ISSN: 2707-5508
EISSN :2708-5783

الآداب

للدراسات اللغوية والأدبية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

تمظهرات المفاهيم الشكلانية عند السكاكي: قراءة في نقد البلاغة

حجاجية التكرار في أدب أحمد بن علوان (ت 665هـ)

الروابط الزمنية وأثرها الحجاجي في قصة موسى وفرعون في سورة طه

صوت المتكلم في قصيدة (أنا لست منكم) لأحمد النهمي: دراسة تداولية

الخيانة اللغوية والثقافية في ترجمة حافظ إبراهيم لرواية البؤساء لفيكتور هوغو

المجلد 7 - العدد 3

للدراسات اللغوية والأدبية

DOAJ

EBSCO

Arcif
Analytics

Crossref
doi

ROAD

Mir@bel

MIAR

OpenAlex

sudoc

معرفة
e-Marefa

دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH

Google
Scholar

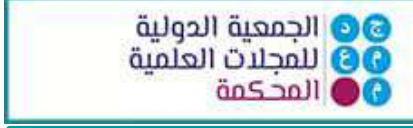
AskZad
Academic Digital Library
المكتبة الرقمية العربية

WorldCat

Dimensions

K

CLOCKSS


الجمعية الدولية
للمجلات العلمية
المحكمة

turnitin

MENDELEY

EZB

ZEITSCHRIFTEN
DATENBANK

SCREENED BY
iThenticate
Professional Plagiarism Prevention

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

الإشراف العام:
أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:
أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

مدير التحرير:
أ.م.د. عصام واصل

المحررون:

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

التصحيح اللغوي:

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

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. إبراهيم محمد الصلوي (اليمن)	أ.د. سعيد أحمد البطاطي (اليمن)
أ.د. إبراهيم تاج الدين (اليمن)	أ.د. سليمان العايد (السعودية)
أ.د. أحمد مقبل المنصوري (الإمارات)	أ.د. عبدالحميد بورايو (الجزائر)
أ.د. إنعام داود سلوم (العراق)	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. حليمة أحمد عمايرة (الأردن)	أ.د. محمد عبدالمجيد الطويل (مصر)
أ.د. حميد العواضي (أمريكا)	أ.د. محمد محمد الخربي (اليمن)
أ.د. حيدر محمود غيلان (قطر)	
أ.د. رشيد بن مالك (الجزائر)	
أ.د. سعاد سالم السبع (اليمن)	

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

الآداب

للدراسات اللغوية والأدبية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب

جامعة ذمار، ذمار،

الجمهورية اليمنية.

المجلد (7)

العدد (3)

يونيو 2025م

ISSN:2707-5508

EISSN: 2708-5783

الترقيم المحلي:

(2020 - 1631)

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

قواعد النشر

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

أولا: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم

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

ثانيا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

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

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

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

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

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

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

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

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

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

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

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

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

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

المحتويات

- الهجنة الثقافية في رواية ما بعد الاستعمار: دراسة مقارنة بين "موسم الهجرة إلى الشمال" و"إعجاب بالصمت"
د. علياء محمود باكير.....9
- تخييل المرجع في رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان
د. يونس بن حبيب حسن البدر.....27
- شعرية الفضاء في رواية الشاطئ الآخر لمحمد جبريل
د. فاتن عبداللطيف علي العامر.....45
- الاغتراب النفسي والاجتماعي في السيرة الروائية (رأيت رام الله) لمريد البرغوثي
نادية برزان، د. شميسة خلوي.....61
- آليات القارئ الضمني في رسالة الجاحظ (تفضيل النطق على الصّمت) في ضوء نظرية التلقي
د. أمل بنت عبد الله بن علي الهويريني.....77
- عناصر السينوغرافيا في مسرحية (اللقاء العظيم)
د. عبدالحكيم محمد صالح باقيس.....90
- الرؤية النظرية للشعراء العرب المعاصرين إلى الأسطورة في ضوء شعر صلاح عبد الصبور
د. علي قاسم محمد الخرابشة.....110
- الموت في ديوان (إذا ما الليل أغرقني) لعبدالله الفيفي: دراسة أسلوبية
د. مروعي بن إبراهيم بن موسى المحائلي.....126
- النزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد
فاطمة الزهراء محمد عبدالمجيد.....139
- انكسار الذّات في الشعر السعودي المعاصر "نماذج مختارة"
الهنوف بنت سليمان بن محمد الأطرش.....151
- النقد العربي الحديث والبلاغة (التحوّل- القطيعة-التواصل) في تجربة مصطفى ناصف
حسن بن شريف بن علي المالكي.....168
- تداخل الثقافي بالمرئي في النص الرحلي: دراسة في تشكل الهوية المعرفية في (رحلة المقدسي- أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم)
د. جبر بن ضويحي الفحام.....186
- تمظهرات المفاهيم الشكلانية عند السكاكي: قراءة في نقد البلاغة
د. سعاد عبدالله آل مطارد القحطاني.....202
- حجاجية التكرار في أدب أحمد بن علوان (ت 665هـ)
د. عصام مقام.....222
- الروابط الزمنية وأثرها الحجاجي في قصة موسى وفرعون في سورة طه
د. غالية بنت عبد العزيز بن عبد الرحمن المسند.....243
- صوت المتكلم في قصيدة (أنا لست منكم) لأحمد النهمي: دراسة تداولية
د. سارة أحمد حسين سعد.....265
- تقنيات الحِجاج في الملحق الثقافي للأعداد (1-30) لصحيفة الوطن: دراسة تداولية
عبدالمجيد بن سعد بن بيشي القرني.....283
- أنماط "ما" ووظائفها في ديوان حاتم الطائي: دراسة تركيبية دلالية

د. عائشة قاسم علي شماخي.....301

- النقد النحوي والصرفي عند الشاطبي في كتابه المقاصد الشّافية للشلوبين: جمعًا ودراسة
د. محمد عبد الله المزّاح.....323
- فصلُ الضَّمير المَخْصورِ بإنَّما بَيْنَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ
د. سعود بن عبيدالله بن عابد الصاعدي.....348
- التمثيل الخطاطي للدلالة المعجمية: دراسة لسانية عرفانية لنماذج من "لسان العرب"
د. عبدالله بن سعد بن فارس الحقباني.....361
- جمالية الفاصلة القرآنية في سورة الدخان: دراسة بلاغية
د. هيا فهيد سعد القحطاني.....381
- الآيات المتشابهة في مادة (ذكر): دراسة بلاغية
د. نورة وديد عطية العنزي.....402
- ظواهر بديعية وبيانية في أدب ابن أبي حجلة الكتابي والشعري: نماذج مختارة من كتاب ديوان الصبابة
نوال بن ميصرة، د. إسراء أحمد فوزي الهيب.....421
- الخيانة اللغوية والثقافية في ترجمة حافظ إبراهيم لرواية البؤساء لفيكتور هوغو
د. بشير زندال.....436
- التوجهات البحثية في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مملكة البحرين
سعيد محمد سعيد الظفيري الغامدي، د. علي محمد سعيد محمد.....452
- برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية
د. سعيد فنيس علي الشهراني.....483
- الصورة المرئية في (سلسلة العربية بين يديك) ودورها في مهارة القراءة النقدية للناطقين بغير العربية
د. عبد القوي علي صالح العفيري.....516
- أنماط التنغيم في اللهجة الإبّية اليمنية العربية: دراسة صوتية فيزيائية (أكوستيكية)
د. منى محمد عبدالخالق قاسم.....531
- وظيفة التنغيم التفاعلية في الجمل الخبرية للكلام العفوي في اللهجة الذمارية اليمنية: دراسة صوتية مبنيه على منهج هاليداي
د. سبأ علي الخطري.....555
- تحليل أخطاء متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية في ترجمة التعبيرات الاصطلاحية إلى اللغة العربية
د. إبتسام عزي علوان طالب.....574
- مراجعة لترجمة دستور الجمهورية اليمنية وفق أنموذج هاوزيه
د. عصام حسن ناجي المزجاجي.....594
- تدريب المعلمين والتطوير المهني في سياقات تعليم اللغة الألمانية باعتبارها لغة ثانية في جامعة الملك سعود
د. عبدالله بن عبدالمحسن بن سعران.....614
- أثر الألعاب الإلكترونية على اللغة العربية والثقافة في المملكة العربية السعودية
د. هياء بنت علي بن محمد آل مغيرة، د. عائدة بنت سعيد البصلة، د. حمود بن محمد الرمحي.....634
- الشعر هو الملاذ الأخير للترجمة في عصر الذكاء الاصطناعي
د. صادق صالح السالمي، د. مفرح ظاهر الحازمي، د. مصطفى أحمد الحمري.....660

OPEN ACCESS
Received: 29 -05 -2025
Accepted: 01- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Cultural Hybridity in the Postcolonial Fiction: A Comparative Study of *Season of Migration to the North* and *Admiring Silence*

Dr. Alyaa Mahmood Bakeer *

ambakeer@kau.edu.sa

Abstract:

This study examines the representation of cultural hybridity in two postcolonial novels: *Season of Migration to the North* by Tayeb Salih and *Admiring Silence* by Abdulrazak Gurnah. Both protagonists serve as central figures for exploring hybridity, having lived through colonial and post-independence periods, studied in England, and acquired its language and culture. Despite these shared experiences, neither succeeds in achieving integration or establishing an in-between space for hybrid identity. the paper begins with an overview of Homi Bhabha's theory of cultural hybridity, followed by an analysis of how hybridity is portrayed through the protagonists in the two novels. It then addresses the failure of hybridity and incorporates critical perspectives from Western scholars. The study concludes that, although hybridity reflects cultural interaction between colonizer and colonized, it remains confined within the dominance of colonial discourse and its narratives of representing the "Other." By comparing the two works, the research highlights the complexities of identity formation and the inherent challenges in transcending colonial structures.

Keywords: Postcolonialism, Cultural Hybridity, Identity Conflict, Comparative Literature, Cultural Identities.

* Assistant Professor of Arabic and Comparative Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Bakeer, A. M. (2025). Cultural Hybridity in the Postcolonial Fiction: A Comparative Study of *Season of Migration to the North* and *Admiring Silence*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 9 -26. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2668

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/29م
تاريخ القبول: 2025/07/01م

الهجنة الثقافية في رواية ما بعد الاستعمار: دراسة مقارنة بين "موسم الهجرة إلى الشمال" و"إعجاب بالصمت"

د. علياء محمود باكير *
ambakeer@kau.edu.sa

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استعراض كيفية تعامل السرد الروائي مع تجربة الهجنة الثقافية من خلال شخصية البطل في الرواية المكتوبة بالعربية "موسم الهجرة إلى الشمال" للروائي الطيب صالح والرواية المكتوبة بالإنجليزية "إعجاب بالصمت" "Admiring Silence" للروائي عبد الرزاق قرنح. تبرز شخصية البطل في كلٍّ من العملين باعتبارها نموذجًا مثاليًّا يختبر مفهوم التهجين الثقافي؛ فكلاهما عاش في فترة الاستعمار والاستقلال، وكلاهما عاش في إنجلترا ودرس فيها وأتقن لغتها وثقافتها. ومع ذلك، كلاهما فشل في تحقيق الاندماج، أو في خلق مساحة بينية تسمح بالهجنة الثقافية. تقوم هذه الدراسة أولا بالتعريف بالمفكر هومي بابا، ثم بمفهوم الهجنة الثقافية. تستعرض بعدها أشكال تمثيل الهجنة الثقافية من خلال بطلي الروايتين، وتختتم باستعراض تمثلات فشل الهجنة الثقافية في كلا الروايتين مع استعراض لجانب من النقد الموجه للمفهوم من قبل الأكاديميين الغربيين. وخلصت إلى أنه في حين أن الهجنة تصف أشكال التفاعل الثقافي بين المستعمِر والمستعمَر، إلا أنها تقع في مأزق الاستمرارية تحت هيمنة الخطاب الاستعماري وسرديته المتعلقة بتمثيل الآخر. ومن خلال مقارنة منهجية بين البطلين تقوم هذه الدراسة أولا بإلقاء الضوء على مفهوم الهجنة الثقافية عند هومي بابا ثم تحليل تمثلاتها من خلال البطلين في الروايتين. وأخيرًا تختتم هذه الدراسة بنقد الهجنة الثقافية من خلال الروايتين.

الكلمات الدالة: ما بعد الاستعمار، الهجنة الثقافية، صراع الهويات، الأدب المقارن، الهويات الثقافية.

* أستاذ الأدب العربي والمقارن المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: باكير، ع. م. (2025). الهجنة الثقافية في رواية ما بعد الاستعمار: دراسة مقارنة بين "موسم الهجرة إلى الشمال" و"إعجاب بالصمت"، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 9-26. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2668

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

مقدمة:

تعد دراسات ما بعد الاستعمار (Postcolonial studies)- وترجمتها الأخرى إلى ما بعد الكولونيالية- حقلا معرفيا هامًا يسلط الضوء على آليات التفاعل الثقافي وعلى الحيز الثقافي المتاح أمام الشعوب المستضعَفة والفئات الأقلية؛ حيث إن مصطلح ما بعد الاستعمار يميل إلى تمثيل "كل ثقافة تأثرت بالعملية الإمبريالية " (أشكروفت وآخرون، 2006، ص 16). وفي حين أن البادئة "ما بعد" توحي بانتهاء الاستعمار، ومن ثم تفترض زوال آثاره وتبعاته، إلا أن الهيمنة الغربية وما خلقته من تبعية اقتصادية، ما زالت مستمرة، ولا يزال كثير من سكان المستعمَرات السابقة يتعاملون مع أشكال متنوعة من المشكلات التي نتجت عن الاستعمار. إن البادئة "ما بعد" هي إشارة إلى تحول جذري في الوعي العالمي تجاه الاستعمار وفضح آثاره وخفاياه، وقد تشكل هذا الوعي من خلال ما كتبه فرانز فانون وآخرون الذين صنعت كتاباتهم خطابا مضادًا وجريئا يواجهون به الإمبراطوريات الأوروبية الكبرى التي سيطرت على معظم شعوب الأرض. من ثم تبلورت نظرية ما بعد الاستعمار " ليس على أنها حرفيا تاليةً للاستعمار ودالةً على زواله، بل بمرونة أكبر على أنها الطعن بالسيطرة الاستعمارية وتركات الاستعمار" (لومبا، 2007، ص 27).

ومن ثم جاءت آداب ما بعد الاستعمار تناقش وتقوض وتنتقد أو تحاكي النصوص الغربية التي شكلت هذا الخطاب الاستعماري، و" أصبح مشروع أدب ما بعد الاستعمار هو التحقيق في الاستيلاء النصي الأوروبي على الفضاء الاستعماري وما بعد الاستعماري واحتوائه والتدخل في هذا الاحتواء الأصلي والمستمر" (Tiffin 2003, p. 97). ومن هنا جاءت رواية ما بعد الاستعمار- ومن بينها روايتي "موسم الهجرة إلى الشمال" و"إعجابٌ بالصمت" - لتدخل في حالة من الجدل مع القوى الاستعمارية بهدف فضح ممارسات الاحتلال الأجنبي والهيمنة ووسائل الإخضاع. وهي تستجوب السلطة "سواء كانت سلطة استعمارية أم ما بعد استعمارية أم محلية" (الموسوي، 2022، ص20).

هذه الدراسة تسلط الضوء على مسألة الهوية والتمثيل في السرد الروائي وتتخذ روايتي الطيب صالح وعبد الرزاق قرنح نموذجين لتحليل مفهوم الهجنة الثقافية الذي طوره هومي بابا، والذي يرمي إلى إتاحة فضاء ثالث للهويات الجديدة. وتكمن أهمية هذا البحث في نقاشه لمفهوم الهجنة الثقافية وما تعرض له من مساءلة وتفكيك ومحاولات تطبيق، إضافة إلى اعتماده منهج المقارنة الذي يسلط الضوء على عملين لكاتبين من خلفيتين ثقافيتين مختلفتين عاشا التجربة الاستعمارية وما بعد الاستعمارية وما تلاها من اغتراب وعيش في حدود التماس الثقافي.

لا توجد دراسة عربية تتعرض لمفهوم الهجنة الثقافية من خلال المساءلة أو كشف الثغرات التطبيقية فيها، ولم تلق التفاتا أكاديميا واسعا في العالم العربي نظرًا لصعوبة وتعقيد النظرية على المستوى اللغوي والفلسفي، ومع أن هناك دراسات أخرى تشير لمفهوم الهجنة الثقافية مثل دراسة الدكتورة سعاد العنزي " تطبيقات نظرية ما بعد الاستعمار في رواية موسم الهجرة إلى الشمال" (2017) فإنها إشارات تعميمية لا تناقش ولا تفصل النظرية ولا أبعادها.

وفي حين أن رواية "موسم الهجرة إلى الشمال" حظيت بالكثير من الاحتفاء والاهتمام النقدي وعوملت على أنها إعادة كتابة لمسرحية عطيل عند شكسبير (Harlow, 1984)، وأنها كتابة متعالقة مع رواية "قلب الظلام" لجوزيف كونراد (John et al, 1986)، كما تم الالتفات إلى السياسات الجنسية وإشكالية الهوية عند الراوي والبطل والصراع الحضاري (Malak, 2009)، فإنه لم يتم النظر في مدى تمثيل شخصية البطل، والراوي كذلك، لمفهوم الهجنة الثقافية وتأزم المفهوم من خلال ما يتم تقديمه في الرواية، فالبطل هو نموذج مثالي لفشل مفهوم الهجنة وليس تحقيقا لها.

توجد دراسات تتعرض لفشل محاولات التناغم بين الشرق والغرب في "موسم الهجرة" من منظور اجتماعي دون محاولات فهم الرواية في سياق التهجين الثقافي الذي هو مفهوم أساسي في دراسات ما بعد الاستعمار (Al-Shara, 2023).

تأتي ثلاث دراسات هامة تلتفت إلى مدى التعالق بين شخصية مصطفى سعيد ومفهوم الهجنة الثقافية، هي:

الأولى دراسة إنجليزية بعنوان *الهجنة الثقافية والعدوى في رواية الطيب صالح موسم الهجرة إلى الشمال* Cultural Hybridity and Contamination in Tayeb Salih's (Seasonof Migration to the North) والتي تحلل فيها الباحثة باتريشيا غيسي شخصية الراوي وشخصية البطل وفق منظور الهجنة الثقافية لدى هومي بابا وكيف أن كليهما يمثل هجنة ثقافية غير موفقة موسومة بالتردد والسلبية وأنها "يجب أن تُستبدل باتخاذ موقف أكثر إنتاجية يتمثل في الانتماء الثنائي الثقافي المتكامل" (Geesey, 1997, p 138).

بحث آخر بعنوان " عدوى الرحيل، موسم الهجرة إلى الشمال ونظرية ما بعد الاستعمار"، يتناول فيه الباحث خيري دومة مفهوم الرحيل والهجرة عند مثقفي ما بعد الاستعمار وتمثلات هذه الظاهرة في "رواية موسم الهجرة إلى الشمال". ومع أن تركيز هذا البحث على مفهوم الرحيل الطوعي أو القسري فإنه يحمل في طياته نقدا لمفهوم الهجنة الثقافية وأنه مفهوم يسهّل عملية الهيمنة الإمبريالية من خلال مثقفي ما بعد الاستعمار الناطقين باسم ثقافاتهم من خلال اللغة الإنجليزية.

الدراسة الأخرى بعنوان "ما بعد ثنائيات الخطاب الاستشراقي المانوية الصلبة: اليقين الحضاري وعسكرة الهجنة الثقافية في رواية (موسم الهجرة إلى الشمال)" التي يتم فيها تحليل شخصية البطل مصطفى سعيد وفق مناهج ما بعد استعمارية واستشراقية ومانوية متعددة من بينها هجنة ثقافية غير موفقة. هذه الدراسة تستنير بالأعمال المذكورة وتضيف عليها تحليلا نقديا لمفهوم الهجنة الثقافية إضافة إلى وضع بطل رواية "موسم الهجرة" في سياق مقارن يحاور التجربة ما بعد الاستعمارية لشخصية البطل في رواية "إعجاب بالصمت". هذا البحث يسعى إلى سد فجوة الغياب الكامل لدراسة الرواية في سياق مقارن يربط التجربة الثقافية لدى الطيب صالح مع تجارب روائية وثقافية أخرى تتناول تجربة ما بعد استعمارية، متجاوزة اللغة المكتوب بها النص الروائي، إضافة إلى الغياب الكامل لدراسات عربية تتناول روايات عبد الرزاق قرنح بالتحليل أو الدراسة.

تقوم هذه الدراسة أولا بالتعريف بالمفكر هومي بابا، ثم بمفهوم الهجنة الثقافية. وتستعرض بعدها أشكال تمثيل الهجنة الثقافية من خلال بطل الرواية في كلٍّ من "موسم الهجرة إلى الشمال" و"إعجاب بالصمت"، وتختتم باستعراض تمثلات فشل الهجنة الثقافية في كلا العملين مع استعراض لجانب من النقد الموجه للمفهوم من قبل الأكاديميين الغربيين.

نبذة عن هومي بابا (1949 -):

هومي ك. بابا هو ناقد ثقافي من أبرز المنظرين في حقل دراسات ما بعد الاستعمار. ولد عام (1949) في بومباي لعائلة ثرية من أصول فارسية هاجرت إلى الهند. وتلقى تعليمه ودرّس في جامعات بريطانية، وانتقل بعدها إلى جامعة شيكاغو ثم إلى هارفارد حيث يعمل فيها حتى الوقت الحالي. وقد برزت أفكاره التي صاغها في كتاباته، مثل الهجنة والتناقض والتنكر، والتي تأثر كثيرًا في صياغتها بأعمال المنظرين الفرنسيين خاصة فيما يتعلق بالتحليل النفسي عند جاك لاكان ودراسة أنظمة الكتابة عند جاك دريدا وخطاب السلطة والمعرفة عند ميشيل فوكو (الناجي، 2020).

تأثر هومي بابا كذلك بأعمال فرانز فانون من حيث دراسة الحالة النفسية لدى الشعوب المستعمَرة والمضطهَدة، وتحدث عن الاستعمار ومساهمته السلبية في خلق الهزيمة النفسية لدى الشعوب المستعمَرة، وعن استمراريته بعد الاستقلال من خلال خلق طبقة تدين بالولاء والانتماء للدول الاستعمارية. فالاستعمار من وجهة نظر فانون لا يسعى للنهوض

بالشعوب المستعمَرة - كما تم تقديمه من قبل الحضارة الغربية - ولا يأخذها إلى طريق المدنية أو الدين، وإنما يجردها من إنسانيتها ويكرس فيها الهزيمة النفسية حين يعلن " أن السكان الأصليين لا سبيل لنفاذ الأخلاق إلى أنفسهم." (فانون، 2015، ص44).

ولا يخفى كذلك تأثره بإدوارد سعيد الذي فسر حركة الاستشراق بأنها ممارسة سلطة تعريف وتمثيل الآخر والتي مهدت لعملية الاستعمار. ما يهم هنا ليس تفنيد وتحليل مرئيات إدوارد سعيد عن الاستشراق، بل الإشارة إلى أن تحليله لخطاب الاستشراق ساهم في فتح مجال واسع أمام دراسات ما بعد الاستعمار، خاصة عند هومي بابا فيما يتعلق بالهجنة الثقافية، التي التفتت لثنائية الشرق والغرب وما تبعها من علاقات معقدة بين المستعمِر والمستعمَر زاد من تعقيدها نمو الهجرات البشرية نحو العالم الغربي وبروز الهويات المختلطة في القوميات والأقليات.

أثار عمل هومي بابا الكثير من الاهتمام والاختلاف. كما يعد عمله من أصعب النظريات المعاصرة المعبرة عن النظرية ما بعد الكولونيالية أو ما بعد الاستعمارية. وقيل "إنه عمل يمضي بالنقد الثقافي إلى مناطق جديدة ومهمة بصورة حاسمة"(بابا، 2006، ص 24) تؤثر في حقول معرفية متعددة تتجاوز الدراسات الإنسانية إلى العلوم الإدارية والسياسية والتنموية والاقتصادية والأنثروبولوجية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة استقراء النص الأدبي لطرح حلول أو افتراضات لما يمكن تطبيقه من هجنة ثقافية مفترضة، كما أنها الدراسة العربية الأولى التي تتعرض لمفهوم الهجنة الثقافية في السرد الروائي وفق منهجية مقارنة.

الهجنة الثقافية Cultural Hybridity

قدّم هومي بابا مفهوم الهجنة الثقافية لوصف أشكال التفاعل الثقافي بين المستعمِرين والشعوب المستعمَرة في عالم ما بعد الاستعمار، حيث تنتج ثقافات مختلطة تحمل تأثيرات متعددة. هذه الثقافة الهجينة كما يفسرها هومي بابا ليست نسخة خالصة من أي من الطرفين، بل تمثل مساحة بينية تتشكل من خلالها هويات جديدة. وهذه الهويات الجديدة تتكون فيما سماه بـ"الفضاء الثالث" حيث إنه فضاء يمزج ويتجاوز كلًا من فضاء المستعمِر والمستعمَر، وأن هذا الفضاء هو "ممر خِلالي بين الهويات الثابتة" والذي "يفتح إمكانية نشوء تهجين ثقافي يستمتع بالاختلاف دون تسلسل هرمي مفترض أو مفروض" (Bhabha, 1994, p 4). ويبدو أن هومي بابا يسعى لإيجاد حلول للعالم ما بعد الاستعماري حيث تدخل الثقافات في مواجهات مباشرة وتصادمية، كما يؤكد على مفهوم الاختلاف والمساواة في نفس الوقت؛ حيث يطرح مفهوم التهجين الثقافي كحل لمسألة التراتبية الهرمية المفترضة بين الثقافات المستعمِرة والمستعمَرة مما يجعل التهجين مفهومًا يسمح بالاختلاف مع تحقيقه للمساواة. وقد وضحها عبد الصادق أهل بن الطالب بقوله:

> ركّز هومي بابا على استكشاف هذه الحالة البينية التي تُفلت نظريًا من قبضة ثنائيات الشرق والغرب، والأنا والآخر، السيد والعبد، والداخل والخارج، نحو فضاء جديد لا تنتسب فيه الهويات إلى سمات ثقافية معينة. فمثلًا، السيد والعبد، والمستعمِر والمستعمَر لا يمكن النظر إليهما في عُرف بابا على أنهما كيانان منفصلان، يُحدّد كل منهما ذاته على نحو مستقل؛ بل هناك تواجهٌ وتفاوضٌ وتبادل يُنْتِجُ موقعًا هجينًا يبرز الاختلاف الثقافي، تنبثق من رَحِمِه معارف ومعانٍ جديدة. فالهجنة عند بابا تُبقي مجال الهوية والانتماء مفتوحين على التفاوض، بشكل يصبح معه صفاء هذه الهوية وهذا الانتماء متجاوزًا، بل مستحيلًا وغير قابل للاسترجاع (أهل بن الطالب، 2023، ص 88).

ويتحدث هومي بابا في مقالة عن مفهوم الفضاء الثالث كونه حاجة ماسة ظهرت في فترة الاستعمار وما بعد الاستعمار حيث يسمح بشكل من أشكال المساومة من أجل إيجاد مساحة بينية تخفف وتهدئ من حدة الصدام الحضاري والثقافي. إذ يشير إلى:

أن الاستعداد للنزول إلى تلك المنطقة الغريبة [يقصد الفضاء الثالث] قد يكشف لنا أن الاعتراف النظري بالفضاء المنشطر المتاح للإفصاح يمكن أن يفتح الطريق أمام تصور ثقافة أممية لا تقوم على سمة الغرابة أو التعددية الثقافية التي تتسم بها دعاوى "تنوع" الثقافات، بل على ترسيم وتوضيح "هجنة" الثقافة. ولتحقيق هذه الغاية يتعين علينا أن نتذكر أن "الوسط" [...] هو الذي يحمل عبء معنى الثقافة. وهو ما يجعل من الممكن أن نبدأ في تصور تواريخ قومية ومعادية للقومية لـ"الشعب". وفي هذا الفضاء سوف نجد الكلمات التي نستطيع أن نتحدث بها عن أنفسنا وعن الآخرين. ومن خلال استكشاف هذا التهجين، هذا "الفضاء الثالث"، قد نتمكن من التهرب من سياسات القطبية المتنافرة [بين الأنا والآخر] والظهور كآخرين من أنفسنا. (Bhabha, 1994, p 209)

مفهوم الهجنة الثقافية كما يقدمه هومي بابا يحمل في طياته جوانب فلسفية عميقة ومعقدة أثارت الكثير من الجدل النقدي "لأن فيها تجاهلًا للاتوازن واللاتكافؤ في علاقات القوة، من خلال حجب وإنكار الخلافات الثقافية المفصلية بين الشرق والغرب." (العصيمي، 2021، ص 23)

ولكن هومي بابا يقدمها كنوع من أنواع الحلول الثقافية التي تقوم بتقويض الهيمنة الغربية من خلال زحزحة الثوابت الغربية وإتاحة المساحة لأشكال أخرى من الخطاب والتفكير. ولذلك، فهذه الهجنة تحمل مؤشرات التناقض من داخلها من خلال ما تفترضه من إمكانية القضاء على التراتبية "دون تسلسل هرمي مفترض أو مفروض"(Bhabha, 1994, p 4).

في حين أنها حل مطروح -فقط-أمام رعايا الشعوب المستعمَرة الذين دخلوا في تقارب جغرافي أو اجتماعي أو ثقافي مع الحضارة الغربية، وهو حل مُتخذ كإستراتيجية تكيف يزاولها الأفراد من أجل الاندماج مع خطاب السلطة وثقافتها في الدول الغربية.

ويفسر ديفيد هادارت David Huddart نظرية الهجنة الثقافية عند بابا على أنها عملية مستمرة من التغيير والتعديل والاندماج وليست حالة ثابتة. بحيث تقاوم نظريته النظريات الشمولية ومفاهيم التعددية الثقافية التبسيطية. وبدلاً من ذلك، تُركز على نقاط الصراع والأزمة التي تُنتج فيها الاختلافات الثقافية وتُناقش (Huddart, 2014, p 21). تبدأ هذه الهجنة من خلال رغبة الثقافة التابعة في الاندماج والانتماء إلى البيئة الجديدة. وأعني بالثقافة التابعة الشعوب التي خضعت للاستعمار والأقليات العرقية والأفراد والجماعات المهاجرة التي تعيش على حدود ثقافية مختلفة قد تكون متصارعة أو متناقضة أو تم تقديمها من خلال الاستعمار على أنها ثقافات قطبية لا جامع بينها. وتنعكس هذه الرغبة في الاندماج عبر مفهوم آخر سماه هومي بابا بمفهوم التنكر Mimicry:

في التنكر، يتم إعادة صياغة تمثيل الهوية والمعنى على طول محور المجاز. [...] إن التنكر يشبه التمويه، فهو ليس مواءمة أو قمعًا للاختلاف، بل هو شكل من أشكال التشابه الذي يختلف/يدافع عن الوجود من خلال عرضه جزئيًا، مجازيًا. وأود أن أضيف أن تهديده يأتي من الإنتاج الهائل والإستراتيجي لـ "تأثيرات الهوية" الصراعية والخيالية والتمييزية في لعبة قوة مراوغة لأنها لا تخفي أي جوهر، ولا "نفسها" (Bhabha, 1994, p 90).

مفهوم التنكر مفهوم فلسفي عميق يحلل نفسية الهجين/ الفرد/ المستعمَر وهو يحاول التشبه بالآخر المستعمِر. وتكمن صعوبة المفهوم في مراوغته ومجانبته للوضوح، ونستعين بترجمة ثائر ديب لنفس المقطع التي قد توضح شيئا من الجوانب الغامضة في مفهوم التنكر:

ففي التنكر، يعاد الإفصاح عن تمثيل الهوية والمعنى على طول محور الكناية. فالتنكر [...] هو مثل التمويه، ليس تنسيقا لكبت الاختلاف، بل شكل من التشابه، يختلف عن الحضور أو يتحداه عن طريق إظهاره أو البوح به جزئيا، على نحو كنائي. أما تهديده -كما أود أن أضيف- فيأتي في إنتاجه الضخم والإستراتيجي لـ "مفاعيل هوية" صراعية، واستيهامية، وتمييزية في لعب قوة خادعة لأنها لا تخفي أي جوهر، أي "ذات لها"(بابا، 2006، ص 172).

المفهوم يعكس الرغبة بالتشبه بالآخر، والآخر هنا هو الغرب/ أوروبا/ الرجل الأبيض، أي من يملك خطاب التفوق والهيمنة، كما يعكس آليات التنصل من الذات عبر إخفائها وإسكاتها من خلال تقليد الآخر. ومع أن التنكر يمكن أن يكون حالة مستمرة من إنتاج التشابه مع المستعمِر؛ الأمر الذي ينقض فكرة التفوق الغربي أو الاستعماري، فإن التنكر يحمل في طياته اعترافا غير مباشر بأفضلية الآخر أو باستحقاقه المكانة.

"فالتنكر يظهر بوصفه تمثيلاً لاختلاف هو في حد ذاته عملية إنكار. والتنكر إذن علامة على ازدواجية التعبير؛ وهي إستراتيجية معقدة من الإصلاح والتنظيم والانضباط، التي "تستولي" على الآخر كما تتصور القوة" (Bhabha, 1994, p 82).

كيف يساهم التنكر في تقويض الاستعمار وإتاحة مساحة خِلالية تسمح بالتهجين الثقافي؟

يتم ذلك من خلال إزعاج القوى الاستعمارية؛ فالتنكر ليس مجرد محاكاة للثقافة الاستعمارية، بل هو تقليد مشوه وغير مكتمل يزعزع فكرة أن هناك ثقافات أو أعراقًا متفوقة طبيعيا كما ادعى الخطاب الاستعماري. فالتنكر يحمل في طياته السخرية من القوى الاستعمارية من خلال تقويض "علامات الأولوية العرقية والثقافية" (Bhabha, 1994, p 87).

التنكر يسخر من التاريخ الخاص بالإمبراطوريات الاستعمارية الذي غالبا ما يتم تقديمه على أنه تاريخ مثالي غير قابل للتكرار وفي تفس الوقت على أنه تاريخ حضاري يجب أن يُحتذى به. فيأتي التنكر ليقوّض هذه الفكرة، إذ يسخر من التاريخ من خلال تكرار نماذجه ومن خلال إعادة صياغته وإزالة مراسم التبجيل عنه. يقول هومي بابا: "إن التهديد الذي يشكله التنكر هو ازدواجية الرؤية التي تكشف عن ازدواجية الخطاب الاستعماري وتعيق سلطته أيضًا. وهي رؤية مزدوجة نتيجة لما وصفته بالتمثيل/الاعتراف الجزئي بالموضوع الاستعماري" (Bhabha, 1994, p 88).

وترى باتريشا جيسي أن الهجنة الثقافية تتعامل فقط مع هوية ما بعد الاستعمار من جانب المستعمَر، وترى التهجين على أنه "استجابة" للوضع الاستعماري (Geesey, 1997, p 129). كما تسلط الضوء على استعارة هومي بابا لمصطلح "الهجين" من مجال علم الوراثة الحيوانية، فالحيوان الهجين حيوان يأتي من نوعين مختلفين؛ والمصطلح يشير إلى أي شخص من عرقين مختلفين. أما في سياق ما بعد الاستعمار، فإن مفهوم التهجين يقع في السياق الثقافي وهو خطوة تتجاوز وتتفوق على الصور النمطية؛ لذلك فإن التهجين هو حل مطروح أمام هوية ما بعد الاستعمار. تشرح جيسي ذلك بقولها:

"تكمن قيمة مفهوم الهجين في الدراسات الاستعمارية في أن هذا الشكل المختلط يرفض ضمنيًا السلبية التي ينطوي عليها مفهوم "الاستيعاب" الاستعماري المقبول سابقًا، حيث يُعلي بابا من شأن حقيقة أن الهجين يستدعي التخريب والاستيلاء على نماذج السلطة الخطابية السائدة" (Geesey, 1997, p 130).

ولكن هل الهجنة الثقافية هي الحل في الواقع؟ هل التعددية الثقافية وإفساح المجال للمساحة الخِلالية أمران قابلان للتحقق؟

هذان السؤالان وكثير غيرهما سبق أن طُرحت من قبل النقاد لمفهوم هومي بابا الهجنة الثقافية، فمنهم من يرى أن المساحات البينية غير واضحة وفاقدة للماهية وأن الهجين في حد ذاته يُنظر إليه "باعتباره التقاطًا مفاهيميًا لما بينهما، باعتباره نتاجًا، إن لم يكن تعبيرًا حقيقيًا، عن الخليط، عن نقيض النقاء" (Goldberg, 2005, p 72). وهناك نقد آخر يؤكد على أنه لا وجود لثقافة أصيلة لم تتأثر بثقافات أخرى، وأن فكرة وجود "النقاء" الثقافي أو العرقي هي فكرة زائفة يتم الترويج لها ويتم تعزيزها من خلال مفهوم التهجين (Easthope, 1998, p 342).

وهناك رأي آخر يرى أن تقديم التهجين الثقافي كآليات تقويض للخطاب الاستعماري ما هو إلا شكل آخر من أشكال فرض الهيمنة الغربية حيث يسير التهجين جنبا إلى جنب مع الخطاب المهيمن المستفيد من العولمة، "فالتهجين باعتباره سمة من سمات الثقافة متوافق مع العولمة لأنه يساعد العولمة على الحكم" (Kraidy, 2005, p 148).

إن شيوع المصطلح في التخصصات الأكاديمية المختلفة - من سياسية واقتصادية واجتماعية وإنسانية- يساهم في إخفاء التناقضات المتأصلة الموجودة في مفهوم التهجين والتي تحجب تأثيرات العولمة التي تساهم في أولوية الطرف الأقوى المتمثل في المادية الغربية ورغبتها في التمدد والهيمنة. فالتهجين وفق هذا الرأي " ليس مجرد أمر قابل للخضوع للعولمة، بل إنه المنطق الثقافي للعولمة" (Kraidy, 2005, p 148).

وهو بهذه الآلية يساهم في إبقاء الهيمنة الغربية على غيرها من الشعوب ما بعد الاستعمارية ولا يخلق فضاء ثالثا بقدر ما "يعيد إنتاج النظام العالمي السائد"(Kraidy, 2005, p 152). كما يشير خيري دومة إلى خطر الهجنة الذي يخلق شكلا من التماهي الذي يلغي الهويات الثابتة المتمثلة في الهويات القومية -التي يوجه لها نقدًا أيضا ولكنها ليست موضع اهتمامنا في هذا البحث- " لإخلاء الطريق أمام مزيد من الهيمنة الإمبريالية" (دومة، 2010، ص 42).

ومع أن كلا من رواية " موسم الهجرة إلى الشمال" ورواية "إعجاب بالصمت" تعبر عن واقع الكثير من المهاجرين أو المنفيين من مثقفي ما بعد الاستعمار، كما تتيح للراوي أن يعبر عن تجربته مع التهجين الثقافي، فإن السؤال المطروح هو:

هل حققت هذه الهجنة الثقافية نتائجها المرجوة؟ وهل حققت شخصية البطل في كل من الروايتين الانتماء إلى ثقافتين مختلفتين في نفس الوقت؟

تمثيل الهجنة الثقافية في رواية "موسم الهجرة إلى الشمال":

تتمحور القصة في رواية "موسم الهجرة إلى الشمال" حول شخصية مصطفى سعيد الغامضة والتي تروى من خلال راوٍ مجهول الاسم. فالراوي، مثل مصطفى، درس في إنجلترا وعاد إلى قريته في السودان ليلاحظ هذا الرجل الأجنبي الجديد غير المألوف، ويصفه الراوي بأنه رجل هادئ لطيف وغريب لا يظهر فضولًا ويميل إلى الملاحظة والعزلة.

درس مصطفى في إنجلترا وعمل فيها أكاديميا ولكنه يقوم بإخفاء شخصيته ومعرفته الأكاديمية عن أهل القرية ويعيش حياة مزارع ريفي بسيط؛ هذه الرغبة بإخفاء المعرفة تشير إلى أن مصطفى يرغب في التخلي عن كل ما يربطه بالعالم الغربي. وهذه المحاولة في أن يعيش حياة ريفية بدلاً من أسلوب حياته الأكاديمي الناجح يشير ضمنيًا إلى فشل في مشروع سد الفجوات الثقافية، وكأن الثقافتين تعيشان علاقة قطبية تنفي إحداهما الأخرى. يتحدث فرانز فانون عن أزمة الهوية التي يقع فيها المستعمَر المثقف الذي يجد نفسه مجبرًا على تبني أساليب تفكير، وهجر أخرى في حال أراد الاعتراف بجدارته أو أهليته: "لقد كان على المستعمَر، من أجل أن يستطيع هضم ثقافة مضطهديه وأن يغامر في رحابها، كان عليه أن يقدم ضمانات. من بين هذه الضمانات تبني أشكال التفكير الخاصة بالبورجوازية الاستعمارية. نلاحظ هذا في عجز المثقف المستعمَر عن المحاورة" (فانون، 2015، ص 49).

ترك مصطفى قريته للدراسة في إنجلترا، حيث قدم له رجل إنجليزي منحة دراسية، وحينها استجاب بسرعة للتعلم وأظهر عقلًا واعيا مما مكنه من الحصول على منحة للدراسة في أكسفورد، ومن هنا انتقل إلى إنجلترا وانغمس في علومها ومعارفها وتفوق فيها، ولكنه تفاجأ بالمعاملة المزدوجة وبالتذكير المستمر باختلافه عن أقرانه وزملائه، وذلك بسبب لونه الذي يحمل معه إرث القارة الإفريقية، فأصبح مثقلا بوجوده الرمزي وبغيابه الإنساني مهما حاول واجتهد.

في إنجلترا، أدرك أنه لم يحصل على المنحة الدراسية بسبب ألمعيته أو ذكائه ولكن لأنه رجل أسود سيخدم المشروع الاستعماري من خلال إثبات تفوقه ونبل أهدافه؛ إذ "لا يعترف التأريخ الاستعماري أبدًا بثقافة المستعمَرين أو بالشعب المستعمَر، لأن هذا الاعتراف يعني ضمنًا فشل الاستعمار" (الموسوي، 2022، ص 65). وفي حالة مصطفى، يدرك أنه بقدر ما يتخلى عن تقاليده العربية والسودانية والأفريقية، فإنه يصبح جديراً باحترام "الغرب"، ولكنه احترام مشروط بمدى اختلافه عنهم وعدم مقاربته للرجل "الغربي" أو مساواته.

حينها يدرك أنه مجرد جزء من "كذبة" كبيرة، ويشير إلى نفسه على أنه "وهم"، وهذا "الوهم" ينمو معه منذ بداية رحلته، حيث يعلق على حادثة جعلته يدرك قيمته في العالم الأبيض. فعندما سافر إلى القاهرة التقى بقس إنجليزي في القطار، هذا القس لاحظ مصطفى وتحدث معه، ثم قال كدليل على الموافقة: "يبدو أنك تتحدث الإنجليزية بطلاقة"(صالح، 1987، ص 28). فيدرك مصطفى أن موافقته الغريبة الأولى ترجع إلى طلاقة لغته، ويعلق على ذلك "لكنها ليست لغتي" (صالح، 1987، ص 88).

ثم مرت به السنون ولم تكن الموافقات التالية مختلفة، فعندما أصبح أستاذًا جامعيا قوبل بإعجاب بسبب أخلاقه "الإنجليزية"، وكان يُطلق عليه "الرجل الإنجليزي الأسود". في هذه المرحلة، يستسلم مصطفى صوريا لهذا القبول بمشابهته للأخلاق الإنجليزية ويقع في فخ "التنكر"(Mimicry). والتنكر هو نمط من الخطاب الاستعماري يتطلب أوجه تشابه واختلاف في نفس الوقت، أي "هو الرغبة في آخر معدل أو مصلَح وقابل للمعرفة، بوصفه ذاتا لاختلاف، هو الشيء ذاته تقريبا إنما ليس تماما" (Bhabha, 1994, p 166).

وذلك يعني أن المستعمَر، مثل مصطفى سعيد، الذي حظي بالثقافة الغربية البيضاء هو مثل الغربي ولكن "ليس تماما"، فتظل هذه الفارقة "لكن" لتؤكد على ديمومة الاختلاف، سواء كان هذا الاختلاف مرتبطًا باللون أو العرق أو الدين. وتلخص هذه الفارقة "لكن" إستراتيجية استعمارية تمارَس من أجل تحقيق الإقصاء (Childs & Williams, 2006, p 129).

من خلال التنكر، يبحث المستعمَر عن أوجه التشابه في محاولة للحصول على القبول والمساواة مع المستعمِر. بينما يرى المستعمِر أن أوجه التشابه مع المستعمَر تضع النظام الهرمي بأكمله تحت التهديد. ومن ثم يسعى إلى خلق خطاب يؤكد على دونية الآخر للحفاظ على مسافة اختلاف، فمهما تطور هذا المستعمَر أو البدائي أو هذه الشعوب الأصلانية إلا أنها ستظل دون الغرب وستظل مختلفة ومتخلفة، وذلك من خلال الترويج للصور النمطية التي تضع الشعوب المستعمَرة في إطار ثابت من السلوكيات والأفعال المتوقعة... وفي حالة مصطفى سعيد، فإن التأكيد على سواده هو تأكيد على آخريته (otherness) وتأكيد على الصور النمطية المرتبطة بالعرق. لذلك، وافق الإنجليز على براعة مصطفى وتفوقه الأكاديمي وغموضه الفكري وسلوكه الإنجليزي ولكنه لم يكن ليحظى بمعاملة منصفة ويتم تذكيره بهذا الأمر بشكل مستمر طوال معيشته في إنجلترا.

من هنا يطور مصطفى شخصيات متعددة ومتناقضة. فتارةً يتمسك بصورة "الرجل الإنجليزي الأسود" في مجاله الأكاديمي بينما يستخدم الصور النمطية عندما تكون نافعة؛ فيروي حكايات وأكاذيب عن إفريقيا والسودان تعزز الصور

النمطية ويقوم باستغلالها من أجل إغواء المرأة الإنجليزية. وممارسة الإغواء ليست هدفا بحد ذاته بقدر ما هي وسيلة يجابه بها الاستعمار وينتقم منه من خلال تخلصه من الإنجليزيات عبر دفعهن للانتحار أو عبر القتل كما فعل مع زوجته الإنجليزية جين موريس. في حين أنه لما عاد إلى السودان تعايش في قريته مثل رجل قروي مسالم وهادئ وبسيط وتزوج بزوجته "حسنة" التي أحسن إليها وعاملها بلطف ودعة. وهذه الشخصيات المتعددة التي تحافظ على حالة انفصال في حضورها في حيز مكاني مختلف تشي بفشل مشروع الهجنة الذي اقترحه هومي بابا الذي يتم الحديث عنه في نقد الهجنة الثقافية من خلال الروايتين.

تمثيل الهجنة الثقافية في رو اية "إعجاب بالصمت":

تحكي الرواية قصة بطل بلا اسم (الراوي)، وهو مهاجر تنزاني من زنجبار يعيش في بريطانيا، حيث يحاول التكيف مع الثقافة الغربية ويبني حياة جديدة مع شريكته البريطانية "إيما". وتظل ذكريات وطنه وطفولته تلاحقه، مما يخلق صراعًا داخليًا مستمرًا. ويقرر الراوي المجهول الهوية البالغ من العمر 42 عامًا العودة إلى زنجبار لأول مرة بعد غياب 20 عاما، آملا أن يجد شيئا من التوازن أو المصالحة. الرواية تقدم الراوي المهاجر معلقًا بين هويتين، غير قادر على الانتماء لأي منهما بشكل كامل، مما يعكس تجربة الاغتراب التي يعيشها المهاجرون في ظل الاستعمار وما بعده كما تعكس فشل مشروع الهجنة الثقافية. تبدأ الرواية بالأسطر التالية التي تقول الكثير عن بطل الرواية:

وجدتني أضغط بشدة على هذا الألم. في البدء، حاولت إسكاته، ظانا أن بإمكانه أن يختفي ويتركني لحالي في راحتي المضطربة؛ أنه سيستمر لفصل آخر من فصول السنة، كشاهد صارم ومتعنت على القلق المتربص الملتوي خلف غلاف نظرتنا للحياة المرضية للذات بصلف. لكن بدلا من أن يختفي، بل وعلى العكس تمامًا، صار أوضح، أكثر تحديدًا وأكثر واقعية... (قرنح، 2024، ص 9).

يؤكد الراوي على حضور المعاناة التي يعبر عنها من خلال " الألم" و"راحتي المضطربة" و"القلق المتربص"؛ اصطلاحات يفتتح بها سرديته حيث يلج القارئ معه إلى روايته من خلال حجرة الطبيب. هنا يظهر البطل المجهول في منتصف العمر، حيث سيخبره الطبيب أن قلبه في حالة يرثى لها، وسيخبره بأن الأفارقة الكاريبيين عرضة للعديد من الأمراض.

ويتبدى من خلال السرد ما يتعامل معه البطل بشكل رئيسي خلال معيشته في إنجلترا، وهو سواده الذي يرسم له قوالب جامدة من الأفكار والتعميمات التي يلاحق بها من قبل المخيلة البريطانية. فها هو الطبيب يسترسل في تشخيصه دون أن يعود إليه أو يسأله عن حقيقة أصله وعرقه فيقول له إن الأفروكاريبيين لهم قلوب ضعيفة يسهل عليهم الوقوع في المرض. ومع أن الراوي ليس أفروكاريبيا إلا أنه آثر الصمت أمام هذا التشخيص واكتفى بموقفه الداخلي "بداخلي استهزاء بجهله المتعجرف" (قرنح، 2024، ص 16). وهنا يبدأ البطل في صمته الذي يتكرر في الرواية كلما واجهه موقف شائك عنصري أو منحاز أو مستبق لافتراضات غير صحيحة، ويسبح في أفكاره التي لا ينطق بها، والتي يستخدمها كأداة لحماية نفسه من العنصرية والتحيز.

اللافت في سرد الراوي هو مدى إصراره على تمثيل شعور اللا انتماء؛ فرغم مكوثه في بريطانيا أكثر من 20 عاما حيث درس فيها وأنشأ أسرته فيها إلا أن شعور الغريب والدخيل ظل يلازمه. وعندما عاد إلى مسقط رأسه، اكتشف أنه لم يعد يشعر وكأنه وطنه، ولم يعد يشعر بالانتماء إليه خاصة عندما تستهجن عائلته علاقته بإيما التي لم يخبرهم عنها طوال العشرين عاما السالفة. يعود إلى إنجلترا ولكن منزله الثاني أصبح أيضًا في حالة يرثى لها، لأن إيما وجدت رجلاً آخر وقررت

التخلي عنه. يعيش بعدها البطل في إنجلترا دون شريكة تربطه، وتتركه ابنته فيبدأ في رحلة اغتراب جديدة عن الوطن والذات والهوية، حيث يجد نفسه غير قادر على الاندماج في مجتمعه القديم وغير مقبول تماما في مجتمعه البريطاني.

الصراع الاستعماري يتراءى في أبرز صوره من خلال علاقته بصديقته وأم ابنته "إيما" ووالديها. فتتجلى علاقة الراوي بإيما من خلال مماثلتها لعلاقة المستعمِر مع المستعمَر في عالم ما بعد الاستعمار؛ حيث إنها علاقة تستحضر التاريخ الاستعماري حتى في خلافاتهم حول تربية ابنتهما، تقول له إيما في إحدى شجاراتهما: "ها نحن ذا نعيد الكرة، وها هي إنجلترا المنحلّة داخل قفص الاتهام" (قرنح، 2024، ص 23).

ومثل مصطفى سعيد يقع الراوي في فخ التنكر، حيث يقلد الراوي صوت الإنجليزي المؤمن بشعارات الإمبراطورية الزائلة ويتحسر عليها. ورغم أن الهدف من هذا التنكر هو فضح وخلخلة خطابات السلطة الإمبريالية إلا أن الراوي يقع في الازدواجية والغموض؛ إذ "يُجرد الراوي من هويته ويظل غير قادر على ترجمة الماضي إلى الحاضر، في حين يُظهِر التنكر في النهاية أنه غير كافٍ لدعم العلاقات الثقافية المتبادلة ذات المغزى" (Steiner, 2006, p 301).

يقوم الراوي بتقليد الخطاب الاستعماري، حتى يصبح مماثلا تقريبا لما يقوله الغربي "وإنما ليس تمامًا" كما يقول هومي بابا. وهذا التقليد يتمثل في سخرية تحاكي الخطاب الاستعماري، ولكنها سخرية لا يتم ملاحظتها من قبل الطرف الآخر، وإنما من قبل القارئ الذي يخاطبه الراوي ويفترض أن يكون قارئا آخر مختلفا؛ أي غير غربي. التقليد يتبدى من خلال إتقانه للغة الإنجليزية وتدريسه لها في المدارس البريطانية، وهي رغبة رمزية توحي بالرغبة بالانتماء الكامل والاقتلاع من الجذور.

ورغم أن اللغة ساحة صراع إيديولوجية يفرضها المستعمر ليزيد من تهميش الثقافة المحلية، وتصبح كذلك أول ساحة للرد والمقاومة و"ترسيخ الاختلاف" عن المستعمر (أشكروفت، 2006، ص 19)، إلا أننا نجد البطل هنا يتماهى مع الآخر المستعمِر الإمبريالي حتى يقوم بنشر وتدريس لغته. وهي رغبة تعكس الحاجة إلى الانسلاخ من الذات؛ تبدأ باللغة وتنتهي بالشراكة مع الشريكة البيضاء. إلا أن هذه الرغبة المعززة بالشريكة والممزوجة بالتنكر تفشل، حيث يصبح الراوي غير مقنع لأي أحد لا بتنكره ولا بصمته ولا بحكاياته المختلقة، ويصبح منسلخا من هويته التي لم يعد يعرفها ومن ثم يفقد اهتمام شريكته ويصبح كائنا بلا هوية وبلا حضور.

الهجنة الثقافية من خلال الروايتين:

يمكننا القول إن الهجنة الثقافية تقترح، أو تطور، مسافة بينية لهوية ما بعد الاستعمار وتقدم نموذجًا لمقاومة وتقويض القوة الاستعمارية والخطاب الاستعماري. ولكن تبرز شخصية البطل في كلٍّ من "موسم الهجرة إلى الشمال" و"إعجاب بالصمت" كنموذج مثالي لفشل مفهوم التهجين الثقافي؛ فكلاهما عاش في فترة الاستعمار الإنجليزي وفترة الاستقلال، وكلاهما عاش في إنجلترا ودرس فيها وأتقن لغتها وثقافتها. ومع ذلك، فكلاهما فشل في تحقيق الاندماج، أو في خلق مساحة بينية تسمح بالمزاوجة الثقافية، أو حتى في تقويض الهيمنة الغربية. وبقي لون البشرة علامةً فارقة يتم توظيفها واستعمالها متى ما أراد المجتمع الإنجليزي التأكيد على آخريتهما، مما أثبت فشل التهجين في معالجة صراع هوية ما بعد الاستعمار.

تشير رواية "موسم الهجرة إلى الشمال" إلى أن مصطفى سعيد غير سعيد بمساحته "الخِلالية"؛ هويته الشرقية والغربية المختلطة تجعله يدرك أنه غير أصيل لأي ثقافة ومن ثم يعيش في حالة إنكار للذات. إنه يعيش في مجتمع يؤكد على آخريته بسبب لونه، فالتقسيم العرقي (أسود / أبيض) هو مقياس التقسيم الثقافي والحضاري. حتى علاقاته الغرامية مع العشيقات الإنجليزيات لم تكن علاقات عاطفية متكافئة قائمة على الانجذاب الشخصي، ولكن فتنتهن بسواده وتاريخه

ومجتمعه مدفوعة بمخيلة تابعة للإرث الاستعماري الذي يربط السواد بعوالم الشبقية والفانتازيا، فهن لا يكترثن بمصطفى لذاته ولكن بسبب ما يمثله عن ثقافته وما يتيحه لهن من تحقيق لبعض فانتازيا الإرث الاستعماري.

بالنظر إلى التهجين كمفهوم يؤثر على كل من المستعمِر والمستعمَر، يمكننا أن نفترض أن مصطفى "المستعمَر" أصبح مهجنًا ثقافيًا مثل محبيه الإنجليز، ومع ذلك ينقلب مشروع التهجين المتفائل إلى مكان قبيح؛ إذ على عكس تهجين هومي بابا، فهناك على ما يبدو تسلسل هرمي مفروض. سعيد يتحدث عن ثلاث عشيقات. آن هاموند، العشيقة الأولى، طالبة جامعية تدرس اللغات الشرقية، ومسحورة بعوالم ألف ليلة وليلة. وتستقبله بلهفة عندما تلتقيه في محاضرة؛ كونه عربي وأسود البشرة، ويصف انجذاب آن هاموند إليه، فيقول: "كانت عكسي تحن إلى مناخات استوائية، وشموس قاسية، وآفاق أرجوانية. كنت في عينيها رمزًا لكل هذا الحنين" (صالح، 1987 ص 34).

تقع بسهولة في علاقة عاطفية معه يتجلى من خلالها أن هاموند لا تنظر إلى مصطفى كفرد، فهي لا تحبه لكنها تقع في حب ما يمثله لها من خيالات عن خط الاستواء وعن الليالي الشرقية في خيالات المستشرقين. هي تستغل هذه العلاقة مع البطل من أجل أن تحظى بتجربة العيش في أجواء شرقية متخيلة، وتعيد خلق الصورة النمطية المثيرة للمرأة الجارية في قصر شرقي وتسمي مصطفى سعيد "مولاي وسيدي وأنا سوسن جاريتك" (صالح، 1987 ص 147). في النهاية، انتحرت تاركة وراءها ملاحظة واحدة: "مستر سعيد، لعنة الله عليك" (صالح، 1987 ص 35).

العاشقة الثانية هي شيلا غرينوود، وهي معجبة أخرى بالفانتازيا الشرقية. يروي مصطفى حبها الإيروتيكي لسواده، فتقول: "ما أروع لونك الأسود، لون السحر والغموض والأعمال الفاضحة" (صالح، 1987 ص 141). وتنتهي هذه العلاقة الغرامية الأخرى بالانتحار.

أما العاشقة الثالثة، إيزابيلا سيمور، فهي منبهرة ومفتونة بالشرق وما فيه من رمال ذهبية، وبأفريقيا وكأنها غابة كبيرة مليئة بالفيلة والأسود. ويبدو أنها متورطة عن طيب خاطر في هذه العلاقة الغرامية رغم أنها مسيحية ومتزوجة، فالعالم الذي يمثله مصطفى سعيد هو فرصة حالمة كانت على استعداد لخوضها ثم تنتحر بعدها هي أيضا.

لكن هذا البحث يتساءل: لماذا العالم الشرقي جذاب للغاية؟ لماذا تريد كل عاشقة أن تخوض التجربة؟ ولماذا الانتحار بعد خوض التجربة؟

تتشارك العشيقات دون قصد نفس طبيعة الوعي الاستعماري الراغب في السيطرة والاستحواذ القائم على التخيلات الاستشراقية حتى واتتهن اللحظة التي كان بإمكانهن اختبارها من خلال لقائهن بمصطفى سعيد. يعلق وائل حسان على رغبة عشيقات مصطفى سعيد في الاستحواذ على سواده وامتلاك تجربة تاريخية من خلال جسده، ويرى أنها رغبة بدائية تحركها الغريزة الأنانية، وأنهن عارفات بثمن الاستجابة لهذه الغريزة، إذ "تدرك عشيقات مصطفى أنهن بعبادتهن له سقطن من الحضارة إلى الوحشية" (Hassan, 2003, p 101). وبمجرد أن يدركن ذلك يدركن أيضًا أن مصطفى كان على درايةٍ بصراعهن الداخلي، وكان مسؤولاً عن إيقاظ أو تحفيز شوقهن لعيش الخيال الشرقي. يتحدث مصطفى عن خيالاتهن الشرقية على أنها مرض، يقول: "العدوى أصابتهن منذ ألف عام، لكنني هيجت كوامن الداء حتى استفحل وقتل" (صالح، 1987 ص38).

الشرق، في المخيلة الاستشراقية والاستعمارية، مكان حسي، ومكان مليء بالكنوز والخيال، لذلك فإن الشرق هو الآخر غير المتحضر، وغير الأوروبي، والمليء بالمغامرات. ونتيجة لذلك، شرع مصطفى سعيد في مشروع للانتقام من الإمبراطورية عبر الجنس. يرد في خطاب ما بعد الاستعمار أن العلاقة الجنسية هي نموذج للانتقام وأسلوب لاستعادة السلطة، فيفسر فرانز فانون علاقة الرجل الأسود بالمرأة البيضاء ورغبته بها في ظل الهيمنة الاستعمارية المتمثلة في هيمنة

الثقافة الغربية البيضاء: "ففي هذه الأثداء البيض التي تداعبها يداي المديدتان، أجعل الحضارة البيضاء والكرامة البيضاء حضارتي وكرامتي"(فانون، 2004 ص69).

مشروع الانتقام من الإمبراطورية الاستعمارية مصمم لجعل الضحايا مسؤولين عن موتهم. إنه مصمم لإغواء النساء في الفراش، والاستفادة منهن جنسياً وإحداث اضطراب في وعيهن. مصطفى سعيد يشير إلى عشيقاته بالفريسة والصيد السهل وينصب فخاخا لإغوائهن (صالح، 1987 ص 143). صمم غرفة نومه لتشبه الشرق في خيالاتهن؛ فرائحتها مثل خشب الصندل وتتناثر فيها سجاجيد وستائر شرقية. ويكذب وهو يروي حكاية حياته في السودان وكيف كان طفلاً فقيرًا مظلومًا، ويختلق قصة تلو أخرى عن بيته المطل على النيل وعن الأفيال السائرة في شوارع المدن بهدف إرضاء خيالهن. ثم بمجرد أن يدركن الكذب والوهم الذي مثله مصطفى سعيد أو الذي مثلته مخيلاتهن ينتحرن طواعية.

يشير الموت / الانتحار إلى أن المكان "الخِلالي" غير موجود في ظل التقسيم المستمر للعالم إلى قطبين متنافرين. ويدرك مصطفى أن المساحة "الخِلالية" قبيحة ومتلاعبة، فيتوقف عن محاولة الانتماء للغرب ويعود إلى السودان ويتخلى عن مسيرته الأكاديمية. وباتخاذ هذا الخيار يعلن إحباطه واستسلامه للخطاب الاستعماري؛ إنه لا يرغب في تحدي الصورة النمطية ولا يرغب في تخريب الخطاب الاستعماري بعد الآن، لكنه ينفي إمكانية التعايش بين الشرق والغرب، وأن هذه الثنائية القطبية بين الغرب والشرق مصممة لإعادة فرض مزايا وإيديولوجيات الغرب الإمبراطوري على الشرق. يقرر مصطفى إنهاء الصراع الثقافي من خلال الاختفاء. إن اختيار مصطفى للانتقال من فضاء "التهجين" إلى فضاء "الوحدة" الثقافية يُظهر فشل المساحة "الخلالية" لأنها لا تحوي الأيديولوجيات المتصارعة.

تفشل الهجنة الثقافية كذلك في علاقة الراوي في رواية "إعجاب بالصمت" مع شريكته الإنجليزية التي تظهر هذه التراتبية الهرمية، وعلى الرغم من أن هذه الهجنة الثقافية أفرزت هجنة عرقية (الابنة) إلا أنها لم تساعد في محو هذه التراتبية أو حتى تحقيق نمو نحو المساواة.

علاقة الراوي بشريكته علاقة موسومة بالصراع؛ بدأت بسبب تمرد "إيما" على والديها (السيد والسيدة ويلوبي) والتي أرادت أن تتحداهما من خلال ارتباطها بالراوي ذي الأصول الأفريقية. الراوي واعٍ لهذه العلاقة المتوترة الناشئة عن عرقه وأصله، وتزداد حدة التوتر عندما ينجبان طفلة، إذ يتحدث كيف أنه عندما حملت إيما أصيب والداها بذعر شديد، ويردف قائلا: " لم يكن الأمر يتعلق بدكتوراه إيما وحدها، أو بعيشها معي في الحرام، بل بحقيقة أنه صار عليها الآن أن تعيش مع نوع من التلوث أصابها لبقية حياتها. بعد أن صار من المستحيل لها أن تصبح امرأة إنجليزية عادية من جديد" (قرنح، 2024 ص 117).

ولم تكن علاقته مع إيما علاقة مختلفة بشدة عن موقف والديها؛ فهي غالبا ما عاملته بشكل من أشكال التفوق والاستخفاف، كما أنها تتندر على نقمته من الاستعمار، فيدخل الراوي في حوار مع إيما حول ما أحدثته الإمبراطورية من آثار مدمرة لبلاده وشعبه، فجاء رد إيما متملصًا من هذا اللوم والتأنيب:

لكن ما الغاية من الإسهاب في التفكير في هذه الأشياء على أي حال؟ أنت فقط تدفع نفسك للشعور بالعجز والقمع، كما لو كنت بطريقة ما الضحية الوحيدة للتاريخ. نتحدث باستمرار عن الأحداث الفظيعة التي وقعت، لكن لا يبدو أن ذلك يمنع تكرار حدوثها. كل ما في الأمر أنّا كنا أول من وصل إلى هناك بفضل المحرك البخاري.... لذلك تعين علينا أن نقوم نحن بالأعمال القذرة (قرنح، 2024 ص 25، 26).

ويعكس موقف إيما الغطرسة الغربية الاستعمارية التي تدافع عن قرارات الإمبراطورية بأنها محض ضرورة، فيرد عليها – من خلال حوار داخلي ربما-: " والتزامنا من الصفقة هو أن نكون مستعمَرين، مستوعبين، مندمجين، متعلمين، مغرَّبين، مدمجين،

أن نعاني من الصدامات الثقافية..." (قرنح، 2024 ص 26). وهنا تعكس سخريته القهر الذي يشعر به من جراء اللاتوازنات في العالم ما بعد الاستعماري؛ حيث استمرارية القوى الغربية في هيمنتها على باقي الدول، وأن كل ما ينطق به العصر الحديث من دعاوى تعددية ثقافية وتنوع هي موجهة لخدمة مصالح الدول العظمى، وكأن قدر المستَعمَر أن يقدم التنازلات وأن يكون الحلقة الأضعف في سلسلة القهر المفروضة عليه.

تبتسم إيما أمام سخريته المرة والتي يقلد فيها خطاب الاستعمار ويفصح فيه عن مكنوناته، وهو تقليد يستفز إيما إذ يكشف ما لا يجب أن يقال بل يتم الاعتراف به عبر التواطؤ الصامت، تقول أمام هذه السخرية:

لكن فكر فقط في جميع الأشياء التي أعطيناكموها، والتي ما كان سيتسنى لكم الحصول عليها لولانا، على الأقل اعترف بذلك. قد نكون أخذنا الحلية الغريبة لعرضها في المتحف البريطاني، لكننا لم نأتِ خالي الوفاض. فقد منحناكم مفهوم الفردية والثلاجة، ومفهوم الزواج المقدس (قرنح، 2024 ص 27).

وهنا يتجلى الخطاب الاستعماري في لغة التفضل التي تتكشف في "أعطيناكموها" و"منحناكم" وكأن ما قدمه الاستعمار هو محض حسنات وهبات وتفضل. كما أنه خطاب يقصي الآخر وينفي ثقافته؛ فتنسى أو تتجاهل إيما أن مفهوم الزواج المقدس لم يأتِ من أوروبا، وأن شريكها من ثقافة مسلمة لا تتيح أي علاقة خارج الزواج. هذا الاستحواذ على المفاهيم الحضارية والمدنية وإقصاء الآخر فيه استمرارية لخلق حالة التبعية وعدم الاعتراف بالمماثلة أو المساواة.

كما أن ضمير "النحن" لافت هنا، إذ تخاطبه بصفتها المتحدث بلسان الإمبراطورية وهي تخاطب الدولة المستعمَرة؛ فتتحول علاقة الشراكة بين "الأنا" و"أنت" إلى علاقة تصادمية بين "نحن" و"أنتم" تتسم بتفضل طرف على آخر، مما يخلق حالة عجز عند هذا الآخر المتمثل في الراوي. وهكذا تتحول العلاقة التي من المفترض أن تكون حميمية، وعائلية، إلى علاقة تراتبية بين مستعمِر، ومستعمَر. يصف فرانز فانون شخصية المستعمِر بقوله:

إن المستعمَر في هذا العالم الذي رتبه الاستعماري مذنبٌ دائما. وهذا الذنب ليس ذنبا مقترفًا، وإنما هو نوع من اللعنة. ولكن المستعمَر لا يعترف في قرارة نفسه بأي حكم يصدرونه في حقه. لقد سيطروا عليه ولكنهم لم يطوعوه. لقد عدوه متخلفًا عنهم، ولكنه غير مقتنع بأنه دونهم (فانون، 2015 ص 52).

العلاقة بين البطل وإيما ليست علاقة ثقافية متماثلة، بل هي علاقة هرمية تراتبية فيها الطرف القوي والضعيف حيث لم تنجح بتحقيق تهجين ثقافي يفسح المجال لفضاء ثالث ولا لمماثلة أو مساواة. وبسبب تمرد إيما على والديها التقليديين المنتميين إلى الطبقة المتوسطة، لم يتزوجا قط، ولم يشتكِ البطل من ذلك. وحتى يتجنب أي لوم من ثقافته لم يخبر أهله بعلاقته بإيما ولا بإنجابه لطفلة، فلم تعرف ابنته عن ثقافته وأهله شيئًا. يتوقف الراوي عن الرد على ما تقوله إيما ويعلق فقط من خلال حوار داخلي على خطابها عن الزواج: " المضحك في الأمر أني وإيما لم نتزوج قط" (قرنح، 2024 ص 28).

يستسلم الراوي لخطاب إيما المتفوق، كما سيستسلم لوالدها الذي عاش وعمل بطريقة اعتبر نفسه فيها متفوقًا عرقيا. ويقوم بتقليد الخطاب الاستعماري بغية الاستخفاف به وفضحه، وربما يعكس هذا التقليد رغبة أخرى تتمثل في الاندماج، والتي تعكس تنكرًا لثقافته بشكل مستمر، مما يشي بإحساسه الهائل بالغربة عند وصوله إلى إنجلترا.

ومن أجل مكافحة مشاعر الرهبة، يحاول الراوي الاندماج. فنجد الراوي يسرد ما يسر الأب الذي يسأله كلما التقاه عن أحوال المستعمرة الزائلة وكأنه يرثي خسارتها. فيقول وهو يراقب الأب: "كان بإمكاني رؤية الجوع والتوق في عينيه" (قرنح، 2024 ص 100).

وعلى ديدن مصطفى سعيد، قام راوي "إعجاب بالصمت" باختلاق الأكاذيب التي تؤكد كل ما كان يتوقع السيد ويلوبي سماعه "كنت أعمل على اختلاق واحدة من تلك القصص على مدار أيام كاملة، لكنني كنت معظم الوقت أرتجل، ويأتيني الإلهام آنيا" (قرنح، 2024، 100).

ورغم أن مصطفى سعيد اختلق الأكاذيب من أجل الانتقام من الإمبراطورية عبر استدراج الإنجليزيات إلى وكره، إلا أن أكاذيب الراوي في "إعجاب بالصمت" لا ترمي إلى تحقيق تغيير أو انتقام ولا تستهدف إلا التندر والسخرية من سذاجة الأب الإنجليزي الحالم بالإمبراطورية الزائلة. ويعزف الراوي على أوتار الأب حين يقول: " كرم وتضحية الأفراد في خدمة الإمبراطورية البريطانية كانا أسطوريين بقدر ما كانا عاديين، لذلك كان من حسن حظنا أنهم هم من استعمرونا ولم يستعمرنا أجانب متسرعون ونزويون يستحيل توقع تصرفاتهم" (قرنج، 2024 ص 101). وتكون استجابة الأب مثلما كان الراوي يتوقع، إذ تقبل كل تمجيد للإمبراطورية، فيصف بأنه "دائما ما تألقت عينا السيد ويلوبي عند سماع هذه القصص، وفغر فاه في اندهاش متأثر" (قرنج، 2024). هذه الاستجابة الساذجة تحقق شعورًا بالرضى والتشفي لدى الراوي الذي ما يفتأ يحبك القصص والحكايات التي تدغدغ وعي الأب الاستعماري. ويستحضر كل الصور النمطية (مثل الإباحة الجنسية للإفريقي، ووحشية أكل لحوم البشر، والافتقار إلى الأخلاق) التي يعمل من خلالها على نمذجة الأب في صورة المغفل المتغطرس، تقول تينا ستينر: "إن سذاجة السيد ويلوبي غير المدروسة وغير الناقدة، والتي لا تشكك مطلقًا في التناقض في علاقة الراوي بهذه القصص، تجعل الخطاب مهزلة" (Steiner, 2006, p311). ينتهي حال الراوي في عملية التقليد هذه إلى الفشل حيث يصبح غير مقنع لأي أحد، ويصبح منسلخا عن هويته التي لم يعد يعرفها ومن ثم يفقد اهتمام شريكته ويصبح كائنا بلا هوية وبلا حضور.

إن الراوي في رواية "إعجاب بالصمت"، كما يوحي العنوان، معزول وصامت ومقفر. إنه يحاول الاندماج ويقع في حب إيما، ولكن سرعان ما يكتشف أنها علاقة هرمية تصادمية تضع عليه الأطر والنماذج، فيستسلم ويعيش غارقا في السلبية والصمت، ولكنه صمت ضاج بحوارات داخلية غير منتهية تعكس صوته الحانق والذي لا يكترث به أحد.

ورغم أن التقليد Mimicry يجسد نقدًا لاذعًا للمواقف الاستعمارية، إلا أنه لا يحقق أي أهداف إيجابية غير التشفي والتسلية التي يشعر بها الراوي. ولكن هذا التقليد الساخر لا يفطن له أحد غير الراوي وتحنق عليه إيما التي يستفزها بتقليده وبسخريته من أبيها فتنتقده: " أنت تستغل سذاجته وتجعل منه أضحوكة" (قرنج، 2024، ص 102). في الأخير ينتهي الحال بالراوي حائرا وضائعا ووحيدا مثلما بدأ ولم يحقق أي شيء نحو الاندماج ولم يغير من شعوره نحو ذاته، وحاله هو حال المستعمَر المقهور العالق في التشظي الثقافي والباعث على العجز كما وصفه فرانز فانون: " إن الاستعمار، من حيث هو نفي منظم للآخر، من حيث هو قرار صارم بإنكار كل صفة إنسانية على الآخر، يحمل الشعب المستعمر على أن يتساءل دائما هذا التساؤل: من أنا في الواقع؟" إشارة إلى ذوبان الذات وضياع الهوية (فانون، 2015، ص 200).

الهجنة الثقافية التي نستعرضها هنا لا تقوض الخطاب الاستعماري ولا تخلق مزاوجة ثقافية ولا تتيح المجال أمام "الفضاء الثالث"، وإنما تخلق مشروعا انتقاميا ضخما عند مصطفى سعيد، في حين أنها تودي براوي "إعجاب بالصمت" إلى حالة من العجز التام تتمثل في صمت لا منتهٍ.

وبما أن حياة مصطفى سعيد تنتهي بالاختفاء في النهر دون تحديد مصيره، فإن حياة بطل "إعجاب بالصمت" تنتهي بمكوثه في صمته الأزلي وهو يفكر ماذا يفعل بعد أن هجرته إيما. كلا البطلين يقدمان نموذجا عاجزا عن إيجاد مساحة بينية قادرة على سد الفجوات الثقافية أو خلق نوع من التوازن. فكلاهما ينتهي إلى هوة لا مكانية ولا زمانية من ديمومة الصراع الوجودي الذي يجعل الإفريقي أو المستعمَر قابعا على هامش الحدود الثقافية. إن المساحات الخلالية التي يقترحها هومي بابا هي مساحات تقاوم الثبات على الدوام، ومن ثم لن يكون أمام الهويات الهجينة أي ثبات وتستمر في تشكيل وتجديد نفسها، فاستمرارية الهجنة تفترض استمرارية عملية التقويض والبناء وإعادة البناء بشكل لا نهائي بحيث يفقد المضطهَد أو المنتمي إلى الأقلية ماهيته أو هويته. وهذا ما يقترحه كل من بطل الطيب صالح وعبد الرزاق قرنح.

ومن ثم يصبح مشروع الهجنة الثقافية الذي اقترحه هومي بابا مشروع تمييع وضياع بدلا من أن يصبح مشروع تقويض واندماج، وكما يقول أنتوني إيستهوب: تصبح الهجنة الثقافية حالة من حالات "الذُّهان" إذ إن "الرجل العجوز الحزين الذي يتمتم لنفسه على سطح الحافلة [...] هو في الواقع يسكن "ممراً خِلاليا بين هويات ثابتة" (Easthope, 1998, p 345).

إن تناول مفهوم الهجنة الثقافية من خلال السرد الروائي هو محاولة لفهم تمثلات الهجنة الثقافية من خلال كتابات ما بعد الاستعمار التي تعكس تجارب ومرائي كتابها، التي تغذت بالأدب كما تغذت بالسياسة وتجربة الاغتراب.

يخلص هذا البحث إلى أن الهجنة الثقافية مفهوم ما بعد استعماري يحمل مشروعا تفاؤليا يوحي بإعادة التوازن لعالم ما بعد الاستعمار، ولكن من خلال تطبيقه على شخصية البطل في روايتين من روايات ما بعد الاستعمار - واللتين تعكسان تجربة البطل المهاجر إلى الغرب، الذي يحاول الاندماج وخلق مساحة بينية تسمح بتعددية ثقافية - يظهر لنا محدودية مشروع التهجين الثقافي الذي يعكس اللاتوازن وديمومة الهيمنة الإمبريالية، مما يشي بأن التهجين الثقافي يمثل الانصهار والتماهي مع قيم العالم الاستعماري، الأمر الذي يعني استمرارية مأزق الهوية والانتماء عند مثقفي ما بعد الاستعمار.

المراجع:

أهل بن الطالب، م. ع. (2023). ما بعد ثنائيات الخطاب الاستشراقي المانوية الصلبة: اليقين الحضاري وعسكرة الهجنة الثقافية في رواية (موسم الهجرة إلى الشمال). *مجلة تجسير*، *5*(1)، ص 85-106.

أشكروفت، ب.، غريفيث، غ.، وتيفن، هـ. (2006) *الرد بالكتابة: النظرية والتطبيق في آداب المستعمرات القديمة*. (شهرت العالم، ترجمة). المنظمة العربية للترجمة (تاريخ النشر الأصلي 1989).

الموسوي، م. ج. (2022). *رواية ما بعد-الاستعمار العربية: مواجهة التذبذب الملتبس*. (موسى الحالول، ترجمة). كلمة، (تاريخ النشر الأصلي 2003).

بابا، هـ. (2006). *موقع الثقافة*. (ثائر ديب؛ ترجمة). المركز الثقافي العربي. (تاريخ النشر الأصلي 1994).

دومة، خ. (2010). عدوى الرحيل، موسم الهجرة إلى الشمال ونظرية "مابعد الاستعمار". دار أزمنة للنشر والتوزيع.

سعيد، إ. (2024). *الاستشراق: المفاهيم الغربية للشرق*. (محمد عناني، ترجمة؛ ط.2). مؤسسة هنداوي (تاريخ النشر الأصلي 1987).

صالح، ا. (1987). *موسم الهجرة إلى الشمال*. دار العودة (تاريخ النشر الأصلي 1966).

العصيمي، هـ. (2021). *قلق الهوية في روايات ما بعد الاستعمار في الروايتين العربية والإنجليزية* (ط.1). النادي الأدبي بالرياض.

العنزي، س. (2017). تطبيقات نظرية "ما بعد الاستعمار" في رواية "موسم الهجرة إلى الشمال". *مجلة فيلولوجي*، *34*(67)، ص 11- 36.

فانون، ف. (2004). *بشرة سوداء أقنعة بيضاء*. (خليل أحمد خليل، ترجمة؛ ط.1). دار الفارابي (تاريخ النشر الأصلي 1952).

فانون، ف. (2015). *معذبو الأرض*. (سامي الدروبي وجمال الأتاسي، ترجمة؛ ط2). مدارات للأبحاث والنشر (تاريخ النشر الأصلي 1961).

قرنح، ع. (2024). *إعجاب بالصمت*. (إسكندر حمدان، ترجمة؛ ط.1). دار أثر (تاريخ النشر الأصلي 1996).

لومبا، آ. (2007) *في نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية*. (محمد عبد الغني غنوم؛ ترجمة). دار الحوار للنشر والتوزيع (تاريخ النشر الأصلي 2002).

الناجي، ح. (2020). قراءة في كتاب "موقع الثقافة" لهومي بابا: الفضاء الثالث مدخل إلى قضية التهجين وإدانة الفكر الاستعماري. *مركز معارف للدراسات والأبحاث*، متاح على الرابط: https://shorturl.at/xI5Fx.

References

Ahl bin Al-Talib, M. A. (2023). Beyond the Manichean Binaries of Orientalist Discourse: Civilizational Certainty and the Militarization of Cultural Hybridity in *Season of Migration to the North*. *Tajseer Journal*, 5(1), 85–106. (in Arabic).

al-ʿAnazī, S. (2017). Applications of Postcolonial Theory in the Novel *Season of Migration to the North*. *Philology Journal*, 34(67), 11–36. (in Arabic).

al-Musawi, M. J. (2022). *The Arabic Postcolonial Novel: Debating Ambiguous Margins* (Musa al-Ḥalwul, Trans.). Kalima. (Original work published 2003). (in Arabic).

al-Nāji, H. (2020). A Reading of Homi Bhabha's *The Location of Culture*: The Third Space as an Entry Point to Hybridity and a Critique of Colonial Thought. Maʿārif Center for Studies and Research. Available at https://shorturl.at/xI5Fx. (in Arabic).

Al-Shara, Z. A.. (2023). The Fallacies of Bridging the East and West in Tayeb Salih's 'Season of Migration to the North' and Laila Halaby's 'Once in a Promised Land'. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *50*(3), 330–343. https://doi.org/10.35516/hum.v50i3.100

al-ʿUṣaymī, H. (2021). *Identity Anxiety in Postcolonial Arabic and English Novels* (1st ed.). Riyadh Literary Club. (in Arabic).

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2006). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures* (Shahret Al-ʿAlam, Trans.). Arab Organization for Translation. (Original work published 1989). (in Arabic).

Bhabha, H. (2006). *The location of culture* (Thaer Deeb, Trans.). Arab Cultural Center. (Original work published 1994). (in Arabic).

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bhabha, H. K. (2003). *Cultural diversity and cultural differences*. In B. Ashcroft, G. Griffiths, & H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader* (pp. 206-209). London: Routledge (First Published 1995).

Childs, P., & Williams, P. (2006). *An introduction to post-colonial theory*. Harlow: Longman (First published 1996).

Douma, K. (2010). *The contagion of departure: Season of Migration to the North and postcolonial theory*. Azminah Publishing. (in Arabic).

Easthope, A. (1998). Bhabha, hybridity and identity. *Textual Practice, 12*(2), 341-348.

Fanon, F. (2004). *Black Skin, White Masks* (Khalīl Aḥmad Khalīl, Trans.; 1st ed.). Dār al-Fārābī. (Original work published 1952). (in Arabic).

Fanon, F. (2015). *The Wretched of the Earth* (Sāmī al-Darūbī & Jamāl al-Atāsī, Trans.; 2nd ed.). Madarat for Research and Publishing. (Original work published 1961). (in Arabic).

Geesey, P. (1997). Cultural Hybridity and Contamination in Tayeb Salih's "Mawsim al-hijra ila al-Shamal (Season of Migration to the North). *Research in African Literature*. 28 (3), p. 128-140.

Goldberg, D. T. (2005). Heterogeneity and hybridity: Colonial legacy, postcolonial heresy. In H. Schwarz & S. Ray (Eds.), *A companion to postcolonial studies* (pp. 72-86). The United Kingdom: Blackwell Publishing (First Published 2000).

Gurnah, A. (2024). *Admiring Silence* (Iskandar Ḥamdan, Trans.; 1st ed.). Dar Athar. (Original work published 1996). (in Arabic).

Hassan, W. (2003). *Tayeb Salih: Ideology and the Craft of Fiction*. New York: Syracuse University Press.

Huddart, D. (2014). *Hybridity and cultural rights: Inventing global citizenship*. London: Routledge.

John, J., Tarawneh, Y., & Tawarneh, Y. (1986). Quest for identity: The I-Thou imbroglio in Tayeb Salih's *Season of Migration to the North*. *Arab Studies Quarterly, 8*(2), 161–177.

Kraidy, M. M. (2005). *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. Philadelphia:Temple University Press.

Loomba, A. (2007). *Colonialism/Postcolonialism* (Muḥammad ʿAbd al-Ghanī Ghanoum, Trans.). Dār al-Ḥiwār for Publishing and Distribution. (Original work published 2002). (in Arabic).

Malak, A. (2009). Colonial encounters or clash of civilizations?: The fiction of Naguib Mahfouz, Tayeb Salih, and Ahdaf Soueif. In S. M. S. Ghandour (Ed.), *A sea for encounters: Essays towards a postcolonial commonwealth* (pp. 243–251). https://doi.org/10.1163/9789042027657_020

Said, E. (2024). *Orientalism: Western Conceptions of the East* (Muḥammad ʿAnānī, Trans.; 2nd ed.). Hindawi Foundation. (Original work published 1987). (in Arabic).

Salih, T. (1987). *Season of Migration to the North*. Dār al-ʿAwda. (Original work published 1966). (in Arabic).

Steiner, T. (2006). Mimicry or translation? *The Translator, 12*(2), 301-322. https://doi.org/10.1080/13556509.2006.10799220

OPEN ACCESS
Received: 18 -04 -2025
Accepted: 03- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Fictionalization of Reference in Mohammed Hasan Alwan's Novel *A Small Death*

Dr. Younes Bin Habib Hasan Al-Badr *

Younes1404@gmail.com

Abstract

This paper explores the concept of the fictionalization of reference in Mohammed Hasan Alwan's *A Small Death*, examining how autobiographical techniques typically associated with referential discourse are reshaped within a fictional narrative framework. Using a narratological–generic approach informed by semiotic interpretation, the study investigates three dimensions: the challenge of generic classification, the novel's referential grounding in Ibn Arabi's historical life and context, and its fictional construction through textual thresholds and spiritual insights. The findings suggest that *A Small Death* can be situated generically as a "novel of character," blending referential material tied to biography and history with imaginative elements derived from a symbolically rich Sufi lexicon. This synthesis highlights how the novel negotiates the tension between documentation and imagination, producing a hybrid discourse that invites interpretive reading across the boundaries of history, fiction, and spirituality.

Keywords: Saudi Novel, Fictional Discourse, Referential Discourse, Autobiographical Novel.

* Assistant Professor of Literature, Criticism, and Rhetoric, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Badr, Y. B. H. H. (2025). The Fictionalization of Reference in Mohammed Hasan Alwan's Novel *A Small Death*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 27 -44 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2783

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/18م
تاريخ القبول: 2025/07/03م

تخييل المرجع في رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان

د. يونس بن حبيب حسن البدر*
Younes1404@gmail.com

الملخّص

يتناول هذا البحث مسألة "تخييل المرجع" في الكتابة الروائية، ويركّز من خلال هذه المسألة على قضية أجناسية تتمثّل في استلهام تقنيات كتابة السيرة الذاتية ذات الصبغة المرجعية في شكل روائي يغلب عليه الهاجس التخييلي، وقد وقع الاختيار على رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان مدونة للدراسة؛ لأنّها قامت على الجمع بين السرد الروائي وأسلوب السرد السيرذاتي. ولدراسة هذه المسألة تمّ الاعتماد على مقاربة سردية أجناسية منفتحة على التأويل السيميائي للعلامات النصيّة، وبموجب ذلك تمّ تقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة محاور: يتعلّق الأوّل بإثارة قضية التحديد الأجناسي في رواية "موت صغير، ويتّصل الثاني بالأبعاد المرجعية في الرواية، أمّا المحور الثالث فكان مداره على البحث في الأبعاد التخييلية من خلال العتبات النصية والكشوفات الروحية. وقاد البحث في نهايته إلى نتائج تجيب عن الأسئلة والإشكاليات المطروحة، لعلّ من أهمّها أنّ رواية موت صغير تنتمي أجناسيا إلى ما يعرف بـ "رواية الشخصية"، وهي قائمة على المزج بين المعطيات المرجعية المرتبطة بشخصية ابن عربي ومسارات حياته في التاريخ والواقع والمعطيات التخييلية الناتجة عن اعتماد معجم صوفي ثريّ بالرموز والدلالات التي لا تدرك إلا بالتأويل.

الكلمات المفتاحية: الرواية السعودية، الخطاب التخييلي، الخطاب المرجعي، الرواية السيرية.

* أستاذ الأدب والنقد والبلاغة المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: البدر، ي. ب. ح. ح. (2025). تخييل المرجع في رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 27-44 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2783

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

مقدّمة

تعدّ ثنائية المرجعي والتخييلي من المداخل الأساسية في الدراسات اللغوية والأدبية، فقد طرحت هذه القضية في مجال اللسانيات في إطار مبحث الإحالة، ولعلّ بدايات الاهتمام بها تعود إلى عالم اللسانيات فردينان دي سوسير الذي ميّز في تحليله للعلامة اللغوية بين الدال بوصفه صورة صوتية، والمدلول باعتباره مفهومًا ذهنيًا. وقد أكّد سوسير على أنّ العلاقة بين هذين الطرفين علاقة اعتباطية لا تستند إلى رابطة طبيعية أو ضرورية، وبيّن أن الدلالة لا تقوم على الربط المباشر بين الاسم والشيء الخارجي، بل على العلاقة القائمة بين التصوّر الذهني والصورة السمعية؛ فالموضوع الذي تحضره اللغة ليس المرجع في ذاته، وإنما صورته الذهنية (دي سوسير، 1985، ص 32، 33). وقد غدت الإحالة مبحثًا من المباحث اللسانية، ومن جهة أخرى يعرّفها روبرت دي بوجراند بأنّها "العلاقة بين العبارات من جهة، وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات." (دي بوجراند، 1998، ص 122).

أمّا في مجال الدراسات الأدبية فإنّ البحث في مسألة الإحالة يعدّ مدخلا من مداخل دراسة الأدب والبحث في قضاياه، فمن المعلوم أنّ النصوص الأدبية، على اختلاف أجناسها، تتشكّل من مزيج مركّب من معطيات واقعية أو تاريخية وما يضيفه إليها المبدع من تصورات ينتجها من خياله، ويعني ذلك أن الإبداع الأدبي لا يتولّد من فراغ وليس محض خيال؛ لأن المبدع يستدعي عن قصد أو عن غير قصد مراجع يبني عليها نصوصه.

وقد اهتمّت الدراسات السردية بصفة خاصّة بالعلاقة بين ما هو مرجعي وما هو تخييلي، ويستخدم مصطلح المرجعي مرادفًا لمصطلحات أخرى مثل الإحالي أو الواقعي أو الحقيقي أو التاريخي، ويرى علماء السرد أنّ الرواية تقوم على علاقة جدلية بين الواقعي والمتخيل، أو بين الحقيقي والوهميّ، أو بين المرجعي والتخييلي. وقد خصّص تزيفتان تودوروف في كتابه "مفاهيم سردية" مدخلين للتعريف بالإحالي من جهة والتخييلي من جهة أخرى، وبعد عرض آراء اللسانيين أكّد أنّ الخطاب الأدبي يغلب عليه الطابع التخييلي، يقول في هذا الصدد: "يوجد نوع من الخطاب يسمّى تخييليا، حيث تطرح طريقة الإحالة بطريقة مختلفة جذريا، فهي تعني بوضوح أنّ الجمل المنطوقة تصف تخييلا، وليس مرجعا حقيقيا" (تودوروف، 2005، ص 45).

ومن هذا المنطلق فإنّ مفهوم التخييل يمثّل خاصية أساسية من خاصيات النص الأدبي إنشاءً وخلقًا بالكلمات، ويرى ليونارزو مينود أنّ "أيّ أثر أدبي أو مقطع منه إذا كانت وظيفته هي إثارة الخيال، فهو إذن تخييل" (Menoud, 2005, P 25). والكتابة الروائية بصفة خاصة هي كتابة تخييلية حتى وإن انطلقت من مرجع واقعيّ، ولذلك فإنّ أي قصة "تكون قصة تخييلية إذا كان الخطاب يمثل أفرادا يمارسون فعلا ما على أشياء ما داخل وضعيات ما، في حين أن المخاطب يعتقد أن هؤلاء الأفراد وهذه الأشياء وهذه الوضعيات لا وجود لها أو أنها توجد على الوجه الذي يصفها به"(موشلر، وريبول، 2010، ص 471) ، فالتخييل في الرواية عنصر أساسيّ بواسطته ينتج المؤلّفُ الخطابَ الروائي الذي يميّز فيه علماء السرد بين الخبر والخطاب، وإذا كان الخبر قد يمتّ بصلة إلى عالم الواقع فإنّ الخطاب ينتمي بالضرورة إلى عالم التخييل، وبهذا تكون الكتابة الروائية عملية قائمة على ما يسميه النقاد "تخييل المرجع".

ولعلّ من أبرز الدارسات السابقة حول مسألة تخييل المرجع كتاب الناقد محمد القاضي (الرواية والتاريخ، دراسات في تخييل المرجعي)، وقد درس فيه مجموعة من الروايات العربية لجمال الغيطاني ورضوى عاشور والبشير خريف وعبد

الواحد براهم وواسيني الأعرج، مركّزا على البحث في علاقة التخييل الروائي بالمرجعية التاريخية، وانتهى إلى أن الرواية التاريخية "ليست ارتدادا صرفا إلى الماضي ولا هي اتّجاه صرف إلى التخييل" (القاضي، 2008، ص181).

ومن بين الدراسات أيضا كتاب (الرواية والتاريخ بحث في مستويات الخطاب في الروايات التاريخية العربي)، وممّن اهتمّ بهذه المسألة أيضا بوجمعة بوحفص في بحث له بعنوان (الرواية والتاريخ وإشكالية التداخل)، ومن أهمّ أهدافه في هذا البحث دراسة طبيعة العلاقة بين الرواية والتاريخ، وبيّن فيه طبيعة التردّد بين المرجعية والتخييل الروائي، فالرواية، في نظره، تمثّل نتاج السياق التاريخي للتحولات في المجتمع والكون، وتمثّل نوعا من الصراع الخفيّ لحيازة سلطة المتخيّل وفضاء الكلام (بوحفص، 2021، ص509).

إنّ الدراسات السابقة المذكورة وغيرها من الأعمال الكثيرة خاضت في مسألة تخييل المرجع بالتركيز على صنف من الروايات هي الروايات التاريخية، وتوصّلت إلى نتائج مهمّة تبيّن العلاقة الجدلية بين المرجعي والتخييلي، وهي بذلك تمهّد السبيل لهذا البحث الذي سيحاول تحقيق الإضافة بدراسة رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان (علوان، 2016)، وذلك بالتركيز على عملية تخييل المرجع، التي تخترق الرواية في جميع مستوياتها.

وسيكون هدف البحث محاولة الإجابة عن أسئلة مهمة تطرحها رواية "موت صغير" على قرّائها، وهي:

ما هو التصنيف الأجناسي الذي يستوعب خصوصية هذه الرواية؟

وما حدود العلاقة القائمة فيها بين السيرة التاريخية والعمل التخييلي؟

وكيف حوّل محمّد حسن علوان نصّ السيرة إلى نصّ روائيّ؟

أمّا المنهج الذي ستتبعه الدراسة فهو مقاربة سردية أجناسية، تعتمد على اتّخاذ التصنيف الأجناسي مدخلا لفهم طبيعة النصّ الروائي وتحديد أهمّ خصائصه الفنيّة في ضوء ثنائية المرجعي والتخييلي، وعلى هذا الأساس فإن خطة البحث تقوم على ثلاثة محاور متكاملة، وبموجب ذلك تمّ تقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة محاور:

المحور الأول يتعلّق بإثارة قضية التحديد الأجناسي في رواية "موت صغير".

والمحور الثاني يتّصل بالمرجعية التاريخية في سيرة ابن عربي.

أمّا المحور الثالث فكان مداره على البحث في الأبعاد التخييلية في رواية "موت صغير" من خلال العتبات النصية والكشوفات الروحية.

ثم ختم البحث بأهم النتائج.

1- التحديد الأجناسي لرواية "موت صغير"

رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان تتكون من مئة فصلٍ، وزّعها الكاتب في سرد قصّتين متوازيتين، الأولى: يتحدث فيها عن مخطوط متخيّل لسيرة ابن عربي (ت638هـ) كتبه بخط يده وتنقلات هذا المخطوط من بلاد إلى بلاد ومن مكتبة إلى مكتبة عبر العصور المختلفة، أما الثانية: فهي نص الرواية التي يروي فيها ابن عربي بصفته ساردا داخليا قصة حياته منذ ولادته في مرسية إلى أن يموت ويُدفن في دمشق، وتتشابه أحداث حياته في الرواية بشكل كبير مع سيرة ابن عربي التي وضعتها الفرنسية كلود عداس وترجمت إلى العربية سنة 2014م(عدّاس، 2014)، ويشار إلى أن هذه السيرة كانت أطروحة دكتوراه للمؤلفة، مما يوحي بدقتها العلمية، وأنها تمثل مرجعًا تاريخيا لمعرفة سيرة ابن عربي الحقيقية، وقد ذكرت المؤلفة أنّ

موضوعها الأساسي "هو رسم المسار الروحي والذهني لابن عربي، وموضعته كلما كان الأمر ممكنا داخل السياق الديني والتاريخي للعصر." (عدّاس، 2014، ص 33).

لقد التفت محمد القاضي إلى التشابه بين رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان وسيرة ابن عربي التي ألفتها كلود عدّاس، وصرح في حوار منشور في جريدة عكاظ السعوديّة أن مفاصل الرواية تكاد تكون ملاصقة لمفاصل كتاب عدّاس (القاضي، 2017). ويتّفق الباحث بيومي محمد طاحون مع رأي محد القاضي، إذ يقول: "وقد تشابه تقسيم علوان لفصول روايته مع تقسيم عداس لفصول كتابها، وإن اختلفت بعض الحكايات والأفكار، حيث تناول التقسيمان سيرة ابن عربي بداية من ميلاده في مرسية حتى مماته في دمشق." (طاحون، 2018، ص 193) وهذه المقارنة تدعو إلى البحث في قضايا أساسية تثيرها رواية "موت صغير"، خاصة مسألة الجنس الأدبي الذي تنتمي إليه، فهل هي رواية أم سيرة؟

لعلّ ما يسوّغ طرح هذا السؤال أنّ "موت صغير" حملت في صفحة الغلاف بخط صغير كلمة "رواية"، ولكنّ هذا التحديد وإن كان يعدّ بمثابة الميثاق المبدئي بين المؤلّف والقارئ فإنّه لا يحسم النقاش في مسألة التحديد الأجناسي لهذا العمل، وذلك حين نقارن محتوى الرواية بالسيرة التي كتبتها كلود عداس بصفة خاصّة، وما تضمنته المؤلفات التاريخية حول شخصية ابن عربي بصفة أعمّ. ويدعونا التشابه إلى التساؤل عن الهويّة الأجناسية لرواية "موت صغير"، وعن موقعها بين السيرة ورواية الشخصية.

وتثير مسألة التحديد الأجناسي من الناحية النظرية صعوبات كثيرة، لا سيّما أن الأجناس الأدبية غدت تتداخل وتتواشج بشكل لا يمكن معه الفصل بينها بمحدّدات واضحة تساعدنا على تصنيف الأعمال الأدبية حسب الأجناس المعروفة. وقد نبّه تودوروف إلى ذلك بالإشارة إلى أن الاهتمام بالأجناس الأدبية في الوقت الحاضر هو بمثابة تمضية لوقت الفراغ، و"أنّ التخلي عن الفصل بين الأجناس الأدبية بعضها عن بعض علامة حداثة أصيلة"(تودوروف، 2016، ص 21)، إلا أنّه يضيف عبارة مهمة تسوغ ما نقوم بدراسته في هذا المبحث، وهي أن صعوبة تصنيف الأعمال الأدبية إلى أجناسها "لا يعني أن الأجناس غير موجودة" (تودوروف، 2016، ص 24) ، وأنّ هذه الصعوبة في التصنيف كامنة في انتهاك الشكل الأدبي، وأن الأجناس الأدبية الجديدة تأتي من أجناس أدبية أخرى، "وأنّ الجنس الجديد هو دائما تحويل لجنس أو لعدة أجناس أدبية قديمة عن طريق القلب أو الزخرفة أو التوليف" (تودوروف، 2016، ص 25).

وقد اختلفت آراء الدارسين في تحديد جنس "موت صغير" فالبعض اعتبرها "ضمن الأدب التاريخي على الرّغم من أنّها سيرة متخيّلة"(الزهراني، 2025، ص 1926)، وهناك من يرى أنّها تندرج ضمن أدب الرحلات والمذكّرات والسير، إذ تبدو "بعض مقاطع الرواية أشبه بأدب الرحلات، من كثرة الوصف لتلك المدن وتعلّق الشخصية بها فترة من الزمن." (المقيم، 2020، ص57)، ويرى غير هؤلاء أنها تنتمي إلى الأدب الصوفي، وهي قائمة على التداخل الإيجابي بين الرحلة والرواية." (قاجوج، وبولعسل، 2024، ص 214).

ولا يخفى أنّ هذه التصنيفات على اختلافها تستند إلى نواحٍ مضمونية تتعلق بالموضوعات التي تناولها علوان في روايته، وهي موضوعات تاريخية واجتماعية وفكرية تعود إلى العصر الذي عاش فيه ابن عربي، وإذا كانت مضامين الرواية لها أهمية فإنّها في الحقيقة لا دخل لها في تحديد جنسها الأدبي؛ لأن تحديد الجنس الأدبي يكون بالاعتماد على معايير شكلية بالأساس تتعلّق بشكل الأثر الأدبي وأسلوبه وبنيته وخصائصه ومقوماته الفنية، وليس بمضامينه وموضوعاته.

وإذا أدرجنا رواية "موت صغير" في إطار جنس السيرة الذاتية فمن المهمّ التذكير بأنّ فيليب لوجون أهمّ المنظرين لهذا الجنس الأدبي قد حدّد مفهوم السيرة بإطار وعناصر معيّنة على أنّها "حكي استعادي نثري يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاص وذلك عندما يركز على حياته الفردية وعلى تاريخ شخصيته بصفة خاصة" (لوجون، 1994، ص 22). ولا يخرج هذا التعريف عن المفهوم العامّ لأيّ سيرة ذاتية متصلة أساسًا بالسارد بحيث تُحدَّد لغة على أنها حكي نثري، ومضمونًا على أنها أحداث تطابق حياة مؤلّفها بوصفه شخصا واقعيا على نحو استعادي استرجاعي، وقد اشترط لوجون أهمّ محدّد للسيرة الذاتية بالقول: "لكي تكون هناك سيرة ذاتية (وأدب شخصي بصفة عامة) يجب أن يكون هناك تطابق بين المؤلّف والسارد والشخصية" (لوجون، 1994، ص 24).

ومن صعوبات التحديد الأجناسي التي تطرحها رواية "موت صغير" أنّ محمد حسن علوان راوح بين صيغتين في السرد: سرد بضمير الغائب عندما يتعلق الأمر بذكر المخطوط وتنقلاته، وسرد بضمير المتكلم على لسان ابن عربي حين يروي سيرته.

وكثيرا ما تتداخل الضمائر على نحو يصعب معه الفصل بين السرد الذاتي والسرد الموضوعي. ولعلّ ما يزيد الأمر تعقيدا حضور المادة التاريخية في الرواية من أحداث سياسية واجتماعية استقاها حسن علوان من التاريخ، يكفي التمثيل على ذلك بما ورد في الرواية حول دخول جيش الموحدين لمدينة مرسية، يقول الراوي: "لم تمض ساعات حتى كان نصف جيش الموحدين داخل المدينة ونصفه الآخر في مواقعه خارجها، وسرعان ما أحكم الجند سيطرتهم عليها وعسكروا في النقاط الرئيسية عند مداخل الأسواق والحارات وفي فرق لا تبعد إحداها عن الأخرى أكثر من خمسين ذراعا حتى لا تؤخذ على غفلة ولا يهاجمها أحد" (علوان، 2016، ص 39).

وحضور المعطيات التاريخية بكثافة قد يدفع إلى الاعتقاد بأنّ "موت صغير" تنتمي إلى جنس الرواية التاريخية، نظرا إلى أنها تستمد مادتها السردية من تاريخ حياة ابن عربي، وتنقل الأحداث السياسية والاجتماعية التي عاصرها، ولكن لا يمكن التسليم بأنها رواية تاريخية خالصة لسببين على الأقل: أولهما أنها لا تتعامل مع التاريخ تعاملا توثيقيّا، بل تستحضره وتعمل على تخييله، والثاني أنها لا تستحضر التاريخ بوجه عام، إلا من باب الإشارة إلى السياق، بل تركّز على تاريخ ابن عربي بوصفه الشخصية المحورية.

ولعلّ هذه الأسباب التي تمنع من إدراج رواية "موت صغير" ضمن نوع الرواية التاريخية هو ما يجعلها، في الوقت نفسه، تبدو أقرب إلى نوع روائي آخر يسمى "رواية الشخصية"، وقد جاء تعريف هذا المصطلح في (معجم السرديات) بالقول: "رواية الشخصية هي الرواية التي مدارها على تطوّر شخصية رئيسية لكن هذه الشخصية الرئيسة بعيدة عن شخصية المؤلف بعدا يمنعنا من أن نعتبرها صورة منه، فهذه الرواية وإن ضارعت السيرة الذاتية في تمحورها حول شخصية رئيسية وفي امتداد عالمها في الزمن وتعويلها على الذاكرة فإنها متجذرة في القص التخييلي وذلك لقيامها على ميثاق روائي صريحا كان أو ضمنيا من جهة، ولاختلاف قصة حياة شخصيتها الرئيسية عن سيرة مؤلفها من جهة ثانية" (القاضي وآخرون، 2010، ص 221).

إنّ أبرز ما نفهمه من هذين التعريفين أنّ الرواية السيرذاتية والرواية الشخصية هما نوعان هجينان يقعان بين السيرة الذاتية والرواية، ويظهر هذا التداخل في مستويين أساسيين:

- أولهما: غياب التطابق بين الراوي والشخصية والمؤلّف.
- وثانيهما: المزج بين المرجعي السيرذاتي والتخييلي الروائي.

ويلاحظ القارئ أنّ "موت صغير" تقع في هذا الحيّز الوسط بين الرواية والسيرة الذاتية. فهي من ناحية أولى تتوفر على ميثاق روائي صريح نصّ عليه مؤلّفها في صفحة الغلاف، إذ عدّها "رواية"، ولكنها من ناحية أخرى استفادت من تقنيات كتابة السرد السيرذاتي، وهو ما يظهر في تتبع حياة شخصية رئيسية والتركيز عليها ومنحها دور الراوي بضمير المتكلم، يبدو ذلك منذ بداية الرواية عندما يروي ابن عربي قصة ولادته قائلا: "أعطاني الله برزخين: برزخًا قبل ولادتي وآخر بعد مماتي، في الأول رأيت أمي وهي تلدني وفي الثاني رأيت ابني وهو يدفنني"(علوان، 2016، ص 13) ، ثمّ تنتهي الرواية أيضا على لسان ابن عربي حيث يروي قصة دفنه بعد الموت: "يصلي الإمام لا يقرأ سورة يس. يحملني الناس، يرتفع النحيب، أميّز أصوات تلاميذي، أسمع قرع نعالهم، تتضاءل الأصوات وتبتعد مع انثيال التراب تنقطع نهائيا إلا من صرخة حارقة أطلقها سودكين بلا وعي"(علوان، 2016، ص 591). وما بين البداية والنهاية يتداول على السرد راويان أحدهما مسيطر وهو ابن عربي، والثاني يأتي بطريقة عارضة ليروي قصة مخطوط ابن عربي التي يتخيّل الراوي أنّها تنقلت إليه عبر الزمان حتى استوت في رواية "موت صغير" التي استلهم مؤلفها أسلوب كتابة النص السيري، ولكنّها تندرج بالتأكيد ضمن "رواية الشخصية" لأنّه لا يوجد فيها تطابق بين المؤلّف والراوي والشخصية الرئيسية.

وبما أنّ محمد حسن علوان مؤلّف الرواية قد مزج بين الكتابة الروائية والأسلوب السيري فإنّ ذلك يدعو إلى التساؤل دون شكّ عن مظاهر المزج بين المرجعي الذي يمثّل جانب السيرة في حياة ابن عربي بوصفه الشخصية الرئيسية التي تروي قصة حياتها، والتخييلي الذي يرتبط بالرواية ويخرج عن حدود السيرة الذاتية بسبب وجود مسافة سردية فاصلة بين المؤلّف والشخصية والراوي. فما هي تجليات المرجعي المرتبط بسيرة ابن عربي؟ وما هي أبعاد التخييل الروائي؟

2- المرجعية التاريخية في سيرة ابن عربي

يمكن أن نتلمّس تجليات المرجعي في رواية "موت صغير" في مستويين: أحدهما يخصّ حياة ابن عربي، والثاني يتّصل بالمعطيات التاريخية في عصره.

2-1-حياة ابن عربي: تمتدّ حياة ابن عربي في التاريخ خمسا وسبعين سنة، تبدأ سنة 560هـ/1165م، وتنتهي سنة 638هـ/1240م، وقد شهدت هذه الشخصية على امتداد حياتها أحداثا وتنقلات في المكان والزمان والأحوال، فعاش ابن عربي تجارب كثيرة ومتنوعة، وتنقّل من المغرب إلى المشرق، وشهد تحولات فكرية وروحية تدرجت به في مراتب التصوّف حتى صار يدعى "الشيخ الأكبر" ويمكن بالاعتماد على ما جاء في رواية "موت صغير" تلخيص حياة ابن عربي في ثلاثة مسارات متداخلة يكشف كل مسار منها عن جانب من جوانب شخصيته.

2-1-1- ابن عربي الإنسان: يتعلق هذا المسار بحياة ابن عربي بوصفه شخصية تاريخية مرّت بتجربة حياتية تطوّرت من مرحلة إلى أخرى، وقد بدأت هذه التجربة بولادته، في مرسية، وهي مدينة من مدن الأندلس، وقد تزامنت ولادته مع وفاة المتصوف الشهير عبد القادر الجيلاني، ثمّ تتطوّر حياة ابن عربي بالتنقل بين المدن، إذ نجده يستقرّ مع أسرته بإشبيلية بداية من سنة 568 هـ، حيث يتعلّم القرآن على يد الشيخ أبي بكر اللخمي، ثمّ يتنقّل إلى قرطبة، سنة 568هـ، ثمّ إلى سبتة سنة 589هـ، ليتابع دروس المحدث أبي عبد الله الحجري، ومنها إلى تلمسان، سنة 590هـ، ثم تونس، ومنها عودة إلى فاس وإشبيلية، وقرطبة وغرناطة ومرسية، ثم عودة إلى تونس سنة 598هـ، ومنها إلى القاهرة في السنة نفسها، ثم انتقال إلى المدينة المنورة ومكة المكرمة، والطائف ثم رحلة إلى القدس وبغداد والموصل، وحلب ودمشق التي استقرّ بها إلى وفاته سنة 638 هـ. ويتضح من خلال هذا المسار أن حياة ابن عربي كانت قائمة على الأسفار والرحلات من المغرب الإسلامي حيث كانت ولادته، إلى المشرق حيث كانت وفاته.

2-1-2- ابن عربي المتصوّف: يتعلّق هذا المسار بمسيرة ابن عربي الروحية، حيث تدرّج في تجربة صوفيّة أساسها تطوّر الكشوفات الروحية من خلال الرؤى، وقد بدأ هذا المسار في الأندلس، سنة 580هـ، عندما بدأ بممارسة السلوك بتوجيه من الشيخ العُريبي، ثم كانت بعد ذلك رؤيا جميع الأنبياء بقرطبة سنة 586هـ، وتلقّي الآية "قل إنْ كان آباؤكم"[التوبة: 24]، في مقبرة بإشبيلية، ورؤيا متعلقة بالحديث: "حاسبوا أنفسكم قبل أن تُحاسبوا"(ابن حنبل، 1999، ح(633)؛ وابن أبي الدنيا، 1986) ، ثمّ في سنة 590هـ، رؤيا أنّبه فيها النبي على موقفه تجاه أبي عبد الله الطرسوسي.

ومن الأحداث المرتبطة بهذا المسار أيضا، التنبؤ بانتصار الموحّدين في معركة الأرك، سنة 591هـ، ومشاهدة جميع مواقف يوم القيامة، سنة 593هـ، وحادثة المعراج سنة 594هـ، والعلم بأنه خاتم الولاية المحمّدية، وحادثة تلقّي الخرقة من محمّد بن القاسم التميمي، ورؤياه بأنّه تزوّج بنجوم السماء وحروف الهجاء سنة 597هـ، وأيضا رؤيا النبيّ حول أفضلية الملائكة على البشر، ورؤيا تتعلق ببعث الحيوانات يوم القيامة، ومشاهدة الإنّية الإلهية، ورؤيا كلمة الله على جبل سيناء سنة 628هـ بنفس الكيفية التي كلم الله فيها موسى ، والرؤيا التي فهم فيها بأنه سيكون له ألف ولد روحاني سنة 629هـ.

ويتضّح أنّ المسار الصوفي لابن عربي يكشف الجانب الروحي من حياته وكيف تطوّر من خلال علاقته بالغيب، إلى أن أصبح قطبًا من أقطاب الصوفية، وما من شكّ في أنّ هذا الجانب يكمّل الجانب الأول الذي تتبّعنا فيه تطور حياة ابن عربي الإنسان. فالأسفار المكانية توازيها أسفار روحية، تضفي على شخصية ابن عربي جانبا تخييليًّا، فإذا كانت تنقلاته بين البلدان ترتبط بالمرجعي ارتباطا وثيقا فإنّ أسفاره الروحية تبدو أقرب إلى العالم الخيالي اللامرئي لاتصالها بعالم الغيب لا بعالم الشهادة.

2-1-3- ابن عربي المؤلّف: ارتبط تطوّر حياة ابن عربي وتدرّج تجربته الصوفية بتطوّر الكتابة والتأليف عنده، وقد كان أول مؤلَّف له كتاب "المشاهد القدسية"، سنة 591هـ بإشبيلية، ثمّ ألف كتاب "مواقع النجوم" في رمضان سنة 595هـ في ألمرية، ثمّ كتب "مشكاة الأنوار" سنة 599هـ في مكة، وفي سنة 600 هـ ألف كتاب "روح القدس" الذي قرأه على مجموعة من المريدين، ثمّ ألّف "كتاب الجلالة" سنة 601هـ بالقدس، وكتاب (التنزلات الموصلية) بالسنة نفسها في الموصل، وفي سنة 602 هـ ألّف (رسالة الأنوار) و(كتاب العظمة) و (كتاب الأمر المحكم) في قونية، وكذلك (كتاب العقد) و(كتاب النقباء) و(كتاب المقنع)، و(كتاب اليقين)، وفي سنة 603هـ ألف كتاب (منزل المنازل الفهوانية) وكتاب (الجواب المستقيم عمّا سأل عنه التلميذ الحكيم)، ثم ألف سنة 611هـ في مكة كتاب (ترجمان الأشواق) وهو ديوان شعري، ثم عمل شرحا لهذا الديوان بطلب من الحبشي وابن سودكين. وفي سنة 615هـ ألف كتابه (اصطلاحات الصوفية)، ثم كتب سنة 627هـ (فصوص الحكم)، ثم كتاب (الديوان) سنة 634هـ في دمشق، وعددا من الرسائل. وأنهى الجزء الرابع من كتاب الفتوحات سنة 636هـ.

وقد تعرّضت الرواية في بعض مواضعها إلى الظروف التي كتب فيها ابن عربي بعض مؤلفاته، من ذلك مثلا ما جاء في محاورة بينه وبين بدر:

"سأل بدر:

- هل ستكمل كتابة الفتح المكّي أخيرا؟
- لا. هذا كتاب جديد.
- فتح الله عليك يا سيدنا. عن أيّ شيء ستكتب؟
- ترجمان الأشواق.
- ماذا؟

- نعم يا بدر. سأشرح ترجمان الأشواق. لقد ظنّ الناس أنّ القصائد التي كتبتها محض غزل وتشبيب في نظام. ولم يعلموا أنّ كلّ ما فيه إنّما كان إيماء ورمزا من الواردات الإلهية والتنزلات الروحية، والمناسبات العلوية" (علوان، 2016، ص 384).

ويتضح أن مسار ابن عربي المؤلف يتميز بغزارة إنتاجه وكثرة مؤلفاته التي جلبت إليه الاهتمام وحولته إلى شخصية لها مكانتها العلمية، إلى جانب ما كانت تحظى به من مكانة روحيّة ولعلّ هذه المؤلفات هي التي بوّأته منزلة رفيعة. ومن الملاحظ أن سيرة ابن عربي تتمازج فيها التجربة الصوفية مع التجربة الإبداعية.

إنّ أهم ما يمكن الوصول إليه عند التأمل في قصة حياة ابن عربي كما عاشها في الواقع أنها قصة ثرية ومثقلة بالرموز والمعاني، فلم تكن شخصيته في التاريخ شخصية مسطّحة محدودة الأبعاد بل كانت شخصية نامية ومتعددة المسارات، ولعلّ أبرز ما يميّزها أنها كانت شخصية مسافرة متنقلة في المكان وفي الزمان ومتدرّجة في التجربة الروحية ومتعددة المشارب في التجربة الفكرية. ولعلّ ذلك ما يؤهلها لأن تكون شخصية صالحة للسرد الروائي، بما تتميز به حياتها في التاريخ من عمق وثراء.

2-2-المعطيات التاريخية: إذا دققنا النظر في القصة التاريخية لحياة ابن عربي لاحظنا أنها تتوفر على عناصر مرجعيّة يمكن أن نحددها في النقاط التالية:

2-2-1-الزمن المرجعي: تدور أحداث قصة حياة ابن عربي في النصف الثاني من القرن السادس والنصف الأول من القرن السابع (560-638هـ)، وقد تتبعت رواية "موت صغير" هذا الخط الزمني كما هو، وتدرجت أحداثها بتدرج الزمن، وراوح محمد حسن علوان، بين إدراج الزمن في عتبات فصول الرواية عندما يتعلق الأمر بقصة المخطوط، أو إدراجه في ثنايا النص إذا ما تعلقت الأحداث بشخصية ابن عربي، أو غيره من الشخصيات التي ظهرت في القصة، وبالتالي فإن زمن الحكاية محدّد بدقة، من خلال ذكر السنوات المهمة في تطور حياة الشخصية.

2-2-2-المكان المرجعي: تتوزّع أحداث القصة على مجموعة من الأمكنة المرجعية تخص المدن التي تنقّل بينها ابن عربي والأماكن التي حلّ فيها، وقد تطوّرت أحداث القصة بتنقله بين هذه الأمكنة، التي بدأت في مدينة مرسية بالأندلس وانتهت في دمشق. وبينهما كانت رحلة طويلة عبر إشبيلية وقرطبة وسبتة وتلمسان وتونس وفاس وغرناطة، ومراكش، والقاهرة والقدس، والمدينة، ومكة، والطائف، وبغداد، والموصل، وحلب.

وإضافة إلى أسماء المدن تجلّى المكان المرجعي في أماكن مخصصة ارتادها ابن عربي مثل: البيوت الخاصة، والأماكن العامة كالمقبرة، والمسجد، والحرم المكي والحرم النبوي والمسجد الأقصى. ومن بين الأماكن المرجعية المدن التي مرّ بها ابن عربي في رحلاته وأسفاره، يقول ابن عربي: "صار عندي سبب آخر لزيارة القاهرة بالإضافة إلى رغبة الحصّار. تعكّر صفو مقامي في بجاية رغم جمالها، وصرت أنتظر الفرصة للسفر بأقرب وقت ممكن. ولكنّ الأخبار التي تأتينا من مصر ظلّت تزداد سوءا، فلم نجرؤ على السفر" (علوان، 2016، ص 262).

2-2-3-الشخصيات المرجعية: حضرت في رواية "موت صغير" مجموعة من الشخصيات المرجعية، التي يتزامن وجودها مع قصة حياة ابن عربي، ومن هذه الشخصيات: أسرة ابن عربي مثل والده ووالدته وزوجته وابنه وأختيه. وشيوخه: مثل الشيخ أبي بكر اللخمي، والشيخ ابن طريف والمحدث أبي عبد الله الحجري، والشيخ عبد العزيز المهدوي ومحمد بن القاسم التميمي، والشيخ أبو يعقوب الكومي، وغيرهم. ومريدوه مثل الحبشي، وابن سودكين ...، وبعض الشخصيات السياسية التي عاصرها مثل الوزير ابن مردنيش، وسلطان السلاجقة في قونية، وشخصيات أدبية مثل الفيلسوف ابن رشد، والفيلسوف الشاعر أبي يزيد الفزازي. وجميع هذه الشخصيات هي شخصيات تاريخية عاصرت ابن عربي وكان لها دور في

قصة حياته. يقول ابن عربي في "موت صغير": "ها هو ابن رشد أمامي الآن. جلس في أوّل المجلس مع الأعيان، وتناهى صوته إلى سمعي بوضوح" (علوان، 2016، ص 125).

2-2-4-الأحداث المرجعية: يمكن أن نصنّف الأحداث المرجعية في قصة ابن عربي إلى نوعين: أحداث خاصة تتعلق بمسيرة حياته، مثل تنقلاته ولقاءاته. وأحداث عامة، تتعلق بعصره مثل وفاة الشيخ عبد القادر الجيلاني وما دار من حروب في الأندلس، أو في القدس، وما شهدته الدول التي عاصرها من أحداث سياسية وعسكرية، مثل دولة الفاطميين والموحدين وما وقع في هذا العصر من أحداث مهمة مثل المجاعة في مصر، وانتصار الموحدين في معركة الأرك، وزلزال في سورية، واستيلاء الصليبيين على القسطنطينية واحتراق قصر الخليفة في بغداد، وتولي جنكيز خان السلطة وإعادة بناء قلعة حلب، وانتصار المسيحيين في معركة العقاب، وانتصار المسلمين في معركة دمياط، وحصار دمشق، وغزو المغول لبلاد فارس. وغزو المسيحيين لقرطبة.

ومن بين تلك الأحداث التي وقعت بالفعل في التاريخ إحراق مؤلفات ابن رشد، وقد جاء في الرواية على لسان ابن عربي: "تأكّدت الأنباء التي حذّرني منها الكوميّ حين هممت بالسفر إلى فاس، نادى مناد في السوق أن من كان عنده مخطوط أو كتاب لابن رشد يتعاطى علوم المنطق والفلسفة فليحرقه وإلا جلده الوالي. يستثنى من ذلك ما كان في الطب والحساب وعلم النجوم. أخرج الورّاقون كل ما لديهم من نسخ ورموها في ساحة السوق حتّى صنعوا كومة هائلة" (علوان، 2016، ص 197).

ويتبيّن من كل ذلك أنّ قصة حياة ابن عربي هي قصة عصره، فحضور المرجعي التاريخي بارز، ولافت للانتباه، فهل يعني ذلك أنها رواية تاريخية؟ وكيف استطاع محمد حسن علوان تطويع المعطيات التاريخية المرجعية لكتابة نص روائي تخييلي؟

3- الأبعاد التخييلية في رو اية "موت صغير"

مهما كان حضور العناصر المرجعية في الكتابة الروائية فإنّ سمتها المميّزة تكمن في الجوانب التخييلية، وقد ميّز جيرار جينت بين نوعين من الخطاب: خطاب قولي يخلو من التخييل (Diction) وخطاب سردي يقوم أساسا على التخييل (Fiction)، والنوع الأوّل، في رأيه، ذو طابع موضوعاتي (Thematique)، ومثاله ما ينقله مؤرّخ أو كاتب سيرة ذاتية من أحداث واقعية، وأمّا النوع الثاني الذي هو خطاب التخييل فإنّه يحتوي على قصة تقوم على أساس حبكة فنية (Intrigue)، يستخدم فيها الراوي تقنيات سردية وأسلوبية تدعم الجانب التخييلي، وتجعل الخطاب السردي لا يخبر بالواقع بقدر ما يخلق عالما متخيلا (Genette, 2004, p 115, 116).

ولما كان محمد حسن علوان قد مزج في "موت صغير" بين تقنيات السرد السيرذاتي وأساليب السرد الروائي، فإنّه انطلق من معطيات تاريخية متصلة بحياة ابن عربي واعتمد على كتاب كلود عدّاس واستفاد مما جاء فيه من معلومات غزيرة حول تنقلات ابن عربي وعلاقاته والأماكن التي نزل بها والشخصيات التي عاش معها، ولكنّه لم يكتفِ بإعادة كتابة سيرته ولم يتوقف في حدود الجانب المرجعي التوثيقي، وإنّما حاول أن يكثّف الجانب التخييلي الذي يجعل عمله عملا روائيًا وليس سيرة فحسب. ولعلّ ذلك ما جعل أحد الدارسين لهذه الرواية يؤكّد أنّ المؤلّف "أراد من خلال إعادة سيرة ابن عربي إضافة جوانب تخييلية تكشف أبعاد النفس البشرية، وترسم نصّا جماليا يتخلّله وصف سردي لمشاهد ورحلات متعدّدة، مشدود بحبكة تأسر القارئ دون أن تكون المكاسب النفسية والتاريخية والفكرية وحدها هي الهدف المنشود في هذه الرواية" (المقيم، 2020، ص 57، 58).

ولئن كانت الوظيفة الأساسية الغالبة على كتابات السيرة الذاتية هي الوظيفة المرجعيّة فإنّ ذلك لا يعني أنّها تخلو تماما من الجانب التخييلي، وقد أكّد ذلك جابر عصفور في قوله: "إنّ كلّ سيرة ذاتية مهما كانت وثائقية لا تخلو من عنصر أدبي، فالوظيفة الأدبية لا تختفي قطّ من الحدث الكلامي لكتابة السيرة الذاتية حتى لو سيطرت عليها الوظيفة الإشارية للغة" (عصفور، 1999، ص 182).

وإذا حاولنا استقراء مواطن التخييل في رواية "موت صغير" فيمكن الاعتماد على مداخل متعاضدة، كان لكلّ منها دور في إثراء الدلالة وتكثيف التخييل، وتمثل هذه المداخل مكونات نصية حاضرة في بنية الرواية وفي لغتها ومحتواها، ويمكن أن نحددها في مكونات عديدة نختار منها مكونين أساسيين هما: العتبات النصية، والكشوفات الروحية.

1-3- التخييلي في العتبات النصيّة

بيّن جيرار جينت أن العتبات مكون رئيس في العمل الأدبي لا يتوقف دوره على الجوانب الشكلية بل هي علامات موحية توجّه القارئ وتفتح أمامه نوافذ التأويل والفهم، ويرى جيرار جينت أن العتبات هي ما يجعل النصّ يتحوّل إلى كتاب عند القرّاء، وفي نظر الجمهور بصفة عامة، وتقع العتبة بين داخل النصّ والمحيط الخارجي، فهي مفتاح من مفاتيح القراءة، لأنّها توحي بصفة مختزلة بدلالات كثيرة (Genette, 1987, p. 7).

وقد جلبت العتبات النصية في رواية "موت صغير" اهتمام الدارسين، بسبب ثرائها ودلالاتها الإيحائية، ومن بين المهتمين بها الباحث عبد الرحمن بن أحمد السبت، فقد بحث في عتبات النصّ والتشكيل البصري، واعتنى بالتشكيل الخارجي لغلاف الرواية، وبالعنوان الرئيسي(السبت، 2019)، واهتمت الباحثة خديجة الزهراني كذلك بدراسة "سيمياء العنوان في رواية موت صغير لمحمد حسن علوان"، وركّزت اهتمامها على دراسة عتبة العنوان الرئيسي وعتبة الغلاف معتمدة على المقاربة السيميائية، فدرست البنية النحوية والبنية المعجمية والبنية الدلالية للعنوان، وتوصّلت إلى أنّ العنوان رغم اقتصاره على كلمتين، عدّ مرجعا بداخله العلامة والرمز، بحيث يحاول المؤلف أن يثبت فيه قصده برمّته، أي النواة المتحرّكة التي يحيط المؤلّف عليها نسيج النصّ" (العواجي، 2025، ص 1936).

ولعلّ من أهمّ ما جاء في هذه الدراسات ما توصلت إليه الباحثة حمدة بنت خلف بن مقبل العنزي التي أكّدت أنّ العنوان "يفتح آفاق التخييل، إذ يعترض مخيلة المتلقّين ويدعوهم لإعادة إنتاج السرد وفق ما يتمكنون من كشف المضمر؛ لأنّه علامة مختزلة مفجرة دلالات متباينة" (العنزي، 2022، ص 1163)، وتكمن أهميّة هذا الرأي في أنّه يشير إلى دور العنوان في التخييل السردي، وهذا ما نحاول الكشف عنه وإبرازه، بالنظر في الوظائف التخييلية للعتبات النصية.

ومن اللافت للانتباه أنّ محمد حسن علوان وزّع عتبات روايته بطريقة تجعلها تكوّن إطارا تخييليا يحتضن أحداث سيرة ابن عربي ويختزلها في عناوين مكثفة استمدها بالأساس من نصوص ابن عربي وأقواله المأثورة. ويتجلّى ذلك من ناحية أولى في العتبة الرئيسة وهي عنوان الرواية "موت صغير"، فهذا العنوان يثير الانتباه ويدعو إلى التساؤل عن المعنى المقصود به، بسبب ما يكتنفه من غموض يرجع إلى العلاقة غير الواضحة أو الملتبسة بين الموصوف "موت" والصفة "صغير".

ولكن هذا الغموض يزول إذا علمنا أنّ العنوان مشتق من عبارة استخدمها ابن عربي وهي "الحبّ موت صغير"، وهذه العبارة وردت كاملة عتبة للفصل الرابع والخمسين (علوان، 2016، ص 331) وفي هذا الفصل يروي ابن عربي قصة حبه للفتاة (نظام) التي التقاها في مكة، فتعلّق بها، يقول: "تمكّن حبها في قلبي حتى لم أعد أفكر في مستقبل أيامي إلا وهي فيه،

ولولا أنّ مريم كانت زوجتي وعلى ذمتي لأقسمت أن نظام هي أول عهدي بالنساء وأول امرأة أشعر معها باكتمال الحب وانسياق العاطفة وخضوع الروح وطمأنينة الجوارح" (علوان، 2016، ص 334).

إن عبارة "الحب موت صغير" المأخوذة من أقوال ابن عربي تدعو إلى التساؤل عن الأسباب التي جعلت محمد حسن علوان يختزلها ويحولها إلى عنوان رئيس للرواية.

إنّ تفسير هذا الاختزال بحذف المبتدأ (الحبّ) والإبقاء على الخبر "موت صغير"، يعودُ إلى أنّ المؤلف أراد أن يوسع في هذه العبارة ويفتحها على أبعاد تخييلية، فالقارئ للرواية يجد أنّ حياة ابن عربي كلّها يمكن أن توصف بأنّها موت صغير لأنّها انغماس في الحبّ بكلّ أنواعه ومختلف مظاهره، وهو حبّ يتدرّج من العاطفيّ إلى الإنسانيّ ومنه إلى الإلهيّ، فما العلاقة بين الحب والموت؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال تستدعي بالضرورة العودة إلى التراث الصوفي الذي يصوّر الحبّ أو العشق بالمعنى الصوفيّ في صورة فناء العاشق في المعشوق، وهي ذروة التجربة الروحية وأقصى مقامات التصوّف، وتتمثّل في البلوغ إلى حالة الذوبان في الذات الإلهية، وهو ما يسميه الصوفية مقام الفناء، وعرّفه القشيري بقوله: "ومن شاهد القدرة في تصاريف الأحكام، يقال: فني عن حسبان الحدثان في الخلق، فإذا فني عن توهّم الآثار من الأغيار بقي بصفات الحقّ. ومن استولى عليه سلطان الحقيقة حتى لم يشهد من الأغيار لا عينا ولا أثرا ولا رسما ولا طللا، يقال: إنّه فني عن الخلق وبقي الحقّ" (القشيري، 1989، ص 149).

وبالعودة إلى عنوان الرواية يتّضح أنّ الغموض الذي يكتنف عبارة "موت صغير" يعود إلى أنّها من المعجم الصوفي ولذلك لا يمكن فهمها إلا بوضعها في سياق الخطاب الصوفي بمفرداته الخاصّة ولغته الرمزية.

وإذا انتقلنا من العتبة الرئيسة الأولى المتمثلة في العنوان إلى العتبة الثانية المتمثلة في التصدير لاحظنا أنّها جاءت مدعمة للعنوان ومؤكدة لما ذهبنا إليه في تأويله إذ اختار حسن علوان قولة لابن عربي هي "إلهي ما أحببتك وحدي لكن أحببتُك وحدك". وتبدو هذه القولة مفسّرة لما جاء في العنوان ومكملة له، إذ يظهر معنى الموت الصغير جليًّا في تكرار عبارة الحبّ وتحميلها المعنى الذي تفيده في المعجم الصوفي، أي ما يسمّيه الصوفية "العشق الإلهي"، والمقصود بالعشق الإلهي عند الصوفية هو ذوبان المتصوّف في الذات الإلهية، وهو ما أشار إليه ابن عربي لما جعل حبّه لله حبًّا لا يشرك فيه أحدًا، والحبّ الإلهي عند الصوفية مقام من المقامات يستندون فيه إلى آيات من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: "يا أيّها الذين آمنوا من يرتد منكم عن دينه فسوف يأتي الله بقوم يحبّهم ويحبّونه"[المائدة: 54]، كما يستندون كذلك إلى أحاديث نبوية، منها قوله صلى الله عليه وسلّم: "من أحبّ الله أحبّ الله لقاءه، ومن لم يحبّ لقاء الله لم يحبّ الله لقاءه"(مسلم، 1955، ح(2684))، ويحدّد القشيري مقام المحبّة بالقول: "وأمّا محبّة العبد الله فحالة يجدها من قلبه تلطف عن العبارة، وقد تحمله تلك الحالة على التعظيم له، وإيثار رضاه، وقلّة الصبر عنه، والاهتياج إليه، وعدم القرار من دونه، ووجود الاستئناس بدوام ذكره له بقلبه." (القشيري، 1989، ص 520)

وبالإضافة إلى ما جاء به العنوان والتصدير من أبعاد تخييلية توجّه مسار الرواية نلحظ أنّ العتبات الداخليّة، كان لها هي الأخرى دورها في البناء التخييلي. فقد قسّم حسن علوان روايته إلى اثني عشر سفرًا، ويلفت الانتباه في ذلك أولًا اختيار كلمة "السّفر"، وهي كلمة لها معانٍ كثيرة مثل الانتقال في المكان وقطع المسافة وكشف الغطاء عن الرأس، وتعني كذلك الكتاب، يقول ابن منظور: "والسفر بالكسر: الكتاب، وقيل: هو الكتاب الكبير، وقيل: هو جزء من التوراة، والجمع أسفار... وقوله عز وجل: "كمثل الحمار يحمل أسفارا"[الجمعة: 5] قال الزجاج في الأسفار: الكتب الكبار واحدها سفر".

أمّا عند الصوفية فالسفر مصطلح يعني الترقي والتدرّج في المقامات الروحية، فهو نوع من "الانتقال عن المقامات، والإنزال في أخرى، كالانتقال من مقام الإسلام إلى الإيمان، ثم من مقام الإيمان إلى الإحسان" (ابن عجيبة، 1983، ص 85) وقد سمّى ابن عربي أحد مؤلفاته "الإسفار عن نتائج الأسفار" (ابن عربي، 1948).

ويتبيّن من هذه المعاني أنّ علوان لم يختر مصطلح "السفر" عتبة داخلية لفصول الرواية بصفة اعتباطية، إذ يبدو أنّه وجد في هذا المصطلح الصوفي ما يعبّر عن تطوّر حياة ابن عربي الروحية وتدرّجه في المقامات الصوفية، لذلك كان كلّ فصل من فصول الرواية عبارة عن نقلة نوعية في تجربة ابن عربي الروحية. فالعتبة الداخلية هنا تعبّر عن تطوّر السرد وتضفي عليه طابعا تخييليا لأن الأحداث الرئيسية في حبكة الرواية لا تتّصل بانتقال ابن عربي من مكان إلى مكان بقدر ما ترتبط بارتقائه من مقام إلى مقام.

وممّا يلفت الانتباه أيضًا في بناء الرواية عدد الأسفار، فقد قسّم علوان روايته إلى 12 سفرًا، ويبدو أنّ هذا الاختيار أيضا لم يكن اعتباطيًّا، فالعودة إلى أدبيّات التراث الصوفي تكشف عن أنّ الرقم 12 رقم سحريّ مقدّس عند المتصوّفة، فهو يرمز إلى النقباء الأقطاب الذين عليهم صلاح الأمّة، "وقد رفع الله تعالى الحجاب الذي بينهم وبين اللوح المحفوظ فرأوا فيه أسماءهم مسطّرة ومراتبهم وما شاء الحقّ أن يجريه على أيديهم إلى يوم القيامة"(القط، 1438، ص 369).

وإضافة إلى كلّ هذا اعتمد المؤلف تقسيمًا داخليّا للأسفار وجعل لكلّ قسم عتبة مزدوجة، تقوم على ركنين: الركن الأول ترقيم تدرّج فيه من الواحد إلى المئة بطريقة مسترسلة ويبدو أن هذا التقسيم القائم على الترقيم لا يحكمه منطق الأحداث ولا تغيّر المكان والزمان ولا اختلاف الموضوع، فقد يمتدّ موضوع واحد على أقسام متتالية، أما الركن الثاني فقد قام على الازدواج إذ راوح فيه محمد حسن علوان بين نوعين من العتبات:

- نوع يكتسي طابعًا مرجعيّا كلّما تعلّق الأمر بالحديث عن قصّة المخطوط، من أمثلة ذلك: "أذربيجان 610هـ/1212م" (علوان، 2016، ص 7) أو "المخطوط في حلب 657هـ/1259م" (علوان، 2016، ص 95) أو "المخطوط في بيروت 1434هـ/2012م" (علوان، 2016، ص 572)، ومن الواضح ظهور البعد المرجعي في هذا النوع من العتبات بحضور المكان والزمان المرجعيين المحيلين على مراحل انتقال المخطوط منذ ظهوره في أذربيجان، حتى وصوله إلى باحث في بيروت.

- والنوع الثاني يغلب عليه الطابع التخييلي، فهو اقتباسات من مؤلفات ابن عربيّ اختارها محمد حسن علوان ووزّعها على الفصول التي يتحدّث فيها عن قصّة حياة ابن عربي ومن الأمثلة على ذلك قوله: "من لا حكمة له لا حكم له" (علوان، 2016، ص 30). أو قوله: "السفر إذا لم يكن معه ظفر لا يعول عليه" (علوان، 2016، ص 45). أو قوله: "اعتزل الناس ليسلموا منك لا لتسلم منهم" (علوان، 2016، ص 359)، هذه الجمل التي اختارها علوان من كلام ابن عربي، هي بمثابة الحكم التي تلخّص فلسفته في الحياة، ومن الملاحظ أن اختيار هذه الأقوال وتوزيعها في متن الرواية، لم يأت بشكل اعتباطيّ، بل كانت له وظيفة فنية تخييلية، ففي الغالب تأتي هذه الأقوال بمثابة الاختزال والتكثيف لمحتوى الفصل ومضمونه، فكأنّها عناوين يتوسّع فيها الراوي بعد ذلك من خلال السرد. وهو ما يقود إلى القول إنّ محمد حسن علوان وهو يحاول أن يكتب سيرة ابن عربي كان منطلقه ما تحتويه أقواله من دلالات وأبعاد تولّد السرد وتوجّهه.

2-3- التخييلي في الكشوفات الروحية

المقصود بالكشوفات الروحية الرؤى التي يراها ابن عربي ويسردها في مواضع مختلفة من الرواية، وقد صرّح ابن عربي في متن الرواية بأنّ الله يؤتيه الكشف ويطلعه على الأمور، يقول: "إنّ الله يكشف لي ما يريد لا ما أريد، إنه كشف، لا تنجيم ولا تبصير ولا عرافة ولا كهانة، فلا أنا أسترق السمع ولا أخطف الخطفة، إنما أكون في حالي وعلى منوالي فيكشف الله

لي أمرًا دون أن أسأله ذلك، وهذا شأن الأولياء وطريق المتصوفين"(علوان، 2016، ص 167). وقد كان لهذه الكشوفات دورٌ في إثراء الجانب التخييلي في الرواية خاصة أنها تكسر الترتيب الخطي للزمن وتشكّل نوعًا من الاستباق الذي ينبئ بما سيقعُ قبل وقوعه. وقد بدأ السفر الأول من الرواية برؤيا عبّر عنها ابن عربي بقوله: "أعطاني الله برزخين: برزخ قبل ولادتي وآخر بعد مماتي، في الأول رأيت أمي وهي تلدني وفي الثاني رأيت ابني وهو يدفنني، رأيت أبي يضحك مستبشرًا ببكره الذكر، وزوجتي تبكي مفجوعة في زوجها المسن" (علوان، 2016، ص 13).

اللافت للانتباه في هذا الكلام الذي جاء على لسان ابن عربي تكرار فعل "رأيت" الذي ينتمي إلى المعجم الصوفي ويُقصد به الرؤيا أو الكشف الذي يحصل للمتصوفة فيسمح لهم بالاطلاع على ما هو في حكم الغيب، أو ما يمكن القول بأنه ينتمي إلى المتخيّل واللاواقعي، وقد استغل حسن علوان رؤى ابن عربي لإذكاء الجانب التخييلي ووضع القارئ أمام خطاب يتعالى على المرجعي، فهذه الرؤية التي رواها ابن عربي تتحكم في مفاصل السرد في الرواية وتمسك بلحظتين متباعدتين: لحظة البداية المتصلة بولادة ابن عربي ولحظة النهاية التي تجسّدت في موته.

وبهذا اكتسب ابن عربي مميزات الشخصية المفارقة التي تعلم قصة حياتها قبل وقوعها، وبذلك ينتقل السرد من مستوى التأريخي لسيرة ابن عربي وحياته إلى سرد تخييلي قائم على الإثارة والتعجيب. ولا يتوقف دور الرؤى في تخييل وقائع سيرة ابن عربي بل يتجاوزها إلى تخييل الأحداث التاريخية، يقول ابن عربي: "رأيت فتيل دولة المرابطين يطفئه الموحودون في مرسية قبل ولادتي، ورأيت التتار يدكون بغداد دكًا بعد مماتي... رأيت كلّ هذا بكشف الله الأعم ونوره الأسنى" (علوان، 2016، ص 13)، ويمكن التوقف في هذا الكلام عند إشارتين مهمتين:

- الإشارة الأولى: تتمثل في المفارقة بين زمن الرؤيا وزمن الحدث، إذ ما رآه ابن عربي حول سقوط دولة المرابطين، يسبق ولادته، وما رآه بخصوص ما فعله التتار ببغداد كان بعد مماته، ولا يخفى أنّ الرؤيا في الحالتين، تكسر التسلسل المنطقي للزمن، وتتلاعب بثنائية السابق واللاحق.

- الإشارة الثانية: تخفّف من حدّة المفارقة وتحوّل اللامعقول إلى معقول، وغير الممكن إلى ممكن، ويظهر ذلك في إظهار ابن عربي للرؤيا بوصفها كشفًا روحيًا أنعم الله به عليه في شكل نور أسنى يجعله يرى ما لا يُرى.

إنّ البعد التخييلي للكشوفات الروحية، لا يتحقق من خلال ما ينتج عنها من مفارقة زمنية فحسب، وإنما يتجلّى كذلك في صبغ الأحداث بطابع عجائبي يمكن أن نلاحظه في حديث ابن عربي عمّا يحدث له أثناء الكشف وقد وصف هذه الحالة بقوله: "ورحت أدور على نفسي. أدور وأدور وأدور. رفعت يدي اليمنى ممسكًا القنينة إلى أعلى وخفضت اليسرى إلى أسفل شعرت أنني خفيف مثل ريشة، ... شعرت أني ولجت في ضباب وصارت عمامتي سحابة، شعرت أني مغموس في نور ساطع مثل شمس. دارت حولي النجوم والكواكب. التقطت نجمة وقبلتها واستوقفت كوكبا وضممته. تعرت أمامي كلها فارتميت عليها جميعًا" (علوان، 2016، ص 150).

إنّ المتأمل في هذا الكلام يلاحظ من خلاله أن السرد ينفصل انفصالا تاما عن الواقع والمعقول ويلغي كل علاقة بالمرجعي فيغدو بناء تخييليًا ينقل باللغة لحظة الشهود التي يعيشها ابن عربي المتصوف، وهي لحظة تكسر حدود الفضاء المعقول وتلغي طبيعة الحدث الممكن، فابن عربي في عالم الشهود يتنقل في الفضاء مثل ريشة، ويقبل النجوم ويعانق الكواكب.

إنّ حضور الرؤى والكشوفات الروحية في رواية "موت صغير"، خلّصها من حدود السيرة التي تؤرخ لحياة ابن عربي إنسانًا وجعلها سيرة روحية، تروي ما يشاهده ابن عربي متصوفًا ويعني ذلك أنّ محمد حسن علوان استثمر البعد الروحي في حياة ابن عربي وجعل منه مادة تخييلية.

النتائج:

حاول هذا البحث قراءة رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان في ضوء مسألة تخييل المرجع في الكتابة الروائية، وكان من محفّزات طرح هذه القضية التداخل الأجناسي في نص الرواية، وقد تجسّد ذلك التداخل في الجمع بين تقنيات السيرة وأساليب السرد الروائي، واعتمادا على ما سبق من تحليل لنص الرواية فإنّه يمكن الخروج بالنتائج التالية:

- تنتمي رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان إلى نوع روائي يعرف بـ "رواية الشخصية" وهو نوع يستفيد من تقنيات السيرة بتمحورها على شخصية رئيسية واعتمادها على الذاكرة، ويتجذّر -في الوقت نفسه- في التخييل القصصي الروائي.
- يتّصل المرجعي في الرواية بمسار حياة ابن عربي في التاريخ بوصفه شخصية حقيقية، وقد تجسّد ذلك فيما يسميه علماء السرد بأركان الحكاية أو الخبر مثل الزمان والمكان والأحداث والشخصيات،
- يكمن التخييلي في الرواية في عمل المؤلّف وطريقته في عرض القصة الحقيقية لشخصية ابن عربي عرضا روائيا. وتبرز تجلياته في عتبات الرواية ومعجمها وما زخرت به من كشوفات روحية يرويها ابن عربي.
- ينفصل السرد الروائي في "موت صغير" بفضل اعتماده على الخطاب الصوفي عن التوثيق التاريخي لحياة شخصية ابن عربي لينخرط في كتابة روائية تخييلية تتكثف فيها اللغة الرمزية التي لا تدرك معانيها وأبعادها إلا بالتأويل والتدبر.
- استفاد علوان من سيرة ابن عربي التي كتبتها كلود عداس، في رسم مسار الشخصية الرئيسية، ولكنه لم يتوقف عند البعد المرجعي لتلك المعطيات التاريخية، بل أضاف إليها أبعادا تخييلية حوّلت النص السيري إلى نص روائي.
- صمم علوان روايته وفق رؤية فنية قائمة على ما يسميه جيرار جينيت "معمار النص" فاختار عتباته النصية بعناية ووزعها توزيعًا محكمًا فكانت هذه العتبات بمثابة العلامات التي أضفت على نصه أبعادا رمزية تخييلية.
- يتميز التراث الصوفي بثراء رمزي ودلالي في لغته وتجاربه وكشوفاته، وهو ما يهيّئه ليكون مادة صالحة للكتابة السردية التي تعمل على تخييل المرجع لتخلق من التاريخي مادة روائية تخييلية.

وختاما فإن رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان تعدّ إحدى الروايات السعودية المهمة، ليس لأنها فازت بجائزة البوكر سنة 2017 فحسب، بل لأنها افترعت سبيلًا جديدًا في الكتابة الروائية التي تنحو منحى التجريب الإبداعي.

المراجع

ابن أبي الدنيا، ع (1986)، محاسبة النفس، (المستعصم بالله أبي هريرة مصطفى بن علي بن عوض، تحقيق؛ ط.1) دار الكتب العلمية.

ابن الحجاج. م. (1955). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق)، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه.

ابن عجيبة، أ. (1983). *الفتوحات الإلهية في شرح المباحث الأصلية* (عبد الرحمن حسن محمود، تحقيق). عالم الفكر.

ابن عربي، م. (1948). *كتاب الإسفار عن نتائج الأسفار*، جمعية دائرة المعارف العثمانية.

البخاري، م. (2002). *صحيح البخاري*، دار ابن كثير.

تودوروف، ت. (2016). *نظرية الأجناس الأدبية* (عبد الرحمن بوعلي، ترجمة؛ ط.1). دار نينوى.

تودوروف، ت. (2005). *مفاهيم سردية* (عبد الرحمن مزيان، ترجمة؛ ط.1). منشورات الاختلاف.

ابن حنبل، أ. (1999). *الزهد* (ط.1). دار الكتب العلمية.

دي بوجراند، ر. (1998). *النص والخطاب والإجراء* (تمام حسان، ترجمة؛ ط.1). عالم الكتب.

دي سوسير، ف. (1985). *دروس في اللسانيات العامة* (صالح القرمادي وآخرون، ترجمة؛ ط.1)، الدار العربية للكتاب.

الزهراني، خ. (2025). سيمياء العنوان في رواية (موت صغير) لمحمد حسن علوان، *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط*، (44)، 1914-1966.

السبت، ع. (2019). جماليات الفضاء الروائي في رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان، *مجلة العلوم العربية والإسلامية*، *13* (2)، ص 549 – 619.

الشمالي، ن. (2006). *الرواية والتاريخ بحث في مستويات الخطاب في الروايات التاريخية العربية*. عالم الكتب الحديث.

طاحون، ب. (2018). المحكي السيري وتشكلات اللغة الروائية رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان أنموذجا، *مجلة كلية الآداب*، (13)، 190 – 255.

عدّاس، ك. (2014). *ابن عربي سيرته وفكره* (أحمد الصادقي، ترجمة؛ ط.1). دار المدار الإسلامي.

عصفور، ج. (1999). *زمن الرواية* (ط.1). دار المدى للثقافة والنشر.

العنزي، ح. (2022). سيميائية الإشارات الصوفية في البنية السردية للرواية العرفانية: موت صغير لمحمد حسن علوان أنموذجا، *مجلة العلوم العربية والإسلامية*، *15* (3)، 1143- 1224.

علوان، م. (2016). *موت صغير* (ط.1). دار الساقي.

قاجوج، ح. وبولعسل، ك. (2024). رمزية الرحلة في الخطاب الصوفي المعاصر، رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان أنموذجا، *مجلة قراءات*، *16* (1)، 209 – 228.

القاضي، م. والخبو، م. والسماوي، أ. والعمامي، ن. وعبيد، ع. وبنخود، ن. والنصري، ف. ومهوب، م. (2010). *معجم السرديات* (ط.1). دار محمد علي للنشر.

القاضي، م (2008). *الرواية والتاريخ دراسات في تخييل المرجعي* (ط.1). دار المعرفة للنشر.

القاضي، م. (2017). *حوار منشور بجريدة عكاظ*، حاوره على فايع. تم الاسترجاع بتاريخ: 9/5/ 2025. على الرابط: https://www.okaz.com.sa/culture/na/1545528

القشيري، أ. (1989). *الرسالة القشيرية* (عبد الحليم محمود ومحمود بن الشريف، تحقيق). مطابع مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر.

القط، خ. (1438). دلالات الأرقام انموذجًا رمزيًا في المصطلح الصوفي، *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، *5*(8)، 345 – 399.

لوجون، ف. (1994). *السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي* (عمر حلي، ترجمة؛ ط.1). المركز الثقافي العربي.

مجموعة من المؤلفين. (1421). *موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة* (محمود حمدي زقزوق، تحرير؛ ط.1). منشورات المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

المقيم، ط. (2020). أنواع التناص والخطاب الميتا سردي في رواية "موت صغير" لمحمد حسن علوان، *مجلة الآداب*، *32*(1)، 49 -70.

جاك، م. وربيول، آ. (2010). *القاموس الموسوعي للتداولية* (مجموعة من الباحثين، ترجمة؛ ط.2). المركز الوطني للترجمة.

References

ʿAdās, K. (2014). *Ibn ʿArabī: His life and thought* (Aḥmad al-Ṣādiqī, Trans.; 1st ed.). Dār al-Madār al-Islāmī, (In Arabic).

ʿAjamī, ʿA. (1983). *Al-Futūḥāt al-ilāhiyya fī sharḥ al-mabāḥith al-aṣliyya* (ʿAbd al-Raḥmān Ḥasan Maḥmūd, Ed.). ʿĀlam al-Fikr, (In Arabic).

Al-ʿAnazī, H. B. Kh. (2022). The semiotics of Sufi symbols in the narrative structure of the mystical novel: *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān as a model. *Journal of Arabic and Islamic Sciences, 15*(3), 1143–1224, (In Arabic).

Al-ʿAwān, M. (2016). *A Small Death* (1st ed.). Dār al-Sāqī, (In Arabic).

Al-Bukhārī, M. (2002). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*. Dār Ibn Kathīr, (In Arabic).

Al-Dhahabī, K. (2025). The semiotics of the title in the novel *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān. *Journal of the Faculty of Arabic Language, Asyut, (44)*, 1914–1966, (In Arabic).

Ibn Ḥanbal, U. (1999). *Al-Zuhd* (1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya, (In Arabic).

Al-Qāḍī, M. (2008). *The novel and history: Studies in referential fiction* (1st ed.). Dār al-Maʿrifa li-al-Nashr, (In Arabic).

Al-Qāḍī, M. (2017, May 9). Published interview in *ʿOkāẓ Newspaper*, interviewed by ʿAlī Fāyiʿ, (In Arabic). Retrieved from https://www.okaz.com.sa/culture/na/1545528

Al-Qāḍī, M., al-Khubū, M., al-Samāwī, A., al-ʿUmāmī, N., ʿUbayd, ʿA., Binkhūd, N., al-Naṣrī, F., & Mayhūb, M. (2010). *Dictionary of narratology* (1st ed.). Dār Muḥammad ʿAlī li-al-Nashr, (In Arabic).

Al-Qushayrī, A. (1989). *Al-Risāla al-Qushayriyya* (ʿAbd al-Ḥalīm Maḥmūd & Maḥmūd ibn al-Sharīf, Eds.). Dār al-Shaʿb Press, (In Arabic).

Al-Shimālī, N. (2006). *The novel and history: A study of discourse levels in Arabic historical novels*. ʿĀlam al-Kutub al-Ḥadīth, (In Arabic).

ʿAṣfūr, J. (1999). *The age of the novel* (1st ed.). Dār al-Madā li-al-Thaqāfa wa-al-Nashr, (In Arabic).

De Beaugrande, R. (1998). *Text, discourse, and action* (Tammām Ḥassān, Trans.; 1st ed.). ʿĀlam al-Kutub, (In Arabic).

De Saussure, F. (1985). *Course in general linguistics* (Ṣāliḥ al-Qurmadī et al., Trans.; 1st ed.). Al-Dār al-ʿArabiyya lil-Kitāb, (In Arabic).

Genette, G. (1987). *Seuils*. Seuil, Paris.

Genette, G. (2004). *Fiction et diction, (précédé de introduction à l'architexte)*, Seui, Paris.

Ibn Abī al-Dunyā, ʿA. (1986). *Muḥāsabat al-nafs* (al-Mustaʿṣim bi-llāh Abū Hurayra Muṣṭafā ibn ʿAlī ibn ʿAwaḍ, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya, (In Arabic).

Ibn al-Ḥajjāj, M. (1955). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Muḥammad Fuʾād ʿAbd al-Bāqī, Ed.). ʿĪsā al-Bābī al-Ḥalabī Press.

Ibn ʿArabī, M. (1948). *Kitāb al-Isfār ʿan natāʾij al-asfār*. The Society of the Ottoman Encyclopaedia, (In Arabic).

Jaak, M., & Rebol, A. (2010). *The encyclopedic dictionary of pragmatics* (Research group, Trans.; 2nd ed.). National Center for Translation, (In Arabic).

Lejeune, P. (1994). *Autobiography: The pact and literary history* (ʿUmar Ḥallī, Trans.; 1st ed.). Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī, (In Arabic).

lorenzo, M. (2005). *qu est-ce que la fiction? Libririe philosophique*, J. Vrin, Paris,

Maqīm, Ṭ. (2020). Types of intertextuality and meta-narrative discourse in the novel *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān. *Journal of Arts, 32*(1), 49–70, (In Arabic).

Muḥammad, B. M. B. Ṭāḥūn. (2018). Autobiographical narration and formations of novelistic language: *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān as a model. *Journal of the Faculty of Arts, (13)*, 190–255, (In Arabic).

Qājūj, Ḥ., & Būlʿasal, K. (2024). The symbolism of the journey in contemporary Sufi discourse: The novel *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān as a model. *Qiraʾāt Journal, 16*(1), 209–228, (In Arabic).

Sabt, ʿA. B. A. (2019). The poetics of narrative space in the novel *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān. *Journal of Arabic and Islamic Sciences, 13*(2), 549–619, (In Arabic).

Ṭāhūn, B. M. B. (2018). Autobiographical narration and formations of novelistic language: *A Small Death* by Muḥammad Ḥasan ʿAlwān as a model. *Journal of the Faculty of Arts, (13)*, 190–255, (In Arabic).

Todorov, T. (2005). *Narrative concepts* (ʿAbd al-Raḥmān Mazīyān, Trans.; 1st ed.). Manšūrāt al-Ikhtilāf.

Todorov, T. (2016). *The theory of literary genres* (ʿAbd al-Raḥmān Būʿalī, Trans.; 1st ed.). Dār Nīnawā, (In Arabic).

OPEN ACCESS
Received: 21 -02 -2024
Accepted: 01- 05-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Poetics of Space in *The Other Shore* by Mohammed Jibril

Dr. Faten Abdullatif Ali Alamer *
fatenalamer@yahoo.com

Abstract

This study explores the narrative functions of time and space in Mohammed Jibril's novel *The Other Shore*. Drawing on modern narrative theory, the research highlights how time and space are not merely background elements but vital components that shape events and influence character interactions. Jibril stands out among Arab novelists for his precise and ideologically charged depiction of spatial and temporal settings. The study is divided into an introduction that traces the role of space and time in contemporary narrative analysis, followed by two main sections focusing respectively on the spatial and temporal structures within the novel. Findings indicate that Jibril meticulously constructs the novel's space to reflect the cultural identity and ideological undercurrents of the narrative. Temporally, the plot unfolds linearly, with occasional flashbacks that return to the story's origins, revealing deeper layers of meaning and character motivation.

Keywords: Narrative Structure, Narrative Space, Narrative Time, Geographical Space, Narrative Event.

* Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alamer, F. A. (2025). The Poetics of Space in *The Other Shore* by Mohammed Jibril, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(3), 45 -60. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2694

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/02/21م
تاريخ القبول: 2024/05/01م

شعرية الفضاء في رواية الشاطئ الآخر لمحمد جبريل

د. فاتن عبداللطيف علي العامر *
fatenalamer@yahoo.com

ملخص:

سعت هذه الدراسة إلى استجلاء دور الزمان والمكان في رواية الشاطئ الآخر لمحمد جبريل، وبيان تأثيرهما في الحدث الروائي، وفي تعاطي الشخصيات مع مفرداتهما. انطلاقا من أن المكان والزمان في الرواية من المداخل الرئيسية الجديدة التي يعتمدها نقاد السرد في تحليل الرواية. ومحمد جبريل واحد من الروائيين البارزين الذين اعتمدوا على رسم ملامح المكان والزمان في رواياتهم بكل دقة، ما جعل هذين الملمحين -المكان والزمان- دالين على خصوصية البناء السردي عنده. وروايته الشاطئ الآخر واحدة من هذه الروايات. وقد اعتمدت الدراسة على استمداد مقاربات السرد الحديث للمكان والزمان. وجاءت في تمهيد عن المكان والزمان في السرد المعاصر، ومبحثين: المكان في الشاطئ الآخر، ثم الزمان في الشاطئ الآخر، وقد ختمت الدراسة ببعض النتائج التي عبرت عما توصل إليه التحليل، وقد كان من أبرزها حرص جبريل على رسم ملامح المكان بدقة تعكس أيديولوجيا الحدث الروائي وثقافة المكان، فيما كان الزمان يسير في خط متقدم للأمام، لا تقطعه سوى الاسترجاعات التي تعود إلى نقطة البداية في الحدث الروائي، وتكشف عن التفاصيل المخفية في ثناياه.

الكلمات المفتاحية: بناء السرد، المكان الروائي، الزمان الروائي، الفضاء الجغرافي، الحدث الروائي.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل بالأحساء، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العامر، ف. ع. ع. (2025). شعرية الفضاء في رواية الشاطئ الآخر لمحمد جبريل، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، ٧(3): 45-60. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2694

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

مقدمة:

محمد جبريل (1938 - 2025) واحد من أبرز كتّاب الرواية المصريين، تميّزت أعماله بالعناية برسم المكان، على خلفية الأحداث؛ مقترنا بإشارات مرجعية تعيّن حدود المكان والحدث بالنسبة للزمان والمكان خارج الرواية؛ الأمر الذي يعكس دلالات اجتماعية وثقافية، تتجاوز حدود الزمان والمكان في هذه الروايات. ومع قلة الدراسات الأكاديمية والمحكّمة التي تناسب حجم أعماله الكبير، هذا في الوقت الذي اتجهت عناية النقد المعاصر كله إلى معالجة تجليات المكان والزمان في الرواية بوصفهما عنصرين فاعلين في تشكيل السرد الروائي، وقد اهتمت عناية هذا النقد ببيان مفهومي المكان والزمان، وما يحيط بهما من إشكاليات تتعلّق بتجلياتهما في السرد الروائي، لكنه أكد على الدور الكبير الذي يلعبانه في تشكيل السرد الروائي، وما يضيفانه من دلالات وجودهما في هذا السرد. لذا فمع الاهتمام المتزايد بدراسة تجليات الزمان والمكان في الراوية، ومع إقرار الدراسات بدورهما المتميّز في تشكيل سرد الرواية عند محمد جبريل، فمن الطبيعي أن تتجه عناية النقد إلى تناول أعماله بما تستحقه من دراسة.

إن رواية الشاطئ الآخر واحدة من الروايات الأولى في مسيرة محمد جبريل الإبداعية، عُني فيها بالتعبير عن العالم الداخلي لشخصيّاته من خلال تأثير الأحداث الرئيسة التي مرّت بمصر وبالمنطقة العربية في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين، وقد تميّز سردها بالاتكاء على حدود المكان، وإبراز العلاقة بين الأنا الوطني والآخر الأجنبي، ما يجعلها نموذجا مثاليا لدراسة تأثير المكان والزمان في تشكيلها.

ومن هنا، اتجهت هذه الدراسة إلى بحث تجليات المكان والزمان في رواية الشاطئ الآخر، واستجلاء تأثيرهما في التعبير عن عدة قضايا، في صدارتها الإحساس بالغربة الذاتية والعلاقة بين الأنا والآخر، إلى جانب ملامسة تأثير الحدث الأيديولوجي في بنية المجتمع، وقرارات الشخصيات. وهي تهدف إلى توضيح ما يأتي:

- خصوصية المكان وعلاقته بالموقع الجغرافي.
- هوية المكان ودلالته في الشاطئ الآخر.
- علاقة المكان بالحدث والراوي في الشاطئ الآخر.
- دراسة الحدود التاريخية لزمن الخطاب في الشاطئ الآخر.
- دراسة الإيقاع الزمني بحركته السريعة في الشاطئ الآخر.
- دراسة الاسترجاعات الزمنية ودورها في تجلية حياة الراوي والشخصيات في الشاطئ الآخر.

وقد اتجهت كثير من الدراسات لبحث تجليات المكان والزمان ودلالاتهما في نماذج متنوعة من السرد العربي المعاصر، أما رواية الشاطئ الآخر، فقد حظيت بعدد قليل من الدراسات والمقالات، ما يزيد من أهمية دراستها، ومن هذه الدراسات:

1 - أحمد زياد محبك، في الشاطئ الآخر - محمد جبريل بين السياسي والاجتماعي، مجلة البيان، ع 459 (40 - 51)، الكويت، أغسطس 2009م.

2 - أحمد زياد محبك، الشاطئ الآخر - ثنائية الاتفاق والاختلاف (مقال)، مجلة أدب ونقد، ع 359 (40 - 51)، مصر، 2017م.

3 - سمية الشوابكة، المكان الروائي في أعمال محمد جبريل الروائية - رباعية بحري نموذجا، عود الند - مجلة ثقافية فصلية رقمية، العدد 46، السنة 4، تاريخ النشر 4/ 2010م، https://www.oudnad.net/spip.php?article3127

4 - عبد المجيد حسين زراقط، شعرية الرواية عند محمد جبريل، مقال، أدب ونقد، ع 366 (46 - 61)، مصر، 2018م.

وقد اعتمدت في الدراسة على مقاربات المكان والزمان في السرد الروائي المعاصر، وركزت في التحليل على استجلاء التأثيرات المباشرة لكل منهما في تشكيل سرد الشاطئ الأخر، من خلال الوقوف على المظهر الجغرافي للمكان وعلاقته بالدلالة على الهوية في الرواية، كما ركزت على الحدود التاريخية للزمن وعلاقتها بتسريع إيقاع الرواية في عرضها للشخصيات، الأمر الذي جعلني أستبعد مظاهر أخرى للسرد، كالاستباق والتواتر الزمنيين، والحدود المكانية للأعلى والأسفل _ رغم أهميتهما في الدراسة السردية للرواية، لكونها _ من وجهة نظري _ لم تترك أثرا مباشرا على تشكيل السرد في هذه الرواية.

ومن أجل تحقيق ذلك فقد قسمت دراستي إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين، ونتائج:

- التمهيد (المكان والزمان في السرد المعاصر)، خصصته لتعيين مفهومي المكان والزمان وعلاقاتهما بالسرد المعاصر.
- المبحث الأول - المكان في الشاطئ الآخر
- المبحث الثاني - الزمان في الشاطئ الآخر

خاتمة، لرصد أبرز نتائج الدراسة.

تمهيد: المكان والزمان في السرد المعاصر

اهتمت مقاربات السرد المعاصر بدراسة المكان والزمان في الرواية، بوصفهما من أهم عناصر البناء فيها، فالمكان هو الموضع (ابن منظور، د.ت، ص 4250)، ويشير في معناه إلى "الحيز والحجم والمساحة والخلاء" (ديفيز، 1996، ص 9)، لكنه أيضا يختلط في معناه الاصطلاحي بمفهوم الفضاء الذي يمتد إلى "المنطقة الواقعة خارج الغلاف الجوي للأرض" (ديفيز، 1996، ص 9).

وربما لهذا السبب، رأى بعض الباحثين أن مفهوم الفضاء يرادف في بعض معانيه مفهوم المكان (لحمداني، 1991، ص 53، 54)، وأن الفضاء بدلالته الشمولية يشير إلى الأمكنة، وتواترها في الرواية، بما يصنع فضاء شبيها بالفضاء الواقعي (لحمداني، 1991، ص 65؛ واصل، 2021). وفي المقابل، فإن بعض الباحثين يرى أن مفهوم الفضاء قاصر عن الدلالة على ما يعنيه المكان، وأن الأوفق أن نسميه الحيّز، بدلالة بعديه اللذين يشملان المظهر الجغرافي، والمظهر الخلفي؛ أي تلك الكلمات الدالة على المكان في الرواية (مرتاض، 1998، ص 141-146؛ واصل أ، 2025). ومع هذا الخلاف حول المصطلح الأوفق للدلالة على المكان، فإن الباحثين يتفقون على أن للمكان دورا بارزا في نقل القارئ إلى العالم الخيالي داخل الرواية، بما يشمله من دلالات ثقافية وأيديولوجية تقترن بدلالة وجود الشخصيات والأحداث داخل حيّز مكاني محدّد (قاسم، 1984، ص 74-77).

ومن هنا تبرز أهمية المكان بوصفه دالا على واقعية الحدث، وكاشفا عن مواقف الشخصيات من الواقع (لحمداني، 1991، ص 65-71). إلا أنه من الضروري الانتباه لخصوصية المكان في الرواية، أي لطبيعة تشكّله، فهو ليس المكان الواقعي خارج الرواية، وإن تشابه معه، وإنما هو مكان تخييلي، تصنعه لغة الرواية، بوصفه عنصرا لفظيا في المقام الأول (بحراوي، 1990، ص 27)، ويشكل بحضوره مساحات الحدث، والمسافات بين الشخصيات، والمسافة بين القارئ والحكاية (قاسم، 1984، ص 74). وبناء على ذلك، فسوف أتعامل مع المكان بوصفه الحيّز الجغرافي الذي يدور في حدوده الحدث، وتتحرك الشخصيات، وتعبر عن مواقفها من خلاله.

أما الزمن فهو في المعجم "اسم لقليل الوقت وكثيره" (ابن منظور، د.ت، ص 1867)، وهو أيضا دال على العصر، ويحمل في معناه الدلالة على الشدة (ابن منظور، د.ت)، وإذا كان من اليسير ملاحظة المكان ووصفه من خلال مظاهره المادية،

فإن الزمان بطبيعته المجردة، يصعب الوقوف على ملامحه، إلا من خلال الوعي به، والإحساس بمروره، من خلال ما يجري من أحداث، فهو "لحظة حاضرة مترامية الأطراف" (قاسم، 1984، ص 28؛ واصل ب، 2025)، وتتميّز هذه اللحظة بكونها نوعا من التدفّق أو الانسياب الذي يصل بين الماضي والحاضر، ويحمل في داخله تجاربنا وضمائرنا، ويكتنز بالنشاط والحركة (ديفيز، 1996، ص 11)، إلا أننا لا نستطيع أن نعثر عليه في الرواية إلا من خلال أثره في العناصر الأخرى، من شخصيات وأحداث، ومكان (قاسم، 1984، ص 27).

وقد ميّز باحثو السرد بين ثلاثة مظاهر للسرد: الحكاية، وهي المضمون أو المدلول في الرواية، والقصة، وهي الدال في الرواية، والقص وهو العملية المنتجة للمواقف المتخيلة في الرواية (فضل، 1992، ص 299). وداخل هذه المستويات تم التمييز بصورة رئيسية بين زمني السرد (الخطاب)، وزمن القصة (لحمداني، 1991، ص 73)، وهما زمنان يختلطان بنوع ثالث من الأزمنة في الرواية، هو زمن القراءة، وهو زمن نسبي (فضل، 1992، ص 302)، لكنه يشير إلى التداخل الشديد بين الأزمنة الثلاثة، بما يعكس العلاقة بين الزمن الداخلي والزمن خارج الرواية (مرتاض، 1998، ص 210-215). وهو زمن يتعلّق أساسا بزمن القصة، ويعكس الوضع التاريخي لمجريات الأحداث فيها (مرتاض، 1998، ص 217-219).

ولكون الزمن في حقيقته تيار متصل من الأحداث، فإن هذا التيار الزمني يتجلى في الرواية إما متصلا، وإما منفصلا، ما ينتج عنه المفارقة السردية، حين لا يتطابق زمن القصة مع زمن السرد أو الخطاب، حيث يقدّم الروائي الأحداث أو يؤخر ظهورها بحسب الحبكة التي يختارها لروايته (لحمداني، 1991، ص 73-75). وهو الأمر الذي ينشأ عنه فجوات في الخطاب، تتعلّق بالترتيب الزمني للأحداث في الرواية؛ استرجاعا واستباقا (يقطين، 1997، ص 77)، كما تتعلّق بإيقاع الزمن في الخطاب، على نحو يتجلّى في الخلاصة والاستراحة والقطع والمشهد (لحمداني، 1991، ص 76، 78)، وهي مظاهر مختلفة لحبكة السرد، لكنها في الوقت نفسه تعكس المدى الزمني الذي يستغرقه كل مقطع سردي، ما بين الإيجاز والقفز فوق الزمن، والتساوي بين زمن الخطاب وزمن القصة، لكنها تعكس في الوقت نفسه الزمن النفسي الذي يصاحب عملية القراءة، وتعكس أيضا العلاقة بين الزمن الخارجي _ الزمن الفيزيائي الطبيعي _ والزمن الداخلي في السرد (قاسم، 1984، ص 45).

والحقيقة أن العلاقة بين المكان والزمان في الرواية شديدة الالتصاق، ولا يمكن دراسة تجلّي أحدهما دون الوقوف عند تجليات الآخر، إذ إن النص الأدبي مهما كان نوعه، إنما يدور في إطار أفعال تتم في حيّز مكاني يقترن بزمن (المغربي، 2004، ص 54)، الأمر الذي يجعل من رحلة القارئ مع الرواية، رحلة في الزمان والمكان، يجمعهما مكان وزمان متخيّلان، في حضور شخصيات متخيّلة، مهما بدت حقيقية في السرد (قاسم، 1984، ص 74).

وفي ضوء هذه المنطلقات الأساسية، يمكن استجلاء حضور المكان والزمان في الرواية، على ما سوف أبيّنه في المبحثين التاليين.

المبحث الأول: المكان في الشاطئ الآخر

يتشكل فضاء الحدث في الرواية من عنصري المكان والزمن (قاسم، 1984، ص 74)، فإذا كان الزمان مسؤولا عن الإشعار بالتغيّر والحركة، في فضاء الحدث الروائي، فإن المكان مسؤول عن تحديد خصائص الحدث، في فضاء المعالم الرئيسية التي تعيّن حضوره، بوصفه عنصر السكون (قاسم، 1984، ص 76).

ومثل الشخصيات، فإن عالم المكان في الرواية عالم لفظي خيالي، تشكله الكلمات، حتى ولو شابه في معالمه تفاصيل العالم الواقعي المعروف (لحمداني، 1991، ص 65). وكما ألمحت، فإن المكان يكتسب أهميته في الرواية من كونه فضاء الأحداث التي تجري بما تحمله من دلالات ضمنية؛ رمزية وتصويرية (بحراوي، 1990، ص 32، 33)، إلى جانب ما يقوم به من

عملية تقسيم العالم إلى معالم ومناطق جغرافية وبيئية ذات خصائص مستقلة، وهي معالم ترمز إلى عالم البشر، تفصل بين شخصياته، وتعيّن خصائصهم المادية والمعنوية في ضوء مجريات الحدث داخل الرواية (مرتاض، 1998، ص 122-125)، وهو ما يجعل المكان العنصر المسؤول عن الإيهام بواقعية الحدث (لحمداني، 1991، ص 62-75)، كما يمنحه القدرة على الاندماج في مكونات السرد الأخرى (بحراوي، 1990، ص 26).

ومن هنا انصب اهتمام الباحثين على تناول هذه السمات التي تحدد المكان، لاستجلاء ما تقوم به من دور في تشكيل العالم المادي الذي يعكسه، وتنظيم الفراغ الذي يحويه، ويصنع دلالاته داخل الرواية (قاسم، 1984، ص 77).

1 - خصوصية المكان والموقع الجغرافي

وفي ضوء هذه الأهمية للمكان، يمكن لقارئ الشاطئ الآخر أن يلحظ الدور الحاسم الذي يلعبه المكان في تشكيل سردها، فهو يحدد فضاء الأحداث التي تجري بين ثلاثة أماكن: بيت الأب رضوان، وبيت السيدة اليونانية، وبيت صديقه اليوناني ديمتريوس، وجميعها في الإسكندرية. والبيوت الثلاثة تصور الحياة في تلك المدينة المميزة وهي تمور بالحياة والحركة، من خلال تصوير الحركة في بيوتها وأزقتها وحاراتها وأسواقها ومساجدها وكنائسها.

وأهمية هذا الدور الذي يلعبه المكان في تشكيل فضاء الأحداث التي تجري في الرواية، يظهر في حرص الكاتب على وصف المكان وصفا تاما، حتى يعكس الأجواء التي تحيط به، وتتفاعل داخله، بداية من وصف شقة أبيه في أول صفحات الرواية، بما يشبه تقديم المكان كله فيها، ففي حواره مع أخيه طارق بعد وفاة أبيهما، يقول:

"- علا صوته لتناهي الأذان من مسجد الشوربجي [...]

- ومضت أيام العزاء الثلاثة، ورافقنا أعمامي وأخوالي إلى مقابر العمود، يوم الخميس الأول بعد وفاة أبي. وفي ليلة الأربعين كوَّمنا الأثاث في الحجرة المطلة على سيدي الشوربجي، ورصصنا الكراسي في الحجرتين الأخريين [...]

- أراه قادما من ناحية المنشية، أو متجها إليها [...]

- لم أكن أدخل حجرته، يظل الباب مغلقا أو موارباً، فلا أتصوّر ما بداخل الحجرة، ولا أحاول دخولها، حتى أثناء وجوده فيها [...].

- وأبي يعود عقب صلاة العشاء، يجلس في الصالة، أو الشرفة المطلة على شارع الميدان، يستمع إلى الأغنيات في فونوغراف القهوة أسفل البيت، إلى موعد نشرة الأخبار، يدير الراديو حتى يعلو السلام الوطني، فيغلق الراديو، ويدخل إلى حجرة نومه المطلة على الشارع الخلفي" (جبريل، 1996، ص 7-9).

ومن خلال هذا الوصف المتعدد، يمكن أن نلاحظ أن الكاتب يحرص على تحديد الموقع الجغرافي العام، فالشقة المقصودة تقع في ناحية المنشية، وهي بحكم موقعها قريبة من مقابر العمود، وهي تطل على شارع شعبي، حيث تقع في الدور الثاني، وأسفلها قهوة شعبية، ولها شرفة مطلة عليها، ولها أيضا شرفة تطل على الشارع الخلفي، أي أنها ذات واجهتين، وبداخلها عدة غرف مخصصة، واحدة للأب والأم، وواحدة لطارق، وواحدة لحاتم، ما يضمن استقلالية كل واحد منهما داخل الشقة، وبينها جميعا صالة مشتركة، تجمع هذه الغرف، وتمثّل مكان اجتماع العائلة.

2 - هوية المكان

وإلى جانب تحديد الموقع الجغرافي، فإن وصف المكان يحدد هوية المكان نفسه، بما يمكننا من المقارنة بين الشقق والأماكن، فشقة السيدة اليونانية التي ذهب حاتم ليسكن فيها مع الأسرة اليونانية، تتكوّن كالتالي:

"على يسار المدخل كونصول قديم، مشغول بالأرابيسك، تعلوه مرآه بيضاوية الشكل، ومن أعلى الطرقة [ممر] تتدلى نجفة ذات أربعة أذرع، يفضي المدخل إلى صالة واسعة، يشغلها أنتريه أسيوطي، وترابيزة سفرة مستطيلة، عليها منفضة خالية من أعقاب السجاير، وحولها ستة كراسي، وتتوسطها علبة من الصدف، مغلقة. وعلى الجدران صور عائلية ولوحات مقلدة لأعمال فنانين عالميين، ومشاهد، خمنت أنها لمدن يونانية تطل على الساحل، وأعلى باب الشقة من الداخل عُلّق صليب خشبي، عليه نحت للمسيح وهو يضع إكليل الشوك، وعلى يمين الباب ممر ضيّق نسبيا، توقّعت أنه يفضي إلى المطبخ والحمام وغرف النوم" (جبريل، 1996، ص 34).

هذا الوصف التفصيلي للشقة من الداخل يكشف عن عدة أمور:

- ثقافة المكان؛ إذ يتحلّى أصحابه بذوق رفيع، يتجلّى في اللوحات العالمية المقلّدة، والثريّات المعلّقة في سقف الصالة. وهي مظاهر تعكس ثقافة الزمان والمكان كله؛ إذ إن الأسرة اليونانية صاحبة الشقة جزء من مجتمع كامل، فيه المحلي الوطني وفيه الأجنبي، ما يؤكد التأثير المتبادل بين الوطني والمحلّي.

- وهذا الاختلاط يتأكد بوجود قطع أثاث شائعة في الثقافة المحلية، وتتمثّل في الأنتريه الأسيوطي -وهو نوع من الأنتريهات الخاصة التي كانت شائعة في المجتمع المصري إلى وقت قريب- بالإضافة إلى ترابيزة السفرة المستطيلة في الصالة، وهي تعكس العادات الاجتماعية لتناول الطعام واجتماع العائلة، ما يشي بنوع التحضّر ودرجته في تلك البيئة.

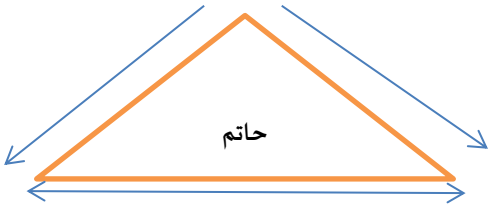
- التديّن، وهو ما ينعكس في الصليب الخشبي الذي يحمل نحتا بارزا للسيد المسيح. ويمكن أن نضيف إلى ذلك ما سبق أن لاحظناه في وصف شقة أسرة حاتم، حيث تمثّل الصالة سرّة المكان، وفيها أيضا تجتمع العائلة، وفيها أيضا الشرفة المطلة على القهوة، ومن خلالها تأتي أصداء الثقافة الخارجية/ الداخلية التي تمثّلت في أغاني الفونوغراف الدائر في القهوة، ثم إدارة مؤشّر المذياع على الأخبار إلى نهاية الإرسال والختام بالسلام الوطني. وقبله عودة الأب إلى المنزل بعد صلاة العشاء، وارتفاع صوت الآذان من مسجد الشوربجي. ما يعني أن التديّن والاعتزاز بالوطن سمتان شائعتان في تلك البيئة، سواء أكان السكان من المحليين أم من الأجانب الوافدين.

- والاعتزاز بالوطن يتأكد مرة أخرى من خلال اللوحات التي تمثّل مشاهد لمدن يونانية تطل على الساحل في الجانب المقابل لشاطئ الإسكندرية، إضافة إلى اللوحات التي تحمل صورا لبعض أفراد العائلة، وهو ما يؤكد قيمة الانتماء الراسخة في هذه البيئة.

3- المكان: الراوي في خلفية الحدث

وإلى جانب تحديد الموقع الجغرافي ونقل ثقافة المكان/ البيئة والمجتمع، فإن المكان في هذه الرواية يعمل على نقل موقع الحدث، ومتابعة تحرّك الزمن مع حركة المكان، بما يجعل من المكان خلفية لحركة الزمن، كما يجعله مؤشّرا لموقعه. وهذا ما نلحظه في تحرّك الحدث بين ثلاثة أماكن (شقق)، تصنع مثلثًا لحركة الحدث في هذه الرواية، على ما يمثّله هذا الشكل:

شقة العائلة (حاتم وأسرته)



شقة ديمتري (الصديق) شقة الأسرة اليونانية

ومن الواضح هنا أن العنصر المشترك بين هذه الأماكن الثلاثة هو الراوي نفسه (حاتم) بوصفه الشخصية الرئيسة في الرواية، فمع حركته تتحرك الأحداث، وتنتقل من مكان إلى مكان: شقة أسرة حاتم، شقة الصديق ديمتري، وشقة الأسرة اليونانية التي انتقل الراوي للعيش فيها، بعد أن طرده أخوه طارق من شقة الأسرة. ويضاف إلى ذلك الجامعة التي ظهرت في مشهد لافت يعكس نبض المجتمع وتفاعله مع الأحداث السياسية وطبيعة الحياة الجامعية بالنسبة للطلبة، ولمحة من الكازينو الذي يعمل فيه حاتم، وهي أيضا لمحة تعكس تفاعل المجتمع مع طبيعة الجو البارد وتأثير الحدث السياسي، وشقة العم، حيث كان يلتقي حاتم ابنة عمه صفاء، لمراجعة دروسه، ولكنه مشهد لافت أيضا يعكس مراهقة حاتم وتفاعله مع الفتيات. وبين هذه الأماكن جميعا يظهر الشارع بوصفه خلفية لكل هذه الأحداث.

والفرق بين المكان الرئيسي في هذه العلاقة (الشقة) والأماكن المؤقتة التي ظهرت (الجامعة، الكازينو، شقة العم) أن المكان الرئيسي متكرر الظهور؛ إذ تدور فيه معظم الأحداث، بينما مثّلت الأماكن الثلاثة الأخرى أماكن مؤقتة، تظهر في لحظة لتعكس موقفا ما أو حدثا أو شعورا مرتبطا بذلك المكان.

وكما نلاحظ، فقد كانت حركة الراوي -الشخصية الرئيسة- تنتقل ما بين شقة الصديق ديمتري وشقة الأسرة اليونانية التي يقيم معها، بينما مثّلت شقة الأسرة المكان الرئيسي الذي انطلقت منه هذه الحركة، من الداخل (العالم الداخلي) إلى العالم الخارجي (شقة ديمتري وشقة الأسرة اليونانية)، كما يمكن أن نلاحظ أيضا أن شقة الأسرة _ المكان الأصلي/ المكان الداخلي _ تمثّل الثقافة التقليدية، بطابعها العربي الأصلي، وبكل الكتب العربية التراثية والمعاصرة التي كان يقرؤها حاتم، بينما مثّلت شقة الأسرة اليونانية وشقة الصديق ديمتري الثقافة الوافدة، الثقافة الأجنبية التي بدأ حاتم في التعرف عليها من خلالهما وأضافهما إلى ثقافته الخاصة.

هذا بالإضافة إلى أن شقة الصديق ديمتري وشقة الأسرة اليونانية، عرف فيها حاتم نوعا مختلفا من العلاقات، فيه قدر كبير من الحرية الشخصية، والقدرة على الاختيار، على نحو ما ظهر خاصة في شخصية ياسمين التي مثّلت اختلاطا بين الثقافة العربية والثقافة الأجنبية، من خلال أمها اليونانية _ أم ديمتري _ والأب المصري، بالإضافة إلى أن ياسمين مثّلت الحب الأول لحاتم، وهو حب لم يعرفه إلا بعد أن خرج من شقة الأسرة الأصلية _ الثقافة العربية _ إلى الشقة البديلة؛ شقة الأسرة اليونانية وشقة صديقه اليوناني أيضا ديمتري.

أما الشارع في هذه العلاقة بين الأماكن الثلاثة، فقد كان الوسيط الذي يجمعها كلها، ويعكس في الوقت نفسه نبض الشارع الاجتماعي والسياسي، وكلاهما يظهر في آخر الرواية، حين ازدحمت الشوارع والمحال بأثاث الأسر اليونانية التي قررت مغادرة الإسكندرية ومصر كلها، بعد تصاعد الأحداث السياسية في مصر:

"كانت دكاكين بيع الأثاث القديم قد امتلأت عن آخرها- تظل مفتوحة لا تغلق أبوابها، الأثاث مكوم على الأرصفة، تحوّلت دكاكين أخرى إلى شراء أثاث الأسر الأجنبية المهاجرة، وبيعه، تحوّلت العطارين، شوارعه وحواريه وأزقته إلى سوق كبير يشغى [يمتلئ] بالباعة والمشترين، حتى مداخل البيوت، تكوّمت فيها قطع الأثاث..

قلتُ:

- قوانين الحراسة والتأميم اقتصرت على الرعايا البريطانيين والفرنسيين..

- قالت السيدة:

- هذه بداية لإبعاد الأجانب عن مصر..

قلتُ:

- لو صح هذا.. فأنتم مصريون!

أهملت السيدة ملاحظتي:

- حتى تمثال ديلسبس في مدخل القناة أسقطوه.. إنهم ضد كل ما هو أجنبي.." (جبريل، 1996، ص 116).

في هذا الحوار الموجز بين السيدة اليونانية بعد أن قررت الرحيل وحاتم الذي يناقشها في القرار، تظهر حركة الشاعر الذي يموج بالاضطراب والحيرة، فالأجانب الذين عاشوا زمنا طويلا في مصر، حتى أصبحوا جزءا من نسيجها الاجتماعي، وباتوا في أعين المصريين مصريين مثلهم، هؤلاء الأجانب صاروا يشعرون بالخوف، ويرون أن المكان/ الظرف السياسي والاجتماعي لم يعد مناسبا لإقامتهم، ومن ثم فقد أعدوا أنفسهم للرحيل، تاركين ذكرياتهم وممتلكاتهم التي ملأت الشوارع في صورة أثاث مطروح للبيع، فتحوّلت معه العطارين (حيّ العطارين الذي كان يمتلئ بهم) إلى سوق كبيرة للبيع والشراء، واغتنام فرصة الرحيل المزمع.

ولم يكن تأثير هذا الرحيل صعبا على الأجانب وحدهم، فقد تأثر المصريون أنفسهم به، فثمة فجوة في النسيج الاجتماعي المألوف في مصر، على نحو يعكسه إحساس حاتم بعد نهاية هذا الحوار بينه وبين السيدة صاحبة الشقة، فرحيلها يعني عودته لحالة الضياع والبحث من جديد عن مكان للإقامة:

"أعبر كومات الأثاث، أتفاداها، أهمل سماع المناقشات والأسئلة والأجوبة وتوقعات المستقبل. فسدت الحياة، أفرغت ناقلات البترول ما بجوفها، فتحوّل سطح البحر -الذي أحبه- إلى بحيرة واسعة من السواد الميت، المتعفن" (جبريل، 1996، ص 125).

والتعليق الأخير الذي يزيّل به الراوي ملاحظته لوضع الشارع (كومات الأثاث) يشي تماما بحالة القلق والترقب التي سادت الحياة في هذا المكان وفي الزمان: (فسدت الحياة)، ما يعني أن ثمة إدراكا باطنيا بأن خروج الأجانب قد يكون مظهرا وطنيا مطلوبا، لكنه أيضا يعني خللا في النسيج الاجتماعي، وعودة إلى العزلة والانكفاء على الذات، إلى درجة أن البحر الذي كان يحبه، بما فيه من أجانب ووطنيين تحوّل إلى بحيرة واسعة ميتة.

وعلى هذا النحو يظهر تأثير المكان في عكس الحالة المزاجية والانفعالية التي تسود المجتمع في هذه اللحظة الفارقة من حياة مصر، فقد أضحت الأماكن الأليفة (البحر، الشارع، الشقة) أماكن غربة، ولم يعد فيها ذلك الدفء الذي ينتج عن العلاقات الاجتماعية الأليفة، بعد أن تحوّلت تلك الأماكن من أماكن عالية تشرف على الشارع، وتوفّر لأصحابها الهدوء والطمأنينة، بل والحب الذي وجده حاتم في إحدى شققها، تحوّلت إلى أماكن طرد، تموج بكل لحظات الاضطراب الذي يعكسه الشارع في الأخير، في صورة كومات أثاث مطروحة، وتملأ كل الفضاءات، إلى درجة أن المارّ بينها يضطر إلى الحذر ليتجنّب الاصطدام بها.

المبحث الثاني: الزمان في الشاطئ الآخر

يعتمد بناء السرد المعاصر على عنصرين رئيسيين: القصة والخطاب، وهما العنصران المسؤولان عن تحديد معالم الرواية المعاصرة، فالقصة هي المادة الحكائية التي تحتوي على مجموعة الأحداث في الرواية، وهذه الأحداث يحكمها رباط زمني وفق تسلسل منطقي يتوافق مع ما هو موجود في العالم الواقعي، لكن عرض الأحداث نفسها يتم وفق حبكة معينة، أي طريقة عرضها، تقديما وتأخيرا، وفق خطة معينة، تتخلل الزمن الروائي نفسه وتعكس وجوده في الرواية، وطريقة العرض

هذه ما هي إلا الخطاب السردي الذي يحكم بناء الرواية (يقطين، 1997، ص 7). وبناء على ذلك تتجلى مستويات الزمن في الرواية من خلال محورين: زمن القصة، وزمن الخطاب. فزمن القصة هو زمن الحكاية قبل تشكيلها الفني. وزمن الخطاب، هو زمن السرد، على نحو ما يتم عرضه، تقديما وتأخيرا، بحسب مقتضيات الحبكة (عيلان، 2008، ص 90، 91).

والعلاقة بين زمن القصة وزمن الخطاب تظهر في صورة مفارقات؛ تتجلى في الاستباقات والاسترجاعات التي يتم عرضها من خلال الحبكة، وتؤثر بصورة مباشرة على تقسيم السرد إلى مشاهد واستراحات، بما يؤدي إلى تنويع النظام الزمني داخل هذه الأجزاء، ما بين التوقف الكامل، والتمدّد بصورة جزئية (لحمداني، 1991، ص 73-78).

ولاستجلاء العلاقة بين الزمنين -زمن القصة وزمن الخطاب- فسوف أعرض أولا لزمن القصة في حدوده التاريخية التي تحددها الإشارات المرجعية في الرواية، ثم أعرض لزمن الخطاب في ضوء تجلياته التي تظهر في صورة وصف سردي للقطات سريعة؛ تتوالى من خلالها أحداث الرواية، وتنقل الخطاب من لحظة إلى أخرى، معتمدة بصورة رئيسية على الاسترجاع الذي يعرض حياة الراوي وحياة الشخصيات الأخرى في الرواية.

وسوف أشير في التحليل إلى تأثير هذه اللقطات وتلك الاسترجاعات على حركة الزمن في خطاب الرواية. ولأن الرواية تعتمد بصورة مطلقة على الاسترجاع، فقد خلت من الاستباقات التي يمكن أن تكون مؤثرة في تشكيل سردها، بما يجعل من الوقوف عنده غير ضروري.

1 - الحدود التاريخية لزمن القصة

في رواية الشاطئ الآخر، تدور القصة حول مجموعة من الأحداث التي تعود إلى زمن الخمسينيات من القرن الماضي، على نحو ما تشير إليه الإشارات المرجعية لتلك الأحداث في الرواية، إذ تبدأ من تولّي جمال عبد الناصر رئاسة الوزراء في مصر، بعد استقالة محمد نجيب من جميع وظائفه في الدولة:

"طويت الجريدة في يدي. كنت أقرأ تفصيلات مانشيت الصفحة الأولى: استقالة محمد نجيب من وظائفه وتعيين جمال عبد الناصر رئيسا للوزراء.." (جبريل، 1996، ص 7).

وهذه الإشارة المرجعية للحدث الأول في الرواية، تعني أن الأحداث كلها تدور في نحو العام 1954م، حيث استقال محمد نجيب فعليا من رئاسة الوزراء (ويكيبيديا أ، 2025)، وهذه الأحداث تستمر حتى صدور قوانين الحراسة والتأميم التي اختصت بالأجانب من الفرنسيين والبريطانيين في مصر، وما رافقه من خروج اليونانيين أيضا، خوفا من تداعيات الأحداث:

"قلتُ: قوانين الحراسة والتأميم اقتصرت على الرعايا البريطانيين والفرنسيين..

قالت السيدة: هذه بداية لإبعاد الأجانب عن مصر.." (جبريل، 1996، ص 116).

وهذا يعني أن أحداث الرواية تستمر نحو عامين، من 1954م، إلى 1956م، تاريخ تأميم قناة السويس (ويكيبيديا ب، 2025)، وقد تمتد _ دون إشارة واضحة حاسمة في الرواية _ إلى 1964م، زمن صدور قوانين تأميم المنشآت في مصر (الجريدة الرسمية، 1961)، أي أن زمن الأحداث يستمر نحو 10 سنوات.

2 - زمن الخطاب

2 - 1 الوصف السردي للحدث

وأيا يكن الزمن الفعلي للقصة، فإن هذه الأحداث جميعا انعكست سرديا في إيقاع سريع جدا، بسبب الانتقال من لحظة زمنية إلى لحظة زمنية أخرى، يصوّرها الوصف السردي، دون أي عوائق، فمن لحظة استقالة محمد نجيب من رئاسة

الوزراء ومن جميع وظائفه، إلى لحظة أخرى، حيث التقى حاتم مع صديقه ديمتري لأول مرة، دون أن تحدد الرواية زمن اللقاء؛ قبل وفاة الأب أو بعده:

"التقيت به على ناصية شارعي الميدان وسوق السمك القديم [.....] كان بيضاوي الوجه، أبيض البشرة، له عينان زرقاوان، دائمتا التلفت، ينسدل شعره الذهبي على قفاه، تتطاير خصلات منه، فيزيحها براحته إلى الوراء.." (جبريل، 1996، ص 17).

ثم لحظة طرده من شقة أبيه، بعد أن كرر عليه أخوه طارق الإنذار بترك الشقة: "الظل المباغت على الكتاب، نبهني إلى أن المساء قد حلّ، وأن طارق قد أضاء النور.. قال وهو يستند بيديه على إفريز البلكونة: متى تترك البيت؟" (جبريل، 1996، ص 27).

ثم تلي ذلك لحظات، حيث يبحث فيها طارق عن مكان يقيم فيه (جبريل، 1996، ص 30، 31)، ثم تتوالى بعد ذلك اللحظات، حيث ينتقل السرد مكانيا من مكان الإقامة الجديد _ شقة السيدة اليونانية _ إلى شقة ديمتري، ثم العودة، مع عودة الذاكرة إلى لحظات أقدم من زمن بدء الرواية، ولعل أبرز هذه اللحظات، حيث تذكر الراوي موقفه مع ابنة عمه صفاء، حين كان مراهقا، وابنة عمه تلك شابة يافعة، المفروض أن تقوم بتدريسه بعض دروسه ومراجعتها، لكنها في الوقت نفسه تقوم بمحاولة إغرائه، ليقيم معها علاقة غرامية، دون أن يفهم حاتم -بحكم سنه- تلك العلاقة:

"كانت صفاء ابنة عمي تغلق علينا باب الحجرة المطلة على حديقة [....] تكبرني بخمس سنوات [....] أجلس حيث تشير في الكرسي الخيزران بالقرب من النافذة المستترة بالأشجار الطالعة. تجلس وسط السرير، تتمدد، يضايقها الحر فتنزع الروب الوردي، تعدل قميص نومها، وتسوّي شعرها بيدها، وتتأمل طلاء أظافر قدميها" (جبريل، 1996، ص 85).

ومعنى هذا كله، أن الرواية تسير في صورة لقطات / مشاهد متتابعة، تعود فيها ذاكرة الراوي إلى لحظات ماضية، قد تسبق في حدوثها زمن الأحداث الكلية التي تدور في إطارها الراوية، لكنها في الوقت نفسه، لا تتقدم إلى الأمام، ولا تستبق الأحداث، مكتفية بتلك اللحظات المتوالية من التذكر والعودة إلى الماضي، لرسم حياة الراوي.

ورغم هذه العودة، فإنها تتم جميعا في صورة لقطات عابرة، ما يجعل الانتقال من إحداها إلى الأخرى سريعا، وهو الأمر الذي أدى بدوره إلى سرعة سرد الحدث، متضمنا نوعا من التمديد النفسي في بعض المواضع، والحذف في البعض الآخر، مع تداخل الوصف والسرد في مواضع ثالثة، على نحو ما يمكن أن نراه في زمن السرد.

2 - 2 الاسترجاعات وحياة الراوي

على الرغم من أن إجمالي السرد يسير بطريقة خطية من اللحظة الحاضرة إلى المستقبل، في مساحة زمنية كلية، تجعله موجودا ضمن الحاضر (1954 - 1956/ 1961م)، فإن هذا المسار الزمني يخترقه باستمرار عودة إلى الماضي، في صورة استرجاع للحظات زمنية بارزة من حياة الراوي، بل إنه يبدأ السرد كله من لحظة استرجاع، يستعيد فيها سريعا، وملخصا لحظة زمنية، تبدأ قبل يومين من لحظة بداية السرد:

"قال أخي: أريد أن تترك الشقة! كان قد مضى على وفاة أبي يومان، وكنت جالسا أقرأ في الشرفة المطلة على شارع الميدان، ومهموما بالتوقعات" (جبريل، 1996، ص 7).

هذه العودة السريعة في الزمن، وتحديد وفاة الأب بوصفها نقطة بداية الأحداث/ السرد، هي التي فتحت المجال بعد ذلك للسرد ليمضي في طريقين متوازيين:

الطريق الأول - هو متابعة الزمن الذي يتقدم إلى الأمام في صورة خطية منتظمة، وتعبر عنه تلك اللحظات الزمنية التي حددت _ على ما ألمحت _ زمن القصة.

والطريق الثاني - هو الإسقاطات التي تتجلى في صورة استعادات للمحات من حياة الراوي.

وهذا يعني أن الاسترجاعات، هدفها إلقاء ضوء كاشف على حياة الراوي خاصة، إذ إن كل الاسترجاعات تعود إليه، باستثناء موضعين: الأول - يعود فيها الراوي إلى حياة السيدة اليونانية مالكة الشقة التي يقيم فيها، حيث يسرد كيفية وصولها إلى الإسكندرية، وهو حال يشبه حال الكثيرين من الجاليات العربية والأجنبية، خاصة اليونانية التي فرّت من الحرب اليونانية العثمانية، وحضرت إلى الإسكندرية بحثا عن حياة جديدة:

"مات والدها في الحرب بين اليونان والدولة العثمانية، فرّت مع خال لها على باخرة متجهة إلى الإسكندرية في 1898. استقرّا في باب سدرة. تزوّجت بقالا يونانيا له دكانان في العطارين والإبراهيمية. أغلقت الدكانين بعد وفاته، وجعلت عائد المبلغ من البنك راتبا شهريا.." (جبريل، 1996، ص 76، 77).

ويمكن أن نلاحظ أن السرد هنا يأخذ هيئة التلخيص المشهدي، في صورة معلومات مكثفة، تختصر الزمن والمسافات، لأن الحرب اليونانية العثمانية بطبيعة الحال لم تجر في يومٍ وليلة، إضافة إلى أن مجيء اليونانيين وغيرهم إلى الإسكندرية لم يبدأ فعليا مع تلك الحرب، وإنما بدأ قبلها بزمن طويل، وهو الذي رسم حياة تلك المرأة التي كانت شابة حينها، فقابلت زوجها اليوناني، واستمرت الحياة بينهما إلى أن مات.

وأهمية هذه الاستعادة واضحة في أنها تلقي الضوء على الكيفية التي تشكلت بها الحياة الاجتماعية في الإسكندرية ومصر في ذلك الزمن، فقد كانت مقصدا لكثير من الجاليات العربية، الأمر الذي أثّر مباشرة في الحياة الفنية والثقافية، على نحو ما هو معروف عن قدوم الفرق المسرحية من الشام إلى مصر، في بداية تأسيس المسرح المصري (سادجروف، 2009، ص 209، 210).

2 - 2 حياة الشخصيات الأخرى

أما الموضع الثاني الذي تتم فيه الاستعادة، دون أن تتعلق تعلقا مباشرا بحياة الراوي، فهو ذلك المقطع الطويل من حياة قسطنطين كفافيس، بترجمة الدكتور محمد حمدي إبراهيم (جبريل، 1996، ص 80)، حيث يقول الراوي على لسان ديمتري:

"دلف إلى المقهى الذي اعتادا ارتياده معا، وفي هذا المكان كان رفيقه قد قال قبل ثلاثة شهور: نحن شابان نحيا في فقر مدقع، ولم نعد نملك من حطام الدنيا شيئا (جبريل، 1996، ص 78).. [....] قضى كلّ منهما وطره من اللذة غير المشروعة، ثم نهضا من الفراش ليرتديا ملابسهما، دون أن ينبس واحد منهما ببنت شفة [....] لحظات مثل هذه لا تفيد في الحياة، ولا تغني سوى الفنان، فغدا أو بعد غد، أو ربما بعد سنوات، سيسطر قلمه أبياتا متدفقة بالإحساس الجارف، كانت بدايتها ها هنا.." (جبريل، 1996، ص 80).

والمقطع هذا طويل؛ إذ يمتد إلى حوالي ثلاثة صفحات، يتخللها حوار قصير بين ديمتري وحاتم، حول كفافيس وحياته، والموقف أن ديمتري حين ذهب لزيارة طارق في حجرته بمنزل السيدة اليونانية، بعد أن انتقل إليها، أخرج كتابا كان يحمله، وهذا الكتاب يتناول حياة كفافيس، وأخذ يقرأ له هذا المقطع الطويل. وفيه أن كفافيس يتحاور مع صديق ما، وتنشأ بينهما علاقة حب، ثم ينتهي المقطع بهذا التنبؤ المستقبلي لما سوف يكون عليه كفافيس، بوصفه شاعرا كبيرا، يمتلك تجربة إنسانية متميّزة.

واللافت في المقطع أنه يستبق الأحداث، في لحظة نادرة من لحظات الرواية؛ إذ لا نجد فيها أي مظهر آخر من مظاهر الاستباق، والملحوظ أنه استباق مبنيّ على المرجع الخارجي، أي الواقع، وما نعرفه عن كفافيس فعلا، فهو إذن ليس تنبؤا بالمعنى الحرفي للكلمة. لكن أيضا ما يلفت النظر أن مثل هذا التنبؤ يقترن في المشهد كله بما حاوله ديمتري، حيث أراد أن يقيم علاقة حب جسدية مع حاتم، وانتهى الموقف بأن ضربه حاتم ضربا مبرحا، فانصرف ديمتري مجروحا حزينا.

وقد أراد بذكر كفافيس في هذا الموقف أن يمهّد لما أراد أن يفعله مع حاتم، ولعله أراد أيضا التنبؤ بما سوف يكون عليه حاتم في المستقبل، بوصفه كاتبا لامعا. وهنا يجب أن نذكر ما ألمحت إليه من قبل عن شخصية حاتم؛ إذ يحلم بأن يكون كاتبا يُذكر اسمه إلى جوار كبار الكتاب (جبريل، 1996، ص 23، 24). ويمكن أن نذكر هنا أن كاتب الرواية نفسه: محمد جبريل، من الإسكندرية، وقد نشأ بها، وعاش إلى أن انتقل إلى القاهرة ليعمل بالصحافة، ويكتب، حتى أصبح واحدا من أعلام الرواية المصرية المعاصرة، ومن ثم، يمكن القول: إن شخصية حاتم فيها بعض من شخصية المؤلف (جبريل، 1988، ص 6-20).

ومعنى ذلك، أن مثل هذا المقطع الذي ينقل فيه المؤلف عن كفافي، يعمل على استدعاء الأثر الأول للإسكندرية في نفس كفافي وحياته، بالموازاة مع الأثر نفسه للمكان/ الزمان في حياة المؤلف نفسه، فهو إذن يضيء مساحة المجتمع المخفية من خلال مثل هذه الاستدعاءات. أما الاستعادات الأخرى التي تقطع المسار الزمني المتقدم فكلها تتعلّق بحياة الراوي نفسه، لإضاءة المساحات المخفية من حياته، واستكمال الصورة المبيّنة لشخصيّته.

ولذلك فإن هذه الاستعادات تبدأ من حياته الأولى، حيث الطفولة، دون أن تصّرح الرواية بذلك، وإن كان السياق يرشّحه، إذ يذكر عن أمه أنها _ كما سبقت الإشارة _ لم تسمح له ولا لأخيه طارق بالانشغال بأي شيء عن الدراسة والمذاكرة (جبريل، 1996، ص 10)، ثم تتقدم الحكاية قليلا في الزمن، حين يذكر ما كان يسمعه من حكايات الأولاد في المدرسة عن علاقاتهم بالبنات (جبريل، 1996، ص 53)، وقبل ذلك ما ذكره عن قراءاته لطه حسين والمازني والعقاد، وغيرهم من كبار الكتّاب المصريين (جبريل، 1996، ص 23)، ما يعني أنه تجاوز مرحلة الشباب، ووصل إلى درجة من النضج تمكنه من قراءة مثل هذه الأعمال، ثم عودته مرة أخرى إلى مرحلة المراهقة، حين يذكر موقفه مع ابنة عمه التي كانت تكبره بخمس سنوات، وتحاول إغواءه بطريقة ما (جبريل، 1996، ص 85).

ومعنى ذلك كله أن حركة السرد -كما ألمحت- تسير في خط منتظم للأمام، من لحظة تولّي جمال عبد الناصر السلطة، وبداية ارتفاع وتيرة التوتر السياسي، إلى نهاية المشهد، حيث بدأ اليونانيون في مغادرة الإسكندرية ومصر كلها. وهو خط تقطعه تلك الاستعادات المتوالية لأطراف من حياة الراوي، تمضي فيها بحسب تطوّر الحدث الرئيسي: وفاة الوالد ثم الوالدة، طرده من الشقة، تعرّفه على ديمتري ثم ياسمين، إقامته مع السيدة اليونانية، خروج اليونانيين، مغادرة السيدة وديمتري للإسكندرية والعودة للشارع، مقابلة طارق وطلبه من حاتم العودة، سير حاتم على غير هدى وشعوره بالحيرة مما يجري.

وخلال هذا التطوّر تحدث الاستعادات التي تضيء هذه المواقف كلها، ما يعني أن الاستعادات لم تكن لإضافة معلومات مجردة عن حياة الراوي فحسب، وإنما لإضاءة حياته وتفسير المواقف الحاضرة -لحظة الحكي في السرد- من خلال تلك المواقف.

وعلى سبيل المثال فإن هذه الاستعادات فسّرت تعلّقه الشديد بياسمين، بوصفها أول حب في حياته، في حين أنه رفض من قبل الاستجابة لإغواء ابنة عمه، كما لم يستجب من بعد لزميلته في الجامعة.

ومن خلال هذه الاستعادات أيضا فسّر السرد إعجاب الراوي بديمتري، رغم أنه في بداية تعرّفه عليه لم يكن مرتاحا له، إذ إن شخصية ديمتري المثقفة هي التي جذبته، خاصة بعد أن عرّفه على الثقافة الأوروبية، متمثّلة في كفافيس وأوسكار وايلد وغيرهما من أعلام هذه الثقافة، في الوقت الذي كان فيه الراوي لا يعرف سوى الثقافة العربية.

وبطبيعة الحال، فإن هذه الاستعادات تأخذ صورة لقطات متنوعة الطول، على نحو ما ظهر في استعادته لحياة كفافيس، إذ استغرقت الاستعادة نحو ثلاث صفحات، يفترض فيها السرد أن ديمتري يقرأ وحاتما يسمع، ما يعني أن الحدث نفسه _ القراءة والتلقي _ استغرق وقتا ملحوظا بسبب فعل القراءة وما دخله من تعليقات ديمتري على ما يقرؤه.

هذا في مقابل استعادة متوسطة الطول، أشبه باللمحة عن وفاة الأم، وهي لمحة اللافت فيها أنها تتكرر، إذ يقول الخبر نفسه بأكثر من طريقة، يقول:

"ماتت أمي، فعانينا أياما قاسية.. [....]

حين عاد أبي من المستشفى، وهمس بصوت متعب: انتهى! عرفت أن أمي ماتت، فاجأها الألم عقب الغداء. لم تكن تشكو شيئا، ولا ترددت على الأطباء، وتذكرت أنها كانت تغني في الصباح، وهي تنفض تراب النافذة:

اتمخطري واتمايلي يا خيل..

صحبناها إلى المستشفى الأميري، ظللنا على باب العنبر، حتى أمرنا الطبيب بالانصراف. ظلّ أبي يتردد عليها، يحمل طعاما وغيارات ومجلات حديثة وقديمة، ثم عاد بنبأ وفاتها" (جبريل، 1996، ص 10، 11).

واللافت كما ذكرت، أن مثل هذه المقاطع تتميّز بإيقاعها النفسي السريع جدا، رغم أن الحدث قد يستغرق عدة ساعات أو أيام، على نحو ما يفترضه مرض الأم المفاجئ إلى وفاتها. ومع ذلك فهذه الساعات أو الأيام يتم ذكرها في لمحات مختارة بعناية، بما يؤدي إلى رسم الصورة المطلوبة، وفي الوقت نفسه لا تسبب أي إحساس ببطء الإيقاع.

النتائج:

1- مثّلت الإسكندرية في هذه الرواية نموذج المدينة المصرية التي تموج بالتحولات الاجتماعية، والنشاط التجاري، والنبض السياسي الذي يظهر في ردود فعل مواطنيها.

2- وفي سبيل الحرص على الرسم الدقيق لهذا المجتمع، فقد اهتمت الرواية برسم معالم المكان رسما دقيقا، يحيط بالأحداث، ويؤطر أبعادها الوجدانية والإيديولوجية من خلال شخصياتها، وهو ما ظهر في وصف شوارعها وحواريها، وتحديد المعالم الجغرافية الأساسية التي تتحرك فيها الأحداث.

3- ظهر زمن الأحداث في خلفية المشهد، من خلال الإشارات المتكررة للأحداث السياسية التي صاحبت الأحداث، خاصة مع بداية التوتر الذي صاحب إنشاء السد العالي، وما تبعه من أحداث سياسية في المنطقة.

4- اعتمد الراوي في سرده على التذكّر، وهو الأمر الذي جعل الزمن يسير دائما إلى الأمام، يبدأ من لحظة وفاة الأب، ويتقدم إلى ما بعد أحداث السد العالي، وهو زمن يقع في حدود عامين أو أربعة أعوام، دون أن تحدد الرواية بدقة حدود هذا الزمن.

5- ولذلك فحركة الزمن في الرواية أخذت شكل السهم الذي يتقدم إلى الأمام، مع تقاطعات زمنية تعود إلى الخلف - استرجاع- وتستدعي بعض المواقف المتعلّقة بالحدث في لحظة السرد.

6- والرواية إلى جانب موضوعها الرئيسي -خروج حاتم رضوان من بيته ثم عودته إليه في آخر الرواية- حملت رسالة أساسية، تكمن في إمكانية إيجاد التوافق مع الآخر المختلف، والإفادة من ثقافته، وتنمية ثقافتنا الوطنية من خلال هذا التلاقح المستمر للثقافات.

المراجع

بحراوي، ح. (1990). *بنية الشكل الروائي* (ط.1). المركز الثقافي العربي.

الجريدة الرسمية. (1961). (162)، منشورات قانونية، تأميم بعض الشركات والمنشآت، تم الاسترجاع من: https://manshurat.org/node/34006

جبريل، م. (1988). *حكايات عن جزيرة فاروس: سيرة ذاتية*، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

جبريل، م. (1996)، *الشاطئ الآخر*، مكتبة مصر.

ديفيز، ب. س. (1996). *المفهوم الحديث للمكان والزمان* (السيد عطا، ترجمة)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

سادجروف، ف. (2009). *المسرح المصري في القرن التاسع عشر (1799- 1882)* (أمين العيوطي، ترجمة)، المركز القومي للمسرح والموسيقى والفنون الشعبية.

عيلان، ع. (2008). *في مناهج تحليل الخطاب السردي*، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

فضل، ص. (1992). *بلاغة الخطاب وعلم النص*، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

قاسم، س. (1984). *بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

لحمداني. ح. (1991). *بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي* (ط.1). المركز الثقافي العربي.

مرتاض، ع. (1998). *في نظرية الرواية - بحث في تقنيات السرد*، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

المغربي، ح. م. ج. (2004)، شعرية المكان والزمان، *علامات في النقد، 13* (52)، 52 - 106.

ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب*، دار المعارف.

يقطين. س. (1997)، *تحليل الخطاب الروائي: الزمن، السرد، التبئير* (ط.3). المركز الثقافي العربي.

واصل، ع. (2021). تجليات «عدن» في الرواية اليمنية: التمظهرات والقضايا والأبعاد، *مجلة عالم الفكر*، (183)، 57-86.

واصل، ع. (2025 أ). متخيل السجن في الرواية اليمنية، *مجلة الخطاب، 20*(1)، 13-48.

واصل ع. (2025 ب). فضاء المهمش في الرواية اليمنية. *مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية، 6*(1)، 237–258. https://doi.org/10.71311/.v6i1.217

وكيبيديا أ. (2025). محمد نجيب، تم استرجاعه من: https://linksshortcut.com/KmZOF

ويكيبيديا ب. (2025). خلافه مع مجلس قيادة الثورة، تم استرجاعه من: https://linksshortcut.com/KmZOF

وكيبيديا ج، قناة السويس، تم الاسترجاع من: https://linksshortcut.com/PnTYO

References

Bahrawi, H. (1990). *Bunyat al-shakl al-riwāʾī* (1st ed.) [The Structure of the Narrative Form]. Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Al-Jarīda al-Rasmiyya. (1961). *(Issue No. 162).* Legal publications: Nationalization of some companies and institutions. Retrieved from https://manshurat.org/node/34006

Jibrīl, M. (1988). *Ḥikāyāt ʿan Jazīrat Fārūs: Sīra dhātiyya* [Tales from Pharos Island: An Autobiography]. Dār al-Wafāʾ li-Dunyā al-Ṭibāʿa wa-al-Nashr.

Jibrīl, M. (1996). *Al-Shāṭiʾ al-Ākhar* [The Other Shore]. Maktabat Miṣr.

Davies, P. C. W. (1996). *Al-Mafhūm al-ḥadīth lil-makān wa-al-zamān* (S. ʿAṭā, Trans.) [The Modern Concept of Space and Time]. Egyptian General Book Organization.

Sadgrove, P. (2009). *Al-Masraḥ al-Miṣrī fī al-qarn al-tāsiʿ ʿashar (1799–1882)* (A. al-ʿAyūṭī, Trans.) [Egyptian Theatre in the Nineteenth Century]. National Center for Theatre, Music, and Folk Arts.

ʿIlān, ʿA. (2008). *Fī manāhij taḥlīl al-khiṭāb al-sardī* [On the Methodologies of Narrative Discourse Analysis]. Arab Writers Union Publications.

Faḍl, Ṣ. (1992). *Balāghat al-khiṭāb wa-ʿilm al-naṣṣ* [Rhetoric of Discourse and Textual Studies]. National Council for Culture and Arts.

Qāsim, S. (1984). *Bināʾ al-riwāya: Dirāsa muqārana lithulāthiyyat Najīb Maḥfūẓ* [The Structure of the Novel: A Comparative Study of Naguib Mahfouz's Trilogy]. Egyptian General Book Organization.

Laḥmadānī, Ḥ. (1991). *Bunyat al-naṣṣ al-sardī min manẓūr al-naqd al-adabī* (1st ed.) [The Structure of the Narrative Text from the Perspective of Literary Criticism]. Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Murtāḍ, ʿA. (1998). *Fī naẓariyyat al-riwāya: Baḥth fī taqniyāt al-sard* [On the Theory of the Novel: A Study in Narrative Techniques]. National Council for Culture and Arts.

Al-Maghribī, Ḥ. M. J. (2004). *Shiʿriyyat al-makān wa-al-zamān* [Poetics of Space and Time]. *ʿĀlamāt fī al-Naqd, 13*(52), 52–106.

Ibn Manẓūr. (n.d.). *Lisān al-ʿArab* [The Tongue of the Arabs]. Dār al-Maʿārif.

Yaqṭīn, S. (1997). *Taḥlīl al-khiṭāb al-riwāʾī: al-zaman, al-sard, al-tabʾīr* (3rd ed.) [Analysis of Narrative Discourse: Time, Narration, and Focalization]. Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Wasel, E. (2021). Tajalliyāt "ʿAdan" fī al-riwāya al-yamaniyya: al-tamaẓẓurāt wa-al-qadāyā wa-al-abʿād [Manifestations of "Aden" in the Yemeni Novel: Forms, Issues, and Dimensions]. *ʿĀlam al-Fikr*, (183), 57–86.

Wasel, E. (2025a). *Mutakhayyil al-sijn fī al-riwāya al-yamaniyya* [The Prison Imaginary in Yemeni Novels]. *al-Khiṭāb, 20*(1), 13–48.

Wasel, E. (2025b). The Space of the Marginalized in the Yemeni Novel. *AL-Mahrah Journal of Humanities, 6(1), 237–258.* https://doi.org/10.71311/.v6i1.217

Wikipedia A. (2025). *Muḥammad Najīb* [Mohamed Naguib]. Retrieved from: https://ar.wikipedia.org/wiki/محمد_نجيب

Wikipedia B. (2025). *Khilāfuhu maʿ Majlis Qiyādat al-Thawra* [His Dispute with the Revolutionary Command Council]. Retrieved from: https://ar.wikipedia.org/wiki/محمد_نجيب

Wikipedia C. (2025). *Qanāt al-Suways* [Suez Canal]. Retrieved from: https://ar.wikipedia.org/wiki/قناة_السويس

OPEN ACCESS
Received: 29 -05 -2025
Accepted: 08- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Psychological and Social Alienation in the Autobiographical Novel *I Saw Ramallah* by Mourid Barghouthi

Nadia Barazane *
nbarazane@gmail.com

Dr. Choumayssa Khaloui**
Dr.choumayssa-khaloui@hotmail.fr

Abstract

This study investigates psychological and social alienation in Mourid Barghouthi's autobiographical novel *I Saw Ramallah*, portraying exile as a transformative experience that reshapes the Palestinian self both emotionally and socially. Employing sociological and psychological frameworks, the research traces the protagonist's return after decades of displacement, revealing that repatriation does not dissolve alienation but amplifies it, as the reality of the homeland diverges sharply from its imagined image. The novel captures the complex interplay between personal estrangement and collective dislocation, reflecting the fragmentation of a people suspended between a lost homeland, a substitute exile, a conditional return, and an evolving identity. It further illustrates how language functions as a mirror of alienation, encapsulating the tension between memory and present reality. Through its narrative, *I Saw Ramallah* underscores the existential rupture experienced by the exiled Palestinian under the weight of political oppression and fluid social contexts, demonstrating that the end of physical exile often marks the beginning of a deeper, more profound estrangement.

Keywords: Psychological Alienation, Exile Narrative, Palestinian Diaspora, Palestinian Novel, Identity Formation.

* PhD Scholar in Modern and Contemporary Literature, Department of Arabic Language, Faculty of Arabic Language, Literature and Eastern Languages, University of Algiers 2 – Abou El Kacem Saadallah, Algeria.

** Professor of Modern and Contemporary Literature, Department of Arabic Language, Faculty of Arabic Language, Literature and Eastern Languages, University of Algiers 2 – Abou El Kacem Saadallah, Algeria.

Cite this article as: Barazane, N. Khaloui, C. (2025). Psychological and Social Alienation in the Autobiographical Novel *I Saw Ramallah* by Mourid Barghouthi, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 61 -76 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2712

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/29م
تاريخ القبول: 2025/07/08م

الاغتراب النفسي والاجتماعي في السيرة الروائية (رأيت رام الله) لمريد البرغوثي

نادية برزان [*]
nbarazane@gmail.com

د. شميسة خلوي [**]
Dr.choumayssa-khaloui@hotmail.fr

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى مقاربة مظاهر الاغتراب النفسي والاجتماعي في رواية رأيت رام الله لمريد البرغوثي، باعتبارها تجربة سردية تكشف تداعيات النفي والمنفى على الذات الفلسطينية، في أبعادها الشعورية والاجتماعية. كما يعد نصا إشكاليا من خلال طرحه لظاهرة الاغتراب بمستويها النفسي والاجتماعي، سواء في المنفى أو حتى بعد العودة إلى وطن تغير عليه وتغير هو عنه، ساعيا إلى تصوير مشهد التمزق الفلسطيني بين وطن مفقود ومنفى بديل وعودة مشروطة وهوية قيد التشكل. ويتتبع البحث مسار البطل العائد إلى وطنه بعد غياب طويل، ويبرز كيف أن العودة إلى الوطن لا تُنهي الاغتراب، بل تضاعف حدّته، حين يصطدم العائد بصورة واقع يختلف تمامًا عن المخيال الذي ظل يحمله. ويعتمد البحث على المنهجين الاجتماعي والنفسي بغية فهم الأبعاد العميقة لتجربة الاغتراب التي عاشها مريد البرغوثي، سواء على الصعيد النفسي الداخلي أو على صعيد علاقته بالمجتمع والوطن. يتشكل بحثنا من مقدمة، وتمهيد نظري، وأربعة مباحث، المبحث الأول: الاغتراب، المبحث الثاني: تجليات الاغتراب النفسي والاجتماعي، المبحث الثالث: اللغة بوصفها مرآة للاغتراب، المبحث الرابع: الاغتراب وتشكل الهوية. وتوصل إلى أن رواية "رأيت رام الله" قد تناولت سيرة اغتراب فردي يعكس اغترابا اجتماعيا، إذ يتقاطع النفسي بالاجتماعي وتتحول العودة إلى الوطن إلى تجربة جديدة من الغربة، تكشف التمزق الوجودي الذي يعانيه الفلسطيني المنفي في ظل واقع سياسي قاهر وسياق اجتماعي متحول.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب النفسي، رواية المنفى، الشتات الفلسطيني، الرواية الفلسطينية، تشكل الهوية.

---

[*] طالبة دكتوراه في الأدب الحديث والمعاصر، قسم اللغة العربية، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

[**] أستاذ التعليم العالي في الأدب الحديث والمعاصر، قسم اللغة العربية، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

للاقتباس: برزان، ن. خلوي، ش. (2025). الاغتراب النفسي والاجتماعي في السيرة الروائية (رأيت رام الله) لمريد البرغوثي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 61- 76 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2712

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

مقدمة:

تُعدّ ظاهرة الاغتراب من أبرز السمات المميّزة للعصر الحديث، إذ تُصنّف حالةً سيكولوجية – اجتماعية، تؤثّر بعمق في الفرد والمجتمع معًا، وتُعبّر عن انفصال الإنسان عن محيطه الواقعي والاجتماعي. ورغم حداثة المصطلح، فإن الاغتراب ظاهرة موغلة في القِدم، ترافقت مع نشأة الوعي الإنساني، وتشكل واحدة من أعقد الإشكاليات التي واجهت البشرية في مختلف العصور.

وقد باتت هذه الظاهرة محطّ اهتمام الدراسات النفسية والاجتماعية والفكرية، نظرًا لانعكاساتها الوجودية العميقة، وما تخلّفه من آثار تمسّ كيان الإنسان في أبعاده النفسية والثقافية والسياسية والدينية. ولأن الأدب يُعد مرآة تعكس هموم الإنسان ومآسيه، فقد احتلّ الاغتراب حيّزًا مهمًا في النصوص الإبداعية، وفي هذا الإطار تبرز رواية "رأيت رام الله" لمريد البرغوثي بوصفها شهادة ذاتية وروائية توثّق رحلة العودة إلى الوطن بعد عقود من الغياب، وتكشف حجم التحولات التي طرأت على الذات، والمكان.

كما أن البحث قد استأنس بعدة دراسات سابقة لها علاقة ببحثنا منها:

رسالة ماجستير: تماثل البنى الدّالة وتجلّيات الوعي الذّاتي في (السيرواية) (رأيت رام الله) لمريد البرغوثي نموذجًا لمروة أسامة المشهداني من جامعة قطر (2022).

وكذلك رسالة تخرّج لمرحلة البكالوريوس، معنونة بالمجتمع الفلسطيني بعد احتلال إسرائيل: دراسة في رواية "رأيت رام الله" لمريد البرغوثي بنظرية الواقعية الاجتماعية، جورج لوكاتش لياسين الملك (2022). من الجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم.

ويسعى البحث إلى تحليل مظاهر الاغتراب النفسي والاجتماعي في تجربة السارد، والكشف عن أسبابه وانعكاساته على تشكّل الهوية الفردية والجماعية ضمن سياق المنفى الفلسطيني، ومحاولة إبراز العلاقة بين المنفى والانتماء، من خلال تتبّع أثر الانفصال عن الوطن في تشكيل وعي الذات وصورتها عن الآخر والمكان من خلال إشكالية متمثلة في جملة من التساؤلات منها:

كيف تتجلّى مظاهر الاغتراب النفسي والاجتماعي في رواية رأيت رام الله لمريد البرغوثي؟

وكيف تنعكس تجربة المنفى والعودة المؤجلة على وعي السارد بذاته وهويته؟

وما العلاقة بين الشعور بالانتماء والاغتراب في الرواية؟

وهل العودة إلى الوطن تمثّل نهاية الاغتراب أم تعمّقه؟

وللإجابة عن ذلك تشكل البحث من مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، المبحث الأول: الاغتراب، المبحث الثاني: تجليات الاغتراب النفسي والاجتماعي، المبحث الثالث: الاغتراب وتشكل الهوية.

تمهيد نظري:

أولا: لمحة عن الأديب الفلسطيني مريد البرغوثي وكتاباته

ولد الشاعر والكاتب الفلسطيني مريد البرغوثي (موقع العويس، 2025) عام 1944 في قرية دير غسانة قرب رام الله. وارتبط اسمه بأدب المنفى والشتات، وقد شكّلت أعماله مرآة لمعاناة الفلسطينيين في ظل الاحتلال والاغتراب. تزوّج من الروائية المصرية رضوى عاشور، ولهما ابن واحد هو الشاعر والأكاديمي تميم البرغوثي.

تابع دراسته الثانوية في رام الله، ثم سافر إلى مصر عام 1963، حيث التحق بجامعة القاهرة وتخرّج سنة 1967 من قسم اللغة الإنجليزية وآدابها. لكن الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية في العام ذاته حال دون عودته إلى وطنه، وهو ما مثّل بداية تجربته مع المنفى. عرف بكتاباته التي تمحورت حول القضية الفلسطينية، لا سيما روايته رأيت رام الله التي شكّلت منعطفًا مهمًّا في أدب السيرة الفلسطينية المعاصرة.

توفي يوم 14 فبراير 2021 عن عمر ناهز 76 عامًا، تاركًا وراءه إرثًا أدبيًا غنيًا في الشعر والنثر.

تميّز مريد البرغوثي بحضور أدبي وثقافي لافت، تُوّج بعدة جوائز عربية مرموقة، من بينها جائزة الشعر من جامعة القاهرة (1998)، والميدالية الشعرية من المعهد العالي للفنون التطبيقية في العام ذاته، بالإضافة إلى جائزة الشعر من المؤسسة الثقافية الإقليمية في المغرب سنة 2000. شارك في العديد من الفعاليات الثقافية الدولية، كما ألقى محاضرات في جامعات عربية وغربية مرموقة كأكسفورد، ومدريد، وأوسلو. وفي عام 2015، تولّى رئاسة لجنة تحكيم الجائزة العربية للرواية.

خلف مريد البرغوثي رصيدًا أدبيًا ثريًا، شمل اثني عشر ديوانًا شعريًا أبرزها: فلسطيني في الشمس (1974)، طال الشتات (1987)، منطق الكائنات (1996)، الناس في ليلهم (1999)، زهر الرمّان (2000) ومنتصف الليل (2005)أما في مجال النثر، فاشتهر بكتاب "رأيت رام الله" الذي يُعدّ من أبرز أعمال السيرة الذاتية الفلسطينية، و"ولدت هناك، وُلدت هنا"، حيث استعاد فيهما ملامح الهوية والمنفى. وقد شكّلت هذه الأعمال مجتمعة شهادة أدبية وإنسانية على مأساة الشتات الفلسطيني.

ثانيا: الاغتراب

الاغتراب ظاهرة إنسانية ضاربة في القدم، تمسّ الفرد في جوهر علاقته بالمجتمع والذات والعالم، فهو تجربة وجودية ونفسية واجتماعية تعكس انفصال الإنسان عن ذاته أو عن محيطه، سواء كان هذا الانفصال شعوريًا أو قسريًا. وقد ازداد الاهتمام بهذا المفهوم مع التحولات الكبرى التي شهدها العالم، من حروب وهجرات وتغيرات اجتماعية واقتصادية، جعلت الإنسان معرّضًا باستمرار لفقدان الانتماء، وقد تطوّر مفهومها عبر الحقول الفلسفية والنفسية والاجتماعية، مما سنستعرضه فيما يلي:

أ. مفهوم الاغتراب

يُعدّ الاغتراب من المفاهيم المركّبة التي شغلت الفكر الفلسفي والاجتماعي منذ العصور القديمة. ورغم تعدّد تعريفاته وتباين مناهج تناوله، إلا أنّ جوهره يتمثل في حالة انفصال أو انشطار بين الإنسان وذاته، أو بينه وبين محيطه الاجتماعي والثقافي. وقد ظهر هذا المفهوم بقوة مع تحوّلات الحداثة، حيث صار يُستخدم للدلالة على فقدان الانسجام بين الفرد والعالم، والشعور بالعجز، واللاانتماء، وفقدان المعنى.

ويذهب بعض الباحثين إلى اعتبار الاغتراب نتيجة طبيعية لتعقيد المجتمعات الحديثة، إذ "يتضخم ويتشعّب كلما تعقدت المجتمعات البشرية وتطورت" (محمود، 1984، ص 85). وقد شكّل هذا المفهوم أساسًا لفهم الكثير من الظواهر النفسية والسوسيولوجية، مثل القلق الوجودي، وفقدان الهوية، والتهميش الاجتماعي، والعزلة الشعورية.

كما نجده عند "ديكارت" من خلال ما يسمى بالفلسفة الديكارتية:

أ- الكوجيتو الديكارتي: حيث يتبين اغتراب الأنا عن ذاته، وهو ما يمكن أن يطلق عليه اسم الاغتراب الميتافيزيقي (Alienation mètaphysique).

ب- الاغتراب الانطولوجي: حيث ترد الحياة الانفعالية إلى آلية الأرواح الحيوانية.

ج- الاغتراب الوجودي: حيث تعيش الذات تجربة الانفعال في نطاق "أنا أفكر" (شاروني، 1979، ص 70).

أما "هيغل" فقد استخدم مصطلح الاغتراب بشقيه السلبي والإيجابي "فالأول ناتج عن ظروف سلبية تقف حاجزا للفرد عن اندماج وتأقلم في البنية الاجتماعية، وبذلك تصبح الذات منشورة عن ذاتها، والثاني يؤدي إلى توقف الفرد عن استقلالية ذاته وتأكيدها لصالح البنية الاجتماعية"(شاحت، 1980، ص 105-107). ويضيف "الوجوديون" أن الإنسان مدان بالاغتراب وأنه مهما حاول التملّص من سطوته، فإنه سيموت مغتربا لأن الحياة نفسها اغتراب"(طحطح، 1993، ص 34).

ومن وجهة نظر علم الاجتماع فقد يعد أساسا "لوصف مجموعة مختلفة من الظواهر تتضمن الإحساس بالانفصال وعدم الرضا عن المجتمع، والإحساس بوجود انهيار أخلاقي في المجتمع، وبالعجز عن مواجهة المؤسسات الاجتماعية والطبيعة الإنسانية للمؤسسات البيروقراطية"(الصائغ، 2001، ص 60، 61).

وقد عبّر عن الاغتراب من وجهة نظر علم النفس "كحالة من اللاقوة التي تستدعي الانسحاب عن الحياة الاجتماعية، فهو متعلق بما يحدث للفرد من اضطرابات نفسية وعقلية، وما يستشعر من غربة وفتور وجفاء في علاقته بالآخرين"(محمود، 1993، ص35).

كما نال الاغتراب حظا من حقل الدراسات العربية الأدبية والنقدية، وكان له نصيب وافر "من التحليل والتمحيص، ومن هؤلاء الدارسين من كانت له تجربة حياتية معيشة مع هذه الظاهرة، ومنهم من كانت وقفته وقفة دراسة وتحليل فقط"(العبد الله، 2005، ص 21)، فنجد على مستوى الشعر الشعراء الصعاليك الذين فضلوا الانفصال عن مجتمعهم والتمرّد على قوانين القبيلة، ومن ذلك (لامية الشنفرى) التي جسدت في إحدى أبياتها الانفصال التام عن المجتمع القبلي في قوله (الشنفرى، 1996، ص 60):

ثلاثةُ أصحابٍ: فؤادٌ مشيعٌ وأبيضُ إصليتٌ، وصفراءُ عيطلُ "

أما على مستوى النثر فقد برزت الرواية في مقدمة الخطابات الأدبية التي ترصد ظاهرة الاغتراب، وتحاول معالجتها، من منطلق خطورتها وانعكاساتها على الفرد والمجتمع، فقد أضحت تسلبهم فاعليتهم وإنسانيتهم، نجد ذلك ممثلا في المشهد الفلسطيني وغيره من دول العالم الثالث، فقط ما يميز المجتمع العربي "أنه مجتمع منتزع من صميم ماضيه، غائب عن حاضره، وإن كان يعمل -بجهد ومشقة- في سبيل بناء مستقبله" (إبراهيم، 1975، ص 154).

كما نجد الاغتراب سمةً أساسية في روايات بلزاك (Balzac)، وزولا (Zola)، وتولستوي (Tolstoy)، ودوستويفسكي (Dostoevsky)، و"روايات ديكنز (Dickens) أوليفر تويست (Oliver Twist)، وعناقيد الغضب (The Grapes of Wrath)، والبؤساء (Les Misérables) لفيكتور هوغو (Victor Hugo) ".

بالإضافة إلى العديد من الأعمال الأدبية التي طغت عليها سمات الاغتراب، نجد الإلياذة لهوميروس (Homer)، وكذا مسرحيات سوفوكليس (Sophocles)، ومسرحيات ويليام شكسبير (Shakespeare)، التي تكون معظم شخصياتها إمّا مغتربين عن الآخرين، أو عن عالمهم الخارجي، أو عن ذواتهم" (محمود، 1984، ص 85).

ب. أسباب الاغتراب

يشكّل الاغتراب حالة معقّدة ومتعددة الأبعاد، لا تنشأ من فراغ، بل تتولد عن مجموعة من الأسباب المتشابكة التي تتفاعل فيما بينها لتُنتج شعور الإنسان بالغربة عن ذاته أو عن محيطه، ولذلك فإن فهم أسباب الاغتراب يعدّ خطوة أساسية لفهم ملامح التجربة الإنسانية المعاصرة، والقلق الوجودي الذي يلازم الإنسان في الأدب والفكر والواقع، وعليه يمكن حصر أسباب الاغتراب في مستويين أساسيين:

1- الأسباب الاجتماعية

وتتمثل في:

1.ضغوط البيئة الاجتماعية والفشل في مقابلة هذه الضغوط.

2. الثقافة السياسية السائدة.

3. اضطرابات التنشئة الاجتماعية.

4 مشكلة الأقليات ونقص التفاعل الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية السالبة والتفرقة في المعاملة، وسوء التوافق المهني وعدم مناسبة العمل للقدرات، وانخفاض الأجور (الصديق، 2015، ص 71).

وبناء عليه فإن ما سبق من أسباب اجتماعية تسهم في إحداث اختلال بنيوي داخل المجتمع، يؤدي إلى شعور الفرد بالتهميش والاغتراب، ويُضعف من اندماجه الاجتماعي، مما ينعكس سلبًا على رؤيته لذاته ولموقعه ضمن الجماعة.

2_ الأسباب النفسية

وتتمثل في:

1.الصراع: ويكون ين الدوافع والرغبات المتعارضة مما يؤدي إلى التوتر الانفعالي والقلق واضطراب الشخصية.

.2 الإحباط: يرتبط الإحباط بالشعور بخيبة الأمل والفشل والعجز التام والشعور بالقهر وتحقير الذات.

.3 الحرمان: حيث تقل الفرصة لتحقيق دافع أو إشباع الحاجات كما في حالة الحرمان من الرعاية الوالدية الاجتماعية (الصديق، 2015، ص 72).

ويتضح من ذلك أن الفرد، حين يتعرض للصراع والإحباط والحرمان، تتولد لديه حالة نفسية مضطربة تتسم بمشاعر سلبية كالعجز والقهر، مما يؤدي إلى تشكل عقد نفسية قد تلازمه، وتنعكس على سلوكياته وتصوراته تجاه ذاته والآخر.

ج. أشكال الاغتراب

إن تنوع أشكال الاغتراب يعكس تعقيد التجربة الإنسانية، ويكشف عن هشاشة العلاقة بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، ونظرا لتعدد جوانب تجربة الاغتراب، تنوّعت أشكاله وفق السياق الذي يظهر فيه، ومن أبرز هذه الأشكال:

1-الاغتراب الاجتماعي

يتجلّى من خلال شعور الفرد بالعزلة عن مجتمعه، وفقدان التفاعل مع الآخرين، مما يفضي إلى البرود الاجتماعي، والعجز عن ممارسة الدور الطبيعي ضمن الجماعة. إنه اغتراب عن الآخر، في بعده القيمي والمعياري كما أنه يعني "الانسحاب عن المجتمع والعجز عن التلاؤم..." (الحمداني، 2011، ص 136).

2-الاغتراب النفسي

يُعبّر عن حالة فقدان التوازن الداخلي، وانفصال الذات عن قيمها ومشاعرها وهويتها. وهو شعور بالوحدة والوحشة وعدم الانسجام مع الذات أو المحيط، قد يقود إلى الانغلاق أو الانهيار النفسي، أو حتى التفكير في العدم والموت، "ومن ثم الانقطاع عن الناس، وعدم تواصلهم أو الانسجام معهم وعدم التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم" (المفلاحي، 2013، ص 123).

3-الاغتراب السياسي

يظهر حين يشعر الفرد بالعجز أو التهميش تجاه السلطة السياسية، أو انعدام القدرة على المشاركة الفعلية في صناعة القرار، فيعيش انقسامًا بين الوطن والانتماء، خاصة حين يغدو المواطن غريبًا في وطنه، يُقصى عن التأثير فيه أو

الدفاع عنه، "ذلك أن مجموعة الممارسات الاجتماعية في مجتمع ما، ما هي إلا ممارسة أيديولوجية في الأساس، فسلوك الشرائح الاجتماعية مدفوع بمفاهيم وأفكار وقناعات متجسمة في الجسم الاجتماعي ككل"(جريح، 1997، ص 683).

والاغتراب السياسي هو شعور الفرد أو الجماعة بأنهم غير ممثلين أو غير مؤثرين في النظام السياسي، وأن لا دور لهم في اتخاذ القرارات أو في صناعة مستقبلهم، وقد يكون هذا نتيجة الاستبداد، والاحتلال، والقمع، أو غيرها من مظاهر التهميش.

4- الاغتراب الديني

يتمثل في فقدان العلاقة الروحية الحقيقية بين الفرد وعقيدته، أو الانخراط في أنماط تدين مغتربة عن جوهر الدين. وقد أشار بعض المفكرين إلى أن هذا النوع من الاغتراب يتجلى حين ينسب الإنسان قواه وقدره لقوة خارجية مطلقة، دون وعي ذاتي، مما يولّد خضوعًا فكريًا واجتماعيا.

ويعطي فتح الله خليفة مفهوما عن الاغتراب الديني فيقول: "إن الاغتراب في الإسلام جاء في ثلاث درجات هي: اغتراب المسلم بين الناس، اغتراب المؤمن بين المؤمنين، واغتراب العالم بين المؤمنين، فغربة العلماء هي أشد أنواع الاغتراب لقلتهم بين الناس، وقلة مشاركة الناس لهم" (خليفة، 2003، ص 36).

5-الاغتراب الثقافي

يعني شعور الفرد بعدم الانتماء إلى ثقافة مجتمعه، أو التنافر مع الثقافة السائدة أو المتوارثة، سواء بسبب التغريب، أو بسبب صدمة حضارية، أو هيمنة قيم دخيلة. ويتجلى هذا الشكل في فقدان الهوية الثقافية، وضعف التواصل، ورفض الأعراف، والسلوك الانسحابي، بل وقد يقود إلى العنف والتطرف والانكفاء على الذات، كما يشير إريك إيريكسون في ذات الصدد إلى أن الاغتراب الثقافي "عملية متعلّمة من الواقع الذي يعيشه الفرد في مجتمعه، وأن حالات التمرد والعصيان والخروج عن الأعراف والقيم إنما تعبر عن أساليب الرفض لثقافة المجتمع، بل والشعور بالغربة " (يعقوبي، 2017، ص 114).

د. تجليات الاغتراب النفسي والاجتماعي في رو اية "رأيت رام الله"

تُعد رواية (رأيت رام الله) لمريد البرغوثي من أبرز النصوص التي اشتغلت على تمثيل الاغتراب الفلسطيني في مستوياته المتعددة، لاسيما النفسي والاجتماعي، إذ تطرح الرواية تجربة عودة لا تُعيد الانتماء، بل تؤكد القطيعة بين الذات ووطنها، بين المنفي وذاكرته، بين الحاضر والماضي. ولا تقف الرواية عند حدود التوثيق للعودة بعد غياب دام ثلاثين عامًا، بل تحفر في عمق الهوية الممزقة والمنفى المستمر، لتكشف عن صدمة الفلسطيني حين يواجه وطنًا غيّره الاحتلال.

1-الاغتراب النفسي

يُعدّ الاغتراب النفسي أعمق التجارب الإنسانية التي تصيب الفرد في صميم وجوده، إذ يتمثل في شعور داخلي بالعزلة والتمزق، ينشأ من فقدان الانسجام مع الذات أو مع العالم المحيط، ويعبّر عن أزمة وجودية تتفجّر بفعل الصدمات أو الظروف القهرية. وفي رأيت رام الله، يصوّر مريد البرغوثي هذا الاغتراب بصورة مكثفة، حيث تتقاطع تجربة المنفى مع تيه الهوية واستحالة الانتماء، في ظل غياب الوطن وتبدد المعنى.

في هذا السياق، تتبدى الغُربة كتجربة خارجية ذات طابع مكاني، يُعبَّر عنها بالابتعاد الجسدي عن الوطن أو الأهل. ورغم ما تحمله من شوق وحنين، فإنها تظلّ محدودة بظرفها المكاني والزمني، ولا تؤدي بالضرورة إلى أزمة وجودية. فالغربة، في كثير من الحالات، يمكن أن تُعاش بسلام داخلي إذا بقيت روابط الهوية والانتماء متماسكة داخل الوعي الفردي.

غير أن هذه الغربة قد تتحوّل إلى اغتراب حين تتجاوز حدودها الجغرافية لتلامس بنية الشعور والوعي؛ إذ يتحوّل الابتعاد الخارجي إلى انفصال داخلي، ويتمزق الفرد بين حاضر لا ينتمي إليه وماضٍ يصعب استعادته. وهنا تتداخل الغربة

والاغتراب، دون أن تتطابقا، فالأولى قد تكون عابرة، بينما الثانية تُشكّل شرخًا مستمرًا في هوية الفرد، ووعيه بذاته، والعالم من حوله، كما تجلى ذلك بوضوح في سردية البرغوثي وتجربته الوجودية في المنفى.

ومن هذا المنظور النظري للغربة والاغتراب، ينتقل النص إلى تمثيل حيّ لهذه الثنائية المعقّدة، حيث تتجسد الغربة بدايةً كابتعاد مكاني، ثم تتحوّل تدريجيًا إلى اغتراب داخلي عميق يفتك بوعي السارد ووجدانه، إذ يبدأ النص من نقطة الغربة العميقة التي عاشها السارد منذ أن غادر فلسطين طالبًا إلى القاهرة، وحتى لحظة عودته المؤقتة. فطيلة عقود من المنفى، تراكمت داخله مشاعر الفقد، والحنين، والقلق، والشتات، لتكوّن صورة داخلية لوطنٍ محمول في الذاكرة، لا تطابقه صورة الواقع حين يعود إليه. يقول: "الغربة كالموت، المرء يشعر أن الموت هو الشيء الذي يحدث للآخرين... أصبحت ذلك الغريب الذي كنت أظنه دومًا سواي" (البرغوثي، 2011، ص 7).

عبّر مريد البرغوثي بأسلوب إنساني عميق عن الموت النفسي الذي ولّدته تجربة التنقّل القسري من مكانٍ إلى آخر، نتيجة الأوضاع السياسية والشتات الفلسطيني، حيث تنعكس هذه التجربة في تمزق الذات بين ماضٍ منقرض وحاضرٍ متحوّل. هذا التمزق يتجسّد في علاقة الفرد بوطنه، فلسطين، التي غدت في نظر أبنائها عالَمًا غريبًا لا يعترف بهم كما كانوا يتوقّعون، بل أصبحت رمزًا لفقدان الانتماء واغتراب الهوية، يقول:" كيف رمتنا إلى كل هذا الصبر وكل ذلك الموت؟" (البرغوثي، 2011، ص 15)، وقوله: "الموتى لا يطرقون الباب" (البرغوثي، 2011، ص 21).

تُقدّم الرواية الغربة بوصفها قدرا نفسيا، لا باعتبارها ظرفا خارجيا. فحتى بعد العودة، لم يشعر البرغوثي بالانتماء، بل ظلّ يراوح بين الهويات: "ها أنا أسير نحو أرض القصيدة. زائرا؟ عائدا؟ لاجئا؟ مواطنا؟ ضيفا؟... لا أدري" (البرغوثي، 2011، ص 31). وقوله: "شعور بالانقباض لا أريد أن أعترف به، شعور بالأمان يرفض أن يكتمل" (البرغوثي، 2011، ص31).

وتبلغ الاغترابية ذروتها حين يعجز الكاتب عن التعرّف على الأماكن والأشخاص، وكأن المنفى لم يكن فقط مكانيًا، بل وُجدانيًا وزمنيًا. فيقول: "ها أنا أمشي بحقيبتي الصغيرة على الجسر، ثلاثون عامًا من الغربة. كيف استطاعت قطعة خشب داكنة أن تُقصي أمّة بأكملها؟ "(البرغوثي، 2011، ص14-15).

يعاني البرغوثي من شعور بالعجز أمام الاحتلال والشتات، ما ينعكس على صوته السردي الممتلئ بالحزن والانكسار. هذا الشعور ليس فقط سياسيًا، بل نفسيًا وجوديًا، حيث تتلاشى قدرة الإنسان على التأثير في مصيره. إذ العودة نفسها ليست خلاصًا، بل شكل جديد للاغتراب، إذ تحوّل الوطن إلى مرآة للخسارة، والماضي إلى عبء يُفقد الإنسان إحساسه بالحاضر، فيصير الزمن ذاته مصدرًا للاغتراب، نجده يقول: "تملي الحياة على الغريب تكيفا يوميا، قد يكون عسيرا في بداياته لكنه يقل عسرا مع مرور الأيام" (البرغوثي، 2011، ص 157)، وقوله أيضا: "غرباء تجتمع على صاحبها وتغلق عليه الدائرة، يركض والدائرة تطوّقه...يغترب عن ذكرياته...إنه يتعالى دون أن ينتبه إلى هشاشته الأكيدة" (البرغوثي، 2011، ص 157).

يستحضر البرغوثي بعضا من ذكرياته المؤلمة بنبرة حزن فيتحدث عن وفاة والده بقوله:" مات أبي...لم أعرف ما الذي أفعله بنفسي...وليس حولي من يواجعني ويكذب (صادقا) (البرغوثي، 2011، ص 161). فعندما يُمنع من حضور جنازة والده بسبب المنفى، لا يفقد الأب فحسب، بل يُحرم من طقس الوداع، من الحزن كما يجب، من الانتماء الزمني والمكاني للحظة الوداع، يقول:" تكتشف أنك لا تستطيع المشاركة في تشييعه إلى القبر لأنك بلا جواز سفر أو بلا فيزا أو بلا إقامة أو لأنك ممنوع من الدخول " (البرغوثي، 2011، ص 161).

إن الحزن في الرواية لا يظهر بوصفه عاطفة عابرة، بل كحالة شعورية دائمة تنبع من الوعي الممزق بفقد الوطن حيث يقول: "تحتشد في روحه هذه الغربات، لن يداويه منها أحد حتى الوطن "(البرغوثي، 2011، ص 159).

2-الاغتراب الاجتماعي

الاغتراب الاجتماعي هو انفصال داخلي عميق بين الإنسان ومحيطه الاجتماعي، حيث يفقد الفرد شعوره بالانتماء الفعلي إلى الجماعة التي يعيش فيها، سواء كانت عائلية أو وطنية أو ثقافية. لا يكمن هذا الاغتراب في المسافة الجغرافية، بل في المسافة الشعورية؛ حين يعيش الفرد بين الناس، لكنه لا يشعر أنه منهم، حين يتحوّل حضوره الاجتماعي إلى صمت، وتفاعله إلى قلق، وعلاقاته إلى واجهات لا دفء فيها.

يتجلى هذا الاغتراب في مظاهر متعددة، كالشعور بعدم التقدير، أو العجز عن التأثير، أو الإحساس بأن المجتمع لا يعكس الذات ولا يعبّر عنها. وقد يعيشه الإنسان حين يعود إلى بيئة تغيّرت دون أن تترك له موطئ قدم، أو حين يُحاصر بمجتمع فقدت قيمه معناها، فتصبح الجماعة مصدر ضيق لا سندًا للهوية.

في السياق الفلسطيني، يُعدّ الاغتراب الاجتماعي تجربة جماعية متجذرة، نشأت بفعل النكبة والشتات وفقدان الاستقرار، حيث وجد الفلسطيني نفسه منفيًا عن وطنه، أو غريبًا في أرضه. يعيش الفرد الفلسطيني تمزقًا في الانتماء، سواء داخل المجتمع المضيف الذي لا يشعر فيه بالاندماج، أو داخل وطنه الذي تغيّر بفعل الاحتلال والشتات. وقد يتفاقم هذا الشعور لدى من نشؤوا خارج البلاد، إذ يحملون هوية معلقة بين ما يتذكرونه وما لم يعرفوه، فينكمش حضورهم الاجتماعي أو يتحوّل إلى صراع صامت مع الجماعة والذاكرة والواقع.

وتتجلى هذه الصورة بوضوح في رواية رأيت رام الله، حيث يتحوّل الاغتراب الاجتماعي من تجربة عامة يعيشها الفلسطيني في الشتات، إلى تجربة شخصية تتلبّس السارد ذاته. فحين يعود، لا يجد مجتمعه كما تركه، بل يواجه واقعًا غريبًا عنه، يُعمّق شعوره بالانفصال واللاانتماء.

ويظهر الاغتراب الاجتماعي في الرواية من خلال انقطاع الكاتب عن المجتمع الذي تركه، ثم عاد ليجده قد تغيّر جذريًا. فالعلاقات تبدّلت، والقيم تهشّمت، والمكان فقد دفء الألفة. يعبّر عن هذا بقوله:

"تجولت في شوارع رام الله يوميًا، أردت استعادة تلك الإيقاعات والصور العتيقة للمكان... أليس طريفا وغريبا أننا عندما نصل إلى مكان جديد يعيش لحظته الجديدة نروح نبحث عن عتيقنا فيه... هل للغرباء جديد؟ أم أنهم يدورون في دنياهم بسلال ملأوها ببقع الماضي، البقع تتساقط لكن اليد لا تسقط سلتها"(البرغوثي، 2011، ص62).

تتكشف معاناة السارد من التهميش داخل مجتمعه نفسه، إذ لم يعد يُنظر إليه فردا من الجماعة، بل بمثابة الغريب الذي يُستقبل بلباقة ظاهرية، دون أن يُدمج حقًّا في النسيج الاجتماعي. "الغريب هو من يجدّد إقامته، هو الذي يملأ النماذج ويشتري الدمغات والطوابع، هو الذي عليه أن يقدم الإثباتات والبراهين، هو الذي يسألونه دائما: «من يُقال له: من وين الأخ؟» أو يسألونه: «وهل الصيف عندكم حار؟ هو الذي لا يستطيع أن يروي روايته بشكل متصل ويعيش في اللحظة الواحدة أضغاثا من اللحظات... الغرب هو الذي يقول له اللطفاء من القوم: «أنت في وطنك الثاني وبين أهلك». هو الذي يحتقرونه لأنه غريب أو يتعاطفون معه لأنه غريب والثانية أقسى من الأولى"(البرغوثي، 2011، ص 08).

لم يعُد السارد يُعامَل باعتباره جزءًا أصيلًا من الجماعة، بل بات يُنظر إليه كغريب حضر من خارج السياق، غريب يُرحَّب به بمراسم الضيافة لا برابط الانتماء. هذه النظرة التي يختبرها من المحيطين به تعكس هشاشة الهوية الجمعية، وتحوّل الانتماء من كونه شعورًا أصيلًا إلى إجراء رمزي مشروط ومؤقت.

وتسود الرواية لغة التمزّق والعزلة، لا بسبب الاحتلال فقط، بل أيضًا بسبب تفسّخ العلاقات الاجتماعية، والقطيعة بين الأجيال، واختلاف الأفق القيمي بين من عاش النكبة، ومن وُلد في ظل الاحتلال، يقول:

"وماذا تفعل أجيال كاملة وُلدت في الغربة، لا تعرف حتى القليل الذي عرفه جيلي من فلسطين؟... «الفلسطينيين الغرباء عن فلسطين» ولدت في المنفى ولا تعرف من وطنها إلا قصته وأخباره... الاحتلال خالَق أجيالا بلا مكان تتذكر ألوانه ورائحته وأصواته بلا مكان أول خاص بها تتذكره وهي في إقامتها الملفقة"(البرغوثي، 2011، ص 74).

كما يُبرز البرغوثي تصدّع المشهد المجتمعي الفلسطيني، حين يتحدث عن التفاوتات الاجتماعية والثقافية: "البعض لا يكاد يفارق سجادة الصلاة، والبعض لا يكاد يفارق زجاجة الويسكي، البعض يتعلم أو يعلّم، والبعض ذهب مع الفدائيين ولم يعد أبدًا"(البرغوثي، 2011، ص 68).

لم يعد السارد يُعامَل بوصفه فردًا من الجماعة، بل باعتباره غريبًا حضر من خارج التجربة اليومية، شخصًا يُستقبل بلباقة الضيافة لا بحرارة الانتماء. هذه المسافة التي يُبقيها الآخرون حيّة في تعاملهم معه، تكشف تصدّع الهوية الجمعية، وتحيل الانتماء إلى علاقة عارضة، تتحدد بشروط اللحظة لا بجذور الانتماء الحقيقي، يقول: "أمّا المسافة بين أحبابي وبيني، فهي أقبح من حكومة!" (البرغوثي، 2011، ص 162).

ففي رواية "رأيت رام الله" لا يظهر الوطن بوصفه يقينًا، بل بوصفه سؤالًا مطروحًا، مشكوكًا فيه، تتآكل صورته في وجدان المنفي الذي يعود ليكتشف أنه لم يعد يعرفه، ولم يعد الوطن يعرفه. يُقدَّم المنفي ككائن معلّق، لا ينتمي تمامًا إلى حيث كان، ولا يجد مكانه حيث عاد. إنه غريب بين الغرباء، يحمل وجعًا فلسطينيًّا خالصًا، هو وجع الأرض التي تغيّرت، والبيت الذي لم ينتظر، والناس الذين اعتادوا الغياب. بهذا، يصبح الوطن تجربة مؤلمة، لا تعاش في الاستقرار، بل في التمزق بين ما كان يجب أن يكون وما لم يحدث أبدًا، يظهر ذلك جليا في قول البرغوثي: "أحاول أن أضع الغربة بين قوسين...وصل الحاضرين بالغائبين والحضور كلّه بالغياب كلّه، وصل المنفى بالوطن" (البرغوثي، 2011، ص 195)، وقوله: "الغرباء يلتقون بالغرباء، وتجربة الموجوعين العرب علمتني أن وجعي كفلسطيني هو جزء من كل... إنّ قصص الأوطان المجروحة كقصص المنافي الآمنة...في المنفى لا تنتهي الغصة إنها تستأنف" (البرغوثي، 2011، ص181-182).

إنّ رواية (رأيت رام الله) لا تقدّم سردًا تقليديًا عن المنفى والعودة، بل تُفكّك وهم العودة باعتبارها استعادة للانتماء، لتكشف عن تناقضات الذات الفلسطينية الممزّقة. فالاغتراب في النص مركّب: هو اغتراب عن المكان، عن الزمن، عن الآخرين، بل عن الذات نفسها. ويتحوّل الوطن من مأوى إلى مرآة للفقد، لتصبح الغربة ليست خارجية، بل داخلية، جذرية، وممتدة، خاصة في ظل الاحتلال الذي يسهم في تفكيك المجتمع من الداخل؛ فالخوف، والحواجز، والانقسام الجغرافي والسياسي، تؤدي إلى عزلة الأفراد بعضهم عن بعض، وتحوّل المجتمع إلى فسيفساء ممزقة، لا إلى كيان متماسك.

ثالثا: اللغة بوصفها مرآة للاغتراب في رواية "رأيت رام الله"

تلعب اللغة في رواية رأيت رام الله دورًا بنيويًا وجماليًا محوريًا، يتجاوز أدوارها الوصفية والتقريرية، لتتحول إلى أداة كشف وجودي تعبّر عن عمق التجربة الاغترابية. فهي ليست فقط وسيلة لنقل الأحداث أو عرض الأفكار، بل مرآة تعكس تمزّق الذات، وتشكّل بنية نفسية وجمالية تصوغ وعي المنفى والهوية والفقد.

فالكاتب يوظّف لغة مكثفة، حمّالة للتوتر، تجمع بين البوح والتأمل، وبين الشاعرية والتقريرية، بما يتناسب مع طبيعة النص الذي يتأرجح بين السيرة الذاتية والرؤية الوجودية. لقد استطاع البرغوثي، من خلال لغته، أن يحوّل الغربة إلى تجربة مكتوبة، حيث "الكلمات" نفسها تبدو مغتربة، قلقة، ومحمّلة بحمولة انفعالية عميقة.

يقول في إحدى مقاطع الرواية: "أنا هنا الآن. جسدي في المكان. لكنني أنظر إليه من مسافة"(البرغوثي، 2011، ص48).

إنّ هذا "الانفصال اللغوي" يعكس انفصالًا داخليًا في الشعور بالانتماء، فاللغة تصبح وسيلة للتعبير عن المسافة بين الذات والمكان، بين الحاضر والماضي، بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. كما يكثر استخدام الأساليب الانعكاسية مثل التكرار، والتساؤل، والتضاد، باعتبارها آليات لغوية تُعبّر عن الحيرة، والتيه، واللايقين.

ومن أبرز السمات الأسلوبية التي تجسّد البُعد الاغترابي في النص:

الأسئلة المتكررة:

إذا كانت الصورة الشعرية تمثّل كثافة الدلالة وانزياح اللغة عن مألوفها، فإن تكرار الأسئلة في الرواية يُعدّ بدوره أداة فنية وجمالية تعبّر عن عمق التمزّق الداخلي واللايقين الذي يسكن الذات الساردة. فالأسئلة المتكررة ليست بحثًا عن إجابات بقدر ما هي مرايا للحيرة، وأصوات باطنية تُفصح عن انكسار المعنى وتشوّش الهوية. وبهذا، تتحوّل اللغة إلى ساحة صراع داخلي، حيث يواجه السارد ذاته والواقع والذاكرة بمنطق السؤال لا بمنطق التقرير.

أسئلة تكشف عن قلق الهوية والتيه المعرفي، من قبيل: "من أنا الآن؟ زائر؟ عائد؟ منفيّ؟ ابن البلد؟ هل يطلون معي من النافذة؟ ما معنى أن أعود أنا أو غيري من الأفراد؟ من أين جاء أبو الحبايب؟ هل يعرفونني جيدا يا ترى؟ هل استيقظت لدي مرة أخرى تلك الرغبة...؟"

وهي أسئلة وجودية تتجاوز البعد السياسي إلى بعد ontologique (أنطولوجي)، حيث اللغة لا تبحث عن إجابة، بل تعبّر عن الفراغ الوجودي.

ومن خلال تتبّع البنية اللغوية في الرواية، يتّضح أن الكاتب لا يعبّر عن تجربته بأسلوب مباشر أو تقريري، بل يجنح إلى لغة مواربة، مشبعة بالتوتر والحمولة الشعورية، لغة تسائل الأشياء ولا تصفها، وتستبطن الغربة بدلاً من أن تشرحها. ويُعدّ توظيف الصورة الشعرية أحد أبرز الآليات التي اتكأ عليها السرد للتعبير عن هذه الاغترابية العميقة، حيث تحضر الاستعارة والتكثيف كوسيلة لتكثيف الإحساس بالانفصال والتمزّق.

الصور الشعرية الكثيفة:

تعتبر الصورة الشعرية من أبرز الأدوات التعبيرية التي توظفها اللغة الأدبية لصياغة المعنى بطريقة إيحائية تعتمد على الانزياح والتكثيف والترميز. وهي لا تنقل الواقع كما هو، بل تعيد تشكيله وفق منظور ذاتي يُحمّل الأشياء دلالات تتجاوز حدودها المباشرة. وتُسهم الصورة في تحويل اللغة من أداة وصفية إلى طاقة شعورية، تُعبّر عن الوجدان وتكثّف الإحساس. وكلما اشتدت كثافة الصورة، زاد حضور البعد النفسي والتأملي فيها، لتصبح اللغة معادلًا فنيًا لحالات شعورية معقدة يصعب التعبير عنها مباشرة.

وهذا ما نجده بوضوح في رأيت رام الله، حيث تتكثّف الصور الشعرية في وصف تفاصيل العودة والمنفى والذاكرة، فتُحوّل التجربة من تسجيل خارجي إلى انفعال داخلي حيّ، يعكس عمق الاغتراب وتشظّي الانتماء.

وقد استعان بها الكاتب في وصف المواقف الحياتية البسيطة، مما يكشف عن انزياح لغوي يجعل من التفاصيل اليومية رمزًا للتيه والخذلان، مثل قوله: "هذا الزعيم يعرف كيف يطالب الدنيا بأن تحترم الدم الإسرائيلي... يعرف كيف يطالب الدنيا بأن تحترم الدمع الإسرائيلي"(البرغوثي، 2011، ص 214).

الاختزال والتكثيف:

يُعدّ الاختزال والتكثيف من أبرز الخصائص الأسلوبية في الكتابة الأدبية الحديثة، إذ يقوم الكاتب بتقليص البنية اللغوية إلى حدّها الأدنى دون أن يُفقدها طاقتها التعبيرية أو دلالتها الشعورية. ويُتيح هذا الأسلوب للغة أن تحمل أكثر مما

تقول، عبر إيحاءات مكثفة، وصور موجزة، وجمل قصيرة تنطوي على شحنة وجدانية أو فكرية عالية. فالاختزال لا يعني الفقر اللغوي، بل هو اختيار متعمّد لشحن المعنى في أقل عدد من الكلمات، بما يخلق توترًا دلاليًا يتجاوز حدود المباشرة.

وفي رأيت رام الله، يتجلّى هذا الأسلوب بوضوح، إذ يعتمد مريد البرغوثي على جمل قصيرة، مشحونة بالدلالة، تنقل الإحساس بالفراغ، والانقطاع، والحيرة، وتُعبّر عن حالات الاغتراب والانكسار دون إسهاب أو شرح، مما يمنح النص كثافة تأملية وإنسانية عميقة كقوله: "ثلاثون عامًا تختصرها رائحة واحدة... الغبار" وقوله: "لم نلتقِ كأسرة كاملة بعد ذلك إلا بعد عشر سنوات...في زيارة" (البرغوثي، 2011، ص 34).

وهنا تتحول اللغة إلى صوت داخلي يُكثّف الاغتراب، لا بوصفه حالة شعورية فقط، بل بوصفه بنية نصية.

اللغة بوصفها منفى بديل:

في ظل ضياع الوطن، تتخذ اللغة عند مريد البرغوثي بُعدًا تعويضيًا، تصبح هي الملجأ والمنفى البديل في آنٍ معًا. فالكاتب، حين يفقد القدرة على الانتماء المكاني والاجتماعي، يحتمي بالكلمات، يعيد تشكيل العالم بالحكي، ويؤسّس وطنًا لغويًا قادرًا على احتواء ما لا يحتمله الواقع.

وفي هذا السياق، تبدو الرواية كما لو كانت رحلة لغوية في الذات، تعيد كتابة الوطن بعيون المنفى، وتستدعي الهوية المهددة بالفقد عبر بلاغة السرد، وعبر استعادة الذاكرة بلغةٍ مفعمة بالحنين، ولكن أيضًا بالمرارة، فحين يُجبر الإنسان على مغادرة وطنه أو الانفصال عن بيئته الثقافية والاجتماعية، تصبح اللغة أداة للبقاء، ومكانًا يسكن فيه الحنين والهوية، يقول البرغوثي: "أذكر أنني كتبت ذلك أو قلته سابقا لماذا أستعيده الآن؟ لا أدري...أتساءل إن كنت قادرا على الارتقاء بارتباطي بالوطن بحيث يرقى إلى أغنيتي عنه" (البرغوثي، 2011، ص51). تتحول اللغة إلى وطن بديل من خلال كتابته بلغته الأم فيقول: "حمّص وفول مدمّس وكعك بالسمسم أيضا. تشرب الشاي في فنجان أو كاسة يا أبو الأنس؟" (البرغوثي، 2011، ص56)، وقوله: "إحنا يا عمي خلّينا على قدّ الكاسات!... تواللّه عال!... وما يطلعو من الخزانة...إحنا إلنا الله!" (البرغوثي، 2011، ص57).

إضافة إلى ذلك فإن البرغوثي قد استخدم لغة الشعر بوصفها بديلا عن أرض غابت، أو وطن فقد، يقول: "هل الشاعر يعيش في المكان أم الوقت؟ وطننا هو شكل أوقاتنا فيه...متاعبي في المنفى" (البرغوثي، 2011، ص51)، وقوله:

"متعة العمر أن لا ترانا

وأمتع منها، إذا ما رأتنا، مراجلنا في الهرب.

وأمتع من كل هذا،

إذا استلمت خيزرانتها واحدا،

وانضرب!(البرغوثي، 2011، ص93).

كما يتجلى الحنين أيضا في الكلمات التي استخدمها السارد، حيث تصبح اللغة وسيلة استحضار للزمن والمكان والذات الضائعة، فعندما ينفصل المنفي عن مكانه الأول، عن طفولته، عن ذاكرته الجماعية، عن الصور والأصوات التي شكّلت كيانه. في هذه الحالة لا يجد وسيلة لاستعادة ما فقد إلا من خلال اللغة، حيث يقول: "الشعور بالبداية الجديدة والشعور باستئناف الماضي المكسور، يتزاحمان لدى الجميع، الشعور بوضوح العودة إلى البيت يزاحمه الشعور بغموض المستقبل الجماعي للأسرة وللمحيطين بها في الأماكن البعيدة"(البرغوثي، 2011، ص87-88).

يحاول البرغوثي استعادة بعض من التفاصيل البسيطة أو اللحظات التي تعيد تركيب المكان المفقود، فتصبح اللغة كخزّان للذاكرة ينقّب فيها المنفي عن أجزاء من ذاته القديمة فيقول: "كان عليّ أن أقسّم الذاكرة بين الماضي العبثي الذي مرّ والحاضر الملموس الذي يتشكل معهما وفي بيتنا ذاته، والمستقبل الذي لا تحدده قراراتنا وحدنا" (البرغوثي، 2011، ص87).

ويقول: "جسد منيف يملأ المكان، لم يكن طيفا ولا تذكّرا، هو ذاته، بقامته الطويلة، بنظارته، بوجهه الأشقر وشعره الجميل... تحديدا في هذه الساحة المتهدّمة...أراد أن يحوّلها إلى ساحة للعروض الفنية الجماعية، ومراسم للرسامين" (البرغوثي، 2011، ص 96).

يمكن القول إنّ اللغة في رأيت رام الله ليست مجرّد وسيط تواصلي، بل هي كيان مغترب في حد ذاته، وشريك وجودي للذات المنفية. إنها لغة متوترة، متقطعة أحيانًا، شديدة الذاتية، تعبّر عن فقد المعنى، وانهيار المرجعيات، وغياب الاستقرار. وقد استطاع مريد البرغوثي أن يحوّل لغته إلى مرآة دقيقة لحالة الاغتراب، تمزج بين الحضور والغياب، وبين القول والسكوت، وبين الوطن والمنفى، كما تتجلى براعته أيضا في تحويل تلك اللغة إلى سجل نفسي وتاريخي، يجمع ما فرقته الجغرافيا، ويعيد بناء ما هدمه الاحتلال والمنفى.

رابعا: الاغتراب وتشكُّل الهوية في رواية (رأيت رام الله)

تُعدّ الهوية من أكثر المفاهيم تداخلاً مع تجربة الاغتراب، إذ تمثل الانتماء إلى الذات والمكان والجماعة، في حين يشكّل الاغتراب تقويضًا لهذه المرتكزات. ومن هذا المنطلق، تبدو رواية (رأيت رام الله) مشغولة بشكل عميق بإشكالية الهوية في سياق المنفى والشتات والاحتلال، إذ تتكشّف ملامح الذات المتشظية التي لم تعد تعرف لنفسها انتماءً ثابتًا.

ويطلق " مفهوم الهوية على نسق المعايير التي يعرف بها الفرد ويُعرّف، وينسحب ذلك على هوية الجماعة أو المجتمع أو الثقافة، والهوية ليست كيانا يعطى دفعة واحدة إلى الأبد، إنها حقيقة تولد وتنمو وتتكون وتتغاير، وتشيخ وتعاني من الأزمات الوجودية والاستلاب، والهوية هي حصيلة لمجموع من أنساق العلاقات والدلالات التي يستقي منها الفرد معنى لقيمه، ويضع لنفسه في ضوئها نظاما يشكل في إطاره هويته" (خليفة، 2003، ص 60).

تُطرح الهوية بوصفها سؤالًا معقّدًا لا يحمل إجابة يقينية، بل يظل مفتوحًا على احتمالات متعددة. فالسارد لا ينظر إليها كحقيقة ثابتة أو معطى نهائي، بل يتعامل معها بوصفها مسارًا دائم التحول، يمر بالتشكّل والانكسار والتفاوت تبعًا للزمن والتجربة والمنفى، يقول البرغوثي: "لا أنتمي إلى هناك تمامًا، ولا إلى هنا على وجه الدقة... أنتمي إلى الغياب و: "هل نحن في الوداع واللقاء نحن؟ هل أنتِ أنتِ؟ هل أنا أنا؟ هل يرجع الغريب حيث كان؟ وهل يعود نفسه إلى المكان؟ ومن يلم عن جبين الآخر التعب؟ واضحة في ذاكرتي، وغائبة عن مكانها" (البرغوثي، 2011، ص 170).

هذا "الانتماء إلى الغياب" هو تعبير شعري عن اغتراب الهوية، إذ تنحلّ روابط الانتماء المكاني والثقافي والزمني، ليحل محلها شعور بالتيه واللايقين. فالهوية في الرواية ليست جوهرًا ثابتًا، بل بناء هشّ يُعاد تشكيله باستمرار عبر الألم والحنين والذاكرة.

1-الهوية بين الذات والآخر

من أبرز تجليات تشوّش الهوية في الرواية، اصطدام السارد بـ"الآخر" سواء أكان ذلك الآخر السلطة المحتلة، أو المجتمع المتغير، أو حتى صورته الذاتية القديمة التي لم يعد يعرفها. فالرواية تسجّل هذا الانشطار بين "أنا الآن" و"أنا الذي كنت"، كما تسجّل الغربة التي يشعر بها الكاتب تجاه أبناء وطنه الذين لم يعرفوا المنفى، في حين فقد هو الوطن من داخله.

يقول في ذلك: "كلّ واحدٍ منّا له وطن، أما أنا فلي ذكرى وطن... لست ابن البلد تمامًا، ولا غريبًا بالكامل. أنا بينهما، في الظلّ، في الفراغ"(البرغوثي، 2011، ص 68)، حيث يحاول البرغوثي ترميم المسافة بين الماضي والحاضر، وبين الذات والآخر.

2-الهوية بوصفها كتابة

يتحوّل فعل الكتابة في الرواية إلى محاولة لاستعادة الذات الضائعة، وبناء هوية بديلة أو مؤقتة عبر السرد. فالهوية لا تُستعاد بالجغرافيا، بل باللغة، ولا بالانتماء الجغرافي، بل بالذاكرة المكتوبة. وفي هذا السياق، يصبح النص ذاته فضاء لإعادة تشكيل الذات الفلسطينية، بعيدًا عن النماذج الجاهزة أو الخطابات السياسية.

الهوية في رأيت رام الله إذًا، ليست مجرد خلفية للاغتراب، بل هي نتاجه، وصورته المعكوسة. إنها هوية "مأزومة"، تصارع النفي والنسيان، وتحاول إعادة تشكّلها في فضاء لغوي وشعوري هشّ، لكنه صادق، ونمثّل لذلك بقول البرغوثي: "هذه الهوية إذًا هوية لمّ الشمل" (البرغوثي، 2011، ص 165)، وقوله: "وهل الوطن هو الدواء حقا لكل الأحزان؟ وهل المقيمون فيه أقل حزنا؟" (البرغوثي، 2011، ص 178).

تُبرز الرواية أنّ الاغتراب ليس فقط حالة شعورية، بل عامل بنيوي في تكوين الهوية. فالذات المغتربة تفقد يقينها بالانتماء، وتعيد النظر في صلتها بالأرض واللغة والآخر فالهوية في هذا النص ليست جاهزة أو مكتملة، بل تُكتب من خلال التمزق، وتُعاد صياغتها وسط الأسئلة، والتشظي، والحنين، والانقطاع. وهكذا تصبح الهوية عند البرغوثي سيرورة مفتوحة، مؤلمة، لكنها في الوقت نفسه فعل مقاومة هادئ، وسردي، في وجه الاستلاب والطمس . يقول: "هواجس وأسئلة وصور عن الحياة التي مرّت والحياة التي تنتظرني وتنتظرنا" (البرغوثي، 2011، ص 195)، وقوله: "عشنا غربتنا في بلاد الآخرين، وعايشنا غرباء يشبهوننا، فهل كتبنا غربتنا؟ ما الذي يجعل قصتنا، نحن بالذات، جديرة بأن يصغي لها العالم؟"(البرغوثي، 2011، ص 192).

النتائج:

إن رواية "رأيت رام الله" لمريد البرغوثي تمثل نموذجًا سرديًا دالاً على تجربة الاغتراب الفلسطيني، بما تحمله من عمق إنساني وتوترات شعورية تعكس واقع المنفى والانفصال والانتماء المشوّه. لقد كشفت الدراسة، من خلال التحليل النفسي والاجتماعي، عن تعدد مستويات الاغتراب التي تنطوي عليها الرواية، بدءًا من الاغتراب الذاتي والوجودي، وصولًا إلى الاغتراب الثقافي والسياسي.

وقد بيّن التحليل أنّ مريد البرغوثي لم يُقدّم تجربة العودة باعتبارها استعادة للوطن، بل بوصفها لحظة صادمة تكشف حجم الانفصال بين الذات والمكان. فالوطن لم يعُد كما كان، ولا السارد بقي كما كان، مما يجعل من العودة فعلًا اغترابيًا جديدًا لا يُفضي إلى المصالحة، بل إلى مزيد من التمزّق.

كما تجلّى دور اللغة في تشكيل هذا الشعور بالاغتراب، إذ استخدمها الكاتب بوصفها أداة تعبير ومقاومة في آن واحد، فجاء النص مشحونًا بالشاعرية، والقلق، والحنين، والفراغ من قوله:"القبر، الغريب، الغائب، الشقاء، العزاء، الحرب، الاحتلال، جرح، أشتاق "، وغيرها، وكلها سمات تعمّق البنية النفسية للاغتراب. وقد عبّرت الرواية أيضًا عن أزمة الهوية التي يُولدها المنفى، حيث تصبح الذات الفلسطينية في مواجهة دائمة مع الآخر، ومع ذاكرة مجروحة، وزمن منكسر، ومكان لا يعترف بها.

وعليه فإننا خرجنا بمجموعة من النتائج أبرزها:

1. الاغتراب في الرواية بنية شاملة تمسّ الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ولا تقتصر على البعد المكاني فقط.

2. يتجلى الاغتراب النفسي في القلق الداخلي والانفصال عن الذات، حيث يُصوّر السارد ذاته غريبا حتى عن جسده، وعن بيئته العاطفية، ويعاني من التوتر المستمر بين ما كان عليه وبين ما أصبح عليه بعد النفي.
3. العودة إلى الوطن لا تنهي الاغتراب، بل تعيد إنتاجه، من خلال تصادم الذاكرة مع الواقع، وتباعد ما هو مُتخيل عما هو قائم.
4. يظهر الاغتراب الاجتماعي من خلال التهميش الرمزي الذي يعيشه السارد داخل مجتمعه نفسه، إذ يُنظر إليه كزائر أو دخيل رغم انتمائه المكاني والوطني، مما يعكس تصدّع العلاقة بين الفرد والجماعة في ظل الظروف السياسية والاحتلال.
5. اللغة في الرواية ليست مجرد وسيلة تعبير، بل فضاء وجودي يعيد الكاتب من خلاله بناء الذات وتشكيل الذاكرة.
6. تعبّر اللغة في الرواية عن الانقسام النفسي والتوتر الوجودي، فنجدها مشبعة بالأسئلة والشكوك والحنين المؤلم، مما يعكس بوضوح الاغتراب النفسي والاجتماعي الذي يعيشه السارد.
7. الهوية الفلسطينية في النص هوية مفتوحة، مأزومة، ومتجددة، تتشكّل في صراع دائم بين الماضي والحاضر، وبين الذات والآخر، وبين الوطن والمنفى.
8. العمل الأدبي في هذه الرواية تجاوز الوظيفة الجمالية إلى البُعد الإنساني والسياسي، فغدا وثيقة وجدانية تعكس تشظي الإنسان الفلسطيني في زمن الاغتراب القسري.

إذن هذه الدراسة قامت بمحاولة تفكيك البنية الاغترابية في خطاب أدبي فلسطيني حديث، يمزج بين السيرة الذاتية والتأمل الوجودي، ويوظّف اللغة بوصفها أداة مقاومة للاندثار. كما تسهم في فهم العلاقة المعقّدة بين الأدب والهوية، وتُضيء الكيفية التي يُعبّر بها الكاتب عن فقدان الوطن، لا بوصفه مكانًا فقط، بل بوصفه كيانًا نفسيًّا ورمزيًّا ومعنويًّا.

المراجع:

مفلاحي، أ. ع. (2013). *الاغتراب في الشعر العربي في القرن السابع الهجري، دراسة اجتماعية نفسية* (ط.1) دار غيداء للنشر والتوزيع.

محمود، إ. (1984). حول الاغتراب الكافكاوي، *عالم الفكر*، *15* (2)، 77-124.

الحمداني، إ. م. ر. ص. (2011). *الاغتراب: التمرد قلق المستقبل* (ط.1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

إبراهيم، ز. (1975). معنى الاغتراب عند الإنسان العربي المعاصر، *مجلة العربي*، (194)، 152-155.

الشاروني، ح. (1979). الاغتراب في الذات، *عالم الفكر*، *10* (1)، 69-82.

العبد الله، ي. (2005). *الاغتراب دراسة تحليلية لشخصيات الطاهر بن جلون الروائية* (ط.1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع.

الصائغ، م. ذ. ز. (2001). اغتراب وغرب، *آفاق الثقافة والتراث*، *6*(33)، 57-66.

الصديق، م. و. (2015). *الاغتراب السياسي في الوسط الطلابي* (ط.1). مركز الكتاب الأكاديمي.

البرغوثي، م. (2011). *رأيت رام الله* (ط.4). المركز الثقافي العربي.

خليفة، ع. م. (2003). *دراسات في سيكولوجية الاغتراب*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

يعقوبي، ع. (2017). *الاغتراب الثقافي لدى الشباب الجزائري* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

طحطح، ف. (1993). *الغربة والحنين في الشعر الأندلسي* (ط.1). مطبعة النجاح الجديدة.

محمود، ر. (1993). *الاغتراب سيرة ومصطلح* (ط.4). دار المعارف.

جريح، ر. ب. (1997). الاغتراب المكاني في رواية (أضغاث مدينة)، عبد الرضا صالح محمد أنموذجا، *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، 1(67)، 670-699.

شاحت، ر. (1980). *الاغتراب* (كامل يوسف حسن، ترجمة)، المؤسسة العربية للدراسات.

References

Muflahi, A. A. (2013). *Alienation in Arabic Poetry in the Seventh Hijri Century: A Socio-Psychological Study* (1st ed.). Ghaidaa Publishing and Distribution.

Mahmoud, I. (1984). On Kafkaesque Alienation. *World of Thought*, 15(2), 77–124.

Al-Hamdani, I. M. R. S. (2011). *Alienation: Rebellion, Anxiety of the Future* (1st ed.). Safaa Publishing and Distribution.

Ibrahim, Z. (1975). The Meaning of Alienation in the Contemporary Arab Person. *Al-Arabi Magazine*, (194), 152–155.

Al-Sharouni, H. (1979). Alienation in the Self. *World of Thought*, 10(1), 69–82.

Al-Abdullah, Y. (2005). *Alienation: An Analytical Study of the Characters in Tahar Ben Jelloun's Novels* (1st ed.). Arab Institute for Studies, Publishing, and Distribution.

Al-Sayegh, M. D. Z. (2001). *Alienation and Estrangement. Horizons of Culture and Heritage*, 6(33), 57–66.

Al-Siddiq, M. W. (2015). *Political Alienation in the Student Environment* (1st ed.). Academic Book Center.

Barghouti, M. (2011). *I Saw Ramallah* (4th ed.). Arab Cultural Center.

Khalifa, A. M. (2003). *Studies in the Psychology of Alienation*. Gharib Press for Printing, Publishing, and Distribution.

Yaqubi, A. (2017). *Cultural Alienation among Algerian Youth* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Algiers 2, Algeria.

Tahtah, F. (1993). *Estrangement and Nostalgia in Andalusian Poetry* (1st ed.). Al-Najah Al-Jadida Press.

Mahmoud, R. (1993). *Alienation: Biography and Term* (4th ed.). Dar Al-Maaref.

Jurayh, R. B. (1997). Spatial Alienation in the Novel *Adghath Madinah* (Abdul-Ridha Saleh Mohammed as a Model). *Journal of the Islamic University College*, 1(67), 670–699.

Schacht, R. (1980). *Alienation* (Kamil Yusuf Hassan, Trans.). Arab Institute for Studies.

Al-Shanfara. (1996). *His Diwan* (Emil Badi' Yaqub, Ed.). Arab Book House.

OPEN ACCESS
Received: 08 -05 -2025
Accepted: 24- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Mechanisms of the Implied Reader in al-Jahiz's Epistle *The Preference of Speech over Silence* in Light of Reception Theory

Dr. Amal Bint Abdullah Bin Ali Al-Huweirini *

aalhuweireni@pnu.edu.sa

Abstract

This study investigates the mechanisms of the implied reader in al-Jahiz's epistle *The Preference of Speech over Silence* through the lens of Reception Theory. After introducing the epistle and outlining Wolfgang Iser's concept of the implied reader, the research analyzes selected mechanisms that shape the reader's interaction with the text. On the formal level, it focuses on linguistic, rhetorical, and stylistic devices—such as *saj'* (rhymed prose), allusion, and other embellishments—which create interpretive gaps that the implied reader actively fills while engaging with the author's ideas. On the semantic level, the study explores religious, social, and psychological dimensions that guide the implied reader toward deeper comprehension and foster responsive interaction with the text. The findings reveal that al-Jahiz consistently demonstrates respect for the recipient by diversifying his rhetorical and linguistic techniques to ensure sustained engagement. They also highlight his attentiveness to the cultural, religious, and psychological contexts of his readers, which allowed him to present his arguments in a compelling style that secures continuous reader involvement and directs the interpretation of his central message.

Keywords: Reception Theory, Implied Reader, Linguistic Styles, Rhetorical Styles.

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

Cite this article as: Al-Huweirini, A. B. A. B. A. (2025). Mechanisms of the Implied Reader in al-Jahiz's Epistle *The Preference of Speech over Silence* in Light of Reception Theory, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(3): 77 -89 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2718

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/08م
تاريخ القبول: 2025/07/24م

آليات القارئ الضمني في رسالة الجاحظ (تفضيل النطق على الصّمت) في ضوء نظرية التلقي

د. أمل بنت عبد الله بن علي الهويريني*
aalhuweireni@pnu.edu.sa

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تتبع آليات القارئ الضمني في رسالة الجاحظ، وفق إجراءات نظرية التلقي، وقد تم تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد، كان التمهيد تعريفًا بفكرة الرسالة، وتعريفًا موجزا لمفهوم القارئ الضمني كما وضحه إيزر، وقد فصل النقاد بعده في آليات القارئ الضمني، فاختار هذا البحث بعضا من الآليات المهتمة بالشكل في النص: الأساليب اللغوية والبلاغية البديعية والبيانية وما ينتج عنها من فراغات يعمل القارئ الضمني على ملئها بعد تتبعه لأفكار النص، ومن الآليات المتعلقة بالمعنى: الأبعاد الدينية والاجتماعية والنفسية، التي تعين القارئ الضمني على فهم النص والتجاوب معه إلى أن يصل مع الكاتب للمعاني المراد إيصالها؛ وفق إجراءات نظرية التلقي. ثم وصل البحث إلى نتائج منها احترام الكاتب (الجاحظ) للمتلقي (القارئ الضمني) بالتنويع باستخدام الأساليب اللغوية والبلاغية بكثرة، كالسجع والتعريض ونحوه، كما وقف البحث على الآليات المعنوية، مثل الأبعاد الدينية والاجتماعية والنفسية لتجلية اهتمام الجاحظ بالمتلقي، وحرصه على تقديم المادة بأسلوب مؤثر يضمن استمرار تفاعل المتلقي مع النص، وتوجهه للفكرة المعروضة بالرسالة.

الكلمات المفتاحية: التلقي، القارئ الضمني، الأساليب اللغوية، الأساليب البلاغية.

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

للاقتباس: الهويريني، ع. ب. ع. ب. ع. (2025). آليات القارئ الضمني في رسالة الجاحظ (تفضيل النطق على الصّمت) في ضوء نظرية التلقي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 77-89 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2718

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

المقدّمة

حفظت متون الأدب والنقد الصلة الوطيدة بين النقد الحديث والقديم والأدب بفنونه المتنوعة، فنظرية التلقي مصطلح حديث؛ وإجراءاته ضاربة بجذورها بالنقد القديم بمسميات مختلفة، وموضوع البحث (آليات القارئ الضمني في رسالة تفضيل النطق على الصمت) للأديب والناقد العربي أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ)، زاخر بأساليب لغوية وأدبية، يمكن توظيفها في دراسات نقدية قديمة وحديثة، ومادة البحث هي (تفضيل النطق على الصمت) من كتاب رسائل الجاحظ، بتحقيق عبدالسلام هارون.

واختار البحث عنصري القارئ الضمني وملء الفجوات من عناصر نظرية التلقي، انطلاقا من فكرة الناقد الألماني (فولفجانج إيزر) والمصدر كتابه (فعل القراءة، ترجمة: حميد لحميداني والجلالي الكدية).

يهدف البحث إلى:

- إبراز آليات القارئ الضمني في رسالة الجاحظ.
- محاولة إثبات العلاقة المتينة بين مناهج النقد الحديث والأدب القديم.
- محاولة تجلية بعض الأسس الفنية في رسالة الجاحظ.

ولتحقيق هذه الأهداف سيتبع البحث إجراءات نظرية التلقي.

وقد تناولت مؤلفاتٌ كثيرة أدبَ الجاحظ، وأقربها لموضوع هذا البحث بحثان منشوران في مجلات علمية، هما:

1/ (القارئ الضمني في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي) جاسم محمد عباس وعلي محمد عيد، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد47، الملحق 2، 2020. وقد أفاد البحث منه في المنهج المتتبع لآليات القارئ الضمني وفق نظرية التلقي.

2/ (الحجاج في النص الأدبي: رسالة في تفضيل النطق على الصمت- الجاحظ أنموذجًا)، إدريسي محمد، جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط، المغرب، المجلد الثالث، العدد 12، ديسمبر 2015. وهذا البحث وإن اتفق مع البحث في مادة الدراسة، فإنه يختلف اختلافًا تامًا في المنهج، فعنوان البحث يوضح أنه تبنى وسائل الحجاج الجلية في النص، وبهذا سيتجنب هذا البحث جوانب الحجاج، حتى لا يلتقي مع مادة الدراسة السابقة، وللاكتفاء بالمنهج القائم على نظرية التلقي، ودرءا للخلط بين المناهج النقدية.

أما مادة الدراسة فهي آليات القارئ الضمني في رسالة الجاحظ (تفضيل النطق على الصمت) وفق نظرية التلقي.

وسيكون محتوى البحث على النحو الآتي:

- ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية.
- المقدمة.
- التمهيد: تعريف موجز بالموضوع (رسالة الجاحظ: فضل النطق على الصمت).

تعريف موجز بمفهوم القارئ الضمني.

المبحث الأول: آليات القارئ الضمني في الشكل: الأساليب اللغوية والبلاغية وملء الفجوات في رسالة الجاحظ.

المبحث الثاني: آليات القارئ الضمني في المعنى: الأبعاد الدينية والاجتماعية والنفسية في رسالة الجاحظ.

- الخاتمة.

التمهيد: التعريف بالرسالة

موضوع الرسالة (تفضيل النطق على الصمت) لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (150-255هـ). بدأ الرسالة بالحوار فخاطب شخصا تبنى الفكرة الأولى التي تفضِّل الصمت على النطق؛ وأورد بإيجاز عرضا لأفضلية الصمت دون ذكر الحجج والبراهين، ثم ثنَّى بفضل النطق مقدِّمًا الحجج والبراهين مع نصوص متنوعة، ثم ختم الرسالة بتساؤل تقريري لنتيجة المقاربة الأدبية بين الصمت والنطق مقرًا بفضل النطق، وسيقوم البحث بتتبع العلاقة بين النص والقارئ الضمني؛ كما سار بها الكاتب(الجاحظ) بأدواته الأسلوبية والفنية.

مفهوم القارئ الضمني:

القارئ الضمني هو من إجراءات نظرية التلقي، وهذه النظرية مهمتها معالجة العمل الأدبي بشقيه: المعنى والبناء أو ما يسمى الشكل والمضمون، باعتبارهما ينتجان من التفاعل بين النص والقارئ (حجازي، 2007، ص 258).

نظرية التلقي في تاريخ النقد العربي القديم:

نظرية التلقي هي نظرية حديثة، وقد حفظت كتب تاريخ النقد العربي القديم مواقف نقدية تشبه عناصر نظرية التلقي، "فإذا كانت نظرية التلقي تهتم بالنص وبالقارئ وتهمل القائل فإن العرب قديما عند إلقاء الشعر كان الاهتمام ينصرف إلى النص ومعطياته، مصروفا عن الشاعر، كان الناقد العربي (الجاحظ) نسب إليه أنه اهتم بالمتلقي أكثر من الأديب؛ فالمعول عليه في استقبال النص هو استحسان السامع أو انصرافه عنه". وللجاحظ قول حول معنى نظرية التلقي: "فإن أردت أن تتكلف هذه الصناعة، وتنسب إلى هذا الأدب، فقرضت قصيدة أو حبرت خطبة، أو ألفت رسالة، فإياك أن تدعوك ثقتك بنفسك... ولكن اعرضه على العلماء...فإن رأيت الأسماع تصغي له،والعيون تحدج إليه،ورأيت من يطلبه ويستحسنه فانتحله... واجعل رائدك الذي لا يكذبك حرصهم عليه، أو زهدهم فيه" (الجاحظ، 1998: 203/1).

وقد ظهرت نظرية التلقي في ألمانيا منذ منتصف السبعينيات على يد الناقدين الألمانيين (هانز روبرت ياوس) و(فولفجانج إيزر) وقد اهتم (ياوس وإيزر) بإعادة تشكيل النظرية الأدبية عن طريق صرف الأنظار عن المؤلف والنص إلى التركيز على النص والقارئ"(هولب، 2000، ص 134) وسيعتمد هذا البحث على دراسة (إيزر) صاحب الفكرة النقدية "القارئ الضمني وملء الفجوات" (عبدالواحد، 1996، ص 18).

انطلق ياوس من اهتمامه بتاريخ الأدب، ولعلاقة الأدب بالتاريخ اختار ياوس فكرة (أفق التوقعات) ليربط في دراسة النصوص بين العوامل التاريخية والاجتماعية وجعلها لاحقة بالمسائل النصية أو مندمجة فيها (هولب، 2000، ص 134).

"كانت نقطة انطلاق (إيزر) هي السؤال عن كيفية وجود معنى للنص عند القارئ، وليس المعنى المختبئ في النص، بل هو المعنى الذي ينشأ نتيجة التفاعل بين القارئ والنص، أي بوصفه (أثرا يمكن ممارسته) وليس (موضوعا يمكن تحديده)" (هولب، 2000، ص 16، 17) فإيزر يسعى لربط القارئ بالنص فهو جزء من بنيته.

"فالعمل الأدبي عند(إيزر) ليس نصا محضا أو ذاتية محضة للقارئ ولكن يشملهما مجتمعين، فرسم الحدود بين ثلاث مجالات، هي: أ/ النص بما هو موجود بالقوة، يسمح بإنتاج المعنى عندما يقوم القارئ بتجسيده وملء فجواته. ب/ فحص عملية معالجة النص في القراءة حيث تبرز أهمية الصور العقلية التي تتشكل لبناء موضوع جمالي. ج/ فحص الشروط التي تؤذن بقيام التفاعل بين النص والقارئ وتحكمه في ظل نظرية الاتصال وبنية الأدب الإبلاغية" (هولب، 2000، ص 17).

ذكر (إيزر) أنماط القراء حسب نظرة النقاد، وهي: التقسيم الأول: القارئ الحقيقي والمعاصر والمثالي،فالحقيقي من يصدر الأحكام النقدية على النصوص، والمعاصر من يفهم النصوص حسب قواعد النقد في زمانه، والقارئ المثالي لم تتحدد

ماهيته، فمنهم من يراه ينبثق من فكر الناقد، ومنهم من يراه هو المؤلف، وبعضهم يرى القارئ المثالي تخييليا خالصا لا وجود له بالواقع.

ثم تطور النقاد وقسموا القراء إلى نمط ثانٍ وهو القارئ الأعلى والقارئ المُخبَر والقارئ المقصود (إيرز، 2019).

والذي يتعلق بمادة البحث هو القارئ الضمني الذي وضحه (إيزر) بقوله:" إذا أردنا فهم التأثيرات في الأعمال الأدبية يجب أن نسلم بوجود القارئ مسبقا دون تحديد هويته ويمكن تسميته القارئ الضمني، ليمارس تجاوبه مع النص دون استعدادات مسبقة من طرف خارجي، بل من طرف النص ذاته، فمهوم القارئ الضمني له جذور في بنية النص تتوقع حضور متلقٍ دون أن تحدده، ولا يمكن مطابقته للقارئ الحقيقي" (إيرز، 2019، ص 29).

يرى (إيزر) أن القراءة عملية تجاوب بين النص والقارئ؛ فنتائج القراءة للنص مفتوحة العدد تبعًا لعدد القراء، فالقارئ الضمني يخلقه النص (إيرز، 2019، ص 14).

ويرى (إيزر) أن مهمة القارئ الضمني التجاوب مع النص، فالعمل الأدبي له قطبان: القطب الفني وهو النص الفعلي، والقطب الجمالي وهو التحقق الذي ينجزه القارئ، فالنص سيكون فاعلًا ومرنًا يسمح للقارئ الضمني بتحقيق الإنجاز، وهذه هي الوظيفة الحيوية للقارئ الضمني، وأخير يمكن أن نصف مفهوم القارئ الضمني بأنه نموذج متعالٍ يمكن أن يوحد تأثيرات بنية النصوص على الإدراك البشري (إيرز، 2019، ص 34-36).

وبعد توضيح مفهوم القارئ الضمني عند (إيزر)تبقى نقطة ملء الفجوات التي يعمل القارئ الضمني على ملئها في النص، "الفراغات تحتم على القارئ المشاركة في بناء النص؛ فقد ترك (إيزر) جزءا كبيرا للفراغات والإبهام... التناص فراغ والنفي من الفراغات والبحث عن ملء هذه الفراغات يوصل إلى القراءة المضيئة" (هولب، 1992، ص 109-113).

وسيتتبع البحث دور القارئ الضمني في تفسير الظواهر الأسلوبية واللغوية والخيال وفنون البلاغة في النص، مع تفعيل دوره الذي أضافه (إيزر) وهو ملء الفجوات التي تركها الأديب في النص قاصدًا لغاية أو غير قاصد، وهذه الفراغات قسمها النقاد إلى نقاط متعددة منها: المسكوت عنه، ومنها إثارة الأسئلة، أو بالتعريض والكناية أو بفن بلاغي تستدعيه معاني النص ولا توجد قاعدة ثابتة لملء الفراغات ولا الأسباب والغايات منها، وهنا دور القارئ الضمني في التحليل والتعليل لتجلية فنون النص الإبداعي (سلدن، 1998، ص 175).

المبحث الأول: آليات القارئ الضمني في الشكل (الأساليب اللغوية والبلاغية)

الحوار:

بدأ الكاتب (الجاحظ)الرسالة في عرض المفارقة بين الصمت والنطق بمخاطبة صاحب فكرة أفضلية الصمت دون أن يوضح شخصية المخاطب ليوقد ذهن المتلقي بالتساؤلات منذ البدء: من المخاطب؟ وما العلاقة بينه وبين الكاتب؟ ثم تساؤل عن الموضوع؟ فالكاتب بدأ بأسلوب لطيف بالدعاء للمخاطب _الذي يبدو معرفته المسبقة به_: "أمتع الله بك وأبقى نعمه عندك؛ وجعلك ممن إذا عرف الحق انقاد إليه، وإذ رأى الباطل أنكره وتزحزح عنه" (الجاحظ، 1991، ص 229)

هذا الاستهلال جاذب للمخاطب وللقارئ ومهيئ للإنصات والإصغاء، ومثير لتشويق القارئ الضمني لمعرفة المخاطب، والبحث عن سبل فهم النص التي ظهرت ببداية مختصرة وضخمة لغموض كشفه بذكره الهدف وهو: موقفه من الكتاب الذي عرضه المخاطب وذكر الفكرة "فيما وصفت من فضيلة الصمت"، فكشف عن الموضوع، بما يوحي بأهميته وضعف العنصر الثاني في الحوار وهو شخصية المخاطب، في الأسطر الأولى اكتملت عناصر الحوار: المتحدث وأسلوب اللين وضمير المخاطب والفكرة، ليلقي الموضوع بيد المتلقي (القارئ الضمني).

ثم مضى (الجاحظ) في حديثة بأنه قرأ كتاب المخاطب، مفصلًا بإسهاب الفكرة الأولى التي أرادها هذا الكاتب (الجاحظ) فمن هذا الحوار قوله: "وقلت: إنّ حفظ اللسان أمثل من التورط في الكلام" ويتحدث في خطابه بأسلوب تنوعت فيه فنون البديع فالقارئ الضمني تجاوب وفهم الفكرة المراد بلوغها وهي أن الكاتب يخاطب الفكرة الأولى (أفضلية الصمت) مفتعلًا شخصية تبنت الفكرة وسطرت رسالة تصدى لها الكاتب (الجاحظ)، ليقنع القارئ الضمني والمتلقي الفعلي بضعف حجة صاحب الفكرة الأولى، ونتيجة ثانية أن المخاطب شخصية مفتعلة افترضها الكاتب وحاورها بلين ودعاء مثل: "وسميت الغبي عاقلًا، والصامت حليمًا، والساكن لبيبًا". ومثل: "ومقصده ألا يلفي له ناقصًا في دهره بعد أن أبرمها، ولا يجد فيها مناويًا في عصره بعد أن أحكمها" (الجاحظ، 1991، ص 230).

تبدو من هذه المقدمة نتائج وصول المتلقي (القارئ الضمني) لفهم الفكرة وضعف الاهتمام بصاحبها وإن كان شخصا مفتعلا، فالمنتظر هو الحجج التي ستدعم فكرته (تفضيل الصمت) أو تضعفها، فقد أحسن الجاحظ التعريف بالفكرة والتركيز عليها، وجذب المتلقي للتتبع والتحقق من المقارنة المعروضة.

المسكوت عنه:

من آليات القارئ الضمني ملء الفراغات في النص وتجلية المسكوت عنه، وهو ما تركه الكاتب في النص بقصد أو دون قصد، ومن مواضع المسكوت عنه في رسالة الجاحظ ما يلي:

1- المسكوت عنه بحذف مثل حذف المخاطب والاكتفاء بضمير لا يعود إلى كاتب أو مرسل، وتارة يخاطبه بضمير المخاطب مثل: "قرأت كتابك" وتارة يخاطبه بضمير الغائب مثل: "وأن حجته قد لزمت جميع الأنام"، وهذا التنوع سيوقظ ذهن المتلقي (القارئ الضمني) ليستجمع الأسلوب المطروح بكل السبل مسايرا الفكرة منذ بدئها.

2- المسكوت عنه بإيجاز دون تفصيل مثل قوله: "وذكرت أنك وجدت الصمت أفضل من الكلام في مواطن كثيرة وإن كان صوابًا" ولم يذكر ما هي هذه المواطن مع وصفها بالكثرة؛ وهذا يشي للقارئ الضمني بضعف الحجج المذكورة، وهذا الفراغ سيملؤه القارئ؛ "مما يحتم عليه المشاركة في بناء النص" (هولب، 1992، ص 113). وسيبحث القارئ في النص وسيعمل على المقارنة بين الحجج المعروضة ليصل إلى نتيجة؛ مشاركا بإعداد النص حتى يصل إلى القناعة بحجج تفضيل النطق لأنها معروضة وواضحة جليّة.

3- المسكوت عنه بالتعريض في حديثه عن موقف المخاطب وتفضيل الصمت في مثل: إشارة الكاتب (الجاحظ) إلى نصوص استشهد بها المخاطب من أقوال (كسرى أنوشروان) وهو من ملوك الفرس معرضا به وموحيا بضعف حجته لذكره شواهد من كلام الفرس وإهمال كلام العرب. وكذا بالتعريض به حين ذكر ورود أقاويل الشعراء وكلام الأدباء وإفراطهم بذم الكلام بلا ذكر لأسمائهم ولا أقوالهم، وهدفه مخاطبة ذهن القارئ الضمني لإقناعه "وهذا مما يضطر القارئ لأن يكمل البنية وأن ينتج بذلك الموضوع الجمالي (هولب، 2000، ص 148)، ودحض حجج المخاطب، وهنا "سيعمل القارئ الضمني على جمع الأفكار ليصنع المعاني؛ مشاركا في صنع النص كما أراد له (إيزر)" (هولب، 1992، ص 109).

وبالمقابل ففي الحديث عن تفضيل النطق تعامل الكاتب (الجاحظ) بالتعريض معززا موقفه من تفضيل النطق فعرض الشواهد من مصادر جليلة كالقرآن والأحاديث والآثار معددًا مسميات المصادر فقال: "والذي ذكر من تفضيل الكلام ما ينطق به القرآن، وجاءت فيه الروايات عن الثقات، في الأحاديث المنقولات والأقاصيص المرويات، والسمر والحكايات، وما تكلمت به الخطباء ونطقت فيه البلغاء أكثر من أن يُبْلَغ آخرها، ويُدرك أولها، ولكن قد ذكرت من ذلك على قدر الكفاية" (الجاحظ، 1991، ص 233).

هذا تعداد يضخم سمات النطق ويقدمه على الصَّمت مسخرا أسلوب التعريض بحذق المناظر، فقوله: "أكثر من أن يُبلغ آخرها" يوسع مساحة الفضائل في ذهن المتلقي (القارئ الضمني) ويفرض عليه استرجاع الشواهد التي وصفها الكاتب (الجاحظ) بالكثرة حول تفضيل الصمت وصفا عاما دون ذكرها مما يدحض الحجج التي قدمها المخاطب؛ ومن ثم المقارنة ستكشف قوة النطق بالبراهين وتقدمه على الصمت.

حسن الانتقال:

من بديع لغة الكاتب حسن الانتقال من الفكرة الأولى وهي تفضيل الصمت في المفارقة بين أفضلية النطق على الصمت، مقدمًا أدوات أسلوبية ومعاني تمهد للفكرة الثانية وتوجه القارئ الضمني لاتخاذ موقف كما شاء الكاتب، وحسن الانتقال بدا موقفه الأقوى كما يظهر في قوله: "وإني سأوضح ذلك ببرهان قاطع، وبيان ساطع، وأشرح فيه من الحجج ما يظهر، ومن الحق ما يقهر..." (الجاحظ، 1991، ص 231)

ثم عرض الفكرة الثانية بالحجج والشواهد، وهذا يعكس احترام الكاتب(الجاحظ)للمتلقي (القارئ الضمني) فينوع الأساليب لإقناعه؛ "فالقارئ عند مواجهته للرموز بين أفكار النص يعمل على الربط بينها، ليضفي عليها التماسك، فالقارئ يعمل على إنتاج المعنى، وطريقة الانتقال عند الكاتب(الجاحظ) قادرة على تفعيل دور القارئ الضمني (هولب، 2000، ص 144).

التناص ودوره في المفاضلة:

يحيل التناص إلى التداخل بين النصوص، وإلى الحضور والغياب، وإلى أن النص مجموعة نصوص سابقة ومتزامنة يستدعيها، ويعمل على تمثلها، و/أو إعادة تحويلها وخلخلة معمارها واستبعاد دلالاتها كليا أو جزئيا ليخلق نصا مختلفا يجمع بين النص السابق واللاحق معا (واصل، 2011؛ واصل، 2023).

الكاتب (الجاحظ) حين عرض الفكرة الأولى وهي أفضلية الصمت بالإشارة إلى حجج مذكورة لم يستشهد بأي نص، وبالمقابل حين عرض الفكرة الثانية (أفضلية النطق) أسهب في مدحها وأورد النصوص القرآنية بعد ذكره قصة النبي يوسف عليه الصلاة والسلام ﴿**إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ**﴾ [يوسف: 54].

قدم الجاحظ حديثه مستندا للنصوص وهذا هو (التناص) وهو نوع من الفراغ الذي يعمل القارئ الضمني على تفعيل ربطه بأفكار النص ليملأ الفراغ (هولب، 1992، ص 113) فاستشهد الكاتب (الجاحظ) بقصة إبراهيم عليه الصلاة والسلام ورواها مع الدليل بنصه _وسيرد في الحديث عن البعد الديني في هذا البحث_.

ومن النصوص التي أوردها قوله تعالى: ﴿**بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**﴾ [الشعراء: 195] فالكاتب يرى أن هذه الآية ستتيح أفكارا عظيمة، فالدعوة الإسلامية حجتها القرآن الكريم، الذي بنصوصه نشرت تعاليم العقيدة وأفصحت عن التشريعات الدينية ورسمت منهجا للحياة السوية، فالقارئ الضمني سيقف كثيرا بتعداد الأفكار التي أثارها التناص هنا، مما يعزز موقفه في تفضيل النطق والإفصاح، وبالمقابل سيفقد الصمت قيمته فلا دور له في الإبانة بل سيخفي الحقائق والفوائد المرجوة من الدعوة؛ بما يوحي للمتلقي قارئا ضمنيًا أو فعليًا بأفضلية النطق، فالتناص فاعل بالنص وربط علاقة القارئ الضمني به.

ولكي يحفظ الكاتب (الجاحظ) استمرار تواصل القارئ بالنص، ذكر شواهد من الأقوال المأثورة في مثل: "لو أن رجلًا ذكر الله تعالى وآخر يسمع له كان المعدود للمستمتع من الأجر، والمذكور له من الثواب واحدًا، وللمتكلم به عشرة أو أكثر" (الجاحظ، 1991، ص 236، 237).

هذا الأثر يعزز رأيه في تفضيل النطق، ثم يتابع إثارة ذهن المتلقي، الذي قد يرى أن الضامن لن يحرم الأجر، فيقدم شاهدا على من يسم النطق بالتقصير في التبليغ فيغلق مساحة المقارنة باستشهاده بالمثل: "من جهل علمًا عاداه"(الجاحظ، 1991، ص 236، 237)، وهذا المثل يقدم معنى عاما واسعا عن فضل النطق في كل فكرة وكل مجال لتجلية المعاني ومعالجة الجهل. فسارت النصوص بالمتلقي بسلاسة لفكرة تفضيل النطق؛ بعد أن قدم النصوص من مصادر متنوعة.

حشد فنون البديع في فقرة واحدة:

"وأتيت -حفظك الله- على جميع ما ذكرت من ذلك، ووصفت ولخصت، وشرحت وأطنبت فيها وفَرَطْت بالفهم، وتصفحتها بالعلم، وبحثتُ بالحزم، ووعيتُ بالعزم، فوجدتُها كلام امرئ قد أعجب برأيه وارتطم في هواه، وظنّ أنه قد نسج فيها كلامًا، وألف ألفاظًا، ونسق له معاني على نحو مأُخذهِ" (الجاحظ، 1991، ص 230).

فقد كثفّ في هذه الفقرة فنون البديع مثل: السجع، والطباق "لخصت وشرحت وأطنبت"، ثم الالتفات فحدثه بضمير المخاطب ثم ضمير الغائب. ثم تأكيد الذم بما يشبه المدح في قوله: "وأطنبت فيها وفَرَطتَ بالفهم". والتعريض للسخرية بفكرته إذ قال: "وألف ألفاظًا ونسق معانيَ على نحو مأخذه "، أي أطال الكلام في تفضيل الصمت، أي أن المخاطب قد أطال في حديثه الذي يذم فيه الكلام.

ففي فقرة واحدة حشد الكاتب (الجاحظ) فنون البديع بما يعزز في ذات المتلقي (القارئ الضمني) ضعف الصمت في المقارنة، كما أن كثافة الأساليب في فقرة واحدة سمة فنية تدعو القارئ الضمني إلى ترتيب أفكار هذا الحشد من الفنون البديعية وربطها بالمعنى الرئيس مما يبقي التناغم بين القارئ والنص مستمرا؛ في سبيل إبقاء التواصل بين المتلقي والنص (هولب، 2000، ص 135).

أسلوب الحصر بـ(إلا) و(إنما):

غلب على الرسالة الأسلوب الخبري، وتخير الأساليب المقنعة في حديثه عن الفكرة الأولى، أفضلية الصمت، وأوحى -بما أوتي من البلاغة- بدحض حجة المخاطب، وركز -كما يظهر في الأفكار السابقة- على أساليب الانتقاص من تفضيل الصمت.

ثم يُسخِّر أساليب اللغة لمدح فضيلة النطق، وليرجح كفتها في المقارنة، فالحديث عن فضيلة النطق كان زاخرًا بالحصر (بإلا مع الإثبات، وبإلا مع النفي)،وكذلك (إنما)، ولكل استعمال قيمة يحققها بالنص، ففي قول الكاتب (الجاحظ): "ولم نرَ الصمت – أسعدك الله – أحمدَ في موضوع إلاّ وكان الكلام فيه أحمد" (الجاحظ، 1991، ص 233) فأثنى على الكلام مع النفي (لم نر...) ثم الإثبات بالحصر بـ(إلا) وهذا في اللغة "يكون للأمر ينكره المخاطب ويشك فيه" (الجرجاني، 1994، ص 219)؛ مما يفيد في توكيد المعنى وتعزيز موقف تفضيل النطق على الصمت، و(النفي) من الفراغات التي صرح بها (إيزر)، فدور القارئ الضمني السعي لفهم هذا النفي وتفعيل دور النفي في النص (هولب، 1992، ص 113)، بما يتيح للقارئ الضمني فهم المعاني واتخاذ الموقف الذي أراده الكاتب.

ومن الشواهد التي أوردها أيضا قوله: "أنك لا تؤدي شكر الله ولا تقدر على إظهاره إلا بالكلام"، وتكرر الحصر بإلا مع النفي في حديثه عن فضل النطق لما يقارب عشرين مرة.

والحصر بـ(إنما) أقل من (إلا) فاستخدمه كذلك في الحديث عن فضل النطق كما في قوله: "وإنما أرسل الله تعالى رسله مبشرين ومنذرين". بل والسبب كما ذكر: "قولهم: (إنما هو أسد) جعلوه في حكم الظاهر المعلوم لا ينكره المخاطب" (الجرجاني، 1994، ص 219).

هكذا نوّع الكاتب (الجاحظ) في أساليب الحصر لما لها من تأثير في جذب انتباه المتلقي وليحفظ تواصله مع النص، وإقناعه بالفكرة المرادة.

الأسلوب بين الخبر والإنشاء:

عمَّ الرسالة أسلوب الإخبار بتنوع أدواته: الجمل الاسمية والفعلية، والتوكيد بـ(إن)، وأسلوب الحوار اللين، وكان على ضفتين؛ الضفة الأولى تمثل الفكرة الأولى، تفضيل الصمت، وقد سخر اللغة بأسلوب خبري يثير تساؤلات في ذهن المتلقي ويوحي بضعف الحجج؛ حتى يهيئ الكاتب المتلقي إلى النفور من الفكرة الأولى، وينتقل متشوقًا للضد بالضفة الأخرى وهي الفكرة الثانية، تفضيل النطق (الكلام) بالشواهد الخبرية من القرآن ومن السنة النبوية والمأثور والسائر من أقوال السابقين، وندر ورود أسلوب إنشائي إلا بالدعاء للمخاطب في بداية كل فكرة.

كما أن الكاتب (الجاحظ) في ختام رسالته ألقى سؤالًا تقريريًا فقال: "وبعد، فأيّ شيء أشهر منقبة وأرفع درجة وأكمل فضلًا، وأظهر نفعًا، وأعظم حرمة من شيء لولا مكانه لم يثبت لله ربوبية، ولا لنبيّ حجة، ولم يُفْصل بين حُجّة وشبهة، وبين الدليل وما يتجلى في صورة الدليل" (الجاحظ، 1991، ص 240).

وهذا السؤال التقريري يفتح مساحة فارغة؛ يعمل المتلقي (القارئ الضمني على ملئها؛ بما يؤيد أفضلية النطق، فهو سبيل الدعوة العظمى، الدعوة لوحدانية الله عز وجل، ثم يستجمع المتلقي أفكاره ويربطها بحجج الكاتب فيعرف ويوقن بأن الكلام مهم لتحقيق الغايات كما حدث ليوسف عليه السلام، وسبيل النجاة كما حدث لإبراهيم عليه السلام، وفي النطق كثير من مظاهر العبادة لله سبحانه وتعالى بالذكر والشكر على النعم، وفيه يصل المتكلم للإفصاح عن رغباته، وبالبيان يرتقي في المجتمع خطيبا وشاعرا؛ فيقدم بالمحافل والمناسبات الاجتماعية، وبالكلام يتواصل المتكلم بمن حوله ويعرّف بفكره ومنهجه في حياته، كل هذا الكلام والأفكار يملأ ذهن المتلقي تجاوبا مع الختام بالسؤال التقريري.

المبحث الثاني: آليات القارئ الضمني في المضمون(المعنى)

الأبعاد الدينية والاجتماعية والنفسية:

يبدو أن الكاتب (الجاحظ) قد أعد للقارئ الضمني كل سبل الإقناع، وأطّر ذهنه بحلول لغوية ومعانٍ تجيب على الأسئلة التي يحتمل تقافزها في ذهن المتلقي.

فمن أفكار محور البعد الديني ذكر الشواهد القرآنية فذكر دليلًا من قصة إبراهيم عليه السلام، "إذ كان كلامه سببًا لنجاته، علةً لخلاصة" (الجاحظ، 1991، ص 234) حين سألوه من كسر أصنامهم، فأجاب: كبير الأصنام واسألوه، فنُطقُ إبراهيم عليه السلام أثار في نفوس المتلقين الدعوة للنظر في حقيقة هذه الجمادات التي يقدسونها؛ لم تدافع عن نفسها ولن تنطق وتخبر بمن اعتدى عليها؛ فقوله: "اسألوه" يقابله حقيقة صمت الجماد، ومن ثم القرع على رؤوسهم ليعوا حقيقة عقدية لن يصلوا إليها ويفهموها إلا بعد نطق إبراهيم عليه السلام.

والشاهد الآخر من القرآن من قصة يوسف عليه السلام فقد اختار الكاتب (الجاحظ) الآية ﴿ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ﴾ [يوسف: 54] فيوسف عليه السلام حقق المكانة الرفيعة لأنه أظهر فضله بالكلام وأفصح بالبيان "أعجب الملك كلام يوسف فقال إنك لدينا مكين أمين" (السعدي، 2015، ص 350).

والاستشهاد بهذه الآية يذكّر ويدعو لاسترجاع قصة النبي يوسف عليه السلام في سجنه ودور النطق في مسيرته حتى بلغ منزلة عالية وصار ملك مصر، فبالنطق فسر رؤيا صاحبيه، ثم طلب عليه السلام من الذي نجا منهما أن يذكره عند ربه الذي سيعمل عنده، ونسي صاحبه أن يذكره للحاكم حتى طلب الحاكم مفسرا لرؤياه، وكان يوسف عليه السلام هو الذي

تفضل وأجاد في إجابة الحاكم؛ فارتقى يوسف عليه السلام على عرش الملك بما يملك من مهارة التأويل وحسن الكلام والإفصاح، فالجاحظ خاطب الفكر الديني ليتأمل المتلقي ويعي فضل الكلام على الصمت.

وذكر آية الشكر في قوله تعالى: ﴿ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [إبراهيم: 7] "فالنطق باللسان من سبل الشكر لله تعالى ومغنم للإنسان بالأجر وزيادة النعم"(الجاحظ، 1991، ص 236)، كما أن تكريم الإنسان ذُكر في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ﴾ [الإسراء: 70] "كرمهم باللسان وجملهم بالتدبر"(الجاحظ، 1991، ص 236).

لقد ذكر الجاحظ الآيات القرآنية معلقًا عليها بما يضمن تفاعل المتلقي (القارئ الضمني) مع فكرته، وألا يحيد عن المسار، ولا يبتعد عن فكر الكاتب وقناعته، والكاتب يذكر الشواهد ويخصص الأفكار، ثم يعمم دون تفاصيل، وهذا التعميم نوع من الفراغات التي يتوقف عندها القارئ الضمني ليتذكر النعم وكل ما يستوجب شكر الله تعالى، فيكمل القارئ الضمني النص بما يتبادر لذهنه من أفكار ومعان.

ثم يذكر الكاتب(الجاحظ) مهمة الأنبياء، وأن كل الأنبياء كلفوا بالدعوة لله بوسيلة واحدة وهي الإفصاح والإبانة في قوله: "أرسل الله تعالى رسله مبشرين ومنذرين، وأمرهم بالإبلاغ ليلزمهم الحجة بالكلام لا بالصمت" (الجاحظ، 1991، ص 239). ركز الجاحظ على مخاطبة الوازع الديني لقوة تأثيره ولأنه سيثير بلا شك ذهن القارئ الضمني ويرتب الأفكار التي استدعتها دعوة الرسل فيجمع كل صور الدعوة لوحدانية الله عز وجل التي دعا لها كل نبي بأسلوب كلامي منطوق بما يتناسب مع قومه والملأ الذين بعث لهم، ليتابع بناء النص الأدبي ويشارك في عملية الإنتاج.

نوّع الكاتب (الجاحظ) في إثارة العاطفة الدينية، وملامسة الوجدان بعبارات تقدم الفكرة سلسلة وبأسلوب التوكيد تارة كقوله: "إنك لا تؤدي شكر الله ولا تقدر على إظهاره إلا بالكلام"(الجاحظ، 1991، ص 231- 235)، وتارة بالنفي والحصر في مثل قوله: "... ولم يرض من أحد من خلقه إيمانًا إلا بالإقرار"(الجاحظ، 1991، ص 231-235) والإقرار هنا هو من مظاهر العبادة، والدال على اعتناق المتكلم للدين الإسلامي بكثرة ذكر الله حمدًا وتهليلًا، ويكمل القارئ الضمني التحليل للنص وإكماله، فالشكر بعبارات متعددة ومختلفة يستجمع القارئ بعضا منها ليكمل الفراغ الذي أحدثته عبارات الكاتب، وكذلك يستحضر عبارات الإقرار بالدين الإسلامي وبتقديم مظاهر العبادة المنطوقة ليتفاعل مع النص ويسير مع أفكاره مرتبة.

ومن مظاهر البعد الاجتماعي ما يجده المتلقي (القارئ الضمني) صورة اجتماعية رسمها الكاتب (الجاحظ) بقوله: "ومن أكثر ما يذكر للساكت من الفضل، ويوصف له من المنقبة أن يقال يسكت ليتوق به عن الإثم..... ومن أقل ما يُحتكم عليه أن يقال غبي أو جاهل....." (الجاحظ، 1991، ص 233).

تتمثل الصورة في أن يتوهم الناس أن الصامت جاهل أو غبي مع أن صمته لهدف في نفسه، يخفى على الناس، فكلّ يقرأ الصمت كما يريد هو لا كما قصده الصامت، ولا شك أن هذه صورة سلبية منفرة تستدعي "آلية تنظيم الإدراك عند القارئ الضمني كما أرادها (إيزر)" (هولب، 1992، ص 108)، وبخاصة أنه جعل الصمت سببًا لسوء الظن، واكتساب مَن حوله للإثم؛ لظنهم به السوء بسبب صمته، ".... فيكون في ذلك لازم ذنب على التوهم به" (الجاحظ، 1991، ص 233).

كما رفع منزلة المتكلم، حيث يعرفه أهل الطول، ويتحقق له الحصول على الفضل والمكانة العالية في المجتمع: "واعلم – حفظك الله – أن الكلام سبب لإيجاب الفضل وهداية إلى معرفة أهل الطول"(الجاحظ، 1991، ص 234). وهنا سيبحث القارئ الضمني عن حقيقة هذا القول باسترجاع أهل الطول والمنزلة العالية في المجتمع ويجمع صورهم ويرتبها مع هذه الفكرة بما يضمن "أن يكون القارئ الضمني حاضرا في النص" (هولب، 2000، ص 143).

إن إشارة الكاتب (الجاحظ) للبعد الاجتماعي تتيح للمتلقي مساحات تشير إليها الرسالة في مثل: "ولم أجد الصامت مستعانًا به في شيء من المعاني، ولا مذكورًا في المحافل، ولم يذكر الخطباء ولا قدمتهم الوفود عند الخلفاء إلا لما عرفوه من فضل لسانهم وفضيلة بيانهم"(الجاحظ، 1991، ص 237). هنا أطال الكاتب (الجاحظ) في ثنائه على فضل أهل الفصاحة والبيان في المحافل، وتولي قيادة المجموعات، وهذا ملموس في المجتمع، ومطلب ذوي الفصاحة والبيان، وفيه خطاب موجه للقارئ الضمني ليستعرض العلاقات الاجتماعية المتعلقة بأهل البيان بما يضمن دور القارئ الضمني في إنتاج معاني النص "محققا بذلك وظيفة الأدب الإبلاغية بتحقق شرط قيام التفاعل بين النص والقارئ" (هولب، 2000، ص 135).

وكان حديثه عن البعد الديني أوسع بالتفصيل وذكر الشواهد في الحجة الأولى، ثم يليه في حيز الرسالة البعد الاجتماعي.

البعد النفسي:

تناول الكاتب (الجاحظ) البعد النفسي ليوقد ذهن المتلقي إذا أدى دوره في فهم المعاني، وإدراك غاية الكاتب(الجاحظ) من تنويع الأساليب اللغوية، فالقارئ يرتب المعاني حتى يعي هدف الكاتب في استذكار فضل الكلام في إطار ذاته فيتحدث بقوله:

أولا: الإنسان لا يصل لتحقيق أهدافه إلا بالكلام، نجد ذلك في قول الجاحظ "أنك لا تستطيع العبارة عن حاجاتك والإبانة عن مآربك إلا باللسان" (الجاحظ، 1991، ص 231). وهذه العبارة تثير أفكارًا تهم القارئ الضمني، فمآربه عديدة يبحث عنها وينسقها بعد هذه العبارة ليتسق بناء الفكرة.

ثانيا: إعطاء الناس منازلهم في علاقاتهم الخاصة وهذا في قول الجاحظ: "ولولا الكلام لم يكن يعرف الفاضل من المفضول في معانٍ كثيرة" (الجاحظ، 1991، ص 234). وهذا بدوره سيعمل على تحفيز وعي القارئ الضمني، فاختلاف منازل الناس ظاهرة واضحة وسيبحث القارئ الضمني عن المواقف التي ستجعل له الأفضلية والتقدم في المجتمع، وسيطرح تساؤلات في ذهنه مالئا فراغات النص بما يكمل الفكرة في ذهنه وفي النص.

ثالثا: تقديم الإنسان على غيره من المخلوقات، وكذلك بين الإنسان والجمادات، ونجد ذلك في قول الجاحظ: "... لو كان الصمت أفضل والسكوت أمثل لما عرف للآدميين فضل على غيرهم، ولا فرق بينهم وبين شيء من أنواع الحيوان وأخياف الخَلْق...، بل لم يمكن أن يميز بينهم وبين الأصنام المنصوبة والأوثان المنحوتة، وكان كل قائم وقاعد، ومتحرك وساكن..." (الجاحظ، 1991، ص 232). هذه الفكرة ستحفز وعي القارئ الضمني، فما الذي سيميز الإنسان عن غيره إلا النطق والإفصاح والإبانة! هذه الحقيقة وجزئيات الفكرة ستملأ الفراغ في النص، ويعي القارئ الضمني حقيقته وقدراته التي ستنزله منزلة يستحقها بالنطق والبيان.

عرض(الجاحظ) هنا أفكارا جليلة، فالدور الكبير على القارئ الضمني بتتبع النص؛ ليحقق الوعي بذاته (هولب، 1992، ص 109)؛ "وإنتاج الرؤية السليمة لأفكار النص بما يسمى بالقراءة المضيئة" (هولب، 1992، ص 113).

هكذا قدم الكاتب (الجاحظ) أدوات الإقناع المعنوية بتناوله الأبعاد الدينية والاجتماعية والنفسية، في سبيل تحقيق هدفه بالإمتاع والإقناع قاصدا به المتلقي (القارئ الضمني) وقدم له فنون البيان؛ فالكاتب (الجاحظ) يعرف مستوى القارئ الضمني الذي يقصده في خطابه، وترك للقارئ الضمني مساحات فارغة يملؤها بما تستدعيه معاني النص ليسهم ببناء النص من بدايته إلى الختام، وكان أسلوب الكاتب(الجاحظ) محرضا على بقاء تفاعل القارئ الضمني مع النص.

النتائج:

وصل هذا البحث إلى عدة نتائج، هي:

-1محاولة توضيح العلاقة بين النص والقارئ الضمني، التي تستمر مع النص كما رأى الناقد(إيزر).

2- رسالة الجاحظ زاخرة بآليات القارئ الضمني، وملء الفراغ في الأساليب اللغوية المتعددة مثل الحوار، والتناص، الفنون البديعية، مما يستدعي تفاعل القارئ الضمني.

3- زخرت الرسالة بآليات القارئ الضمني المعنوية وتمثلت في تناول الأبعاد الدينية الاجتماعية والنفسية التي تثير تفكير القارئ الضمني؛ ليقتنع برأي (الجاحظ).

4_اعتمد (الجاحظ) الأسلوب الخبري في كل الرسالة، واكتفى بالتنويع في الأساليب اللغوية والبلاغية ليقنع ببراعته في الحجاج القارئ الضمني فأحسن وأجاد.

التوصيات:

- رسالة الجاحظ موضوع هذا البحث اتخذت صياغة المناظرة الأدبية، فحبذا دراسة موضوع دمج الأجناس الأدبية مثل الرسالة والمناظرة والتوفيق بين خصائصهما الفنية.

المراجع

القرآن الكريم.

إيزر، ف. (2019). *فعل القراءة* (حميد لحميداني، والجلالي الكدية، ترجمة). دار النجاح، ومطبعة الأفق.

الجاحظ. (1991). *رسائل الجاحظ* (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط.1). دار الجيل.

الجاحظ. (1998). *البيان والتبيين* (عبدالسلام هارون، تحقيق؛ ط.7). مكتبة الخانجي.

الجرجاني، ع. (1994). *دلائل الإعجاز* (ط.1). دار المعرفة.

حجازي، س. س. (2007). *مناهج النقد المعاصر* (ط.1). دار الآفاق العربية.

السعدي، ع. (2015). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (ط.6). المكتبة العصرية.

سلدن، ر. (1998). *النظرية الأدبية المعاصرة* (جابر عصفور، ترجمة). دار قباء.

عبدالواحد، م. ع. (1996). *قراءة النص وجماليات التلقي*، دار الفكر العربي.

هولب، ر. (1992). *نظرية الاستقبال* (رعد عبدالجليل جواد، ترجمة؛ ط.1). دار الحوار للنشر.

هولب، ر. (2000). *نظرية التلقي* (عزالدين إسماعيل، ترجمة؛ ط.1). المكتبة الأكاديمية.

واصل، ع. (2011). *التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر* (ط.1). دار غيداء.

واصل، ع. (2023). التناص مع التراث في ديوان (بلقيس وقصائد لمياه الأحزان لعبدالعزيز المقالح)، *الموروث*، (31)، 46-69.

References

'Abd al-Wahid, M. A. (1996). *Qira'at al-nass wa jamaliyyat al-taqqi*. Dar al-Fikr al-'Arabi.

Al-Jahiz. (1991). *Rasa'il al-Jahiz* (A. S. Harun, Ed.; 1st ed.). Dar al-Jil.

Al-Jahiz. (1998). *Al-bayan wa al-tabyin* (A. S. Harun, Ed.; 7th ed.). Maktabat al-Khanji.

Al-Jurjani, A. (1994). *Dalail al-i'jaz* (1st ed.). Dar al-Ma'rifah.

Al-Qur'an al-Karim.

Al-Sa'di, A. (2015). *Taysir al-karim al-rahman fi tafsir kalam al-mannan* (6th ed.). Al-Maktabah al-'Asriyyah.

Higazi, S. S. (2007). *Manahij al-naqd al-mu'asir* (1st ed.). Dar al-Afaq al-'Arabiyyah.

Holub, R. (1992). *Nazariyyat al-istiqbal* (R. A. Jawad, Trans.; 1st ed.). Dar al-Hiwar.

Holub, R. (2000). *Nazariyyat al-taqqi* (A. Isma'il, Trans.; 1st ed.). Al-Maktabah al-Akademiyyah.

Iser, W. (2019). *The act of reading* (H. Lahmidani & A. Al-Kuddia, Trans.). Dar al-Najah & Matba'at al-Ufuq.

Selden, R. (1998). *Al-nazariyya al-adabiyya al-mu'asira* (J. 'Asfour, Trans.). Dar Qibaa.

Wasil, A. (2011). *Heritage Intertextuality in Contemporary Arab Poetry* (1st ed.). Dar Ghaida.

Wasil, A. (2023). Intertextuality with Heritage in the Collection of Poems (Balqis and Poems for the Waters of Sorrows) by Abdulaziz Al-Maqaleh, *Al-Mawrooth*, (31), 46-69.

OPEN ACCESS
Received: 15 -05 -2025
Accepted: 03- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Scenographic Elements in the Play The Great Encounter

Dr. Abdulhakim Mohammed Saleh Baqis *
abdulhakim.baqis.arts@aden-univ.net

Abstract

This study investigates the scenographic elements employed in the theatrical performance *The Great Encounter*, which articulated the theme of tolerance and peace against the backdrop of war. The performance gained particular significance for merging two short plays by Ali Ahmad Bakatheer (d. 1969), reimagined in an experimental vision by playwright and director Ali Ahmad Yafiʿi, and staged on December 10, 2018, at the Hafon Theatre in Aden. The analysis highlights the major scenographic components of the production: the interplay between text and performance in terms of writing, meaning, staging, and adaptation; the scenographic space shaped by stage design, perspective, and collage techniques; lighting and sound as central auditory and visual devices; and finally, the role of actors and costumes as interrelated material elements laden with semiotic significance. The findings demonstrate that, despite limited material resources, the performance effectively mobilized available scenographic components within an experimental aesthetic, integrating visual and auditory elements in ways that enriched the semiotic depth of the staging and reinforced its core message affirming the values of tolerance and peace.

Keywords: Scenography, Semiotics, Theatrical Performance, Yemeni Theatre, Experimentation.

* Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, University of Aden, Yemen.

Cite this article as: Baqis, A. M. S. (2025). Scenographic Elements in the Play The Great Encounter, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 90 -109 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2727

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/15م
تاريخ القبول: 2025/07/03م

عناصر السينوغرافيا في مسرحية (اللقاء العظيم)

د. عبدالحكيم محمد صالح باقيس*
abdulhakim.baqis.arts@aden-univ.net

ملخص:

يتناول هذا البحث عناصر السينوغرافيا التي تضمنها العرض في مسرحية (اللقاء العظيم)، إذ لم يخل سياق العرض من الدلالة والتوظيف؛ فهو يضع فكرة التسامح والسلام في ظل أوضاع الحرب، وقد تحققت لهذا العرض أهمية خاصة، لاعتماده دمج نصين مسرحيين قصيرين لعلي أحمد باكثير (ت 1969)، صاغهما العرض المسرحي في مسرحية واحدة، وفق رؤية تجريبية، للفنان والمخرج علي يافعي، على مسرح (حافون) في مدينة عدن في العاشر من ديسمبر 2018. وقد توقف البحث أمام أبرز عناصر سينوغرافيا العرض المسرحي، مكونًا في مقدمة وثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول العلاقة بين النص والعرض المسرحي، من حيث الكتابة والدلالة والعرض والتوظيف، وتناول المبحث الثاني الفضاء السينوغرافي المكون من الديكورات وطريقة هندستها في المنظور وأسلوب الكولاج المسرحي، فيما تناول المبحث الثالث الإضاءة والصوت بوصفهما عنصرين رئيسين في العرض المسرحي، أما المبحث الرابع، فقد تناول جانب الممثلين والأزياء المستخدمة في العرض، بوصفهما عنصرين سينوغرافيين ماديين متلازمين حافلين بالدلالة السيميولوجية. وخلص البحث إلى أن العرض المسرحي (اللقاء العظيم) قد استثمر جيدًا العناصر السينوغرافية المتاحة، في رؤية جمالية تجريبية، تضافرت فيها العناصر البصرية والعناصر السمعية، وأنه على الرغم من بساطتها من الناحية المادية، فقد جاءت حافلة بالدلالة والتوظيف السيميولوجي الذي خدم العرض، وأبرز فكرته الجوهرية في التأكيد على قيم التسامح والسلام.

الكلمات المفتاحية: السينوغرافيا، السيميولوجيا، العرض المسرحي، المسرح اليمني، التجريب.

* أستاذ الأدب والنقد الحديث، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: باقيس، ع. م. ص. (2025). عناصر السينوغرافيا في مسرحية (اللقاء العظيم)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(3): 90-109 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2727

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

مقدمة:

يهدف هذا البحث إلى اختبار توظيف عناصر السينوغرافيا في عرض مسرحية اللقاء العظيم، بعد الانتقال بمكوناتها النصية للمرة الأولى من حدود النص اللغوي إلى فضاء العرض المسرحي، وفي أثناء ذلك يأتي هدف آخر، تمثل في إضاءة واحدة من التجارب المسرحية في عدن واليمن التي تعاني من تعثر تطور فن المسرح واستمراره، بسبب عوامل عديدة، منها الاقتصادي، كانعدام التمويل والاستثمار في مجال المسرح، فضلا عن غياب البُنى التحتية المسرحية المشجعة، وبسبب كثرة النزاعات والحروب والصراعات في اليمن، بوصفها أخطر العوامل السلبية تأثيرًا على تطور التجارب الإبداعية والحياة عامة، وعلى الرغم من ذلك، فحين تأتي المناسبات كالمهرجانات المسرحية -على الرغم من ندرتها أيضًا- تظهر التجارب والمهارات الخاصة المتصلة بالتمثيل والإخراج، ما يعني أن مشكلة المسرح في اليمن تكمن دائمًا في العوامل الموضوعية لا العوامل الذاتية المتصلة بالفنانين.

أما بالنسبة إلى فن المسرح في اليمن، فتاريخه عريق، وفي عدن على نحو خاص، وبحسب أهم المراجع في تاريخ المسرح في اليمن "فإن نشأته الحقيقية لم تتحقق إلا في عام 1910، عندما تكون أول فريق يمني للتمثيل في عدن.. ويرجع تاريخ أول نص مسرحي مكتوب إلى منتصف القرن السادس عشر الميلادي" (عولقي، 1983، ص 18). غير أن هذه النشأة التاريخية لم تتجاوز حدود المبادرات، ومن ثم لم تخلق سياقًا مسرحيًا دائمًا أو تراكمًا متصلًا في التجارب الإبداعية.

أما مشكلة البحث فتكمن في اكتشاف العروض والمبادرات المسرحية التي تحاول تجاوز العديد من الإشكاليات ومفارقات الواقع، كالحرب وشحة الإمكانيات المادية، من خلال استغلالها للمساحات المتاحة للعرض، في تقديم أعمال توظف التقنيات البسيطة سينوغرافيًا، وتستلهم التاريخ، وتدعو إلى قيم التعايش والتسامح والسلام.

هناك العديد من الدراسات والأبحاث عن السينوغرافيا في العروض المسرحية عربيًا وعالميًا، ما يصعب حصرها أو ذكرها، أمّا على المستوى اليمني، فليس هناك أية دراسات سابقة في موضوع السينوغرافيا في المسرح اليمني، سواء أكان على مستوى مسرح علي أحمد باكثير المنتشر في المسارح عربيًا، أم على مستوى العروض المسرحية في اليمن عامة؛ ذلك أن تعثر حركة المسرح في اليمن على نحو ما ذُكر سلفًا، كان أحد أسباب غياب النقد المسرحي التطبيقي، ومن بينه ما يتصل بالأداء والعروض المسرحية. وإذ يرتاد هذا البحثُ المجالَ الجديدَ يمنيًا، فإنه يأمل في لفت الأنظار وتسليط الأضواء على العروض المسرحية اليمنية وإبراز جمالياتها وتوثيقها توثيقًا جيدًا، كلما سنحت الفرصة لذلك.

أمّا الحدود الزمانية والمكانية لموضوع البحث، فهو يتناول العرض المسرحي (اللقاء العظيم) في عدن في مسرح (حافون) في العاشر من ديسمبر 2018. ويستعين في التحليل بالمنهج السيميولوجي؛ ذلك أن السينوغرافيا بطبيعتها تنطوي على مجموعة من العلامات والرموز والعلاقات الخاضعة للتأويل وفق نظام إشاري، يستخدمها العرض المسرحي في التعبير عن مضمونه، وفي التأثير في المتلقي، وبهذا فالسينوغرافيا والسيميولوجيا مفهومان متجاوران، وتغذي إحداهما الأخرى، فالأولى معنية بإنتاج العناصر البصرية وتوظيفها، والأخرى معنية بدلالة التوظيف البصري وتفسير شفراته وما ينطوي عليه من علامات ورموز، فضلا عن خصوبة العلامات في المسرح عامة، كونه "مجال استقصاء فريد" (إيلام، 1992، ص 6).

وقد جاء البحث في مقدمة وثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول العلاقة بين النص والعرض المسرحي، من حيث الكتابة والدلالة والعرض والتوظيف، وتناول المبحث الثاني: الفضاء السينوغرافي المكون من الديكورات وطريقة هندستها من خلال أسلوب الكولاج المسرحي، فيما تناول المبحث الثالث: الإضاءة والصوت بوصفهما عنصرين رئيسين في العرض المسرحي، أما

المبحث الرابع: فقد تناول جانب الممثلين والأزياء المستخدمة في العرض، وذلك بوصفهما عنصرين سينوغرافيين ماديين متلازمين حافلين بالدلالة السيميولوجية. وفي نهاية البحث خاتمة تضمنت أبرز الخلاصات والنتائج التي تمخض عنها البحث.

أولًا: النص والعرض

لقد جاءت بداية فعاليات المهرجان الوطني للمسرح في عدن، في ديسمبر 2018، بعرض مسرحي يحمل عنوان (اللقاء العظيم) واسم الكاتب علي أحمد باكثير، أحد رواد المسرح العربي الحديث، ومن إعداد وإخراج الفنان علي أحمد يافعي، وعلى الرغم من أن أعمال باكثير المسرحية لم تتضمن مسرحية بهذا الاسم، فقد أثار اسم المسرحية تساؤلا واستغرابًا لم أجد إجابة له إلا عند مشاهدة العرض المسرحي الذي أعده وأخرجه الفنان علي أحمد يافعي، ولعلَّ مفتاح الإجابة يكمن في استخدام كلمة (إعداد) التي أتاحت للمخرج اليافعي أن يمارس بعض المزج بين عملين مسرحيين قصيرين لعلي أحمد باكثير بأسلوب تجريبي، لن يخفيا على المتابع الجيد لمسرحياته الكثيرة منذ المشهد الأول للعرض، وهما: مسرحية (جار أبي حنيفة) ومسرحية (هكذا لقي الله).

الأولى تتحدث عن موقف تسامح ملهم في سيرة الإمام الخالد أبي حنيفة النعمان، والأخرى عن قصة اغتيال الخليفة عمر بن عبدالعزيز وعفوه عن خادمه الذي دس له السم. وهما اثنان لم يلتقيا أبدا، عاش عمر بن عبدالعزيز في القرن الأول الهجري، وعاش أبو حنيفة في القرن الثاني الهجري، لكنهما التقيا في عمل مسرحي، فكان الاسم (اللقاء العظيم) الذي لم يخل من دلالة عميقة، وقد منح العرض النصين المطويين في صفحات كتاب مسرحيات باكثير القصيرة حياة جديدة، وكما يقول إريك بنتلي "المسرحية الجيدة تعيش حياة مزدوجة، ولها شخصية تامة في كل من حياتها" (بنتلي، 1982، ص 149)، أي الحياة في النص والحياة في العرض.

إذن كيف تم هذا اللقاء، وما دلالته؟! في البدء ربما يُقرأ اللقاء بأنه اللقاء بالراحل علي أحمد باكثير، الكاتب المسرحي الذي طافت مسرحياته وشهرته العالمين العربي والإسلامي، لقاء الكاتب الكبير بمدينة عدن التي غادرها شابًا في منتصف الثلاثينيات من القرن الماضي، ولعله اللقاء العظيم الأول بخشبة المسرح العدني الذي ظل يعاني من عثرات كثيرة وحالات طويلة من الركود، على الرغم من الأسبقية التاريخية للمسرح في عدن، التي تزيد عن مئة عام، فأغلب الظن أنه لم تعرض مسرحية من أعمال باكثير قبل هذا اليوم، على الأقل في مهرجان مسرحي كبير، فحق إذن لهذا اللقاء أن يكون عظيمًا!. وغني عن البيان أن باكثير كتب عددًا من الأعمال المسرحية التاريخية والاجتماعية، لكنه تميز إلى جانب ذلك بكتابة المسرحيات القصيرة، إذ يُعدُّ "أول من قام بترسيخ فن المسرحية القصيرة في أدبنا العربي، ولم يسبقه أديب اهتم بهذا الجنس الأدبي، أو أنتج فيه ما أنتجه من حيث نوعية الفكر ونوعية الفن" (باكثير، 2010، ص 12). وفي جميع أعماله كان انحيازه واضحًا إلى القضايا القومية الكبرى، وإلى المضامين ذات البعد الإنساني والأخلاقي.

أمّا طريقة اللقاء ودلالته فهو بين شخصيتين تاريخيتين؛ الخليفة العادل عمر بن عبدالعزيز، والإمام المتسامح أبي حنيفة النعمان، ولكل واحدة منها قصتها ومرجعياتها التاريخية، في نصين مسرحيين يحملان قصتيهما، ينصهران في أثناء العرض في نص واحد، مزجه بذكاءٍ وإخراجٍ مسرحيٍ بديعٍ فنانٌ متمرسٌ، فجاءت مسرحية اللقاء العظيم على طريقة الاستدعاء التاريخي للشخصيات التراثية، وهو أسلوب تعبيري في الأدب والفن عامة، له عدد من تقنيات التوظيف وطرائقه، حين يُؤتى بالشخصيات التاريخية إلى الواقع المتخيل، سواء أكان في نص أدبي أم على خشبة المسرح، قصد استلهام مواقف هذه الشخصيات في مواجهة مشكلات وأسئلة يثيرها الواقع الحاضر، وذلك يتم بما يوافق طبيعة الأفكار والقضايا التي يُراد نقلها إلى المتلقي (زايد، 1997، ص 120).

وفي هذه المسرحية تم استدعاء فكرة التسامح والسلام لا الانتقام، مما تجسد في مواقف هاتين الشخصيتين التاريخيتين، وخصوصًا في ظل الواقع اليمني والسياق الزمني للعرض في عام 2018، الذي أخذت تسوده الصراعات السياسية والانقسامات الحادة وخطابات الكراهية والإرهاب، بفعل التأثيرات السلبية للحرب الأهلية اليمنية الدائرة منذ 2015، وهنا مكمن الدلالة في الاستدعاء وفي توظيف موضوع التسامح والسلام الذي يحمله العرض المسرحي في مواجهة واقع الحرب والإرهاب وآثارهما التدميرية.

تُقسم خشبة المسرح إلى نصفين: أمامي وخلفي يفصل بينهما ستار شفاف، ويقسم النصف الأمامي إلى جهتين، يمين المسرح من قبل الجمهور ويساره، يبدأ العرض المسرحي أولا في نصف خشبة المسرح الخلفية، ويشاهد الجمهور من وراء الستارة الشفافة مشهد صلاة في أحد مساجد هذا الزمان، يظهر المصلون صامتين بلباسهم وهيئتهم المعاصرة، وبعد أن ينصرفوا من المسجد يلتقي اثنان بلباس قديم، تبدو عليهما آثار الانفعال والدهشة عن سبب وجودهما في هذا العصر الذي لا يعرفانه، يتحدثان، يقول الأول: أنا أبو حنيفة، ويقول الآخر: أنا الخليفة عمر بن عبدالعزيز، فيطربه أبو حنيفة بكلمات يجهل سببها، إلى أن يقول له: لقد أصبحت مثالا للعدل والتسامح في التاريخ، ويقول له: لا بد إذن من سبب لوجودنا هنا، فلنبحث عن هذا السبب، وهو سؤال مفتوح إلى المتلقي للعرض لاستخلاص الدلالة، فيمر الممثلان من خلال فتحة الستارة الشفافة إلى القسم الأمامي من المسرح باتجاه الجمهور، ما يوحي بالانتقال بالعرض من الحاضر إلى الماضي، وعندئذ ينتهي هذا المشهد الاستهلالي الذي ابتدعه المخرج، لتتوالى بعد ذلك مشاهد العرض المسرحي الأخرى.

في يمين المسرح من قبل الجمهور تعرض قصة أبي حنيفة مع جاره السكير عاصم (مشاهد مسرحية جار أبي حنيفة لعلي أحمد باكثير)، وفي يسار المسرح تعرض قصة موت عمر بن العزيز وحواره مع أهله على سرير الموت، وحديثه مع خادمه غصين الذي دس له السم في الطعام (مسرحية هكذا لقي الله لعلي أحمد باكثير أيضًا)، وبمهارة ذكية لم تخل من نزعة التجريب المسرحي في المزاوجة في العرض بين مشاهد المسرحيتين الأصل، تشبه تقنية المشهد السينمائي، تنتقل الحركة والإضاءة في المسرح في مزاوجة لنمو درامي بين الجهتين، تتحرك واحدة فتجمد الأخرى، في تناغم برع فيه الممثلون.

المشاهد التي في اليمين تقدم مجموعة لوحات ومشاهد صغيرة: بيت "عاصم"، جار أبي حنيفة وهو يغني ويترنح من الخمر، ثم غرفة لأبي حنيفة يصلها صوت جاره، ثم مجلس أبي حنيفة مع أبي يوسف تلميذه للحديث عن سبب اختفاء الجار، وبعد ذلك الانتقال إلى مجلس والي الكوفة، وجميعها تحكي قصة تسامح أبي حنيفة مع جاره السكير الذي كان يقضي الليل في الشرب والغناء، وأسلوب أبي حنيفة ومنهجه في التعامل الحسن مع جاره المؤذي، فحين يُقبض على هذا الجار يذهب ليشفع له عند الوالي، ويكون ذلك سببًا في توبته.

مسرحية بالغة الدلالة، كتبها باكثير للتأكيد على دور العالم الفقيه وتسامحه وطريقة التعامل مع المذنبين من العامة والبسطاء من الناس، كان أبو حنيفة يدعو كل ليلة لجاره، يقول له بعد أن استغرب من شفاعته له: "هذا حق الجوار يا عاصم، لا يسقطه عني أنك تعصي الله في كل ليلة، فالله وحده هو الذي يدين العباد بذنوبهم، فيغفر لمن يشاء ويعذب من يشاء.." (باكثير، 2010، ص 293). مغزى مهم في التسامح الديني، توقف عنده باكثير مليًا، وأخرجه العرض إلى جمهور المتلقين في هدوء وجمال، أدى دور أبي حنيفة الفنان علي أحمد يافعي بخبرته ومهارته في التمثيل، فيما أدى دور الجار السكير الممثل الشاب أحمد علي يافعي، وكان مذهلا في تقديم هذا الشخصية، وبناءً على دوره هذا استحق جائزة أفضل ممثل في المهرجان.

أما المشاهد التي تعرض في يسار المسرح فتحكي احتضار عمر بن عبدالعزيز، يظهر على سريره أثر تعرضه لمؤامرة الاغتيال بالسم الذي دسه له العبد "غصين"، وفيها معنى آخر من معاني العفو والتسامح واختيار السلام بدلا من الانتقام،

حين يعفو الخليفة عن العبد الذي وقع ضحية تأثير متآمرين على الحكم، عفو أراد منه حقن الدماء وتجنب الصراع على الحكم، وفي المسرحية يقول عمر بن عبدالعزيز لابن عمه مسلمة الذي يهم بقتل العبد "غصين": "ويحك يا مسلمة! إن أخذت الغلام بجريرته، فليحقنَّ عليك أن تأخذ الآخرين بجريرتهم كذلك، فلتكونن في بني أبيك فتنة لا يعلم عاقبتها إلا الله" (باكثير، 2010، ص 515). وقد أدى دور عمر بن عبد العزيز الفنان الشاب محمد اليافعي.

إن المسرحية تقدم معنى آخر من التسامح السياسي، وتحمل المسؤولية، قد يبدو الفعل الظاهر للناس أنه يسقط حقوقًا بالعفو عن الغادر، لكنه في الواقع يحقن الدماء، وينقذ من صراعات ومآس كثيرة!.

خطان دراميان لا رابط بينهما في الظاهر إلا مشهد الابتداء التأطيري الذي مهد لأحداث المسرحية، لكن الرابط يحضر بقوة في الخلاصة الجوهرية للمسرحيتين المدمجتين في العرض، حيث يكمن المغزى العميق من اللقاء العظيم، بين شخصيتين تاريخيتين مرجعيتين متسامحين يتم استدعاؤهما إلى الحاضر المثخن بالحرب والصراعات، ومن خلال قصتهما يتم استدعاء فكرة التسامح الديني والتضامن الاجتماعي في مواجهة التشدد أو العنف والإرهاب، وفكرة التسامح السياسي ومعنى العدالة التي لا تنطلق من الثأر أو الانتقام الشخصي، وإنما من مراعاة خصوصية مصالح المجتمع والأمة، وبذلك تقدم المسرحية رسالة بالغة الدلالة إلى الواقع، وإلى ما هو خارج حدود العرض المسرحي، كما أن اختيار لقاء الشخصيتين التاريخيتين في مسجد لم يخل، أيضًا، من عميق الدلالة التي تقرأ بأوجه جمالية متعددة.

مدة العرض المسرحي في حدود الساعة، وقد تميز بالتناوب والتناغم بين المشاهد التي تعرض في يمين خشبة المسرح ويسار الخشبة، وقد أتقن الممثلون أدوارهم، وجاءت بقية مكونات العرض السينوغرافية متسقة، كالديكورات والأضواء والموسيقى والأزياء، كلها بسيطة بحكم الأوضاع العامة المتسببة في شحة الإمكانيات المادية، لكنها جاءت موحية بمضمون المسرحية، وكانت فكرة الستارة الشفافة ذكية في تأدية مغزى الانتقال بين زمنين، وفي تضافرها مع تقنيات العرض المسرحي وخلفية خشبة المسرح، وكذلك التناغم في حركة الضوء التي تظهر وتحجب في تبئيرها الدال على المشاهد.

ثانيًا: الفضاء السينوغرافي

السينوغرافيا (Scenography) من المفاهيم الحديثة في المسرح التي ظهرت بسبب التطور الكبير فنون العرض والأداء، على الرغم من جذورها الممتدة في تاريخ المسرح في مختلف الثقافات، وهي باختصار شديد "فلسفة علم المنظرية الذي يبحث في ماهية كل ما على خشبة المسرح، وما يُرافق فن التمثيل المسرحي من متطلبات ومساعدات تعمل في النهاية على إبراز العرض المسرحي جميلًا كاملًا متناسقًا ومبهرًا أمام الجمهور" (عيد، 1998، ص 5). بما في ذلك كل ما يمكن استجلابه إلى خشبة العرض المسرحي من عناصر واقعية، كالأكسسوارات، وما قد يبدو غريبًا في بعض الأحيان، كالأسلحة والحيوانات المدربة (عيد، 1998، ص 20).

أما الفضاء السينوغرافي فهو "فضاء مرئي، لأنه ينبني على أشياء مادية موضوعية أو تتحرك على الخشبة، كما أن هذا الفضاء يشمل الخشبة وهندستها، بما هي تقسيمات لمواقع تنقُّل الممثلين، أو تحريك قطع الديكور بوصفها أدوات أولا، ثم علامات دالة وواصلة" (أكويندي، 1995، ص 220)، إنها فضاء خصب بالعلامات والعلاقات والرموز التي يشترك الجميع من الناحية السيميولوجية في إنتاجيتها وتأويل رموزها، ذلك أن "السيميولوجيا لا تهتم بالكشف عن المعنى، بل تهتم [أيضًا] بنمط إنتاج المعنى عبر العملية المسرحية، التي تمتد من قراءة المخرج للنص وصولًا إلى النشاط التأويلي للمتفرج"(بافيس، 2001، ص 102).

يتشكل الفضاء السينوغرافي في مسرحية اللقاء الكبير من العديد من العناصر المرئية التي تتضافر جميعها، ومع غيرها من العناصر الأخرى سيميولوجيًا في إنتاج الدلالة، ومن ثم في نجاح العرض المسرحي، بداية من العناصر الثابتة في

مكونات بنية خشبة المسرح المغلق، المعد ماديًا للعروض المسرحية، أو المستحدثة في خدمة العرض، وتحت هذا العنوان يمكن التوقف عند الديكور والكولاج المسرحي:

1- الديكور

ويرتبط بمجموعة العناصر البصرية المادية المشكلة للمشهد باتجاه الجمهور، مما يخلق الإيحاء والتمهيد لتلقي العرض، وكل ما يسهم في فهم الأجواء والمهادات الزمانية والمكانية التي تجري فيها الأحداث، والمكونة من مجموعة العناصر المادية الثابتة القائمة المنتجة على خشبة المسرح، كالقماش والبلاستيك والكرتون والجبس والخشب، المبنية في علاقات تفاعلية فيما بينها، وترسم تفاصيل المشهد على خشبة المسرح أولًا، وتمنح المتلقي مساحة في التخيل والتفاعل ثانيًا، لاسيما في الديكورات الرمزية والتجريدية الإيحائية غير التقليدية في المسرح التجريبي، التي تستقطب انتباه المتلقي ووعيه معًا.

يفتتح العرض على ديكور منظر عام ثابت (يُنظر للصورة رقم 1)، بحسب الآتي: في الخلفية ديكور لمسجد عصري يتحرك بداخله الممثلون في مشهد الافتتاح، مؤطر بتشكيل تجريدي لمنارة في الوسط وقبتان نصف دائريتين، الخضراء في يمين المسرح والصفراء في يساره، وأرض مبسوطة بالسجاد كأي مسجد، ومن المسجد تبدأ الحركة وينطلق العرض لحظة انتهاء صلاة ما، ومن أمام المسجد تمتد ستارة بلاستيكية شفافة تقسم المسرح أفقيًا إلى قسمين: خلفي حيث المسجد، وأمامي يتكون من جهتين، في الجهة اليمنى ديكور يشير إلى جزء من منزل جار أبي حنيفة، طاولة تحت جدار مغطاة بقماش أبيض، ويبدو عليها بقايا طعام، وفي الجزء الأيسر مشهد غرفة يتوسطها سرير أبيض أشبه بقبر يرقد عليه ممثل لا يظهر إلا رأسه من تحت الغطاء الأبيض، يؤدي دور الخليفة عمر بن عبدالعزيز على فراش الموت.

الإطار العام لجدران المسرح مائل إلى السواد، ما ساعد على إبراز قطع الديكور الملونة بالأحمر والأخضر والأبيض والأصفر، ما يشير إلى تعدد الألوان في ديكور المسرحية، وفي الألبسة، كما سنرى لاحقًا، وهو تعدد يتجاوز حدود التناسق اللوني إلى إنتاج دلالة كليّة توحي بالتعدد في أفكار ومواقف الشخصيات.

صورة رقم (1)

توضح الديكور العام الثابت للمسرحية

وإجمالًا يمكن القول إن الديكور في مسرحية اللقاء العظيم قد تميز بالبساطة الخالية من التعقيد والتفاصيل كالتي تكثر في ديكورات مسرحيات المحاكاة الواقعية أو التاريخية، وإنما تم الاكتفاء بما هو رمزي تجريدي ليناسب الرؤية التجريبية التي ينطوي عليها العرض، والتي تصل المعنى المراد من المناظر والديكورات إلى المتلقي وتدعوه إلى قراءة علاماتها في سياق الخبرات والثقافة المشتركة بين المتلقي والعرض المسرحي. أليست القطعة الصغيرة من الجبن التي يستخرجها البائع على طرف

سكينة، تدل على صفيحة الجبن بأكملها؟! كما يصف "كولن ولسن" عمل الكاتب أو الفنان في أثناء انتقاء الأمثلة النموذجية من العالم الذي يريد أن يصوره (ولسن، 1986، ص 64).

2- الكولاج المسرحي

الكولاج هو فن تعشيق قطع الخشب بعضها ببعض، وهو أسلوب في الفن التشكيلي يعتمد على جمع مجموعة من العناصر المختلفة وربما المتنافرة المستخدمة في إنتاج لوحة فنية، وفي الأدب الروائي هو إدماج نصوص من خارج الكتابة الأدبية إلى داخل بنية النص وخلق علاقات تناصية جديدة (فضل، 1992، ص 332)، ويُقصد بالكولاج المسرحي "فن تنسيق الفضاء والتحكم في شكله بغرض تحقيق أهداف العرض المسرحي" (عباس، وأسامة، 2019).

وقد شهد الكولاج المسرحي عبر تاريخه تطورات ورؤى تجريبية متعددة، يذكر من بينها تجربة بيتر بروك، الذي "وضع ممثليه في حالات نفسية مختلفة ضمن تحول مفاجئ في الأداء [...] أي أن الممثل يؤدي مشاهد مختلفة ومواقف مختلفة في الوقت نفسه" (عباس، وأسامة، 2019، ص 243).

أما الكولاج في مسرحية "اللقاء العظيم" فهو يبدأ من دمج النصين المسرحيين المختلفين، وينتهي بالأسلوب الهندسي في بناء الديكور الذي تم "تعشيق" عناصره الزمانية والمكانية المتباعدة في فضاء جديد، أي طريقة التشكيل البصري للديكور العام للعرض، المكون من مشاهد ثلاثة غير متجانسة زمانيًا ومكانيًا في الواقع المرجعي الذي تجري فيه الأحداث في إطار مشهد عام واحد، وهذا يتصل أيضًا بالمنظور ورؤيته البصرية.

والأمكنة بحسب ترتيبها في العرض: الأول مسجد يعود إلى الزمن الحاضر، زمن الجمهور، والثاني جدار منزل جار أبي حنيفة في العراق، في القرن الثاني الهجري، والثالث غرفة احتضار الخليفة عمر بن عبدالعزيز في دمشق، في الأغلب في قصر الخلافة في دمشق في القرن الأول الهجري.

أمكنة وأزمنة وأحداث وشخصيات متباعدة، ليس بينها من رابط مرجعي غير تخيل وجودها أو استدعائها في العرض المسرحي، وقد جمعها الكولاج المركب للديكور في ثلاثة أقسام متصل بعضها ببعض في فضاء مسرحي واحد، وفي عرض واحد عابر للحدود الزمانية والمكانية المرجعية، بفضل الأسلوب التجريبي للعرض المسرحي (يُنظر للشكل رقم 1).

شكل رقم (1)

الكولاج المسرحي المركب للديكور (يمين، يسار، خلف)

على مستوى المنظور يتكون الكولاج المسرحي في منظور أفقي مثلث (يمين، يسار، خلف) (يُنظر للشكل رقم 2)، والمنظور في الفنون البصرية مصطلح يتصل بحصر مجال الرؤية أو زاوية النظر التي يُدرك من خلالها المنظر، والمقصود به نقطة ارتكاز المتلقي في إدراك المنظر العام للديكور.

أما كونه مثلثًا، فالمقصود البدء من قاعدته التي تتسع فيها المسافات، ثم تتقلص كلما نظرنا إلى العمق، فهو أشبه بالشارع الذي يتسع عند نقطة الوقوف أو الاقتراب، ويتناهى كلما ابتعدنا في النظر، إذ يحتل ديكور الماضي (جدار جار أبي حنيفة) و(غرفة عمر بن عبدالعزيز) قاعدة المثلث في الأمام، في مواجهة الجمهور، وفي رأس المثلث من جهة الخلف صحن المسجد، وهو تقسيم منطقي، إذ لا تتجاوز وظيفة المسجد المشهد الاستهلالي للعرض، لحظة الانتهاء من الصلاة وخروج المصلين، ولذلك يبقى في الظل، فيما تسلط الأضواء على القسمين في الواجهة، حيث تدور عليهما الأجزاء الأساسية من أحداث المسرحية، ووجود ديكور المسجد في رأس مثلث الديكور أو عمقه الخلفي لا ينافي القراءة السيمولوجية للمسجد بوصفه فضاءً رحميًا تأطيريًا للمسرحية، وخصوصًا أن مشهد المسجد في الخلفية سيظل ثابتًا خلال العرض من خلف الستارة الشفافة، التي تنتج هي الأخرى دلالتها السميولوجية في إطار المغزى الكلي للمسرحية في استلهام الماضي من أجل الدعوة إلى التسامح والسلام في مواجهة واقع الحرب وتشظياتها (يُنظر للشكل رقم 3).

شكل رقم (2)

المنظور الأفقي المثلث للديكور (يمين، يسار، خلف)

شكل رقم (3)

إعادة توزيع فكرة العرض المسرحي

ثالثًا: الإضاءة والصوت

1- الإضاءة

بخلاف الفنون الأخرى، عدا السينما، يجمع الفن المسرحي بين العناصر السمعية والبصرية معا، فلا يدرك العرض إلا بمدى الاشتغال عليهما، وإذا كان يمكن التخلي عن الصوت في بعض المسرحيات أو الأفلام (فن الإيماء) فلا يمكن مطلقًا التخلي عن الصورة المدركة بواسطة الضوء وحركة الممثلين الواضحة في الفضاء المسرحي، أليس المسرح هو فن الفرجة؟!، وعلى هذا الأساس يشكل الاشتغال على توزيع الأضواء وتحريكها وكثافتها وألوانها أحد عناصر الإبراز المسرحي، حتى غدا فن الإضاءة أحد المكونات السينوغرافية الرئيسة في الأعمال الدرامية عامة، وله تقنياته الخاصة.

الإضاءة في مسرحية اللقاء العظيم تعتمد توزيع الضوء الأبيض الساقط من الأعلى على قسمي المسرح الأماميين بأسلوب جزئي متناوب، وفق ثنائية الضوء والعتمة، المنفتحة سيميولوجيًا على تقاطبات دلالية بين النور/ الظلام، الحق/ الباطل، الكراهية/ التسامح... إلخ، فحين أضاء القسم الخلفي (المسجد) ظل قسما المسرح الأماميان (الجدار والغرفة) في ظلمة، وحين يُضاء القسم الأيمن يظلم القسم الأيسر والعكس صحيح، ما يعني أن المسرحية تجري في إيقاع ضوئي متناوب، يناسب الانتقال بين طرفي المسرح، فيما تبقى بقية العناصر الأخرى في المشهد الواحد تحت ضوء خافت، أي أنه لا تتم إضاءة كل أقسام المسرح في لحظة واحدة أو دفقة ضوئية واحدة (يُنظر للصورة رقم 2).

فضلا عن تسليط الضوء بأسلوب بؤري خاص على الممثلين في أثناء الحوار (يُنظر للصورة رقم 3) وهو ما أتاح للإضاءة أن تؤدي وظيفتها السينوغرافية التأويلية، إلى جانب وظيفتها التعبيرية في العرض، فضلا عن تخيّر اللون الأبيض للضوء، وتجنب استخدام أية إضاءة ملونة، قد توحي بالصخب أو الدماء أو الاضطراب، أو غيرها مما هو متصل بالعلامة السيميولوجية للألوان الضوئية الأخرى، ذلك أن اللون الأبيض يحيل سيميولوجيًا إلى النور والسلام والتسامح والصفاء والوضوح والحياة وغيرها من الدلالات الإيجابية.

صورة رقم (2)

توضح توزيع الضوء على خشبة المسرح بين الضوء والعتمة

صورة رقم (3)

توضح توزيع الضوء على الممثلين في أثناء الحوار

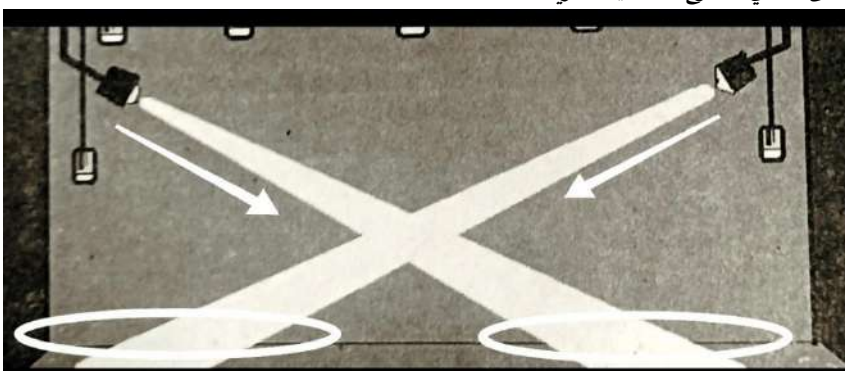
وعند السؤال لماذا اعتمدت مسرحية اللقاء العظيم على الإضاءة الجزئية الساقطة من الأعلى؟ فإن الإجابة، من وجهة نظري، تكمن في طبيعة التوليف أو الدمج النصي من قبل المخرج بين نصين مسرحيين مختلفين هما؛ (جار أبي حنيفة) و(هكذا لقي الله) فهما قصتان مختلفتان، ولكل واحدة منهما استقلالها النصي عن الأخرى، ولا رابط بينهما إلا الدلالة الكليّة (فكرة التسامح والسلام).

فحين تجري أحداث القصة الأولى، يتم تعتيم ديكور القصة الأخرى، وعند الانتقال إلى القصة الأخرى، يتم تجميد وتعتيم حركة القصة الأولى، وهكذا، في إيقاع زمني متناوب بين قسمي المسرح الأماميين، ما عدا مشهد المسجد الاستهلالي (خارج النصين الأصليين) وهو من ابتداع المخرج، فقد تمت إضاءة مكوناته بالكامل؛ لأنه مكان عام، وقصد منه بيان حركة مجموعة الممثلين (الكمبارس) التلقائية، ولحظة لقاء الشخصيتين التاريخيتين المحوريتين، واستغرابهما وتساؤلهما عن سبب قدومهما من الماضي إلى العصر الحديث.

أما طريقة الإضاءة نفسها فتتم بواسطة مصابيح علوية ثابتة، يؤدي فيها مصباحان علويان مائلان الدور الرئيس في إضاءة القسمين الأماميين من المسرح إضاءة بيضاء متعاكسة، وفق التناوب المشار إليه، فينتجان ضوءًا ساقطًا مبئرًا ما تحته، بحدود ثلاثة أمتار، يُسقط المصباح الأيمن الضوء على القسم الأيسر، ويُسقط المصباح الأيسر الضوء على القسم الأيمن، بما يتيح رؤية أوضح للممثلين والديكور من جهة الجمهور، والتعرف على الانفعالات والملامح والتعبيرات المباشرة من قبل الممثلين، وفق الشكل الآتي: (يُنظر للشكل رقم 4):

شكل رقم (4)

تبئير الإضاءة على قسمي المسرح الأماميين بطريقة متعاكسة



2- الصوت

يختلف الاعتناء بتقنيات الصوت، بما في ذلك مستويات المؤثرات الصوتية من مسرحية إلى أخرى، ولا يمكن أن نضع جميع المسرحيات من هذه الناحية على درجة واحدة، فالمسرحيات التي تعتمد على الغناء أو الموسيقى التعبيرية المصاحبة لأداء الممثلين، تختلف عن المسرحيات الذهنية التي تعتمد على اللغة وطريقة الإلقاء، حيث النمو الدرامي يتم من خلال الحوار بين الممثلين، وكذلك الحال تختلف مستويات الصوت بوصفه عنصرًا سينواغرافيًا مؤثرًا في التلقي والتعبير، باختلاف العروض المسرحية، فالمسرح الاستعراضي الصاخب بالموسيقى والأصوات والضجيج يختلف عن المسرح الصامت أو فن الإيماء في المسرح، وفي كل الأحول هناك توظيف أكيد للصوت بالحضور أو الغياب في كل الأعمال المسرحية.

ولأن مسرحية اللقاء العظيم مأخوذة من نص أدبي يمكن أن يقرأ، ويمكن أن يُشاهد أيضًا في أداء الممثلين، وطبيعة النص الأدبي للكاتب على أحمد باكثير تتجه نحو التركيز على الحوار بوصفه عنصرًا حكائيًا دراميًا قبل أن يكون عنصرًا مشهديًا، فإن هذا يُلقي على الممثلين مهمة التعبير عن المضمون.

صحيح أن المؤلف المسرحي في الأغلب الأعم لا يكتب معلومات أو توجيهات معلنة للمخرج، بما في ذلك معلومات عن الصوت، لكنه يترك الاجتهاد في ذلك للمخرج المسرحي ورؤيته الخاصة، وهنا تبرز عبقرية المخرج في توظيف مختلف العناصر السينوغرافية في الانتقال من النص إلى العرض، من السرد إلى الأداء، ومن القراءة إلى المشاهدة، ومن بينها الاشتغال على الصوت الذي يصبح علامة سيميولوجية في أسلوبه ونغمته ارتفاعًا وهبوطًا، وفي طريقة النطق وسرعته دلالات عديدة على المعاني، وكل ما يتصل بالتحول من الكتابي إلى الشفاهي، يضع أمام المخرج والممثل عددًا من الإمكانات في التعبير، فضلا عما تختزنه اللغة العربية الفصحى -بوصفها لغة للعرض المسرحي التاريخي- من إيحاءات وشفرات تتصل بطريقة الإلقاء، ويضاف إلى ذلك خبرة الممثل وموهبته، "فالصوت الجيد والمتمكن هو ذلك الصوت الذي يملك المساحات الكاملة، والذي يساعد على التصوير الصحيح لمخارج الحروف تصويرًا صوتيًا جيدًا، إضافة إلى هذا كله، يعطي التعبير الصحيح لرد الفعل الناتج من الأحاسيس الداخلية، وعن طريق الأوتار الصوتية التي تتغير موجب الحالة النفسية للشخصية من حزن وفرح" (الفارس، 2020).

ذلك أن "الممثل يتصل بالمتلقي عبر إلقاء مسرحي متنوع في الطبقة والسرعة والقوة والتركيز، ومع ازدياد عدد المؤدين في العرض المسرحي تغدو خشبة المسرح فضاءً للنغمات والطبقات والعلامات الصوتية المتباينة، تدل على وجود تعدد في المشاعر والعواطف والأحاسيس" (سهيلة، 2023، ص 302).

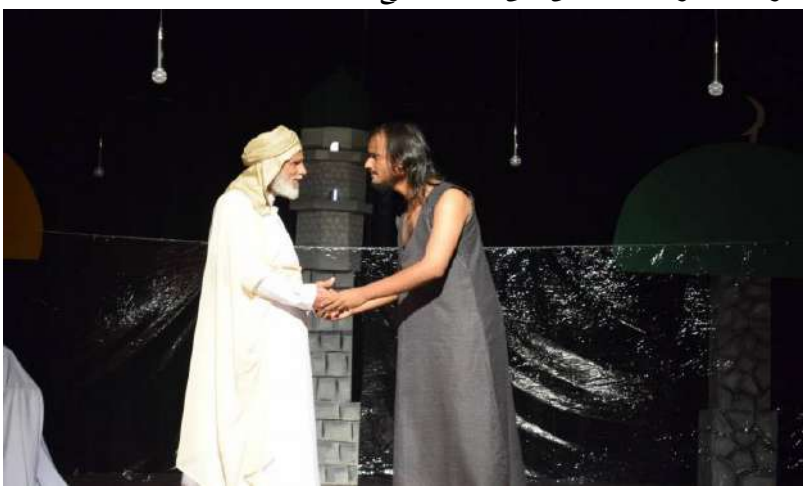
ومن أجل نقل أصوات الممثلين في المسرحية للوصول إلى أفضل درجات التعبير عن الانفعالات والأحاسيس تم توزيع اللواقط الصوتية المتدلية من الأعلى فوق رؤوس الممثلين، ما حقق وضوح الصوت ونبراته من ناحية، ووضوح مستوياته تبعًا للمسافات بين الممثلين، كالصوت البعيد والصوت القريب، والصوت الذي يبتعد والصوت الذي يقترب، مما تتطلبه مواقع الممثلين في المشاهد من ناحية أخرى.

وفي رأيي أن استخدام اللواقط الصوتية العلوية، على الرغم من أنها تقنية قد تبدو قديمة، فهي من هذه الناحية أفضل من اللواقط الصوتية المثبتة على ملابس الممثلين التي تشعرنا أحيانًا بأن الممثل يتحدث في أذن المتلقي مباشرة، وإذا ما استثنينا دقة الصوت في الأخيرة، فإنها لا تبرز المسافات البعيدة والقريبة للصوت في أثناء حركة الممثلين، مما هو متصل بالتبئيرات المكانية وزوايا المنظورات في أثناء الكلام، فللصوت منظور أيضًا.

كما أن استخدام اللواقط الصوتية المنتشرة في أعلى خشبة المسرح (يُنظر للصورة رقم 4)، إذ يضمن توزيعًا متسقًا للأصوات، فإنه في الوقت نفسه يضمن اندماج المتلقي وتركيزه على أداء الممثلين وهيئتهم في الملابس التاريخية التراثية؛ لأن استخدام اللواقط الصوتية المثبتة على ملابس الممثلين أو على حمالات يمكن أن يفسد لعبة التخييل والإيهام التي تحاول أن تنتزع المتلقي من الزمن الحاضر إلى قرون بعيدة في الماضي، أي تجنب المفارقة بين ما هو حداثي معاصر وما هو تاريخي تراثي.

صورة رقم (4)

تظهر جانبًا من اللواقط الصوتية المتدلية من أعلى خشبة المسرح



والعنصر الآخر المتصل بموضوع الصوت هو (المؤثرات الصوتية) أو الموسيقى التصويرة أو التعبيرية التي تتخلل العرض وتصاحب بدايات الانتقالات في المشاهد، وهي مقطوعات مختارة بعناية، بحيث تؤدي وظيفتها السينوغرافية، وهي مأخوذة من مقطع المقدمة الموسيقية (الحركة الأولى) من سمفونية الثلاثية المقدسة، التي أعدها الموسيقار رياض السنباطي أغنية لأم كلثوم، في 1972، وهي تنطوي على رؤية سمفونية عذبة لقصيدة صالح جودت التي تتناول المساجد المقدسة الثلاثة (الحرم المكي، المسجد النبوي، المسجد الأقصى).

أما دلالة اختيار موسيقى الثلاثية المقدسة، فلأنها تنطوي على بعد صوفي روحاني يناسب فكرة المسرحية، فضلا عن إيقاعاتها الموسيقية ذات الإيحاء بالبعد التاريخي، مما يناسب الإطار الزماني والتاريخي للأحداث والشخصيات، وكذلك مناسبتها المنظر الاستهلالي للمسرحية المبدوء بمشهد المسجد والصلاة، وطبيعة المشاهد التالية، إنها مقطوعات تبعث على الهدوء والسكينة، أو السلام الروحي في مماهاة لدعوة العرض إلى التسامح والسلام، وتنتزع المتلقي من أجواء العنف وصخب الحرب وأوجاعها إلى حالة من الهدوء والتوازن النفسي، وقد كانت سمفونية الثلاثية المقدسة ملهمة للعديد من المخرجين الذين وظفوا مقاطع عديدة منها في الدراما التاريخية ذات الطابع الإنساني، وفي العديد من الأفلام الإسلامية التاريخية (رابعة العدوية مثلا).

في المقطع الأول من المقدمة الموسيقية للثلاثية المقدسة نسمع نغمة هادئة مستوحاة من أجواء روحانية صوفية، تماثل أجواء التسبيح أو التكبير، ولكن بأصوات الآلات الوترية: الكمان والكونترباص، فيما تبدأ الإضاءة بإنارة المشهد المظلم

في عمق المسرح رويدًا رويدًا، وتستقطب في أثناء ذلك حواس المتلقين سمعيًا وبصريًا لتلقي العرض، وتنتزعهم من التشتت إلى التركيز باتجاه عمق المسرح حيث (المسجد) وبدء العرض والمشاهد.

أما الموسيقى التصويرية التي تتكرر عند بدء الانتقال بين المشاهد، فهي مأخوذة من المقدمة الموسيقية للثلاثية المقدسة نفسها، من المقطع الاستهلالي الثاني الذي يُضاف إليه في السمفونية حضور صوت الناي وبقية الآلات الإيقاعية: الطبلية والدُفية والصنوج: وعند التمييز بين إيقاعي مقطعي الاستهلال الموسيقي (مقطع بدء العرض، ومقطع بدء المشاهد) نجد الأول يوحي بالثبات والسكون والتأمل، ويؤدي وظيفة سينوغرافية تفسيرية للمشهد الإطاري الذي تفتتح به المسرحية، وأما المقطع الموسيقي الآخر (المتكرر بين المشاهد) فيوحي بالحركة والانتقالات، إيقاعات موسيقية متحركة تتجانس مع الانتقالات الإيقاعية في الحركة بين المشاهد من يمين المسرح إلى يساره والعكس.

رابعًا: الممثلون والأزياء

هما عنصران سينوغرافيان ماديان متلازمان حافلان بالعديد من الدلالات السيميولوجية على مستوى ما ينتجه الأداء والحركة والجسد واللباس والمظهر، يمدان المشاهد بالعديد من المفاتيح التأويلية لفك شفراتهما والانخراط في لعبة الإيهام وتلقي العرض المسرحي، بداية من الانفصال عن واقعه قبل الجلوس في مقاعد الفرجة، ثم الاتصال بعالم خيالي مواز تدور أحداثه على خشبة في مكان مغلق لكنه منفتح على التخييل والتأويل.

فالتعبيرات المرتبطة بالجسد حقل واسع وخصب من الناحية السيمولوجية، والتمثيل أحد أوجه هذا الحقل الكبير، كما أن للأزياء نظامها السيميولوجي الخاص الذي يحيل إلى الهويات الاجتماعية والثقافية والتاريخية.

1- الممثلون

تُولي الاتجاهاتُ السيميولوجيةُ الممثلَ أهميةً كبيرة، وهو "على حد تعبير فلتروسكي، الوحدة الدينامية لمجموعة كاملة من العلامات" (إيلام، 1992، ص 16). منها ما يمكن إدراك علاماته الظاهرة المباشرة، ومنها ما يمكن تأويل علاماته في الأداء الذي يخلق دلالات غير ظاهرة لأشياء غير متحققة ماديًا في معمارية الديكورات المسرحية، أو ما يطلق عليه "إنتاجية العلامات" كالإيهام بحركة السباحة أو السير في الخنادق أو النيران أو تسلق الأماكن الشاهقة وغيرها مما يخلق تصورًا بوجودها من خلال حركات الأداء الإيحائي (إيلام، 1992، ص 24).

وفي مستوى آخر يخلق الممثلون الجيدون حياة مضاعفة للأعمال الأدبية الدرامية، "فإذا نحن في الرواية نشق طريقنا إلى مشاعر الشخص بالخيال، فإننا في المسرح نلتقيها لحمًا وعظمًا، فهذا الممثل، لاعب الدور، مجسد أمامنا ونتقبله عن طريق الحواس" (بنتلي، 1982، ص 165)، ويصبح الممثل وجسده علامة سيميولوجية لشخصيات مرجعية بعينها، ذلك أن التقبل المتخيل يوشك في بعض الأحيان أن يخلق صورة ذهنية ثابتة عند بعضنا لشخصيات من الدراما الواقعية أو الدراما التاريخية، تتقاطع فيها صورة الممثل بالشخصية المرجعية، بفضل درجات الإتقان والتقمص والتأثير، ويكفي أن نضرب مثلا، بالفنان محمود مرسي في دور السيد أحمد عبدالجواد في ثلاثية نجيب محفوظ ليوسف مرزوق، والفنان عبدالله غيث في دور حمزة في فلم (الرسالة) لمصطفى العقاد، وسلوم حداد في مسلسل (الزير سالم) لحاتم علي.

إذن الركيزة الأساسية في المسرح والدراما بشكل عام تكمن في الأداء الكامل للممثلين الجيدين ودورهم في نجاح العرض المسرحي، وانتزاع المتلقي من مقاعد الفرجة إلى الاندماج في لعبة التمثيل والتخييل، فقد يتم الاستغناء عن بعض عناصر السينوغرافيا، أو الاعتماد على أداء الممثل فقط، بحسب مفهوم المسرح الفقير عند غروتوفسكي، ما يتطلب من جهة الممثلين كفاءة عالية تترجم في أثناء العرض في أداء متكامل متناسق بين المهارات اللغوية والمهارات الحركية المتصلة بالجسد وعلاماته السيميولوجية، ومن المعلوم "أن الأعمال المسرحية العظيمة جميعًا في شتى العصور وسائر البلدان، تتطلب هذا الأداء المتكامل، وليس هناك ممثل جيد لا يجيد استخدام جسده وصوته ووجهه في وقت واحد" (دوت، 1995، ص 199).

يؤدي الممثلون في مسرحية اللقاء العظيم أدوارَ ثمان شخصيات، موزعة بالتساوي بين قسمي المسرح وقصتيه، في الطرف الأيمن يتحرك الممثلون الأربعة بأدوار: (عاصم الشاب الطروب السكير، الإمام أبي حنيفة، أبي يوسف، الأمير)، وفي الطرف الأيسر يظهر أربعة ممثلون بأدوار: (عمر بن عبدالعزيز، وزوجته فاطمة، وابن عمه مسلمة، وخادمه غصين).

قد يبدو العدد المتساوي بين القسمين لافتًا، لكنه جاء بالمصادفة، إذ جاءت كل مسرحية من المسرحيتين القصيرتين مكونة من أربع شخصيات فقط، إذا ما استثنينا شخصية الجندي في مسرحية (جار أبي حنيفة) لأنها هامشية. يتميز أداء الممثلين في القسم الأيمن بالاعتماد على الحركة وإظهار الانفعالات والتعبيرات الجسدية، فيما يظهر الممثلون في الطرف الأيسر في حالة أقرب إلى السكون، وهم يتحلقون حول السرير، والاعتماد على إظهار الانفعالات والتعبيرات بواسطة الإلقاء، وفي المسرحية بشكل عام يظهر الأداء اللغوي المتقن للشخصيات وهي تتحدث باللغة العربية الفصحى، بحسب النص المسرحي، الذي يمكن تصنيفه في شكل المسرحيات التاريخية.

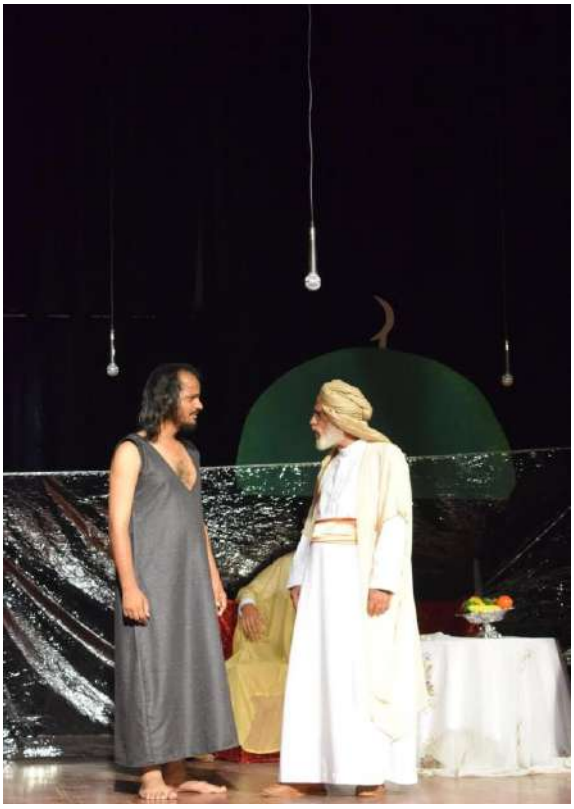
وقد اتسق الحوار في الأغلب الأعم في مشاهد المسرحية بين ممثلين اثنين، ولم يخل من التقاطب، وهذا الممثلان هما: (أبو حنيفة/ أبو يوسف، أبو حنيفة/ الأمير، أبو حنيفة / جاره السكير عاصم..)، و(عمربن عبدالعزيز/ وفاطمة ومسلمة (بوصفهما طرفًا في الموقف والحوار)، عمر بن عبدالعزيز/ الخادم غصين) ويحضر في أثناء ذلك تقاطب للخطابات،ومن خلال وضعية الممثلين على خشبة المسرح، حيث الحركة والتجدد وتغير وضعيات الممثلين والمنظورات في الجهة اليمنى (حياة)، يقابلها سكون وثبات في وضعيات الممثلين والمنظور، وتحلقهم حول سرير الخليفة المحتضر في الجهة اليسرى (موت).

ووفق هذا التقاطب ،أيضًا، كان الأداء الجسدي الواضح لكل من ممثل دور أبي حنيفة الذي تميزت سيماه الجسدية بعلامات الوقار والهيبة والحركة المتسقة مع البعد النفسي والفكري والاجتماعي للشخصية، وممثل دور الشاب السكير عاصم الذي ظل مترنحًا وزائغًا، وتبدو ملامحه في اضطراب وتشوش، يتضح ذلك من قدميه الحافيتين، وشعره الطويل المبعثر، وطريقة حركة اليدين وهيئة الرقبة والأكتاف وتعابير الوجه وحركة الرأس، وغير ذلك مما يبرز سيماه الجسدية التي تدل على التشوش والاضطراب النفسي والذهني (يُنظر للصورة رقم 5).

ومجمل هذه التقاطبات تدل على تعدد وجهات النظر، أو التعدد الصوتي، وفق المفهوم الباختيني، إذ يمثل كل صوت في (اللقاء العظيم) طبقة أو فئة أو خطابا، في مواجهة الصوت الآخر.

صورة رقم (5)

تظهر سيميولوجيا التعبيرات الجسدية في أثناء الحوار



2- الأزياء

الأزياء التي تُظهر هيئة الممثلين أمام الجمهور هي أهم عناصر الإبراز السينوغرافي المؤثر في تلقي العرض المسرحي، وهي أشبه ببطاقة التعارف الأولى بين الممثل والمتلقين، إنها أولى العلامات السيمولوجية التي يتطلب من الجمهور قراءة شفراتها والولوج إلى عالم المسرحية من خلالها، ونجاحها يرتبط كليًا بخبرات ووعي المخرج وفريقه العامل في التصميم بطبيعة الشخصيات في النص أولا، وبالسياقات الثقافية والاجتماعية والترميزية ثانيًا.

فاللباس يحيل إلى الهويات المرجعية، وخصوصًا في الأعمال ذات البعد الواقعي أو التاريخي، "فالأزياء واحدة من العلامات التي تربط بين شكل العرض المسرحي وبين مضمونه، ولذا يجب أن تتسم هذه العلامة بوضوح الدلالة وانفتاحها على التفاعل مع العلامات الأخرى لتعزيز البعد الرمزي للعرض المسرحي" (حبيب، 2011، ص 530).

الأزياء في مسرحية اللقاء العظيم تراثية تنتمي إلى الماضي القديم، بوصفها مسرحية استدعاء تاريخي، ويعود موضوعها إلى عصور تاريخية سالفة، إلى القرن الثاني الهجري وما قبله (عدا أزياء الممثلين الهامشيين العصرية في المشهد الاستهلالي التأطيري للدلالة على الحاضر، حيث ملابس الجنز والتيشرت، والقمصان والبناطيل الحديثة)، فكان من الطبيعي

أن تنقلنا رؤية الأزياء إلى الماضي، حتى قبل أن يتحدث الممثلون وتتحدد طبيعة الشخصيات وهوياتها على مستوى المكان والزمان، وهي صورة مطابقة للأزياء والملابس التراثية التي نألف رؤيتها في الأعمال الدرامية التاريخية، المكونة من الأثواب والجلابيب والعمائم والبُرد والأحزمة والنعال، وكل ما ينتمي إلى الماضي (يُنظر الشكل رقم 5).

شكل رقم (5)

يظهر طبيعة الأزياء التاريخية التراثية

أما الدلالات التي تنتجها الأزياء التاريخية التراثية في المسرحية، فتفهم من خلال سيميولوجيا الشكل واللون، وتناغمها مع أداء الممثلين وبقية العناصر السينوغرافية في المسرحية، ذلك "أن أي شيء يسمح للمتلقي بتشكيل صورة، أو ما شابه ذلك عن الموضوع الممثل، يكون قد قام بدور تابع إيقوني" (إيلام، 1992، ص 42).

وحسبنا أن نكتفي بالإشارة إلى زي الممثلين لدوري أهم شخصيتين محوريتين، تميزتا بحضور طاغ على خشبة المسرح: الإمام أبو حنيفة وجاره الشاب السكير عاصم، حيث التقاطب في الأزياء على المستوى الشكلي يناسب طبيعة الشخصيتين وأبعادهما النفسية والاجتماعية، فالملابس التي يرتديها الممثل في دور أبي حنيفة تبدو مكتملة، وتظهر علامات الوقار والنضج والزهد، ويحتل اللونان الأبيض والأصفر فيها مساحة كبيرة، إنها ثياب بسيطة خالية من الزركشات والأكسسوات المعتادة في بعض الملابس التاريخية التراثية، تستر كل جسده وتمنحه علامات النضج والسكينة والمكانة الاجتماعية؛ لونان حِدِّيَّان يحيلان في الثقافة إلى الوضوح والصفاء والنقاء، وإلى السكينة والسلام.

فيما يرتدي الممثل في دور الشاب السكير عاصم ثوبا رماديا بسيطا لا يستر كل جسده، والرمادي في سيميولوجيا الثقافة لون غير حدِّي، ومتحرك في الاتجاهين؛ بين الأبيض والأسود، بين الموجب والسالب، وقد تعمد المخرج أو المصمم السينوغرافي أن يكشف عن صدره وأعلى جسده، حيث الرأس والشعر الطويل المشتت، وبروز الكتف والعضلات، فضلا عما يوحي بصخب الشخصية وحركتها واندفاعها، وعلامات الزهو والفتوة.

وجميع هذه التقاطبات في الأزياء على المستوى الشكلي والزماني تم توظيفها في بناء سينوغرافي يخدم الرؤية الكليّة أو المضمون الذي تقدمه المسرحية (يُنظر للصورة رقم 6)، في الدعوة إلى قيم التسامح الديني والاجتماعي، وفهم الآخر المختلف وقبوله، والدعوة إلى قيم السلام والعدل وتجنب العنف وأشكال الانتقام (ينظر أيضًا الشكل رقم 3).

صورة رقم (6)

الممثلون المحوريون والهامشيون في أزيائهم التاريخية والعصرية

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

1. يحمل العرض المسرحي رسالة تعزز من قيم التسامح والسلام في مواجهة الحرب وخطابات الكراهية والتطرف والصراعات التي أنتجتها الحرب الأهلية الدائرة في اليمن منذ 2015.
2. لم تحل مشكلات تعثر حركة المسرح في اليمن من ظهور كفاءات في الرؤية الإخراجية والتجريبية متى ما توفرت الفرصة المناسبة لتقديم عروض مسرحية متميزة.
3. استثمر العرض المسرحي (اللقاء العظيم) مختلف عناصر السينوغرافيا المتاحة، وفق رؤية إخراجية جمالية لم تخل من التجريب.
4. بساطة تصميم الديكورات والأزياء والإضاءة مع عمق دلالتها الإيحائية ووظيفتها السميولوجية.
5. تأثير المنظور الهندسي المسرحي للديكور في تركيب الكولاج المسرحي في استقطاب المتلقين وتفاعلهم في التخييل وسلاسة الانتقالات الزمانية والمكانية.
6. دور الممثلين المتميز في الأداء وتوظيفهم لسيميولوجيا الجسد والصوت ومهارات الإلقاء والتواصل.
7. تم تحقيق التوازن في توظيف عناصر السينوغرافيا البصرية والسمعية سيميولوجيًا بما يخدم الدلالة الكلية أو المغزى العام للمسرحية، في الدعوة إلى التسامح والسلام.

التوصيات:

1. خلق مساحات وبيئات متعددة للعروض المسرحية، وتشجيع التجارب في الابتداع والابتكار والتجريب.
2. قيام المؤسسات الثقافية الرسمية بتوثيق العروض المسرحية تقنيًا، وتوفير قاعدة بيانات خاصة بها على مستوى اليمن.
3. استلهام التراث المسرحي لكبار الكتاب وتقديمه في أساليب إخراجية جديدة.

4. الوعي بأهمية عناصر السينوغرافيا وتوظيف المتاح منها في إنتاج رؤى جمالية ترفد التجربة المسرحية اليمنية بالعديد من الابتكارات والإبداعات.
5. تطوير المهارات والخبرات المسرحية من خلال مواكبة التطورات التقنية والجمالية في مجال السينوغرافيا، وتأهيل المشتغلين بها، وإقامة الدورات والبرامج المتخصصة في تصميم الديكورات وصناعة المشاهد.

المراجع:

أكويندي، س. (1995). علاقة النص بالعرض المسرحي، *مجلة فصول، 13* (4)، 219 - 232

إيلام، ك. (1992). *سيمياء المسرح والدراما* (رئيف كرم، ترجمة)، المركز الثقافي العربي.

بافيس، ب. (2001). قضايا السيميولوجيا في المسرح (محمد العماري، ترجمة)، *مجلة علامات*، المغرب، العدد (16) 2001، 102 - 109

باكثير، ع. أ. (2010). *المسرحيات الإسلامية القصيرة*، مكتبة مصر.

بنتلي، إ. (1982). *الحياة في الدراما* (جبرا إبراهيم جبرا، ترجمة)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

حبيب، ح. ظ. (2011). الترميز في سينوغرافيا العرض المسرحي، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (72)، 519 - 541.

دوت، ج. (1995). التعبير الجسدي للممثل (حمادة إبراهيم، ترجمة)، *مجلة فصول، 14* (1)، 199 - 208.

زايد، ع. ع. (1997). *استدعاء الشخصيات التراثية*، دار الفكر العربي.

سهيلة، ب. (2023). الممثل صانع الأداء المسرحي، *مجلة النص، 10* (1)، 294 - 306.

عباس، م. وأسامة، م. (2019). الكولاج وتطبيقاته في سينوغرافيا العرض المسرحي العراقي، *مجلة بابل للعلوم الإنسانية*، *27* (2)، 239- 258.

عولقي، س. (1983). *سبعون عامًا من المسرح في اليمن*، وزارة الثقافة والسياحة.

عيد، ك. (1998). *سينوغرافيا المسرح عبر العصور*، الدار الثقافية للنشر.

الفارس، ج. (2020). الصوت والإلقاء ولغة الجسد في المسرح، *مجلة الفنون المسرحية*، (9)، 23 - 39.

فضل، ص. (1992). تقنية الكولاج الروائي، *مجلة فصول، 11* (2)، 332 - 339.

ولسن، ك. (1986). *فن الرواية* (محمد درويش، ترجمة). دار المأمون.

References

Aquindi, S. (1995). The relationship between text and theatrical performance. *Fusul Journal*, 13(4), 219–232.

Elam, K. (1992). *Semiotics of theatre and drama* (R. Karam, Trans.). Arab Cultural Center.

Pavis, B. (2001). Issues of semiology in theatre (M. Al-'Amari, Trans.). *'Alamat Journal*, 16, 102–109.

Bakathir, A. A. (2010). *Short Islamic plays*. Maktabat Misr.

Bentley, E. (1982). *Life in drama* (J. I. Jabra, Trans.). Arab Institute for Studies and Publishing.

Habib, H. Z. (2011). Symbolism in the scenography of theatrical performance. *Journal of the College of Basic Education*, (72), 519–541.

Dott, J. (1995). The actor's bodily expression (H. Ibrahim, Trans.). *Fusul Journal*, 14(1), 199–208.

Zayed, A. A. (1997). *Reviving heritage characters*. Dar al-Fikr al-'Arabi.

Souhaila, B. (2023). The actor as a performance maker. *Al-Nass Journal*, 10(1), 294–306.

Abbas, M., & Osama, M. (2019). Collage and its applications in the scenography of Iraqi theatrical performance. *Babel Journal for Humanities*, 27(2), 239–258.

'Awlaqi, S. (1983). *Seventy years of theatre in Yemen*. Ministry of Culture and Tourism.

Eid, K. (1998). *Scenography of theatre through the ages*. Al-Dar al-Thaqafiyyah li al-Nashr.

Al-Faris, J. (2020). Voice, recitation, and body language in theatre. *Journal of Theatrical Arts*, (9), 23–39.

Fadl, S. (1992). The technique of novelistic collage. *Fusul Journal*, 11(2), 332–339.

Wilson, K. (1986). *The art of the novel* (M. Darwish, Trans.). Dar al-Ma'mun.

OPEN ACCESS
Received: 19 -05 -2025
Accepted: 25- 08-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Theoretical Approach of Contemporary Arab Poets Toward Myth in Light of Salah Abdel Sabour's Poetry

Dr. Ali Qassem Mohammed Al-Kharabsheh *

Aligassem85@yahoo.com

Abstract:

This paper investigates the theoretical perspective of contemporary Arab poets toward myth, focusing on the poetry of Salah Abdel Sabour as a case study. It examines how myth has been conceptualized and employed within modern Arabic literature, drawing on both Arab and Western critical frameworks. The study is built on a literary-analytical methodology that reads Abdel Sabour's poetic works in light of the mythic imagination, highlighting how mythological references enrich poetic meaning and intensify emotional expression. The research covers the definition of myth, the aesthetic and functional dimensions of the mythic approach, and its integration into poetic structure and modern Arab thought. Findings indicate that myth constitutes a core element of artistic creativity in contemporary Arabic poetry, offering poets a symbolic and psychological language to articulate their inner states. The study also underscores the influence of interdisciplinary frameworks—such as psychoanalysis, symbolism, comparative mythology, and religious and literary traditions—on the evolution of the mythic approach in modern Arabic criticism. By situating poetry within this broader mythopoetic and critical context, the research affirms myth's enduring role as both a creative device and a tool of existential reflection in modern Arab poetic discourse.

Keywords: Mythic Approach, Literary Schools, Critical Methodologies, Myths, Symbols.

* Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts, Ajloun National University, Jordan.

Cite this article as: Al-Kharabsheh, A. Q. M. (2025). The Theoretical Approach of Contemporary Arab Poets Toward Myth in Light of Salah Abdel Sabour's Poetry, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(3): 110 -125. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2713

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/19م
تاريخ القبول: 2025/08/25م

الرؤية النظرية للشعراء العرب المعاصرين إلى الأسطورة في ضوء شعر صلاح عبد الصبور

د. علي قاسم محمد الخرابشة *
Aligassem85@yahoo.com

الملخص

تناولت هذه الدراسة، رؤية الشعراء العرب المعاصرين النظرية إلى الأسطورة وشعر صلاح عبد الصبور أنموذجا، إذ ناقش البحث إسهامات كثير من الباحثين العرب والأجانب في التنظير للاتجاه الأسطوري في الأدب والوقوف عند نماذج من شعر صلاح عبد الصبور. ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم البحث إلى مقدمة ومجموعة من المحاور والمباحث منها: مفهوم الأسطورة، وأهمية الاتجاه الأسطوري وغايته، وتوظيف الأسطورة في بناء القصيدة، والأسطورة في فكر الشعراء العرب المحدثين، وأهم النتائج التي توصل إليها البحث، في ضوء منهج يقوم على قراءة النتاج الشعري للشّاعر صلاح عبد الصبور، ورصد الشواهد الدالة على ذلك وتحليلها وتفسيرها. وقد توصل البحث إلى أن الأسطورة عنصر مهم من عناصر الإبداع الفني عند الشاعر المعاصر، وما فيها من معطيات أسهمت في تعميق المعنى الشعري عند الشّاعر المعاصر، وتكثيف التجربة لديه. كما يعد هذا الاتجاه من أدوات التعبير عن حالة الشّاعر النفسية وأحاسيسه الشعورية. وتعدّ دراسة الأدب ضمن معطيات الاتجاه الأسطوري من الاتجاهات الحديثة التي فرضت نفسها على الساحة الأدبية الحديثة في منتصف القرن التاسع عشر من خلال استفادة الأدباء من مختلف العلوم والمناهج النقدية والنظريات المختلفة، كعلم النفس، والأساطير، والرموز، والدين، والمذاهب الأدبية، ومن تجارب النقدين الغربيّ والشرقيّ.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه الأسطوري، المذاهب الأدبية، المناهج النقدية، الأساطير، الرموز.

* أستاذ الأدب والنقد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة عجلون الوطنية، الأردن.

للاقتباس: الخرابشة، ع. ق. م. (2025). الرؤية النظرية للشعراء العرب المعاصرين إلى الأسطورة في ضوء شعر صلاح عبد الصبور، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 110-125. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2713

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

مقدمة

تعدّ ظاهرة الميل إلى استخدام الاتجاه الأسطوري من أبرز الظواهر الأسلوبية التي استخدمها كثير من الكتاب قديما وحديثا، لما لهذا الاتجاه من قدرة على تشكيل بنية النص الأدبي وتفاعلاتها الداخلية فيه والدخول في بنيته ومعرفة شبكة العلاقات الداخلية التي يقوم عليها النص.

لقد أظهر البحث أن لجوء الأدباء إلى استخدام الاتجاه الأسطوري في كتاباتهم سواء أكانت هذه الكتابات شعرية أم نثرية هي بطبيعة الحال معبر واضح عما يختلج في نفسه من أبعاد وإشعاعات نفسية تتلاحم تلقائيا في عقله وروحه ليتكامل نمو الصّورة عنده.

أما بالنسبة إلى ما اتسم به البحث من الجدة، فيتمثل في تقديم بحث يرى الباحث من خلاله أن الاتجاه الأسطوري وسيلة تؤكد نمو الصّورة الشعرية في شعره وكتاباته، ولما في هذا الاتجاه من معبر واضح عن الواقع وانعكاساته السلبية التي يعيش فيها مختلف العواطف المركبة والأبعاد النفسية.

لقد حاول البحث أن يظهر دور الاتجاه الأسطوري في العملية الفنية والتكوين الفنيّ ووظائفه في عملية البناء المتعلقة بالخواص الشعرية، والدخول في بنية النص العميقة، وبخاصة أن الدراسة النصية هي قراءة ومحاورة له وكسر أفق توقعه، والدخول في استبطان نفسية المبدع وأبعادها، من خلال اتجاه يقوم على استقراء النتاج الشعري لأحد الشعراء، ورصد الشواهد الشعريّة الدالة على هذا الاتجاه، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، وبيان أهم عناصر الخطاب فيها.

يهدف هذا البحث للإجابة على السؤالين التاليين، ليظهر لنا مدى استخدام الباحثين لهذا الاتجاه في دراستهم وأبحاثهم:

- ما المقصود بالاتجاه الأسطوري في الدراسات الأدبية؟
- هل نال هذا الاتجاه استحسان الكتّاب فاستخدموه في كتاباتهم؟

لقد عرفت السنوات الأخيرة ظهور عدد من الدّراسات المتعلقة بالاتجاه الأسطوري وفق تصورات يستند بعضها إلى رؤية قديمة، وبعضها الآخر إلى رؤية جديدة من جوانب مختلفة. كما أن نظرة الدارسين للاتجاه كانت من عدة زوايا، منها: نظرية الأساطير التي تمثل نظرية المعنى البدئي، والخيال الكشفي، والخيال الشيطاني، والخيال التماثلي، والسرد والحبكات. وقد قام الباحث بالرجوع إلى بعض الدراسات أثناء عرضه لأهمية الاتجاه، منها على سبيل المثال لا الحصر:

كتاب" معجم المصطلحات الأسطورية"، لخليل أحمد خليل، وكتاب" موسوعة النظريات الأدبية" لنبيل راغب، وكتاب " النقد الأدبي بين الأسطورة والعلم" لمحيي الدين صبحي، وكتاب" تشريح النقد" لنورثرب فراي، وكتاب" أسطورة الموت والانبعاث في الشّعر العربي الحديث " وكتاب" بنية القصيدة الجاهلية: الصّورة الشّعرية لدى امرئ القيس" لريتا عوض، وكتاب" الصّورة في الشّعر العربي" لعلي البطل، وكتاب" الأسطورة في الشّعر العربي قبل الإسلام" لأحمد النعيمي.

لهذا ارتأى الباحث أن يقف عند مفهوم الأسطورة وماهيتها، ليبرز من خلال هذه الإشكالية ما دار في أذهان كثير من النقاد والباحثين قديما وحديثا من آراء حول هذه المسألة.

التمهيد:

مفهوم الأسطورة:

جاء في لسان العرب: الأساطير: الأباطيل، والأحاديث التي لا نظام لها. وسطرها، ألفها، ويقال سطر فلان علينا يسطّر إذا جاء بأحاديث تشبه الباطل (ابن منظور، د.ت).

ولكن مع تغير المفاهيم العالمية أخذت القصيدة تتحرر من التبعية وانتقل مفهوم الأسطوري اللغوي ليصبح مصطلحًا نقديًا له أبعاده الفنيّة ومراميه الفكرية واشتغل فيه رواد الفكر وعلماؤه على مختلف توجهاتهم وأغراضهم، فاهتم بهذا المصطلح علماء الأدب من جهة، وعلماء التاريخ والأنثروبولوجيا والاجتماع والفلسفة والتحليل النفسي من جهة ثانية، إذ اختلف الباحثون في تحديد مفهوم واحد للأسطورة لاختلاف مشاربهم ومنابعهم التي استقوا منها علمهم. (وارين، ويليك، 1972، ص 261-262).

فهي كما يريان " القسم المنطوق من الشعائر، والقصة التي تمثلها الشعائر" (وارين، ويليك، 1972، ص 59). ومن هنا ارتبطت الأسطورة بالحكايات المقدسة والسلطان الإلهي. يقول نورثرب فراي: "إنها قصص الآلهة وتتمتع فيها الشخصيات بأعظم قدر من القدرة على العمل" (فراي، 1991، ص 169) وهؤلاء الآلهة" يستمتعون بالحسان ويحاربون بعضهم بعضًا بقوى خارقة ويساعدون بني البشر ويبعثون الطمأنينة في نفوسهم أو يراقبون مصائهم من علياء حريتهم الخالدة" (فراي، 1991، ص 171).

كما أن انشغال نورثروب فراي بالأسطورة دفعه إلى تقسيم الأسطورة إلى ثلاثة أقسام: الأسطورة غير المقربة، والأسطورة الرومانسية، والأسطورة الواقعية (فراي، 1991، ص 26) حتى خلص إلى تصور مفاده أن لا فرق بين الأدب والأسطورة سوى فرق بسيط في الشّكل.

وقد تناول النقاد العرب المحدثون الأسطورة بمختلف جوانبها الفنيّة والجمالية وكيفية خلقها بالإضافة إلى أنواع الأساطير ومستوياتها في الأدب، كلٌّ حسب منهجه واتجاهه النقدي والفكري لينطلقوا في النهاية إلى ضبط أبعاد النص الذي يدرس في ضوء المنهج الأسطوري، ويكاد يجمع الباحثون على وجود أربع مدارس اهتمت بنشأة الأسطورة وهي: المدرسة التعبيرية، والمدرسة الطبيعية، والمدرسة التعبيرية، والمدرسة النفسية.

ومن التعريفات السائدة عند النقاد العرب المحدثين للأسطورة أنها "حكاية إله أو بطل خارق تحاول أن تفسر بمنطق الإنسان الأول وبخياله أو وهمه ظواهر الحياة في عالم موحش يثير دائمًا السؤال من أجل المعرفة ويقترح الجواب" (زكي، 1979، ص 59).

كما يرون أن "الأسطورة هي حكاية تقليدية تلعب الكائنات الماورائية أدوارها الرئيسة" (السواح، 1997، ص 8)، وهي أيضا "أية حكاية تقليدية تروي وقائع حدثت في بداية الزمان وتهدف إلى تأسيس أعمال البشر الطقوسية حاضرًا وبصفة علمية إلى تأسيس جميع أشكال الفعل والفكر التي بواسطتها يحدد الإنسان موقعه من العالم" (الخطيب، 2002، ص 36). فهي من حيث الشّكل قصة تحكمها مبادئ السرد القصصي من عقدة وحبكة وحوار وشخصيات، وغالبًا ما تجري على قالب شعري يساعد على ترتيلها في المناسبات الطقسية وتداولها شفاهية، وهي منشغلة بالبحث عن شيء ما في حياة الإنسان أو معتقداته.

أما الفرق بين الأسطورة والأدب فيراها نورثروب فراي في الانزياح، إذ يرى أن الأدب هو أسطورة منزاحة عن الأسطورة الأولية التي هي الأساس وهي البنية، وكلّ صورة في الأدب مهما تراءت لنا جديدة لا تعدو كونها تكرارًا لصور مركزية مع بعض الانزياح أحيانا ومع مطابقة كاملة أحيانًا أخرى (شكري، 1979، ص 90).

ويخلص فراي إلى أن لا فرق بين الأسطورة والأدب في النوعية، وإنما يكمن الفرق بينهما أحيانًا في الشّكل الذي يراه متمحورا في الانزياح الذي ينتجه النص عن الأسطورة الأصل. ويرى أن الأساطير منذ سوفوكليس إلى الآن لم تتغير، وما الأدب

سوى تنويعات على هذه الأساطير، ولا جديد يبدعه الأدباء حول ذلك، سوى دراسة الأسطورة ومدى قوة تعبير الكاتب من خلالها عما يصول ويجول في نفسه.

إن الأدب بكل أنواعه صورة مكررة للصورة المركزية، ولا يوجد تجديد واع مقصود، أو أخطاء فنية، وإنما الأديب أسير الأساطير ولا أثر له في تغيير صورة الأدب، ولا ربطه الصّورة بمصدرها الأسطوري وإنما بمعرفة الانزياح الذي انزاح فيه الأدب عن الصّورة المركزية، فإن كان هذا الانزياح يغير وظيفة الصّورة الأدبية ويخالف وظيفة الصّورة الأدبية بحيث تخالف وظيفة الصّورة المركزية، فإن الناقد يحكم على هذا الأدب بأنه لا حياة له، في حين أن الأدب الذي لم يغير انزياحه عن الوظيفة الأساسية هو الأدب الحقيقي الباقي (وهب، 1996، ص 38).

أهمية الاتجاه الأسطوري وغايته:

يعد اتجاه استخدام الأسطورة في الشّعر العربيّ الحديث من الاتجاهات التي فرضت نفسها على الساحة الأدبية الحديثة، إذ استخدمها كثير من الشعراء والكتاب لما فيها من أثر في تقوية المعنى وإبراز الدلالة، كما كان لهذا الاتجاه أثر واضح في مواقف النقاد والباحثين الأكاديميين بين التأييد والمعارضة.

لقد حاول كثير من النقاد الوقوف عند الأسباب التي دفعت الشّعراء إلى استخدام الأسطورة في الشّعر العربي، وأصبحت تخضع لعلاقات جدلية أو لما يسمى السياق الشّعري (إسماعيل، 1972، ص 194) وأن ظاهرة الرموز الأسطورية وغيرها، أصبحت من الظواهر التي لفتت انتباه الشعراء المعاصرين من خلال استخدام الرمز الأسطوري كأدة تعبيرية لإيصال فكرتهم إلى المتلقي.

لقد ساعدت عوامل أخرى على تعامل الشّعراء العرب المحدثين مع الأسطورة، وخاصة أنها تصل بين الإنسان والطبيعة، فيرى إحسان عباس أن الأسطورة من الناحية الفنيّة تسعف الشّاعر على الربط بين أحلام العقل الباطن ونشاط العقل الظاهر، والربط بين الماضي والحاضر والتوحيد بين التجربة الذاتية والتجربة الجماعية وإخراج القصيدة من الغنائية المحضة وتساعد على تنويع أشكال التركيب والبناء (عباس، 1978، ص 9).

إن استخدام الأسطورة في الشّعر الحديث هو" استحضار دلالاتها وطاقاتها الإنسانية والجمالية، فالجمال والفن والدلالة الإنسانية بدلا من الإيديولوجيا أمور باتت مهمة لتأكيد جماليات الخطاب الشّعري العربي المعاصر، ومن هنا فإن مهمة القصيدة تتجلى في قدرتها على تخلصها من آنيتها وفرديتها وهمها الداخلي لتصبح في المحصلة الدفقة الشعورية والإنسانية التي يحسها كلّ منا إزاء القصيدة" (يونس، 1998، ص 113).

كما أن الغاية منها ليست" كحادثة تاريخية ولا تتركز قيمتها في كونها رؤية تاريخية، بل في قدرتها على أن تكون فنًا وجمالًا ورؤية إبداعية، وأن من يوظفها لا بدّ أن يراعي فيها هذا الجانب الفني والجمالي، أي أن يكشف عن طاقاتها الجمالية والموسيقية مع مراعاة جانبها الغنائي" (هايمن، 1960، ص 209).

لقد كانت مرحلة الانتباه إلى الأسطورة مرحلة تطور وتجديد في تاريخ الشّعر العربي الحديث إلى أن ظهرت محاولات جادة في سبيل هذا التغيير، ولم يكن جزئيًا بل كان شاملًا وجوهريًا، وتشكيلًا جديدًا للقصيدة الشّعرية العربية من حيث المبنى والمعنى. لقد جعل الشّاعر المعاصر توظيف الأسطورة في مجمله خاضعًا للحالة النفسية أو الشّعورية التي يصدر عنها الشّاعر. فالقصيدة أصبحت صورة إبداعية متكاملة تتلاقى فيها مختلف المشاعر والأحاسيس ورفض التقليد.

كما أصبحت الأسطورة إحدى المكونات الأساسية في العمل الأدبي عامة والشّعر خاصة، بل جزءًا من مبنى القصيدة وجوهرا ثابتا ودائما فيها، وترتبط ارتباطًا رئيسًا بالتجربة الشّعرية وطرق التعبير، ووجها من أوجه الدلالة، ومؤشرًا جماليًا على مستوى القصيدة الحديثة.

وعندما تحررت القصيدة العربية من القيود التقليدية القديمة أخذ الشّاعر العربي المعاصر يعبر عن قضاياه في صور شعرية دفينة تتوافق مع الحالة النفسية والشعورية، إذ تخلص من التقليدية وأخذ يبحث عن الصّورة الشّعرية أينما وجدها حتى خرجت الصّورة من توظيف المعطيات الشّعرية الحديثة من مجرد علاقة جزئية بين مشبه ومشبه به إلى نوع من الصّور المتلاحقة مرئية كانت أم مسموعة.

توظيف الأسطورة في بناء القصيدة:

ولما كانت الأسطورة عنصرًا مهمًا من عناصر الإبداع الفنيّ عند الشّاعر الحديث، فقد أصبحت من أهم سمات القصيدة العربية المعاصرة؛ طموحًا من هؤلاء الشّعراء إلى تغيير الفكر الشّعري عند الشّعراء العرب، ومن قصيدة تطغى عليها الجزئية والسّطحية والشخصانية إلى قصيدة يترعرع فيها مناخ المعطيات الشّعرية الحديثة في الشّكل اللغوي والصّورة الشّعرية والموسيقى، حتى أصبحت القصيدة لا تعني ذلك التركيب المفرد الذي يمثله تشبيه أو كناية أو استعارة لتوصيل التجربة الشّعرية.

لقد استطاع الشّاعر الحديث بما أوتي من تقنيّة استخدام الأسطورة في البناء الشّعري أن يجسد المستويات العقلية والانفعالية في مختلف جوانب العملية الشّعرية من إيقاع وحركة وخيال وإحساس بنوعيه: الشّعور واللاشعور، وأنْ تمنحه قدرة عاليّة على الخروج من العادي والمألوف إلى غير العادي بما تحمله من قدرة على جمع وتوحيد مختلف جوانب الحياة المتشابهة والمختلفة في بوتقة واحدة.

إن مبحث الأسطورة واستخدامها في الشّعر من المباحث التي تتشابك وتتداخل الموضوعات فيها من مختلف الآراء والنظريات، فهي من أشد الموضوعات خطورة في الشّعر لتشعب موضوعاتها وقلة الدراسات التي تضيء الدرب أمام الباحثين.

أما الدلالة الرمزية للأسطورة في الشّعر الحديث فقد كانت ذات قدرة كبيرة على توصيل تجربة الشّاعر إلى جمهور المتلقين ورؤيته لهم في حومة زحام هذا العالم بمختلف الظواهر والأفكار التي يصعب تحليلها. وهذا ما دفع كثيرا من الشّعراء والباحثين والنقاد للوقوف عند استخدام الأسطورة في الخطاب الشّعري.

لقد استعمل الشعراء كثيرا من الأساليب التعبيرية في البناء الشّعري الحديث لتوصيل تجربة الشّاعر الحديث وأفكاره من خلال الدور الإيجابي الذي يعتمد فيه الشّاعر على موازاة الصوت والمعنى والشّعور عن طريق طبقة من الإشارات والرموز الأسطورية التي تؤدي دورًا مهما في تحقيق كثافة الصّورة الشّعرية وقدرتها على الإيحاء.

وعندما يدرس الباحث قوام الأسطورة في الشّعر الحديث وأثرها في بناء القصيدة الشّعرية يجد أن العقل والعاطفة قد تركا أثرهما واضحًا في البناء الفني لها، لأن الأسطورة في نظر كثير من الباحثين تعبر عن ناحية عقلية ووجدانية وعن شعور نفسي ووجداني وفكري، كما نظر إليها الباحثون بوصفها عملًا عقليًا وإبداعا ذهنيا صرفا.

ويبدو أثر الأسطورة كذلك واضحًا في أخيلة الشّعراء المحدثين وصورهم، لأن الخيال الصادق المؤثر في نفس المتلقي رمز للشعور والإحساس الذي يتمتع به الأديب أثناء مروره بالعملية الشّعرية، ويرتبط هذا ارتباطًا كبيرًا بالعقل. ولهذا فإن استخدام الأساطير في الشّعر لا يخلو من وظيفة، إذ " ومن خلال تلك الأساطير تستجمع إرادتنا، وتتوحد قوانا وينضبط

نمونا، ومن خلالها أيضًا يتزن كياننا المضطرب، ويلتئم وجودنا المشعّث، وبهذه الأساطير يطمئن التناقض وينسجم النشاز في الأشياء، ومن خلالها حصلنا على التكامل الذي يجعل منا أناسًا متمدنين" (هايمن، 1960، ص 209).

والخيال هو الملكة التي تخلق الأسطورة وتشكلّها عند الإنسان القديم، إذ يتيح الخيال لهم الدّخول خلف الأشياء ويجلو لهم الأبعاد ويوضح علائق الأمور وصفاتها، ويبرز عوامل الأغوار والأعماق في دقة وعمق، لأنّ إنتاج الوعي الأسطوري يركز على المضمون الروحيّ والفكريّ معًا. فيكون هدف المتلقي اكتشاف طبيعة الأفكار الشّعريّة وإثارتها وتحليلها، ضمن وحدة القصيدة.

إنّ بناء القصيدة الشّعريّة يتوقف على مدى نجاح الشّاعر في مهاراته على توظيف قدراته القائمة على استغلال طاقات اللغة الإيحائية الكامنة في طبيعة أبنية القصيدة المتعددة. وفي القصيدة يظهر جو الوحدة في تماسك صورها على اختلافها، وتآزرها مع الإيقاع لخلق تأثير مشابه وموحد في نفس القارئ.

والمتلقي يستطيع أن يتلمس دور الأسطورة في تشكيل البنية عن طريق إحساسه المتفرد في القراءة، فالأسطورة في الشّعر والأدب تعني تجاوز اللغة الدلالية السطحية إلى العميقة الإيحائية عن طريق الالتفات، وهذه الأساطير تحقق نوعًا من الوحدة في البنية الكلية والعميقة في النص الأدبي.

لقد أصبحت الأسطورة نسيجًا موحدًا بعد أن كانت خيوطًا متناثرة لا يربطها رابط حتى أصبح الناقد الحديث يردد وحدة القصيدة من خلال تآزر مختلف جوانبها الشّكلية والدلالية إلى اللغة الإيحائية، فإنها تتميز بأن كلماتها محدودة وتقوم فيها علاقة متبادلة بين الأشياء وغالبًا ما تنتمي إلى عناصر طبيعية.

وبما أنّ الأسطورة جزء من بنية النّص كبنية كلية متضافرة، فإنّ المتلقي يدرسها على مستوى أعمق مع باقي الأجزاء المكونة للنص بوصفها عنصرًا ذا جدوى في عملية التحليل، إذ يتولد عنها نوع من التواصل والتضافر والتفاعل الذي يشد عرى معانيه. وفي أحيان أخرى يتعامل الشّاعر مع الفكر الأسطوري من خلال تشكيل موقف رؤيوي في القصيدة.

لقد تعامل الشّاعر الحديث مع الأسطورة من زاويتين:

الأولى: أن استعمال الأسطورة تعبير عن نفسية الشّاعر وما ينتابها من قلق حول بعض مسائل الحياة.

الثانية: أن استخدام الأسطورة بمختلف جوانبها قد يعين على كشف أعمق من المعنى الظاهر لها لأنها شكل مجازي وانزياح لغوي في القصيدة.

وإذا استعرضنا القصيدة الشّعرية المعاصرة فإننا نلاحظ أن البناء الشّعري لها قد مرّ بمجموعة من المراحل منها: الإشارة، والرمز، والنموذج. ففي مجال الإشارة، كان للشّاعر أحمد شوقي ومدرسته مشاركات كثيرة في تضمين كثير من أشعارهم الإشارات التاريخية والأسطورية. وفي مجال الرمز استقى كثير من الشّعراء في أبنية قصائدهم الأساطير اليونانية والبابلية والرومانية والعربية. أما النماذج الأسطورية فقد استدعاها الشّاعر لتحطيم القيود والتبعات التي فرضها الاستعمار وتعلق الأمة بقيم الماضي الفكرية والاجتماعية، محاولًا أن يحل هذه النزعات في نماذج فنية مستمدة من التراث الشعبي مثل السندباد في شعر صلاح عبد الصبور والحلاج والبياتي.

أما الدراسات الأسطورية التي أجريت وحاول بعض الشّعراء استخدامها في أشعارهم فقد ارتابها كثير من الشك حول مدى صحة ما عثر عليه الدارسون، وما واجههم من عقبات يمكن أنْ تحدّ من نشاطهم وأملهم في الوصول إلى ما كان يجهله الباحثون فيما بعد من معلومات حول معتقدات هؤلاء، المتمثلة بالجانب الأسطوري نفسه، ومن قدراتهم على فهم ما تدور حوله كثير من الرسوم التي تشير إلى معارف مغلقة على ذهن الإنسان عن تلك الفترة.

كما أنّ كثيرًا من القراء يرفضون الخوض في مثل هذه المتاهات الأسطورية الميتافيزيقية، لأنّهم لا يقبلون الشكوك التي تبعدهم عن الخوض في جماليات القصيدة الفنيّة، وإذا حالت هذه الأساطير بين القارئ أو متلقيها أو باحثها وبين النّص، فإنّه سيشعر بالفجوة العميقة بين لغته ونصه، ولا تكشف عن خفايا النّص ومكنوناته إلا بمقدار ما ينطبع في ذهن المتلقي من أثر خارجي، وخاصة أنّ الأسطورة لها علاقة وثيقة بالدين المعتقد السائد عند الجماعات القديمة.

كما أنّ ذكر الآلهة يثير في نفس القارئ بعدًا غير مستحبٍّ ويبعده عما يدور في القصيدة من واقع اجتماعي أو سياسي أو تاريخي، ومن ثم توسيع الهوة بين الإنسان ومعتقده. إنّ كثيرًا من الآراء الأسطورية قد أبعدت عن البحث إما لأسباب دينية عقائدية أو لعدم معرفة بعض الباحثين والنقاد بما ترمي إليه هذه الأسطورة، كما أنّ المكتشفات الأثرية لم تصل بعد إلى العثور على معلومات أو رسومات يمكن من خلالها إزالة ما غمض على الدارسين من معلومات.

لهذا فإنّ ما نراه في تحليل كثير من نقاد هذا المنهج لا يعدو عن كونه صورًا ظاهرية لم تتفاعل مع النّص بعمق، كما أن القارئ عندما يدخل في شبكة علاقات النّص يصعب عليه اكتشاف مدى درجات التناسب أو التلاؤم أو الانسجام الكامنة بين ثنايا التحليل والتفسير، ولا تعطي الصّورة السّمة المجسدة لأحاسيس الشّاعر لأنّ " الأسطورة ليست حادثة تاريخية، ولا تتركز قيمتها في كونها رؤية تاريخية، بل في قدرتها على أن تكون فنًا وجمالًا ورؤية إبداعية " (يونس، 1998، ص 113).

والشّاعر القديم لم يدرك مثل هذه الرؤية التي يراعي فيها الجانب الفنيّ والجماليّ، فما وقف عنده النقاد في جماليات القصيدة الشّعرية القديمة في مجال الأسطورة ما هو إلا مجرد تصورات ربما تكون غير دقيقة ولا تمت إلى الحقيقة بصلة. كما يبدو أنّ الوصول إلى تفسير نهائي حول رؤية الشّاعر العربيّ القديم للأساطير -إنْ كان يدركها- صعب جدًا لأنها نتيجة لوضع اجتماعي وفكري هو وضع الذين يحاولون تفسيرها، فهي تمتلك بنية خاصة ذات قوانين ووظائف ترتبط بمرحلتها التاريخية التي يصعب إدراكها في مرحلة تاريخية لاحقة (محبك، 1994، ص 241).

رأى كثير من النقاد أن الأسطورة تستمد رؤيتها من التاريخ في مختلف مجالاته الفكرية والثّقافية. وهي ذات أبعاد رؤيوية إنسانيّة تتخطى البعد الظّاهري إلى ما هو أبعد وأعمق. وهي" نقطة انطلاق العلوم والفنون كلها، فهي أول تعبير مكثف ومنظم قامت به ملكة الخيال لترسم خطة مستقبلية لتطور الفكر الإنساني، والنقد الأسطوري هو أيضًا نقطة انطلاق النقد الأدبي الحديث " (الحارثي، 2002، ص 710، 711).

المبحث الأول: رؤية الشعراء العرب المعاصرين النظري إلى الأسطورة

لقد تناول كثير من الشّعراء العرب المعاصرين الأسطورة بمختلف جوانبها الفنية والجمالية وكيفية خلقها بالإضافة إلى أنواع الأساطير وأشكالها ومصادرها ومستوياتها في الأدب، بحسب مواقفهم واتجاهاتهم الشّعرية والأسباب التي دفعتهم إلى استخدام الأسطورة في كثير من قصائدهم، ووفق الأسس الشعرية التي رأى أصحابها قدرتهم على تحمل تجارب ومعطيات العصر الحديث. وكانت هذه الرؤية من منطلق أن الأسلوب القديم وشكل القصيدة القديمة لم يعدا قادرين على استيعاب مفاهيم الشّعر الجديد وتطور الحياة فيه، وتكنيكات القصيدة الحديثة، فعبر كثير من الشّعراء عن رؤيتهم باستخدام الأسطورة.

إن بدر شاكر السياب ونازك الملائكة وصلاح عبد الصبور وعبد الوهاب البياتي وسعدي يوسف من الشّعراء المعاصرين الذين أبرزوا دوافعهم وراء استخدام الأسطورة في أشعارهم، إذ يرون أن اتجاه الشّاعر المعاصر نحو الأسطورة يرجع إلى أنه ينفر من السطوة المادية وغلبة الاتجاهات المادية على الروحية ومن ثم انعدام القيم الشّعرية في الحياة المعاصرة.

يقول بدر شاكر السياب:" لم تكن الحاجة إلى الرمز، إلى الأسطورة، أمس كما هي اليوم، فنحن نعيش في عالم لا شعر فيه، أعني أن القيم التي تسوده قيم لا شعرية، والكلمة العليا فيه للمادة لا للروح. وراحت الأشياء التي كان في وسع

الشّاعر أن يقولها، أن يحولها إلى جزء من نفسه، تتحطم واحدا فواحدا، وتنسحب إلى هامش الحياة. إذن فالتعبير المباشر عن اللاشعر، لن يكون شعرا فماذا يفعل الشّاعر إذن؟ عاد إلى الأساطير، إلى الخرافات، التي ما تزال تحتفظ بحرارتها لأنها ليست جزءا من هذا العالم، عاد إليها ليستعملها رموزا، وليبني منها عوالم يتحدى بها منطق الذهب والحديد، كما أنه راح من جهة أخرى، يخلق له أساطير جديدة، وإن كانت محاولاته في خلق هذا النوع من الأساطير قليلة حتى الآن" (عبد الصبور، 1978، ص 183).

إن بدر شاكر السياب في مثل هذا القول يشير إلى العوامل التي دفعت الشّعراء المعاصرين إلى استلهام الأساطير في أشعارهم ومنها: التغيرات الحضارية التي طرأت على إنسان القرن العشرين وتغير العالم واتجاهه نحو الحياة المادية، ومن ثم فقدان جانب آخر من الحياة وهو الحياة الروحية التي رأى كثير من الباحثين أن طغيان المادة أفقدت الروح، ومن ثم فإن إنسان القرن العشرين وما بعده بحاجة إلى أن يملأ فراغه الروحي، فلجأ إلى الأساطير التي ما زالت تحتفظ بحرارتها.

أما صلاح عبد الصبور فيعتبر الأسطورة من أهم عناصر الإبداع في القصيدة الشّعرية الحديثة التي عني بها الشّعراء، لأنها تعطي القصيدة عمقا أكثر من عمقها الظاهر. يقول:" وقد تكشف لشعرائنا العرب عالم الأساطير الغني إثر قراءة بعضهم لنماذج من الشّعر الأوروبي الحديث. فدأبوا على محاكاتها وفي ظني أن هذا المنهج ناقص. إذ إن الدافع إلى استعمال الأسطورة في الشّعر ليس هو مجرد معرفتها، ولكنه محاولة إعطاء القصيدة عمقا أكثر من عمقها الظاهر، ونقل التجربة من مستواها الشخصي الذاتي إلى مستوى إنساني جوهري. أو هو بالأحرى حفر القصيدة في التاريخ، وبهذا المعنى فمن حقنا أن لا نستعمل الأسطورة فحسب، بل كل المادة التاريخية المتاحة لنا، من أساطير وقصص دينية وشعبية، وأحداث حقيقية مؤثرة في حياة الإنسان. وقصر القضية عندئذ على الأسطورة قصر تعسفي، يغفل الغاية، ويهتم بالظواهر الساذجة" (عبد الصبور، 1978).

وفي موضع آخر يشير صلاح إلى تأثر الشّعراء العرب المعاصرين بالأساطير اليونانية والإغريقية والرومانية، وذلك بتأثير النزعات الحديثة التي طرأت على الحياة الفكرية عند الشّعراء الأجانب، وهي مظهر من مظاهر التجديد في بنية القصيدة الحديثة، وتتمثل في كثير من العلوم الإنسانية مثل علم النفس والأنثروبولوجيا. يقول:" إن الحاجة إلى استعمال الأساطير قد نبعت بتأثير النزعة الجديدة إلى تجلية علوم الإنسان كعلوم الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا والنفس... محاولا أن يعرف الإنسان عن طريقها، بعد أن فشل في معرفة الإنسان عن طريق العلوم التجريبية الحديثة" (عبد الصبور، 1978، ص 180، 181).

أما عن فلسفته في استخدام الأسطورة فيرى أنه دائمًا يحاول أن يستخرج الثيمة في الأسطورة وأن يعيد عرضها على تجربته الخاصة بغية إكساب هذه التجربة بعدها الموضوعي ولكنه يكره دائمًا إلصاق الأسماء (عبد الصبور، 1978، ص 137). كما يرى أن الشعراء يقبلون التعامل مع الأسطورة لأنها أصبحت" عنصرًا فنيًا مندمجًا في كيان القصيدة يحمل إيحاءاتها ويعمل على جلاء صورها، ورفضوها حين تلصق لصقًا بالقصيدة"(عبد الصبور، 1978، ص 148).

كذلك بيّن أثناء حديثه عن الأسطورة كيفية التعامل معها، إذ يرى أن أول ما يقوم به هو استخراج ما يسميه بالثيمة من الأسطورة، ثم يعيد عرضها على تجربته ليكسبها فيما بعد بعدها الموضوعي (عبد الصبور، 1978، ص 145، 146).

ويرى أن فهمه لاستخدام الأسطورة والتراث منذ أن اطلع على نظرية الموروث التي جاء بها الشّاعر الإنجليزي إليوت قد قاده إلى الرجوع إلى التراث العربي القديم لاستلهامه الخرافات والأساطير العربية واستخدامه لها في التعبير عن التجربة الشّعرية. وأن استخدام إليوت لأسطورة تريزياس في قصيدة الأرض الخراب أدى إلى اكتشافه قصيدة القناع، وبوحي منها كتب

قصيدة " مذكرات الملك عجيب بن الخصيب" واضعًا قناع شخصية فلوكلورية لكي يتحدث من ورائها عن بعض شواغله وهمومه الفكرية، والملك عجيب بن الخصيب أحد ملوك ألف ليلة وليلة، ورد ذكره في حكاية الحمال والبنات، حيث نشهد صعلوكًا يخرج من ملكه أو أدركه السأم فطمع في السفر للفرجة على البلاد والناس، وقد حاول في هذه القصيدة أن يذكر ما فات ألف ليلة وهو حال عجيب بن الخصيب قبل رحلته التي حولته أهوالها من ملك إلى صعلوك (عبد الصبور، 1978، ص 143). وبعدها كتب قصيدة بشر الحافي التي استوحاها من كتب الطبقات.

وإذا بحثنا عن الأصول الثقافية في شعره وجدناها مستمدة من مجموعة من الروافد ممثلة بالأغنية الشعبية وما فيها من رموز، والأمثال وما تضمنته من أفكار خرافية وأسطورية، والسيَر وما فيها من وقائع غير واقعية، وحكايات ألف ليلة وليلة وما فيها من أساطير استغلها كثير من الشّعراء العرب والأجانب، إذ ملك القدرة على جعل هذه الروافد لتأدية معانيه إلى المتلقي والتأثير فيه بواسطة القرائن اللفظية أو بالإشارات النصية الكاملة، ولم يأت توظيف هذا التراث النصي عبثًا في شعره، فهو غالبًا يعبر عن المشاعر والهموم والأحاسيس النفسية وحالته الوجدانية وعما يجول ويصول في خاطره، كما كانت هذه الروافد تشكل جوًا أسطوريًا وشعبيًا داخل القصيدة.

فالأسطورة عنده تستمد رؤيتها من التاريخ بكل ما يحمله من نواح إنسانية في مختلف المجالات الفكرية والثقافية، فهي ذات أبعاد إنسانية جوهرية تتخطى البعد الظاهري السطحي إلى ما هو أبعد وأعمق، وذات رؤية ثقافية تعتمد على مرجعيات تاريخية أسطورية متعددة المصادر والأبعاد.

لقد كان الاعتماد على الرموز الأسطورية والتاريخية هو العمل على جعل حركة الرموز تستقطب حركة النص الشّعري لتصبح في وحدة متناغمة.

أمّا نظرة أدونيس للتّراث الأسطوري، فتعتبر نظرة الإنسان المتفحص لما يدور حوله في العالمين الغربي والعربي، إذ يلمس الدّارس لجدلية التّراث حول الأسطورة جوانب متشعبة في المفهوم والمضمون.

ويرى أدونيس أن الانقلاب المعرفي والنظري "يمثل بداية لعودة نوع خاص من الدفء إلى اللغة الشّعرية، وإلى الحساسية العربية، فالأسطورة دفء للعقل وللجسد، مما يذكر به الشّاعر الفرنسي باتريس دولاتور دوبان في عبارته الجميلة، الشعب الذي لا أساطير له يموت من البرد، وهي دليل نضج وتفتح" (أدونيس، 2007 ص 8).

وعندما تحدث أدونيس عن بعض الأساطير في شعره -مثل الأسطورة التموزية- رأى أن الأسطورة تعكس تجربة شعب يتطلع إلى من يحكم أسسًا باتت لا تعني شيئًا في الغد المشرق، بل إن الأسطورة التموزية قد تستعين بالرمز التموزي لتصوير معامل أرض خراب يمكن للبطل التموزي أن يحل أزمتهما (أدونيس، 2007 ص 8).

من هذه الرؤية جمع أدونيس بين شخصيات وكائنات أسطورية متنوعة، فوظف في ذلك ما ورد في الأساطير البابلية ورموزها، والمصرية ورموزها، والكنعانية، والأغنية الشعبية، والمثل الشعبي، ودرس كتاب الموتى والإلياذة، ولم يكن دليله في تخيره هذا التراث أو ذاك هو قيمة الشّعر في لغته وإنما بإنسانيته، "مع كل ما تمتاز به من قدرات وتحولات أو تفاعلات، فيكتسب مهيار بنتيجتها (كذا) سمات بارزة لا تفارقه، أهمها الرفض والتحول أو الصيرورة الدائمة، والسفر، ثم التجدد والقدرة على التوالد الذاتي مثل الفينيق" (حلاوي، 1994، ص 313).

أما الشّاعر عبد الوهاب البياتي فيعتبر واحدًا من الشّعراء الذين استخدموا مختلف الوسائل الفنية في أشعارهم كالقناع والشخصية التراثية والمونولوج والأسطورة، إذ يقول: "أن المعاناة والصمت والموت والثورة المضادة التي شملت العالم، والرحيل المستمر من منفى إلى منفى، وموت الثائر العظيم جيفارا... هذا وغيره قادني إلى إيجاد الأسلوب الشّعري الجديد الذي أعبر به، لقد

حاولت أن أوفق بين ما يموت وما لا يموت، بين المتناهي واللامتناهي، بين الحاضر وتجاوز الحاضر، وتطلب هذا مني معاناة طويلة في البحث عن الأقنعة الفنية. ولقد وجدت هذه الأقنعة في التاريخ والرمز والأسطورة" (البياتي، 1979، ص 36).

ويرى أن" الرمز والأسطورة والقناع أهم أقانيم القصيدة الحديثة، وبدونهم تجوع وتعرى وتتحول إلى مشروع أو هيكل لجثة ميتة" (البياتي، 1979، ص 36، 37).

أما أهمية الأسطورة في البناء الشّعري فيرى أن" استخدام الأسطورة ضرورة لبناء معمار القصيدة الحديثة، وهي محاولة إبداعية لتجنب القصيدة الوقوع في المباشرة والغنائية التي تكاد تطغى على الكثير من شعرنا العربي الحديث، وهذا الاستخدام بالنسبة لي هو نتيجة من نتائج تطوري الفكري والثقافي، فأنا باحث دؤوب عن ينابيع الشمس، وقد اعتمد شعري منذ بدايته على المغامرة الوجودية واللغوية والأسطورية، لذلك أبتعد عن التقريرية والمباشرة والثرثرة" (القاعود، 2002، ص 58).

ويرى البياتي أنه من خلال الأسطورة استطاع أن يعبر عن قلق الإنسان ومعاناته وبعض ما يطمح إليه، إذ يقول: "فمن خلال الرمز الذاتي والجماعي ومن خلال الأسطورة والشخصيات التاريخية القديمة والمعاصرة ومن خلال فكرة الثورة التي هي عبور من خلال الموت، ومن خلال وحدة الزمان والموت في الحب عبرت عن سنوات الرعب والنفي والانتظار التي عاشتها الإنسانية عامة والأمة العربية خاصة، ومن خلال مرآة نفسي أنا أيضًا، كما حاولت أن أنفذ وأغوص إلى أعماق التراث العربي والإنساني، لأجد فيه السّمات الدالة والملامح والوجوه والأقنعة ذات الدلالة المتجددة، وقد وجدتها" (البياتي، 1979، ص 42).

المبحث الثاني: الأسطورة في شعر صلاح عبد الصبور

إن أهم سمات القصيدة عند صلاح عبد الصبور هي الاعتماد على الرموز الأسطورية والتاريخية والعمل على جعل تلك الرموز تستقطب حركات النص الشّعري وتجعله في وحدة متناغمة. لقد كان توظيف الأسطورة في شعره رؤية ثقافية وفنية تعتمد على مرجعيات ثقافية تاريخية متعددة المصادر والأبعاد.

وليس من السهل أن يمتلك الشّاعر هذه المرجعيات إلا إذا كان على قدر كبير من الثقافة والفهم العميق حتى يتمكن من الغوص في تراث الأمة، لذا فإن عودة الشّاعر للينابيع الأسطورية ليست حلية يتزين بها بقدر ما وجد فيها معطى من معطيات بناء القصيدة الحديثة من الناحية الفنية ومتنفسًا لمعاناة ذاتية وتعميق التجربة ومنحها بعدًا شموليًا وضرورة موضوعية قادرة على النهوض بالرؤى والأفكار المعاصرة من الناحية الذاتية والفكرية.

وعندما تحدث صلاح عن الأصالة والتراث، أفاض في الحديث عن أهمية التراث بكل ما فيه من رؤى ثقافية، وجعل للمعاصرة نصيبًا واسعًا في حديثه بوصفه مسألة من مسائل التراث العالمي، ولا يستطيع أي شاعر الانفصال عنه، ويرى" أن الميزة الحقيقية في الفن والأدب أنهما تراث ممتد يستفيد لاحقه من سابقه، ويقنع كلّ فنان بإضافة جزء صغير إلى الخبرة الفنية التي سبقته، وتظلله كلّه روح المسؤولية عن البشر والكون. ومن هنا لا يجد إليوت غضاضة في التضمين من دانتي أو بودلير، أمّا أولئك الذين ما زالوا يصدرون عن نظرية السرقات الشّعرية لا يدركون شيئًا من جوهر الفن... وكلّ فنان لا يحس بانتمائه إلى التراث العالمي، ولا يحاول جاهدًا أنْ يقف على إحدى مرتفعاته فنان ضال! وكلّ فنان لا يعرف آباءه الفنيين... لا يستطيع أن يكون جزءًا من التراث الإنساني وهو في الوقت ذاته لا يستطيع أن يحقق دوره كإنسان مسؤول في هذا الكون" (عبد الصبور، د.ت، ص 15).

ويُعتبر صلاح من الشّعراء الرواد الذين يمثلون المدرسة الشّعرية الجديدة في استخدام وسائل فنيّة جديدة كالرمز الأسطوري الذي تكوّن لديه نتيجة الإحساس بزيف الحضارة المدينة وإنسانها وسلطتها، كما يلمح القارئ لشعره ظلالًا أسطورية حتى في أشعاره التي تخلو من الأسطورة.

لهذا فإننا لا يمكن أن نغفل الجانب النفسيّ الذي عدّه باحثو علم النفس منطلق العمل الإبداعي، فالشّاعر يعبر من خلال شعره واستخدامه لأساطير التراث عن مكبوتات داخلية ووجدانية، وعما وصل إليه من الحزن والضياع والإحساس بتفاهة الحياة وقدراتها وخلوها من أي معنى.

وقد أعطى في تعامله مع الأسطورة بعدًا آخر يتعدى ما هو واقعي ومعروف إلى ما هو خيالي أسطوري، ويأتي هنا ما يسمى بأسطرة اللغة، إذ يختار الشّاعر الأسطورة المناسبة لتشكل مجالًا رحبًا لحركته الإبداعية بحيث تختلف هذه الأسطرة من شاعر لآخر. فصلاح استطاع بفضل ثقافته أن يضفي على أساطيره طوابع حسية لكي يحقق خلالها أسطرة اللغة. يقول في قصيدته (لحن):

جارتي مدّت من الشرفة حبلًا من نغم
نغمٌ قاسٍ رتيب منزوف القرارِ
نغم كالنار
نغم يقلع من قلبي السكينة
نغم يورق في نفسي أدغالًا حزينة
بيننا يا جارتي بحر عميق
وأنا لست بقرصان ولم أركب سفينة
بيننا يا جارتي سبع صحارى
وأنا لم أبرح القرية مذ كنت صبيا (عبد الصبور، 1989، ص 64، 65).

يرى عز الدين إسماعيل في هذه القصيدة أنّ الناحية الأسطورية تُمثِّل فيها ما كانت " تمثله الأسطورة من صراع بين الجنس وغريزة الموت... وهي قصيدة تجسم لنا الشعور بالرّغبة في الحياة والخوف من المجهول. وهو شعور قديم حاول الإنسان منذ القدم أنْ يعبر عنه، وصنع من أجل ذلك الأساطير المختلفة التي شاء أنْ يخلق لنفسه حالة من التّوازن الوجودي بين المعروف والمجهول، ونفس الشيء صنعه الشّاعر الحديث حين واجهه ذلك التقابل الحاد بين المادي والروحي، فحاول أنْ يخلق الأسطورة التي تفسر هذا التقابل وتجمع بين هذين المتقابلين في إطار حيوي يصنع منهما شكلًا واحدًا منظمًا ووجودًا متسقًا" (إسماعيل، 1972 ص 203-204).

فالشّاعر جعل من الأسطورة في القصيدة معادلًا يعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه وما يدور في المجتمع من عادات وتقاليد تناقض طبيعته. وهي أسطورة من أساطير الحب التي تقع بين شاب فقير وأميرة ذات حسن وجمال كما في حكايات ألف ليلة وليلة.

ومثل هذه الأسطورة موجودة في قصيدته" أغنية حب" إذ يغني الشّاعر فيها لمحبوبته أغنية ذلك الإنسان الفقير الذي لا يملك سوى قلبه الذي سيقدمه في صورةٍ جعل السندباد الجوال محورها الرئيس. يقول:

صنعتُ مركبًا من الدّخانِ والمدادِ والوَرق
رُبّانها أمهر من قاد سفينًا في خِضم
وفوقَ قمةِ السفينِ يخفقُ العلم
جبتُ الليالي باحثًا في جوفِها عن لؤلؤةٍ
وَعدتُ في الجرابِ بضعهُ من المحَار

وما وجدتُ اللؤلؤةَ

سيدتي، إليكِ قلبي واغفري لي، أبيضٌ كاللؤلؤةِ (عبد الصبور، 1989، ص 66).

ومن أبرز الأساطير التي وظفها في أكثر من قصيدة أسطورة إيزيس وأوزوريس وهي أسطورة مصرية قديمة تعود إلى نحو عام 3000 ق. م. ومن قصتهما استمد الشّاعر محورًا رئيسيًا لكثير من قصائده وهو محور البعث والحياة المتجددة. وقد دعته لذلك عدة أسباب منها: أنها قريبة من وجدان الشعب المصري والعربي عامة، وثانيها أن المرحلة التي شجعت الشّاعر على استخدام هذه الأسطورة مرحلة كان يشعر فيها المصريون بفقدان شيء من حياته وأرضه والأمل في استرجاع ما ضاع، والتطلع إلى حياة جديدة بعد أن تمزقت الكيانات، ثم جعل من مصر إيزيس التي تنطلق في أثر أوزوريس لتحثه على العودة إلى الحياة، فيتوحد رئيس مصر آنذاك جمال عبد الناصر، فيجمع به ما تناثر من أشلاء الشعب والأمة.

يقول:

نلقاك شابًا في رداء الحرب تنفخ في النفير

كي توقظ الأشلاء تجمع شمل مصر المسترقة

كانت على مجرى الزمان تمزقت قطعًا

فطفت على ماء النيل تجمع مزقة مزقة

حتى نهضت نهضتما ألقيتما التابوت في لهب السعير

وعدتما في خير رفقة (عبد الصبور، 1989، ص 65).

وفي معرض صلاح عن الأسطورة يرى أنه انطلق بنظرته عنها من فهمه المتفرد لها، لا من نظرة الشّعراء الآخرين. فيرى أن لسللي رؤيته الخاصة لأسطورة بروميثيوس، وملتون فهمه الخاص لأسطورة شمشون، ولكامي فهمه المتميز لأسطورة سيزيف، ولكل شاعر تستهويه وتثيره (عبد الصبور، 1989، ص 65).

لهذا يرى أن توظيف الشّاعر للأسطورة ليس مجرد إشارة غير مباشرة، وذلك حتى لا تكون بعيدة عن روح القصيدة، فليس شرطًا أن يستعين الشّاعر بالأسطورة على نحو مباشر، بل من الأفضل أن يستلهم روحها أو تتسرب هذه الروح إلى كيان القصيدة فيصدر عن وعي أو غير وعي، عن الرؤية التي تتركز عليها أو أن تكون مثيرة للأفكار والرؤى التي تقف على خط مقابل تمامًا، لما تحمله من مضامين ودلالات. فعندما خاطب القاهرة دعا أسطورة أوزوريس لتشاركه في التعبير بقوله:

وآن أن أذوب آخر الزمان فيك

وأن يضم النيل والجزائر التي تشقه

والزيت والأوشاب والشجر

عظامي المفتتهْ

على الشوارع المسفلتهْ

على ذرى الأحياء والسكك

حين يلم شملها تابوتي المنحوت من جميز مصر (الصبور، 1978، ص 188).

النتائج

- هناك مجموعة من النتائج التي ينبغي تأكيدها في ضوء ما خرج به البحث من دراسة موضوع "رؤية الشعراء العرب المعاصرين النظرية إلى الأسطورة وشعر صلاح عبد الصبور أنموذجا"، وهي على النحو الآتي:

- تتجلى شعرية الاتجاه نحو الأسطورة للكشف عن الخلجات الشعورية لرصد العوالم الداخلية للشاعر والربط بينها وبين الواقع من حوله، من خلال ثيمة تلك الأساطير ورمزيتها المتجذرة في أعماق المجتمع، وكانت جزءا لا يتجزأ من ثقافته المعبرة عن معاناته المتوترة والقلقة، مما كان له أثر عميق في نفسية الشعراء.

- أن الاتجاه نحو الأسطورة في الشعر الحديث ليس وعاء سطحيا أو شكلا لمضمون ما، بقدر ما هو ناجم عن الوظائف النفسية والمعنوية. كما أن له دورا أساسيا في الكشف عن مختلف الإيحاءات التي تحققها وظائف الأسطورة سواء كان ذلك على الصعيد النفسي أم المستوى الدلالي.

- تكشف الأسطورة في بنية القصيدة عن قيم روحية وذهنية متجسدة في روح المجتمعات القديمة، وأصبحت تجسيدا لتجربة الشّاعر ورؤاه الفنية، وتعميقا لإحساسه بالواقع الذي حوله، يساعد على تمثل الموضوعات التي يريد أن يطرحها في شعره تمثلا شعوريا وذهنيا.

- أن الأسطورة تمثل رؤية جديدة لكثير من الشعراء نتيجة ما أملته عليهم طبيعة العصر حتى أصبح يبحث عن الرمز الكامن خلفها.

- تعكس الأسطورة في الشعر الحديث مواقف الشاعر السياسية والاجتماعية والدينية والشعور بالألم والحيرة والتطلع إلى واقع أفضل، كما تعكس إحساس الشّاعر بالزمن والحياة والموت والحرية، وما هو واقعي.

- أنّ الاتجاه في دراسة الأسطورة ضمن منهج أسطوري يواجه كثيرًا من الصعوبات منها: قلة المصادر الحقيقية التي يمكن أنْ تؤدي إلى استيفاء هذه الجانب وإحكام ربطها مع الواقع الذي يعيشه الشّاعر.

- لكن هناك بعض السلبيات حول هذا الاتجاه، لأن التركيز على عنصر واحد من عناصر النّص مثل الأسطورة، لم يعد مجديًا في التحليل النّصي والوصول بالدّراسات إلى ما تريد، والأدب لا يستخدم فقط الأسطورة كما ركزت بعض الدراسات، بل يستخدم التناقض والمفارقة، ويجمع بين أشياء تبدو متنافرة للوصول إلى الغايات الجمالية التي يتضمنها النّص.

- أما من الناحية النقدية، فيتضح أنّ التحليل الأسطوري لا يستطيع تقصي ما في باطن النّص من معان والنفاذ إلى دلالته الداخلية، فالتفكير الأسطوري في الأصل هو تفكير عقلي وليس سوى استعارة للعقل نفسه، فالقراءة فيه لم تستطع الدخول إلى بنية النّص واستخراج دلالاتها الداخلية، بل توقفت عند شكل المفردات الخارجية الدالة على معان خارجية فيما يتوافق مع الدلالات المعرفية والمعاني العميقة، ولهذا فهو منهج يتسم بالتناقض والضّعف،

- أنّ هذه الملاحظات قد تؤدي إلى القول بأنّ هذا التصور في الخلط بين مختلف الأسلوبيات يفتقر إلى الدّقة، وربما كان مرتكزًا على أسس غير علمية، ولكن الصعوبة تكمن عند الدّارس كما يبدو في تحديد نقطة البداية لهذا النوع من الأساليب.

المراجع

أدونيس، ع. أ. س. (2007). *ديوان الأساطير، الكتاب الأول*، دار الساقي.

إسماعيل، ع. (1972). *الشّعر العربيّ المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية* (ط.2). دار العودة.

البياتي، ع. (1979). *ديوانه*، دار العودة.

تامر، ف. (1970). في شعر صلاح عبد الصبور من الغنائية إلى الدراما. *مجلة الآداب*، (2)، 78-80.

الحارثي، م. ب. م. (2002). قراءة النص في التراث النقدي العربي، *علامات في النقد*، *44*(11)، 41-64.

حلاوي، ي. (1994). *الأسطورة في الشعر العربي*، دار الآداب.

الخطيب، ع. (2002). *الصورة الفنية في المنهج الأسطوري لدراسة الشعر الجاهلي، دراسة تحليلية نقدية* (ط.1). مكتبة الكتاني.

رزق، ص. (2001). *أدبية النّص*، دار غريب.

رومية، وو. أ. (1996). *شعرنا القديم والنقد الحديث*، سلسلة عالم المعرفة.

زكي، أ. ك. (1979). *الأساطير* (ط.2). دار العودة.

ستانلي، هـ. (1960). *النقد الأدبي ومدارسه الحديثة* (إحسان عباس، ومحمد يوسف نجم، ترجمة؛ ط.2). دار الثقافة.

السواح، ف. (1997). *الأسطورة والمعنى*، منشورات دار علاء الدين.

عباس، إ. (1978). *اتجاهات الشعر العربي المعاصر*، سلسلة عالم المعرفة.

عبد الصبور، ص. (1978). *حياتي في الشعر*، دار العودة.

عبد الصبور، ص. (د.ت). *قراءة جديدة لشعرنا القديم*، منشورات اقرأ.

فراي، ن. (1991). *تشريح النقد* (محمد عصفور، ترجمة؛ ط.1). الجامعة الأردنية.

القاعود، ع. م. (2002). *الإبهام في شعر الحداثة، العوامل والمظاهر وآليات التأويل*، سلسلة عالم المعرفة.

الماضي، ش. ع. (1979). *من إشكاليات النقد الجديد* (ط.1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

محبك، أ. ز. (1994). الأسطورة، *المجلة الثقافية*، (31)، 97-106.

ابن منظور. (د.ت). اللسان، مادة سطر. دار المعارف.

وارين، أ.؛ ويليك، ر. (1972). *نظرية الأدب* (محي الدين صبحي، ترجمة). مطبعة خالد الطرابيشي.

يونس، م. ع. (1998). الغاية من استخدام الأسطورة في الخطاب الشّعري، *المعرفة*، (414)، 111-128.

References

Adonis, A. A. S. (2007). *The anthology of myths, Book one*. Dar Al-Saqi.

Ismail, A. (1972). *Modern Arabic poetry: Its issues and artistic and semantic phenomena* (2nd ed.). Dar Al-'Awda.

Al-Bayati, A. (1979). *His anthology*. Dar Al-'Awda.

Tamer, F. (1970). *On the poetry of Ṣalāḥ 'Abd al-Ṣabūr: From lyricism to drama*. *Al-Adab Magazine, (2)*, pp. [78-80].

Al-Hārithī, M. B. M. (2002). *Reading the text in the Arab critical heritage*. *'Alāmāt fī al-Naqd, 44(11)*, 41–64.

Halawī, Y. (1994). *Myth in Arabic poetry*. Dar Al-Adab.

Al-Khaṭīb, A. (2002). *The artistic image in the mythological approach to the study of pre-Islamic poetry: An analytical critical study* (1st ed.). Maktabat Al-Kattānī.

Rizq, Ṣ. (2001). *The literariness of the text*. Dar Gharib.

Rūmiyya, W. A. (1996). *Our ancient poetry and modern criticism*. 'Ālam al-Ma'rifah Series.

Zaki, A. K. (1979). *Myths* (2nd ed.). Dar Al-'Awda.

Stanley, H. (1960). *Literary criticism and its modern schools* (Iḥsān ʻAbbās & Muḥammad Yūsuf Najm, Trans.; 2nd ed.). Dar Al-Thaqāfah.

Al-Sawwāḥ, F. (1997). *Myth and meaning*. Dar ʻAlāʼ Al-Dīn Publications.

ʻAbbās, I. (1978). *Trends in modern Arabic poetry*. ʻĀlam al-Maʻrifah Series.

ʻAbd al-Ṣabūr, Ṣ. (1978). *My life in poetry*. Dar Al-ʻAwda.

ʻAbd al-Ṣabūr, Ṣ. (n.d.). *A new reading of our ancient poetry*. Iqraʼ Publications.

Frye, N. (1991). *Anatomy of criticism* (Muḥammad ʻUṣfūr, Trans.; 1st ed.). University of Jordan.

Al-Qāʻūd, A. M. (2002). *Ambiguity in modernist poetry: Factors, manifestations, and mechanisms of interpretation*. ʻĀlam al-Maʻrifah Series.

Al-Māḍī, Sh. ʻA. (1979). *From the issues of the new criticism* (1st ed.). The Arab Institute for Studies and Publishing.

Muḥabbak, A. Z. (1994). *Myth. Al-Majallah al-Thaqāfiyyah, (31)*, 97–106.

Ibn Manẓūr. (n.d.). *Al-Lisān*, "Ṣaṭara" entry. Dar Al-Maʻārif.

Warren, A., & Wellek, R. (1972). *Theory of literature* (Muḥyī al-Dīn Ṣubḥī, Trans.). Khalid Al-Tarabishi Press.

Yunus, M. ʻA. (1998). *The purpose of using myth in poetic discourse. Al-Maʻrifah, (414)*, 111–128.

OPEN ACCESS
Received: 26 -04 -2025
Accepted: 17- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Death in *If the Night Drowns Me* by Abdullah al-Fayfi: A Stylistic Study

Dr. Marwaie Bin Ibrahim Bin Musa Al-Mahaili *

dr.marwaie@outlook.sa

Abstract

This paper examines Abdullah al-Fayfi's poetic vision of death in his debut collection *If the Night Drowns Me*, where death emerges as a pervasive theme articulated through abundant vocabulary, imagery, and symbolism. Using a stylistic approach, the study analyzes three dimensions: the lexicon of death, the binary opposition of life and death, and the personification of abstractions. The findings demonstrate that al-Fayfi constructs a dialectic in which death is intricately interwoven with life, freedom, triumph, and abstract concepts, producing creative oppositional binaries. The collection presents multiple poetic scenes of death, including the martyrdom of a Palestinian child, the biblical narrative of Cain and Abel, and the experience of orphanhood. Furthermore, the personification of abstract entities—treated as living beings subject to death—reveals the poet's strategy of imbuing abstractions with vitality and then withdrawing it to heighten symbolic significance. This stylistic employment positions death not merely as an endpoint but as a generative force that reshapes poetic meaning and enriches the thematic structure of the collection.

Keywords: Life and Death, Saudi Poetry, Lexicon of Death, Poetic Discourse.

* Associate Professor of Literature, Administrative and Humanities Department, Applied College in Muhayil Asir, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Mahaili, M. I. M. (2025). Death in *If the Night Drowns Me* by Abdullah al-Fayfi: A Stylistic Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(3): 126 -138 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2779

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/26م
تاريخ القبول: 2025/07/17م

الموت في ديوان (إذا ما الليل أغرقني) لعبدالله الفيفي: دراسة أسلوبية

د. مروعي بن إبراهيم بن موسى المحائلي*
dr.marwaie@outlook.sa

الملخص:

يسعى البحث للكشف عن رؤية الشاعر السعودي عبدالله الفيفي لظاهرة الموت، في ديوانه (إذا ما الليل أغرقني)، بصفته باكورة شعره المنشور، إذ يجد المتأمل فيه الكم الوافي من الألفاظ والإشارات والمعاني الدالة على الموت، وجاء هذا التوظيف عاكسًا لرؤى الشاعر وحدسه الفني، وقد أسبغ ذلك على الديوان طابعا مغايرًا تجلى في طرحه لتناول الموت شعريًا من خلال عدة تساؤلات كشف عنها النص الشعري. وقد اعتمد على وصف هذه الظاهرة، متوسلاً المنهج الأسلوبي، وقُسِم البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، هي: ألفاظ الموت، وثنائية الموت والحياة، وموت المجردات، وقد توصل البحث إلى أن ثنائيات الحياة والموت تجلت في ديوان (إذا ما الليل أغرقني)؛ عبر صور التعالق والتواشج بين الموت من جهة والحياة والحرية والانتصار وبعض المجردات من جهة أخرى؛ ليكون ثنائيات ضدية خلاقة. وتعددت مشاهد الموت في الديوان، وقف البحث منها على: استشهاد الطفلة الفلسطينية، وقابيل وهابيل، واليتم، وغيرها، ويظهر أسلوب التشخيص للمجردات في الديوان، بصفتها كائنات حية يجري عليها الموت كما يجري على الأحياء، وهو بهذا التوظيف يبث في المجردات روح الحياة ثم يفرغها منها؛ في سبيل بلوغ الدلالة المرجوة.

الكلمات المفتاحية: الحياة والموت، الشعر السعودي، ألفاظ الموت، الخطاب الشعري.

* أستاذ الأدب المشارك، وحدة التخصصات الإدارية والإنسانية، الكلية التطبيقية بمحايل عسير، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المحائلي، م. ب. إ. ب. م. (2025). الموت في ديوان (إذا ما الليل أغرقني) لعبدالله الفيفي: دراسة أسلوبية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 126- 138 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2779

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

المقدمة:

الموت ظاهرة حياتية، وهو سر من أسرار الحياة، وهو ظاهرة حتمية الحدوث على كل نفس، ولذلك فهي ملازمة للحياة، قال تعالى: "كل نفس ذائقة الموت"[الأنبياء: 35]. ومن هنا فإن الموت هو المصير المحتوم على كل حي مهما طال عمره أو اختلف دينه أو مذهبه، ولذلك نجد أن الموت كان وما زال يشغل تفكير الناس مهما اختلفت نظرتهم إليه، ما دفعهم إلى التأمل فيه والسعي إلى سبر أغواره والكشف عن أسراره والنظر إلى ما وراء الموت، ولا غرابة في ذلك؛ فالإنسان يبحث عن الخلود أو ما يسمى فكرة البقاء. ولذلك شُغِلَ العقل الإنساني بظاهرة الموت منذ القِدَم.

ويأتي تتبع هذه الظاهرة في ديوان الشاعر عبدالله الفيفي استجابة لما أثارته القراءة الأولية لبعض قصائد الديوان من تساؤلات عن منظور الشاعر للموت وكيفية توظيفه من منظور شمولي يستكشف بواعث رؤيته لتلك الظاهرة في شعره. وقد توسل البحث بالمنهج الأسلوبي في تناوله لهذه الظاهرة وتحليل بعض شواهدها، لأنه الأنسب في كشف الكيفية التي تشكل بها الموت في الديوان. والجدير بالذكر أنه لا توجد دراسة علمية تناولت ديوان الشاعر عبدالله الفيفي المعنون بـ "إذا ما الليل أغرقني" بشكل عام، كما لم يتم تناول ظاهرة الموت في شعره بالرغم من وجود ثلاث دراسات تناولت شعره بشكل عام، وهي:

- "ملامح إبدال التشكل الشِّعري الحديث بالعمودي في التجربة الشِّعريَّة السعوديَّة المعاصرة: شِعر (علي الدميني- عبدالله الفَيْفي- عبدالرحمن المحسني) نموذجًا"، حسن بن شريف بن علي المالكي، رسالة ماجستير، أبها: جامعة الملك خالد، 2017م. ولم أجد فيها ما يفيد موضوع بحثي.

- "التناصُّ في شِعر عبد الله الفَيْفي"، ابتسام شاهر البلوي، رسالة ماجستير، الرِّياض: جامعة الإمام محمَّد بن سعود، 2014م. ولم أجد فيها ما يفيد موضوع بحثي.

- "عبدالله الفَيْفي: شاعرًا"، كليم الله وحيد، رسالة ماجستير، باكستان- إسلام أباد، الجامعة الإسلامية العالمية، 2008م. وقد أفدت منها في بحثي.

إضافة إلى دراسة ظاهرة الموت في ثنايا دراسات عديدة، كما توجد دراسات عديدة تناولت هذه الظاهرة عند شاعر بعينه، وقد استفدت من بعضها في هذا البحث وأشرت إليها في قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

الموت في اللغة: جاء في لسان العرب: "الموت خلق من خلق الله تعالى، ... الموت والموتان ضِد الحياة، والموات بالضم: الموت، مات يموت موتًا ... والموت السكون، وكل ما سكن فقد مات "(ابن منظور، 1999: مادة م و ت). ويُقال: "مات يموت ويماتُ ويميتُ، فهو مَيْتٌ ومَيِّتٌ: ضِد حي" (الفيروز آبادي، 2005: مادة موت). و"الميم والواو والتاء أصلٌ صحيح يدلُّ على ذهاب القوة من الشيء منه الموتُ: خلاف الحياة" (ابن فارس، 2002: 5/ 227). والموتان: "الأرض لم تحي بعد بزرع ولا إصلاح، وكذلك الموات"(ابن فارس، 2002: 5/ 227). و"الموت صفة وجودية خُلقت ضد الحياة"(الجرجاني، 2004، ص 199).

الموت في الاصطلاح: يذكر القرطبي تعريفًا للموت فيقول: "الموت ليس بعدمٍ محض، ولا فناء صِرف، وإنما هو انقطاع تعلُق الروح بالبدن، ومفارقته، وحيلولة بينهما، وتبدل حال، وانتقال من دار إلى دار"(القرطبي، 1964: 18/ 206. والقرطبي، 1425، ص 4). ويذكر الطبطبائي أن الموت هو: "فقد الحياة وآثارها من الشعور والإرادة بما من شانه أن يتصف بها" (الطباطبائي، 2008، ص13).

وتنحو كتب التفسير إلى أن الموت "هو عدم اتصاف الجسم بالحياة سواء كان متصفًا بها من قبل -كما هو الإطلاق المشهور في العُرف- أم لم يكن متصفًا بها إذا كان من شأنه أن يتصف بها" (ابن عاشور، 1997، ص 376).

ويقول سقراط إن "الموت قد يكون خيرًا من الحياة" (شورون، 1984، ص 47)، وذلك لأن الموت سينقل الميت إلى الوجه الآخر من الحياة، وذلك للبعد عن الشقاء والبؤس. أما أفلاطون فيقول: "إن الموت انعتاق النفس من الجسد" (شورون، 1984، ص 52). وهو يرى "أن الفلسفة هي تأمل الموت، وهي عبارة توحي بأن الموت هو الحقيقة الوحيدة التي تثير لدى الفيلسوف شتى ضروب التأمل، فتدفعه إلى النظر في أسرار هذا الوجود، والبحث عما يكمن وراء ظواهر الحس" (إبراهيم، 1962، ص 66).

وقد اختلفت نظرة الناس للموت بناءً على عدة عوامل منها: بيئية ونفسية ودينية وفلسفية. وقد تساءل جيمس كارس عن كيفية التعرف على الموت والطريقة التي يبدو لنا بها وخلص إلى أن "الإجابة الواضحة على تلك هي أننا نجرب الموت في موت الآخرين" (كارس، 1998، ص 4). ومهما يكن من الأمر "فإن المعرفة بحتمية الموت قد غدت . شيئًا فشيئًا . ملكية مشتركة للإنسانية، ومن ثم فلا يمكن النظر إليها بوصفها اكتشافًا جاء كالحادث الفجائي"(شورون، 1984، ص 17).

وبالنظر إلى الشعر العربي نجد أن الشاعر -منذ القِدم- حاول توظيف ظاهرة الموت من خلال رسم صور الميت، بالإضافة إلى وصف شوق الشعراء للميت، وتجسد ذلك بصورة جلية في فن الرثاء، ووصف المعارك وما يتخللها من قتل؛ لذلك فقد "حفلت الدواوين الشعرية منذ العصور القديمة بموضوع الموت، الشاعر أحيانًا يشير إلى الموت من خلال استخدام ألفاظ تدل على الموت مباشرة، وأحيانًا أخرى يستخدم ألفاظ تأويلها يدل على الموت تلميحًا، وكان الشاعر يتأثر بدين أو مذهب أو فلسفة أو معتقد، ومن خلال تلك المؤثرات يشكل الشاعر نظرته إلى الموت في إبداعه الشعري. ونجد موضوع الموت من الموضوعات المكررة عند الشعراء والأدباء بصفة عامة أكثر مما نجده عند الفلاسفة. والموت بإجماع الشعراء تقريبًا محتم ولا مفر منه (الجمل، 2003، ص 84).

وقد لاحظ ميلود قيدوم "أن الشعراء جميعهم يتفقون على أن الموت لازمة لهذه الحياة، لكن التعبير عن موت النفس والآخر (في التشكيل الفني) يختلفون فيه، ويختلفون في نقله وتصدير معاناتهم إلى الآخر" (قيدوم، 2014، ص 77).

وانطلاقًا من منظور الشعراء يسعى هذا البحث إلى رصد ظاهرة الموت في ديوان "إذا ما الليل أغرقني" للشاعر عبدالله الفيفي، والوقوف على بعض شواهد توظيفه لهذه الظاهرة، وتتبع أشكال تجلياتها في شعره.

المبحث الأول: ألفاظ الموت

وظف عبدالله الفيفي في ديوانه "إذا ما الليل أغرقني" ألفاظاً عدة تدل على الموت أو ما بعد الموت، مثل: يتيمة، الثكلى، بالإضافة إلى استخدام كلمة (القدر) بمعنى الموت. كما استعمل كلمات، مثل: القتل، ممات، الموت، تموت، مات.

لقد وظف الشاعر لفظ (القدر) بمعنى الموت، عندما صور السماء التي تنزل المطر بأنها تصب فوق رؤوس اليهود المعتدين الموت، فالسماء تصب عليهم حجارة تكون نتيجتها المؤكدة موت اليهود المعتدين، وكأن الشاعر، في هذه الأبيات، يفرغ ما فاضت به نفسه من حقد وكره لليهود، باختياره الألفاظ التي يتمنى إسقاط مكنونها وفعلها عليهم، فيأتي بلفظ القدر علَّه يحقق هدفه وأمنياته بأن يداهمهم الموت، فكأن اللفظ يأتي ليوافق الطموح، أي أنه في تخيره لهذا اللفظ يعبر عن شدة كرهه للعدو، لهذا نجده يستغيث بـ (القدر)؛ ليحقق ما عجزت آلة المقاومة عن تحقيقه، فينتقم للضحايا، ويطهر الأرض من العدو. بالإضافة إلى ذلك فإن الشاعر يرمز "بكلمة (الحجر) للمقاومة الشعبية الإنسانية في مواجهة أعدائها المستبدين المتوحشين التي أنتجت الانتفاضة العربية الفلسطينية، حيث تثمر جراح الأرض ما وعدت به من القدر الماثل في الحجر فتنزل الثمار في صورة مطر كالحجارة التي تنصب على رؤوس المعتديين"(وحيد، 2008، ص 121)، حيث يقول:

حجرْ:

وتثمر الجراحُ وعدها..

وتنزل المطرْ

تصب فوق رأس المعتدي القَدَرْ! (الفيفي، 1990، ص 46).

ويوظف الشاعر لفظ (يتيمة) في وصفه للطفلة (دلال)؛ فوالدها مات، وأمها هي التي ترعاها، وكانت (دلال) تشعر بمأساة أمها ومعاناتها. فالموت عندما يزور بيتًا يأخذ معه أشياء كثيرةً ويستبدلها بالفقر والجوع والخوف والشقاء والتعب، كما حدث عندما زار الموت بيت (دلال) ونزع منه روح والدها. الشاعر هنا يصف ما يفعله الموت بحال الأطفال والزوجة (الأم)، ويعقد مقارنة تحمل الأسى حين يلفت النظر إلى الربيع حول دلال، بما يحمله من نضارة وخضرة وزهو، بينما تقف الطفلة تنظر إلى ذلك الربيع من موقعها الذي تحول إلى الأسى والفقر بعد أن كانت تحمل دلالات أسمى قبل أن يموت والدها، فدلال تحول حالها من حال الربيع – كما هو حال باقي أقرانها – إلى حال غيره؛ نتيجة فقد الأب الذي غيبه الموت، ولفظ (ترى) تجبر المتلقي على عقد المقارنات بين دلال اليتيمة وغيرها من الفتيات اللواتي يعشن في كنف والدهن.

هذه المقارنة تهدف إلى تسليط الضوء على تحول حال الأسرة، وتعظيم هيبة الموت، وما فعله بدلال وغيرها من اليتامى، وذلك في قوله (الفيفي، 1990، ص 71):

كانـــت يتيمـــة والـــدٍ لـــم يرعهـــا والأم أشـــقى مَـــن رعاهـــا مَولِـــدا

كانت (دلال) تُحِسُّ مأساة امّها وتـــرى حَوالَيهـــا الربيـــعَ زَبَرْجَـــدا

ويتكئ الشاعر على أسلوب أشبه ما يكون بقلب الحقائق؛ بهدف تصوير عِظَم التضحية، والتفاني في الفداء، واعتزاز الأهل بشهيدهم، نجد شيئًا من هذا في قول الشاعر (الفيفي، 1990، ص 98):

فَمَّـــى يَعْرُبِيًّـــا.. قَـــدَّ رُمْـــحَ إيابِهـــا مِـــنَ العَـــزمِ.. لـــم يَجْمُـــدْ.. ولـــم يَتَرَقـــرَقِ

يُعِيـــدُ علـــى الثَّكْلَـــى الـــرؤُوْمِ أُمُوْمَـــةً ويُغشِـــي قمـــيصَ النـــورِ غَهـــبَ أحْـــدُقِ

الأم الثكلى هي الأم التي فقدت الأمومة؛ لأن الموت غيب أحد أبنائها، غير أن الشاعر - في هذه الأبيات- أعاد للثاكل إحساسها بالأمومة، ولعل في هذا دلالة على أن للموت في نظره بعثاً لحياة عز ترتبط بما خلفه الفقيد من مآثر، وما تستشعره الأم من اعتزاز وافتخار بتضحية ولدها، وما تلقاه من تقدير في مجتمعها وهذا يجعل التضحية في نظرها تخليدًا لحياة العز والإباء، فالشاعر يوظف لفظة (الثكلى) عندما يصور ذلك الفتى اليعربي الذي "لم يجمد... ولم يترقرق"، وهو أسلوب تضاد يفيد الثبات، فصفاته دائمًا التقدم؛ ولذلك لم يتوقف ولم يتقهقر عن معتقداته.

المبحث الثاني: ثنائية الموت والحياة

إن الموت والحياة خلق من مخلوقات الله تتجلى من خلالهما القدرة الإلهية الدالة على وحدانية الله وعظمته وقوته وسطوته على كل مخلوقاته؛ إذ حكم عليهم بقوله " كل شيء هالك إلا وجهه"[القصص: 88]. وقد "أوثر بالذكر من المخلوقات الموت والحياة؛ لأنهما أعظم العوارض لجنس الحيوان الذي هو أعجب الموجود على الأرض والذي الإنسان نوع منه، وهو المقصود بالمخاطبة بالشرائع والمواعظ؛ فالإماتة تصرف في الموجود بإعداده للفناء، والإحياء تصرف في المعدوم بإيجاده ثم إعطائه الحياة؛ ليستكمل وجود نوعه، والموت مكروه لكل حي، فكانت الإماتة مظهرًا عظيمًا من مظاهر القدرة؛ لأن فيها تجلى وصف القاهر"(ابن عاشور، 1997، ص 12، 13).

وقد شُغِل الكثير من المفكرين والفلاسفة والأدباء باقتران ظاهرة الموت بظاهرة الحياة، وهذه الفكرة خلصت إلى أن الموت والحياة وجهان لحقيقة واحدة، أو أن ما بعد الموت هو امتداد لما قبل الموت، يتضح ذلك من أن استحضار أحدهما يستدعي استحضار الآخر بشكل غير مباشر، ويظهر هذا التلازم أو الاستدعاء بشكل واضح عند البحث في المعنى اللغوي للفظ الموت أو لفظ الحياة، كما رأينا في تمهيد هذا البحث.

إن "الموت فعل فيه قضاء على كل فعل وأنه نهاية للحياة، فقد تكون هذه النهاية بمعنى انتهاء الإمكانيات، وبلوغها حد النضج والكمال، كما يقال عن ثمرة من الثمار أنها بلغت نهايتها، بمعنى تمام نضجها، واستنفاد إمكانيات نموها، وقد تكون هذه النهاية بمعنى وقف الإمكانيات عند حد، وقطعها عند درجة مع بقاء كثير من الإمكانيات غير متحقق بعد، فيكون الموت بذلك حالة من حالات الحياة" (بدوي، 1962، ص 5-18)، وهو ما ينسجم مع ما جاءت به الشرائع والديانات، ولذا فهي تقدم تفسيرًا يزيل القلق الذي يثيره التفكير في الموت، بالإضافة إلى أنها تمنحه رؤية أو معرفة بالطريق الذي سيسلكه بعد نهاية الحياة.

وقد تجسد حضور الحياة والموت في ديوان عبدالله الفيفي في كثير من القضايا التي وقف عليها في شعره، حيث عايش القضية الفلسطينية بمناحيها الكثيرة، وتمثل مأساة الشعب والأمة، فجاء حديثه عنها تعبيرًا صادقًا لامس مشاعر كل شخص غيور شاهد على هذا الصراع وتلك المعاناة، فأراد من خلال ديوان "إذا ما الليل أغرقني" أن يسلط الضوء على هذا الأمر، حيث لم يغب الموت عن أي بيت فلسطيني على مدار عقود عدة. وقد وظف عبدالله الفيفي ثنائية الموت والحياة في فكرة استشهاد الطفل الفلسطيني المستمدة من العقيدة الإسلامية، وفكرة الغربة عن الوطن، وفكرة العشق، وفكرة التراسل بين الحياة والموت.

يقول عبدالله الفيفي، في قصيدته (في محفل العمر):

"أين ابنتي...؟! "
والأم تدري أين بنتها
لقد مضت شهيدة..
كما مضى بالأمس صنوها
يا ثكل أُمٍّ كل يوم ثكلها!
لكنها..
من فورها..
عادت تُعِدّ الخبز للمقاتلين
وسارت تحمل الخبز إلى الثغورْ
نشوانةً يكاد قلبها يطيرْ
تقول:
"هاكم زادكم ولتبعثوا غدًا من يحملهْ"
وفي ازدهاء:
"إن ابنتي قد زُفّت المساءْ
في عرسها العظيمْ

لو تنطق الأشياءُ.. (الفيفي، 1990، ص 64، 65).

يتكون هذا المقطع من صوتين، الصوت الأول: هو صوت الأم الفلسطينية الثكلى، والصوت الثاني: هو صوت الشاعر الذي يصف لنا المشهد. ويستهل الشاعر هذا المقطع بسؤالٍ على لسان الأم الفلسطينية الثكلى " أين ابنتي...؟!" فيرد صوت الشاعر بأن المرأة تعلم أن بنتها قد "مضت شهيدة"؛ فهي ليست أول شهيدة في العائلة، فقد مضى أخوها شهيدًا بالأمس، ثم ينوح الشاعر على هذه المرأة الفلسطينية "يا ثكل أمٍ كل يوم ثكلها!"، ثم يعود الشاعر ليصور لنا قوة المرأة الفلسطينية، فقد تقبلت الوضع وعادت تصنع الخبز للمقاتلين الثائرين، وهي توصل الخبز للثوار، وهي في غاية السعادة "نشوانة يكاد قلبها يطير".

ثم يظهر صوت المرأة الفلسطينية من جديد، وهي تحث الثوار على أن يبعثوا غدًا من يجلب لهم الخبز، وذلك بسبب "أن ابنتي قد زفت المساء في عرسها العظيم" كناية عن استشهادها؛ فالموت يتحول في الثقافة الفلسطينية إلى رمز خاص يتخلى فيه الموت عن حقيقته المخيفة؛ ليتحول إلى يقين بالفرح والسعادة المبنية على الفكر الإسلامي (الشهادة)، فقد ساهمت معاناة الشعب الفلسطيني في الأرض المحتلة في إيجاد نسق خاص يعزز استعمال المعجم الشعري لثنائية الموت والحياة في الوطن المحتل؛ فالوطن الفلسطيني المحتل يمنحهم الموت بدلاً من الحياة، ويمنحهم الشهادة، وهذا عزز في نفوسهم تلقي خبر الموت بإيمان تام؛ فهو لم يمت حقيقة، بل إن شهداءه أحياء يزفون إلى الجنة، و"هذا يشير إلى أن مبدأ الفناء معدوم تمامًا في العقيدة الإسلامية" (الجمل، 2003، ص 4).

كما يشير إلى أن الموت يمثل الخلاص لدى الشعب الفلسطيني، فـ "هناك فلسفة مشهورة تقول: إن الروح تعاني في حياتها من سجنها داخل الجسد، ولا تتحرر منه إلا بالموت الذي يطهرها من خبث الجسد" (أبو كراع، 2021، ص 160)، وهو ما يمثل فكرة الانتصار على قيود الحياة إلى سعادة الآخرة.

ويظهر الفكر الإسلامي في المقطع السابق؛ فالإسلام أزال قلق الإنسان وآلامه، ولذلك وضح له مبدأ الخلود المطلق في نعيم الجنة؛ ففي العقيدة الإسلامية فكرة البعث والنشور تُعد ركنًا رئيسًا فيها، وهذه الفكرة تزيل حالة اليأس أو الحزن من العدم أو الفناء؛ لأن "فكرة البعث بعد الموت واليوم الآخر والحساب والعقاب والجنة والنار هي من الحقائق الثابتة في الإسلام" (الجمل، 2003، ص 5).

ويستهل الشاعر قصيدته المعنونة بـ(اغتراب) بلفظة تكشف عن رغبته في زيادة الرفق والحنان به "حنانيك"، ثم يطلب الترفق ممن يخاطبه، وينهاه عن فتح الجراح، جراح الاغتراب عن الأوطان، ويلاحظ أن الشاعر وظف أسلوب التكرار في عبارة "إن هوى الأوطان" التي كررها ثلاثًا في بيتين، وهو ما يؤكد قوة تعلق الشاعر بوطنه، وهذا التكرار يمثل حب الشاعر وتعلقه بوطنه؛ ليسمو به هذا الحب إلى درجة وحدة المصير؛ فهذا الهوى هو محور هذه الأبيات، ولذلك فإن بقاء "هوى الأوطان مبقيك ما بقي"، ففي هذا البيت تظهر فكرة البقاء من أجل البقاء، أما البيت الثاني فتظهر فيه ثنائية الفناء التي تمثلها كلمة "قاتلي" والحرية التي تمثلها كلمة "معتقي"، وذلك يتضح في قول الشاعر (الفيفي، 1990، ص 98، 99):

حنانَيــــكَ.. لا تَنْكَــــأ فـــــؤادي.. تَرَفَّـــــقِ فـــإنّ هَـــوَى الأوطـــانِ مُبْقِيـــكَ مـــا بَقِـــي

وإنّ هَـــوَى الأوطـــانِ يـــا صـــاحِ قـــاتِلِي وإنَّ هَـــوَى الأوطـــانِ يـــا صـــاحِ مُعْتِقِـــي

يتناول الشاعر، في هذه الأبيات، فكرة الموت، بصبغة جديدة، تتمثل في أنه لا يعني الفناء، بل هو الخلود؛ فالموت من أجل حب الوطن هو الخلود والبقاء الدائم ما بقي هذا الوطن. ولذلك نجده يتوق إلى الموت المعادل للخلود، ونجد أنه

بذلك متأثر "بالشعراء الرومانتيكيين الذين أحبوا الموت وتأملوه، وطربوا لمشاهدة القبور"(سلامة، 1977، ص 120). فالشاعر يرى أن الموت من أجل الوطن هو الشرف، وبالتالي هو الخلود.

ويستعمل الشاعر ثنائية الموت والحياة مرتين في نصين مختلفين، ورد الأول في المثال السابق، حاملاً معنى الشمول إذ تفانى الشاعر في حب محبوبته في حالتي الحياة والممات. وكأن الشاعر هنا يعلن على نفسه الالتزام بهذا الحب وهو حي وسيبقى وفيا له في مماته، إشارة منه إلى حياة أخرى بعد الموت، وقد دل ذلك على الإخلاص والوفاء، وبعث في نفسية المتلقي حيرة ودهشة، إذ كيف سيبقى محبا في مماته! ليتبادر للذهن إشكاليات عدة هدفها بعث كيف لهذا القلب كل هذا الحب، وأي محبة في فضاء هذه النفس؛ لترافقه حتى مماته.

وفي قصيدة (عندما أُمسي بعيدًا) يقف الشاعر على هذه الثنائية مرة أخرى، حيث يقول (الفيفي، 1990، ص 18):

قـــــــد تفانيـــــــتُ بحبـــــــي فـــــــي حيـــــــاتي ومماتي
وأظـــــــن الوجـــــــد لا يـــــــف (م) نـــــــى بجســـــــمي أو رفـــــــاتي

استعمل الشاعر لفظة (أظن) التي تحمل معنى الشك؛ فهو يشك بأن الحب لا يقوم بإفناء جسم الشاعر، وثنائية الجسم والرفات هي ذاتها ثنائية الحياة (الجسم) والموت (الرفات)، ويعمق المعنى في البيت الثاني حين يلذع في ذهن المتلقي تأكيدات على بقاء هذا الحب وعدم اندثاره واستمرار نهجه وأسلوبه المحفز للتساؤلات والحيرة حين يفي بوعده أن هذا الحب مستوطن جسده في حياته ومستوطن رفاته بعد موته؛ ليصل إلى عقل المحب الذي يسيطر عليه الحب في حضوره وغيابه؛ فثنائية الحضور والغياب عنده معتمدة على حياته وجسده، ومعتمدة على فنائه ورفاته، وفي كلتا الحالتين فإن قلبه المعلق في الحب على حاله وصورته؛ وذلك أنه متمسك بهذا الحب.

وفي موقف آخر يستعمل الشاعر ثنائية الحياة والموت مرتين متضادتين، في قوله (الفيفي، 1990، ص 24):

ولربمـــــا كـــــان الممـــــات حيـــــا (م) ة.. والحيـــــاة مماتـــــة الأبـــــد

صدر الشاعر البيت بلفظة (ربما) التي تحمل معنى الشك لا اليقين، ليؤكد أن الشاعر مضطرب ومتشكك في حقيقة هذه الثنائية، ومن هنا نجد أن الثنائية الأولى: الموت يصبح هو الحياة، والثنائية الثانية الحياة تصبح هي الممات، والشاعر ينظر إلى هذه الثنائيات في حقيقتها نظرة فلسفية دينية.

ويتضح هنا أن المعادلة التي ينوي الشاعر أن يلفت النظر إليها هي أن الموت لا ينهي الحياة في بعض المواقف؛ لأن الخلود في الحياة -أحيانا- يكون بعد موت الجسد، هذا التناقض دافعه أن ننظر من حولنا كم من الأحياء لو كانوا أمواتا لكان موتهم حياة لهم، وكم من الأموات من أصحاب الصنع الرائع قضوا نحبهم وما زال ذكرهم يحييهم.

وينظر عبدالله الفيفي إلى الموت بصفته المخلص أو المعادل للانعتاق والحرية والانتصار (الفيفي، 1990، ص 56، 57):

ورأيـــــتُ قابيـــــل بـــــن آدم مُشْـــــرِعًا بـــالموت صـــدر أخيـــه مشـــبوبَ الســـعارْ!
: إنـــي أنـــا قابيـــل وحـــدي هـــا هنـــا ســـأدمّر الـــدنيا.. ودنيـــاي انتصـــار!
ورأيـــتُ أنســـال الفنـــاء مـــن الحصـــا (م) ة إلـــى النـــواة وعصـــر فُجـــرٍ وانفجـــار!

يصدر الشاعر في هذه الأبيات عن فكرة ترى أن الموت هو أول مراحل الحرية والانعتاق من القيود، لذلك عندما صور هذه الفكرة في الصراع بين قابيل وهابيل جعل بقاءه مرهونًا بالنصر. علمًا أنه صور مشهدين في كليهما يستهل بعبارة (ورأيت).

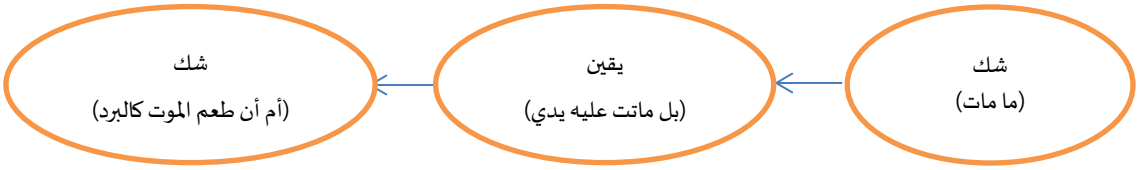
ففي المشهد الأول يستعين الشاعر بالتناص، وذلك من خلال قصة أول جريمة قتل في التاريخ وهي قصة مقتل (هابيل بن آدم) على يد أخيه (قابيل بن آدم). ومن الملاحظ أن الشاعر يشهد هذه الجريمة في قوله: (ورأيت)، وفي البيت التالي يستمر الحديث عن قصة قابيل وهابيل ولكن بعد الجريمة، وهنا نلاحظ أن الشاعر استعمل أداة التوكيد (إن) المتصلة بياء المتكلم، واستعمل ضمير المتكلم(أنا) ليبين قوة الاتصال بين شخصية الشاعر وشخصية قابيل؛ لذلك فإن الشاعر وقابيل هما شيء واحد.

ونلاحظ في هذا البيت الأنا المتضخمة؛ لذلك فالشاعر يؤكد أنه هو وحده قابيل بما تحمله صورة قابيل من القوة والبطش والقتل حتى لأقرب الناس له، ثم يستمر الشاعر في فكرته التي يسعى إليها وهي تدمير الدنيا، ويؤكد على قدرته على هذا الفعل القبيح بعبارة "ودنياي انتصار"، وفي المشهد الثاني: يرى الشاعر/ قابيل سلسلة الموت الذي انسل من الحصاة إلى النواة، كما يرى الشاعر/ قابيل "عصر فُجرٍ وانفجار"، غير أن الشاعر عبدالله الفيفي مثله مثل بعض الشعراء الذين يرون أن " في الموت مشاهد للطهارة الروحية والجسدية، والغالب عندهم أن في الموت طهارة للروح"(أبو كراع، 2021، ص 160).

وفي قصيدة أخرى يكرر الشاعر لفظة (مات) أكثر من مرة في بيتين، ففي المرة الأولى استعمل "تجتس نبضاً مات" والصواب نبضٌ توقف، إن الموت عند الشاعر هو معادل للثبات أو التوقف، إلا أن يد الشاعر تتحرك وتجس النبض الذي شخصه الشاعر، غير أنه نبض لم يلد، ولكنه قد مات، وتظهر هنا ثنائية الثبات والحركة، فالنبض (ثابت) بينما يد الشاعر (متحرك).

وفي المرة الثانية والثالثة تظهر ثنائية الشك المبنية على النفي(ما مات) واليقين (بل ماتت عليه يدي) وبينهما تظهر فكرة التحول والانتقال، فالموت الذي يمثله توقف نبض الآخر قد انتقل إلى يد الشاعر التي تمثل اليقين (بل ماتت عليه يدي)، ثم ينتقل الشاعر إلى الشك مرة أخرى عندما جعل للموت، وهو من المجردات، مذاقا، فقال (طعم الموت)، لأن الشاعر هنا يسعى إلى تقريب المجردات إلى ذهن المتلقي، فالموت يمكن إدراكه عبر حاسة التذوق، والشاعر يعزز الصورة الذوقية باستعمال أسلوب التشبيه، فـ(طعم الموت كالبرد)، وذلك في قوله (الفيفي، 1990، ص 21):

طـــارت شـــعاعًا مُهجتـــي.. ويـــدي تجـــتسُّ نبضًـــا مـــات.. لـــم يَلِـــدِ!
مـــا مـــات.. بـــل ماتـــت عليـــه يـــدي، أم أن طعـــم المـــوت كـــالبَرَد؟!



يمكن القول إن عبدالله الفيفي يميل إلى الاستعانة بالأسلوب القصصي في رسم مشهد الأم الفلسطينية الثكلى، ولعل ذلك يعود إلى ما للسرد من قدرة على وضع المتلقي أمام مشهد يتحرك أمامه، يقربه إليه ويوهمه بواقعيته، كما وظف أسلوب التكرار، وثنائية الحياة والموت في رسم صوره الشعرية، وتظهر فكرة البعث والنشور في شعره بشكلٍ جلي، بالإضافة إلى استعمال الصورة الذوقية (للموت) بالرغم أنه من المجردات.

المبحث الثالث: موت المجردات:

وصف عبدالله الفيفي مجموعة من المجردات بالموت، مثل: الثواني، والخير، والروح، والحاضر... وكل هذه المجردات يجري عليها ما يجري على الكائنات الحية، وهذا الاستعمال له مغزى بلاغي؛ يهدف من خلاله إلى التعبير عن خلجات نفسه

باستعمال هذه المجردات وما تثيره في نفس المتلقي (مقدسي، 1952، ص 323). نجد مثل هذا في قصيدته (شوق) التي يقول فيها (الفيفي، 1990، ص 78):

تمـــوت الثـــواني انتظـــارَ انتظـــارٍ علـــى عتبـــات نـــوى المنتظـــرْ
وروح تنـــادي صـــداها.. ولـــولا صـــداها لماتـــت.. ومـــات الخَبَـــرْ

يستعمل الشاعر أسلوب التكرار، حيث كرر كلمات (تموت، ماتت، مات)، بنفس المعنى وإن اختلف المدلول الزمني، فالأولى: (تموت) فعل مضارع يفيد الحدوث الآن، والثواني وهي من المجردات تموت على عتبات انتظار العاشق، وفي هذا دلالة على ديمومة الانتظار وملازمة الإحساس بقسوة الانتظار حد الموت. أما الثانية والثالثة: فتحملان معنى الماضي وتفيدان الحدوث والانتهاء، غير أن الشاعر استدرك عدم وقوع حتمية الموت للروح التي تنادي صداها "ولولا صداها لماتت"، فالصدى هو المنقذ لتلك الروح من الموت، وكذلك هو الناقل للخبر، وقد استخدم لفظ (لولا) للانتصار على الموت وإبقاء نافذة الأمل مشرعة على الحياة.

ويرسم الشاعر صورة للشِعر، فهو عنده معادل لكاسات الخمر يحتسيها "كلما الباغي اعتدى"، وهذه الخمرة تمتاز بأنها "دون نشوى"، ولهذا وظف الشاعر أسلوب الاستفهام، للسؤال عن سبب ذلك، هل هو بسبب فقد الخمر مفعوله، أم أن الروح ماتت ولم تعد تستلذ بشيء؟ "أهي الراح أم الروح ماتت"، والنتيجة لهذا الاستفهام "فإذا الراح سُدى؟!"، إن الموت هنا متلبس بأحدهما أو بكليهما، وذلك في قوله (الفيفي، 1990، ص 10):

إنمـــا ذا الشـــعر كاســـاتُ الطـــلا نحتســـيها كلمـــا البـــاغي اعتـــدى
دون نشـــوى، أهـــي الـــراحُ أم الـــر (م) وحُ ماتـــت.. فـــإذا الـــراح سُـــدى؟!

ويرسم الشاعر صورة لواقع الحال عبر الجمع بين الموت والجمال والقبح، في قوله (الفيفي، 1990، ص 29):

والحاضـــر الغـــضُّ الإهـــا (م) ب يمـــوت أتراحًـــا وفَرْحَـــهْ
تقتـــات أشـــباحًا وآ (م) لاً بـــين نغمـــاتٍ ونَبْحَـــهْ

يلاحظ أن الشاعر استعمل الثنائيات الضدية (الجميل والقبيح) مرتين: الأولى في (أتراح X فرحة)، مع ملاحظة استعمال أتراح بصيغة الجمع والفرح بصيغة المفرد. والثنائية الثانية في (نغماتX نبحة)، والصورة هنا اختلفت، فاستعمل الشاعر نغمات بصيغة الجمع، وهي تفيد الكثرة، بينما نبحة بصيغة المفرد، كما يصور الشاعر الحاضر بصورة حسنة؛ فهو يمتاز بأنه غض والغض في لسان العرب هو: "الطري الذي لم يتغير"(ابن منظور، 1999: مادة غضض). كما استعمل الشاعر صورة ذوقية "تقتات أشباحًا وآلاً"، فالفرحة عند شاعرنا شخص يمكنه أن يقتات على الأشباح وعلى آخرين. والشاعر في كل هذا يرسم صورة لواقع الحياة التي تتجاذبها لحظات الفرح والحزن، والحقيقة والحلم، ومعايشتها بكل ما فيها من أفراح وأتراح.

ويمكن القول في ختام هذا المبحث إن الشاعر أبدع في استعمال المجردات، وتصويرها في هيئة كائنات حية يقع عليها الموت، فالثواني والخير والروح والحاضر كلها يطولها الموت مثلها مثل أي كائن حي، وقد أسهم هذا التوظيف في تعميق الدلالة ورفدها بإيحاءات ثرية ومشرقة.

النتائج:

يُعد الموت من الظواهر البارزة التي وظفها الشاعر عبدالله الفيفي في ديوانه: "إذا ما الليل أغرقني"؛ ليعبر عن الحزن الذي سيطر على نفسه نتيجة المعاناة التي تعرض لها الشعب الفلسطيني، ولأن الموت حال يمر به الإنسان في كل لحظة وآن فالكثير منا يتفاجأ ويصدم برحيل عزيز عليه؛ ففكرة الموت فكرة مسيطرة على العقل الإنساني بشكلٍ عام، والعقل الإسلامي الذي يؤمن أن الحياة ليست في الدنيا، وإنما في الآخرة.

وقد خلص البحث إلى النتائج التالية:

- تجلت ثنائيات الحياة والموت في ديوان " إذا ما الليل أغرقني"؛ عبر صور التعالق والتواشج بين الموت من جهة والحياة والحرية والانتصار وبعض المجردات من جهة أخرى؛ ليكون ثنائيات ضدية خلاقة.
- تعددت مشاهد الموت في ديوان " إذا ما الليل أغرقني"، وقف البحث منها على: استشهاد الطفلة الفلسطينية، و قابيل وهابيل، واليتم، وغيرها.
- يظهر أسلوب التشخيص للمجردات في ديوان " إذا ما الليل أغرقني" بصفتها كائنات حية يجري عليها الموت كما يجري على الأحياء، وهو بهذا التوظيف يبث في المجردات روح الحياة ثم يفرغها منها؛ في سبيل بلوغ الدلالة المرجوة.
- وظف الشاعر عددًا من الألفاظ التي تدل على الموت في ديوان " إذا ما الليل أغرقني"، مثل: القدر، اليتيمة، مات، يموت.

وقد دل كل ذلك على ما استقر في نفس الشاعر من حزن، وما علق في مخيلته من صور المعاناة ومشاهد الأسى والموت التي لازمت الحياة في العصر الحديث.

المراجع:

القرآن الكريم.

ابن فارس، أ. (2002). *مقاييس اللغة* (عبدالسلام هارون، تحقيق). اتحاد الكتاب العرب.

مقدسي، أ. ا. (1952). *الاتجاهات الأدبية: في العالم العربي الحديث*، منشورات كلية العلوم والآداب بجامعة بيروت الأمريكية.

شورون، ج. (1984). *الموت في الفكر الغربي* (كامل يوسف حسين، ترجمة)، عالم المعرفة.

الجرجاني. (2004). *التعريفات* (محمد صديق المنشاوي، تحقيق). دار الفضيلة.

كارس، ج. (1998). *الموت والوجود: دراسة لتصورات الفناء الإنساني في التراث الديني والفلسفي العالمي* (بدر الديب، ترجمة؛ ط.1). *المجلس الأعلى للثقافة*.

الجمل، ح. أ. (2003). *الموت في الشعر العباسي (332هـ-450هـ)* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

إبراهيم، ز. (1962). *تأملات وجودية* (ط.1). دار الآداب.

بدوي، ع. (1962). *الموت والعبقرية* (ط.3). مكتبة النهضة المصرية.

الفيروز آبادي. (2005). *القاموس المحيط* (ط.8). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

القرطبي. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.

القرطبي. (1425). *التذكرة بأحوال الموتى وأمور الآخرة* (الصادق محمد إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع.

وحيد، ك. (2008). *عبدالله الفيفي: شاعرًا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية العالمية، باكستان.

الطباطبائي، م. ح. (2008). *ماذا بعد الموت* (ط.1). دار الصفوة.

ابن عاشور، م. ا. (1997). *التحرير والتنوير* (ط.4). دار سحنون.

أبو كراع، م. م. (2021). تصوير مشاهد الموت في شعر العصر العباسي، *مجلة كليات التربية*، (22)، 159- 176.

ابن منظور. (1999). *لسان العرب* (ط.3). دار إحياء التراث العربي.

قيدوم، م. (2014). *حضور الموت في شعر بدر شاكر السياب وخليل حاوي: دراسة تطبيقية وموازنة*، دار المأمون للنشر والتوزيع.

سلامة، ي. م. (1977). *جماعة الديوان: شكري المازني العقاد* (ط.1). مؤسسة الثقافة الجامعية.

الفيفي، ع. (1990). *إذا ما الليل أغرقني* (ط.1). مطابع الشريف.

References

The Holy Qur'an.

Ibn Fāris, A. (2002). *Maqāyīs al-lugha* (A. Hārūn, Ed.). Ittihād al-Kuttāb al-'Arab.

Maqdisī, A. A. (1952). *Literary trends in the modern Arab world*. Publications of the Faculty of Arts and Sciences, American University of Beirut.

Choron, J. (1984). *Death in Western thought* (K. Y. Husayn, Trans.). 'Ālam al-Ma'rifa.

Al-Jurjānī. (2004). *Al-ta'rīfāt* (M. S. al-Manshāwī, Ed.). Dār al-Fadīla.

Kars, J. (1998). *Death and existence: A study of conceptions of human mortality in the world's religious and philosophical heritage* (B. al-Dīb, Trans.; 1st ed.). Al-Majlis al-A'lā li-l-Thaqāfa.

Al-Jammāl, H. A. (2003). *Death in Abbasid poetry (332–450 AH)* [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Palestine.

Ibrāhīm, Z. (1962). *Existential reflections* (1st ed.). Dār al-Ādāb.

Badawī, A. (1962). *Death and genius* (3rd ed.). Maktabat al-Nahda al-Miṣriyya.

Al-Fīrūzābādī. (2005). *Al-qāmūs al-muḥīṭ* (8th ed.). Mu'assasat al-Risāla li-l-Tibā'a wa-l-Nashr wa-l-Tawzī'.

Al-Qurṭubī. (1964). *Al-jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān* (A. al-Bardūnī & I. Aṭfīsh, Eds.; 2nd ed.). Dār al-Kutub al-Miṣriyya.

Al-Qurṭubī. (2004/1425 AH). *Al-tadhkira bi-aḥwāl al-mawtā wa-umūr al-ākhira* (Ṣ. M. Ibrāhīm, Ed.; 1st ed.). Maktabat Dār al-Minhāj li-l-Nashr wa-l-Tawzī'.

Wahīd, K. (2008). *'Abd Allāh al-Fīfī as a poet* [Unpublished master's thesis]. International Islamic University, Pakistan.

Al-Ṭabāṭabā'ī, M. H. (2008). *What comes after death* (1st ed.). Dār al-Ṣafwa.

Ibn 'Āshūr, M. A. (1997). *Al-taḥrīr wa-l-tanwīr* (4th ed.). Dār Saḥnūn.

Abū Kurā', M. M. (2021). Depicting death scenes in Abbasid poetry. *Majallat Kulliyyāt al-Tarbiyya*, (22), 159–176.

Ibn Manẓūr. (1999). *Lisān al-ʿArab* (3rd ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Qaydūm, M. (2014). *The presence of death in the poetry of Badr Shakir al-Sayyab and Khalil Hawi: An applied and comparative study*. Dār al-Ma'mūn li-l-Nashr wa-l-Tawzī'.

Salāma, Y. M. (1977). *The Dīwān group: Shukrī, al-Māzinī, al-ʿAqqād* (1st ed.). Mu'assasat al-Thaqāfa al-Jāmi'iyya.

Al-Fīfī, A. (1990). *If the night overwhelms me* (1st ed.). Maṭābi' al-Sharīf.

OPEN ACCESS
Received: 10 -12 -2024
Accepted: 12- 04-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Dramatic Tendency in the Poetry of ʿUrwa ibn al-Ward

Fatimah al-Zahra Mohammed Abdulmajid *
Fatmaalzahra.3210018@alwasl.ac.ae

Abstract

This study explores the dramatic dimension in *Ṣuʿlūk* poetry, with particular focus on ʿUrwa ibn al-Ward, one of the most prominent *Ṣuʿlūk* poets of the pre-Islamic era. The *Ṣuʿlūk* poets, often rejected by their tribes, adopted a life of wandering and raiding, yet embodied ideals of courage and generosity by defying tribal norms and sharing spoils with the poor. By analyzing selected poems of ʿUrwa ibn al-Ward, the research highlights the presence of dramatic elements in his verse and examines how these features reveal the poet's capacity to portray life, conflict, and adventure despite the absence of drama as a recognized literary genre in his time. Employing a psychological approach, the study begins with an overview of the *Ṣuʿlūk* poets and the life of ʿUrwa ibn al-Ward, then turns to an analysis of the dramatic structures in his poetry. The findings indicate that both the written and spoken word constitute the essential link between drama and poetry, showing that dramatic qualities have been embedded in Arabic verse since antiquity. Moreover, ʿUrwa drew heavily on real experiences, incorporating living characters and actual conflicts, thereby reflecting the dynamic interaction between his inner self and the surrounding reality.

Keywords: *Ṣuʿlūk* Poetry, Dramatic Elements, Life of Wandering, Pre-Islamic Poetry.

* Master's Student in Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, Al Wasl University, Dubai, UAE.

Cite this article as: Abdulmajid, F. M. (2025). The Dramatic Tendency in the Poetry of ʿUrwa ibn al-Ward, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 139 – 150 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2716

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/12/10م
تاريخ القبول: 2025/04/12م

النزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد

فاطمة الزهراء محمد عبدالمجيد *
Fatmaalzahra.3210018@alwasl.ac.ae

الملخص:

يتناول هذا البحث دراسة النزعة الدرامية في شعر الصعاليك، مع التركيز على الشاعر عروة بن الورد، أحد أبرز شعراء الصعاليك في العصر الجاهلي. والصعاليك هم مجموعة من الشعراء المتمردين الذين نبذتهم قبائلهم فاتجهوا إلى حياة التشرد والنهب، وكانوا يجسدون قيم الشجاعة والمروءة من خلال تحديهم للأعراف القبلية وتوزيعهم الغنائم على الفقراء، ويهدف البحث إلى تسليط الضوء على الجانب الدرامي في شعر الصعاليك، من خلال تحليل قصائد عروة بن الورد للكشف عن العناصر الدرامية التي تجلت في أبياته. كما يسعى إلى إبراز قدرة شعراء العصر الجاهلي على تصوير الحياة والمغامرات، رغم عدم معرفتهم المباشرة بالدراما باعتبارها مفهومًا أدبيًّا، وتعتمد الدراسة على المنهج النفسي، إذ تبدأ بمقدمة ثم تقديم نبذة تعريفية عن الصعاليك وحياة عروة بن الورد، ثم تنتقل إلى تحليل العناصر الدرامية في أشعاره، بهدف استكشاف مدى حضور هذه النزعة في أدبه، وتوصل البحث إلى أن الكلمة المكتوبة والمنطوقة هي أساس العلاقة بين الدراما والشعر، ونستطيع القول إن بينهما علاقةَ مزاوجةٍ واتصالٍ، فلقد كانت الدراما متجسدة في طيات الشعر منذ القدم. وأن الشاعر عروة بن الورد قد اتخذ من الواقع مصدرًا لاستقاء الأحداث التي وردت في شعره، واعتمد على حركية التفاعل المزدوج بين نفس الشاعر، وواقعه المحيط، والدليل على ذلك توظيفه في شعره لشخصيات تعيش معه، وأحداث متصارعة عاشها، وتحيط به.

الكلمات المفتاحية: شعر الصعاليك، العناصر الدرامية، حياة التشرد، الشعر الجاهلي.

* طالبة ماجستير في الأدب والنقد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الوصل/ دبي، الإمارات.

للاقتباس: عبدالمجيد، ف. م. (2025). النزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 139-150 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2716

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

المقدمة:

يعد الصعاليك مجموعة من الشعراء المتمردين في العصر الجاهلي، نبذتهم قبائلهم لأسباب مختلفة، فاتجهوا إلى حياة التشرد والنهب، رافضين التقاليد القبلية والتمييز الطبقي. وتميزوا بالشجاعة والاستقلالية، وكانوا يغزون الأغنياء ويوزعون الغنائم على الفقراء، مما أكسبهم صفة الكرم والمروءة، واشتهر العديد منهم: كالشنفرى، صاحب (لامية العرب)، وتأبط شرًا المعروف بشجاعته، وعروة بن الورد الذي لُقِّب بأبي الصعاليك لاهتمامه بالفقراء. ولقد ترك جميعهم أثرًا بارزًا في الأدب العربي من خلال شعرهم الصادق الذي صوّر تمردهم وحياتهم القاسية في الصحراء، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة، حيث وقفت على النزعة الدرامية في شعر الصعاليك، وكان الشاعر الصعلوك عروة بن الورد محور هذه الدراسة بشكلٍ خاص، فكما نعلم أن حياته وحياة الصعاليك بشكل عام كانت صعبة ومليئة بالمغامرات فكان من الوارد أن نجد جانبًا دراميًا واضحًا بعض الشيء في قصائده، وما كان مني إلا أن أجمعها وأقف عليها.

وسيحاول البحث الإجابة عن مجموعة من الأسئلة أهمها:

- ما علاقة الدراما بالشعر؟
- كيف تجلت عناصر النزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد؟

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

- تسليط الضوء بشكل أكبر على الجانب الدرامي في شعر الصعاليك، وبخاصة الشاعر عروة بن الورد.
- التعرف على عناصر النزعة الدرامية في قصائد الشاعر الصعلوك عروة بن الورد.
- إظهار مدى براعة شعراء العصر الجاهلي؛ حيث إنهم لم يكونوا على علم بالدراما وعناصرها إلا أنها كانت حاضرة بشكلٍ ما في قصائدهم.

وتمثلت أهمية هذا البحث في أنه سيلقي الضوء على أهم عناصر النزعة الدرامية الظاهرة في شعر عروة بن الورد؛ فهو مرآة للشعراء الصعاليك الذين كان هو قائدهم، مما يعطينا فكرة عن الجانب الدرامي في أشعارهم جميعًا وأرجو أن يكون هذا البحث قد أجاب بدقة على كل الأسئلة التي طرحت في إشكالية البحث.

ولقد سار هذا البحث في وصف خطته على المنهج النفسي، تناولت في بدايته نبذة تعريفية عن الصعاليك والشاعر عروة بن الورد، ثم قمت بدراسة أهم عناصر النزعة الدرامية التي وجدتها في أبيات متفرقة من أشعار الشاعر عروة بن الورد.

ومن الدراسات التي استفدت منها:

1- دراسة: أسماء هاشم حسين، البنية الدرامية في شعر المتوكل طه (دراسة تحليلية)، جامعة النجاح الوطنية، قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، 2021م.

2- دراسة: بلمبروك آمال، الحوار وملامح النزعة الدرامية في الشعر الجاهلي (شعر الصعاليك أنموذجًا)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، 2019م.

3- دراسة: رمضان عطا محمد شيخ عمر، البنية الدرامية في شعر محمود درويش، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، قسم اللغة وآدابها، أطروحة دكتوراه، 2011م.

وقد انتظم عقد هذا البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة، حيث ضم التمهيد نبذة عن الصعاليك، وعن الشاعر عروة بن الورد، ثم تناولت في المبحث الأول مفهوم الدراما وعلاقتها بالشعر، أما المبحث الثاني فقد تحدثت فيه عن عناصر البناء الدرامي باختصار، موضحةً جوانبها في شعر عروة بن الورد، وختمت بخاتمة استخلصت فيها نتائج هذا البحث.

المبحث الأول: مصطلحات وتعريفات أولية

لقد كانت حركة الصعلكة من أشهر الحركات في العصر الجاهلي، لذا أود أن أتحدث باختصار عن أسباب ظهور هذه الحركة، وسأوجز هذه الأسباب في نقاطٍ عدة، وهي:

- السبب الأول في الحقيقة هو أن بعض الأفراد قد يتخلى عن قبيلته بسبب ضعفهم وقلة حيلتهم أمام أعدائهم، فهو يحاول مرارًا وتكرارًا استثارة نخوة قومه لكنه بعد ذلك يرى أنه لا جدوى من محاولاته هذه، هنا يصبح الحل المتبقي أمامه هو تركهم والذهاب للبحث عن قبيلة أخرى تتبناه تكون مُشرفةً وأكثر قوة من قبيلته السابقة، أو أن يسلك الصحراء ويمتهن الصعلكة.

- أما السبب الثاني فهو (الخُلع)، وهو من أبرز المظاهر الاجتماعية في العصر الجاهلي؛ حيث تقوم القبيلة بطرد أحد أفرادها، بسبب اقترافه لجرم تعجز القبيلة عن تحمله، فهي تقوم بإنذاره عدة مرات، فإذا وجدت منه عدم الاستجابة وباتت لا تتحمل جرائمه تقوم بنفيه وطرده من القبيلة، ومن ثم لا يكون أمام هذا الفرد حل سوى أن يصبح صعلوكًا، لأنه الخيار الوحيد المتاح أمامه، فهو لا يستطيع أن يطلب من قبيلة أخرى تبنيه؛ لأن القبائل الأخرى لا تقبل الخُلعاء (ابن الورد، 1996، ص 13، 14).

ننتقل لتعريف الصعلكة لغة، فلقد ورد في لسان العرب أن الصعلوك: "هو الفقير الذي لا مال له" (ابن منظور، د.ت، ص 243).

ولربما نجد أن هذا المعنى أقرب ما يكون إلى وصف حال الصعاليك الذي يقطعون الصحراء ليل نهار ويلجؤون إلى السطو على المارة وبخاصةٍ الأغنياء منهم؛ من أجل كسب لقمة العيش التي عادة ما يتقاسمونها بينهم وبين الفقراء الذين يعرفونهم، فهم ذاقوا مرارة الفقر ويعرفون مدى ألمه.

أما ما يهمنا الآن فهو التعريف الاصطلاحي للصعاليك، فلقد شاع عنهم بأنهم فقراء، وليس بيدهم حيلة؛ لكنهم بالحقيقة ليسوا فقراء عاديين بل هم فقراء أقوياء وشجعان ذوو حسٍ مرهف، شعروا بالتفرقة الكبيرة عندما نظروا إلى ما في أيديهم مقارنة بما في أيدي الأغنياء مما جعلهم يدركون مدى الألم الذي يعيشونه، ومدى عجزهم عن عيش الحياة التي يتمنون (ابن الورد، 1996، ص 15-18).

لكن علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن النجاح في هذه المهمة الشاقة ليس بالأمر السهل بل يشترط وجود صفات قد لا تتوافر عند جميع البشر، وهي:

قوة الجسد، جرأة القلب، الصبر على الجوع والعطش، وسرعة البديهة؛ فهذه الأمور تأهله ليصبح صعلوكًا محترفًا، ويصل إلى مرحلة الغنى بسبب احترافه وغاراته الكثيرة، فكثرة الغارات تساوي كثرة الغنائم التي تؤدي إلى الغنى، وهذا ما سنلاحظه في أشعار الشاعر الصعلوك عروة بن الورد (ابن الورد، 1996، ص 19).

-تعريفات ومصطلحات أولية:

-الدراما (مفاهيم أولية).

-علاقة الدراما بالشعر.

أولًا: مفهوم الدراما اصطلاحًا

يعرف محمد حمدي إبراهيم الدراما بقوله: "هي ذلك الفن الذي يحوي أفعال الإنسان عن طريق التمثيل بغض النظر عن الوسيلة أو الإطار الذي يقوم من خلاله هذا الفن سواء أكان مسرحاً أو التلفزيون أو السينما أو الإذاعة" (ابن الورد، 1996، ص 66).

فهو يرى في هذا التعريف أن الدراما هي مصدر التعبير عن أفعال الإنسان بالتمثيل، وعرضها بالطريقة التي يفضلها، مثل: مسرحية، فلم، إذاعة، ... إلخ.

أما فايز ترحيني فيرى أن الدراما في الاصطلاح هي: "أي موقف أدبي ينطوي على صراع ويتضمن تحليلاً له عن طريق افتراض وجود شخصين على الأقل، أو بأنّها مجموعة من مسرحيات تتشابه في الأسلوب أو في المضمون" (ابن الورد، 1996، ص 66).

وفي هذه التعريفات يتضح أن للدراما أشكالًا وأنواعًا متعددة، فمن الممكن أن تكون شعرًا أو نثرًا، أو من الممكن إيصالها برموز معينة صامتة، أو بحركات معينة، أو قصة متكاملة العناصر، أو حتى عن طريق عروضٍ مسرحية.

والدراما عبارة عن موقف فيه صراع وشخصيات، ويجب ألا يقل عدد الشخصيات عن اثنتين، أو من الممكن أن تكون عدة مسرحيات تحمل نفس المضمون والأسلوب.

ثانيًا: علاقة الدراما بالشعر

ومن الأمور المهمة التي يجب ألا أغفل عنها في هذا المبحث تحديدُ ماهية العلاقة بين الدراما والأدب، وهو الشيء الذي حاول استبعاده البعض بحجة أن لكل واحدٍ منهما خصائصه وشروطه وأدواته الخاصة ؛ وكل واحدٍ منهما يعتبر علمًا مستقلًا وقائمًا بذاته.

ولكن إذا ما نظرنا بعمق فسنجد علاقةً جوهريةً بينهما، حيث يعتمد كلاهما على (فن الكلمة) سواء كانت هذه الكلمة منطوقة أم مكتوبة؛ فهذه الكلمة أو تلك هي أساس لا يُستغنى عنهما في الأدب أو الدراما فهما يعملان بها، وكلاهما يصل إلى جماهيره عن طريق القراءة أو عن طريق المشاهدة.

وأهم ما يربطهما أيضًا سرعة تطورهما، فالأدب والدراما في تطور دائم ومستمر لا يتوقف عند حد معين سواء من الناحية الفكرية أو الفنية، ويعود السبب إلى الابتكار الدائم في مجاليّ الدراما، والشعر، ويجب أن يكون الابتكارًا فيهما جديدًا ومفيدًا، وليس المقصود هنا أن يأتي الكاتب بشيء لم يأتِ به أحد من قبله، إنما بتناول الكاتب فكرة تكون مألوفة للناس لكنه يكسبها من فنه ما يجعلها شيئًا مدهشًا يبهرهم فيه.

إذن يتضح لنا بعد هذا الكلام أن القضية باختصار ليست البحث عن جديد، بل تجديد القديم، فالقديم من الممكن أن يصبح جديدًا شكلًا ومضمونًا؛ والآن يمكننا القول إن هناك علاقة وطيدة تجمع الأدب والدراما، لاسيما أنه من الصعب أن نجد دراما لا تحتوي على موقف أدبي، وهذا الأمر نستطيع أن نستشفه من تعريفات الدراما المذكورة أعلاه، وفي هذه الحالة نستطيع وصف الدراما بأنها خارجة من رحم الأدب، وكانت بمثابة الابن البار الذي يرد الجميل عندما يكبر ويحتضن والدته، كذلك هي الدراما أعادت الأدب إلى أحضانها، وظل الأدب هو الأم المعطاء التي تعطي دون بخل طوال عمرها، فالأدب لم يبخل على الدراما بأيٍ من نصوصه شعرًا كانت أم نثرًا، فيغنيها وينعشها بنصوصه وأفكاره، فكل واحد منهما يأخذ من الآخر ليعطيه، فهي عملية تكاملية (ابن الورد، 1996، ص 69-70).

المبحث الثاني: عناصر النزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد

الشخصيات، الصراع الدرامي، الحدث الدرامي، الحوار الدرامي، الزمان والمكان.

عناصر النزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد:

أولًا: الشخصيات

الشخصية هي: "أحد الأفراد الخياليين أو الواقعيين الذين تدور حولهم أحداث القصة أو المسرحية" (وهبة، والمهندس، 1984، ص 208).

وتعد الشخصيات من أهم العناصر الدرامية فهي الأساس، ونكاد لا نجد عملًا دراميًا يخلو من الشخصيات، فهي جزء لا يتجزأ من العمل، وهي أداة الأديب التي يقوم عبرها بإيصال ما يريده لمتلقيه، والشخصيات هي التي تعيش الزمان والمكان في العمل (قرايرة، 2021، ص20). وما ظهر في شعر عروة بن الورد من شخصيات كان على وجه العموم، مثل (ابن الورد، 1997، ص 48):

إن تأخُـــذوا أســـماء، موقـــفَ ســـاعةٍ فمأخـــذُ ليلـــى، وهـــي عـــذراءُ، أعجـــبُ

لبســـنا زمانـــاً حســـنها وشـــبابها ورُدّتْ إلـــى شـــعواء، والـــرأسُ أشـــيبُ

ففي هذه الأبيات نلاحظ أن وجود شخصيات متعددة مثل أسماء (الشخصية الرئيسة)، وليلى (الشخصية الفرعية) يضيف بعدًا دراميًا مهمًا للنص، وهذا التفاعل بين الشخصيات يخلق ديناميكية بين الحدث والنتيجة، خاصة أن عروة يستخدم هذه الشخصيات لإبراز المفارقة بين الحاضر والماضي، وبين الأخذ والرد في عمليات السبي والافتداء.

- أسماء: هي المحور الأساسي في الحكاية، حيث تم أسرها ثم استعادها قومها، مما يعكس صراع القبائل في الجاهلية والتفاخر بالقوة.
- ليلى: تأتي كمرآة تعكس الحدث السابق، حيث يذكر عروة خصومه بأنهم ليسوا الوحيدين الذين استطاعوا أسر امرأة، بل سبق لهم أن تعرضوا لنفس الموقف حين أخذ ليلى بنت شعواء.

إن وجود هذه الشخصيات لا يقتصر فقط على التأريخ للحادثة، بل يمنح الأبيات صبغة درامية من خلال التفاعل بين الشخصيات المختلفة، مما يخلق إحساسًا بالحركة والتوتر، وتمثل هذه الأبيات نموذجًا واضحًا للنزعة الدرامية في شعر عروة بن الورد، حيث نجد صراعًا بين الماضي والحاضر، وبين القبائل المتنافسة، وبين القوة والضعف.

إن استخدام الشخصيات المتعددة والاسترجاع الفني، والتوتر الزمني، والتصوير الحسي يجعل النص أكثر من مجرد سرد تاريخي، بل يتحول إلى مشهد درامي مليء بالمشاعر.

ثانيًا: الصراع الدرامي

الصراع هو: "التصادم بين الشخصيات أو النزعات الذي يؤدي إلى الحدث في المسرحية أو القصة: وقد يكون هذا التصادم داخليًا في نفس إحدى الشخصيات أو بين إحدى الشخصيات وقوى خارجية كالقدر أو البيئة، أو بين شخصيتين تحاول كل منهما أن تفرض إرادتها على الأخرى" (وهبة، والمهندس، 1984، ص 224).

يعد الصراع من العناصر المهمة كذلك، فهو الذي يعطي للنص مضمونه؛ وهو الذي يشد القارئ أو المشاهد لمعرفة مجرى الأحداث، حيث إن المتلقي سيبقى مشدود الذهن ومتوترًا حتى يعلم نهاية هذا الصراع أو ما سيؤول إليه الحدث أو المشهد؛ وللصراع عدة أشكال؛ هي (صراعٌ داخلي، صراعٌ خارجي). ومن الوارد أن يجتمعا في عملٍ أدبيٍ واحد، أما بالنسبة إلى

صعلوكٍ مثل شاعرنا عروة بن الورد فمن الطبيعي أن يكون الصراع واضحًا لنا جميعًا، فكما نعلم فإن حياة الصعاليك ليست بالحياة السهلة، فلقد كانوا ينتقلون من مكانٍ إلى آخر، ويضحون بحياتهم من أجل لقمة العيش، ومن أجل حماية أنفسهم، فحياتهم كانت غارة تتلوها غارة حتى يحققوا العدالة الاجتماعية التي يفتقدها المجتمع من وجهة نظرهم، وهي أن لكل محتاج مثلهم حقٌ في أموال التجار والأغنياء. وهذا ما سنلاحظه في أبيات عروة الآتية، (ابن الورد، 1997، ص 98):

دَعيـــني أُطَـــوِّف فـــي الـــبِلادِ لَعَلَّنـــي ... أُفيـــدُ غِنـــىً فيـــهِ لِـــذي الحَـــقِّ مُحمِـــلُ

أَلَيـــسَ عَظيمـــاً أَن تُـــلِمَّ مُـــلِمَّةٌ ... وَلَيـــسَ عَلَينـــا فـــي الحُقـــوقِ مُعَـــوَّلُ

فَـــإِن نَحـــنُ لَـــم نَمنَـــع دِفاعـــاً بِحـــادِثٍ ... تُـــلِمُّ بِـــهِ الأَيّـــامُ فَالمَـــوتُ أَجمَـــلُ

ففي البيت الأول يخاطب عروة زوجته فيخبرها أن عليه الرحيل؛ مبررًا رحيله بأنه ذاهبٌ لطلب الغنى حتى يؤدي ما عليه من واجبات، وهذا المشهد هو من أبرز مشاهد الصراع في حياة الصعاليك، وهو ارتحالهم الدائم حتى ينالوا الغنى والرزق، ويعطوا المستحقين، ويكرموا ضيوفهم. وهذا بمثابة صراع خارجي بين الصعاليك والحياة.

والصراع هنا ليس مع العدو، بل مع الفقر، والجوع، والحاجة الملحة للوفاء بالواجب الأخلاقي.

أما في البيت الثاني فيرسم لنا الشاعر المشهد الثاني من مشاهد الصراع، وهو خوفه الدائم من أن يعتدي عليهم أحد، ولا يكون له دور بارز في إنقاذ جماعته. وهذا الأمر بمثابة صراع داخلي بين الشاعر ونفسه.

وهذا التوتر أيضًا بين الإرادة والعجز هو جوهر الصراع الدرامي في الفنون جميعها، ويظهر هنا في صورة شعرية صادقة وعنيفة.

أما البيت الثالث فيرى الشاعر أنهم إذا لم يستطيعوا الدفاع عن أنفسهم، فالموت أفضل لهم، لأنهم بهذه الحالة فقدوا سيادتهم. وهذا صراع داخلي أيضًا يعبر عن مخاوف الشاعر الداخلية من أن يفقدوا مكانتهم وسيادتهم.

وفي هذا الموضع يتقاطع الصراع الداخلي (العار من العجز) مع الصراع الخارجي (فقدان الدور في المجتمع)، ليشكّلا معًا مأساة مكتملة العناصر.

ثالثًا: الحدث الدرامي

الأحداث هي: "سلسلة حوادث في قصة -مسرحية كانت أو ملحمية أو روائية- يرتبط بعضها ببعض بروابط السببية، في سبيل تكوين حبكة لها بداية وتطوير ونهاية" (وهبة، والمهندس، 1984، ص 14).

وعلى الرغم من أهمية العناصر التي ذكرتها سابقًا فإنها ليست بأهمية الحدث، فالحدث أهم عنصر، وهو الأساس، فلا دراما دون أحداث، وهو الذي يسيّر الصراع ويدفعه إلى الأمام بتدرج حتى يصل بالمتلقي إلى النهاية، وهو أكثر العناصر ترابطًا؛ أما بالنسبة إلى الشعر فلا يختلف الأمر كثيرًا، فالحدث أساس أي فعل حتى لو كان فعلًا يحرك المشاعر والأحاسيس كما يفعل الشعراء، لكن المختلف فقط أن الترابط هو ما لا يشترط الشعراء الذين تحركهم العاطفة، ويدفعهم الشعور، ففي المشاعر والأحاسيس لا مجال للمنطقية (قرايرة، 2021، ص 28). وسنرى الآن في أبيات عروة التي قالها يوم التخانق كيف وصف الأحداث، قائلًا (1997، ص 74):

وَنَحـــنُ صَبَـــحنا عـــامِراً إِذ تَمَرَّسَـــت ... عُـــلالَةَ أَرمـــاحٍ وَضَربـــاً مُـــذَكَّرا

بِكُـــلِّ رُقـــاقِ الشَفرَتَيـــنِ مُهَـــنَّدٍ ... وَلَـــدنٍ مِـــنَ الخَـــطِّيِّ قَـــد طُـــرَّ أَســـمَرا

عَجِبـــتُ لَهُـــم إِذ يَخنُقـــونَ نُفوسَـــهُم ... وَمَقـــتَلُهُم تَحـــتَ الـــوَغى كـــانَ أَعـــذَرا

نلاحظ في هذه الأبيات الألفاظ: (تمرست، علالة، ضربًا، يخنقون أنفسهم، الوغى) جميعها تدل الحركة، والحركة هي أساس الحدث، ففي هذا اليوم غزت بنو عامر قبيلة بني عبس، وكان هناك غلام يدعى عامر بن الطفيل أدركه العطش، فخشي على نفسه من أن يؤخذ في الحرب فخنق نفسه ومات، وهذا سبب تسمية اليوم بيوم التخانق.

فهنا يتدرج عروة بالأحداث التي حصلت في هذا اليوم، وكانت البداية هي غزو بني عامر، ثم خنق ابن الطفيل نفسه، بعد ذلك يبدأ بالعودة للزمن، ويذكر في البيت الثاني كيف تصدى قومه لبني عامر عندما أتوهم بالشر، ويصف شكل سيوفهم ورماحهم في تلك المعركة، وبعد ذلك يعود إلى الواقعة مجددًا، ويبدأ في البيت الثالث بالتعجب من صنيع الغلام الذي خنق نفسه، فكيف له أن يفضل الموت مخنوقًا على أن يموت في الحرب، وهي الموتة الأشرف، ويُعذر إن مات بها؟

والتقنية التي استعملها عروة في سياق هذه الأحداث هي تقنية التراجع، والسبب في استخدامها هو إظهار بسالة قومه في المعارك حتى يقلل من قيمة القبيلة الأخرى، أما استشهاده بحادثة الخنق فلم يكن عبثًا، بل لإظهار مدى جبن أفراد هذه القبيلة.

رابعًا: الحوار الدرامي

والحوار هو: "حديث بين شخصيتين أو أكثر" (يافي، 2015، ص 170).

سابقًا كان الحوار الدرامي مقصورًا فقط على خشبة المسرح، إلى أن جاءت نظريات النقد الحديثة، ووسعت النطاق، وأصبح الحوار أساس كل البنيات السردية، وأصبح لدينا مفاهيم أكثر للحوار تتعدى كونه كلامًا بين شخصيتين على خشبة المسرح؛ فلقد أصبح الحوار أداة لتقديم الحدث، وتمثيل الصراع، وهو الذي يرسم معالم الشخصيات، كذلك أصبح الحوار محكومًا بقواعد فنية وإبداعية (عمر، 2011، ص197).

وينقسم الحوار إلى قسمين: (حوار خارجي، حوار داخلي)، وينقسم كل منهما إلى: (حوار مباشر، وحوار غير مباشر)، ولكل قسم استعمالاته الخاصة به. وسنرى هذا في أبيات عروة التالية (ابن الورد، 1997، ص 49):

وَرُبَّـــتَ شُـــبعَةٍ آثَـــرتُ فيهـــا ... يَـــداً جـــاءَت تُغيـــرُ لَهـــا هَتيـــتُ

يَقـــولُ الحَـــقُّ مَطلَبُـــهُ جَميـــلٌ ... وَقَـــد طَلَبـــوا إِلَيـــكَ فَلَـــم يُقيتـــوا

فَقُلـــتُ لَـــهُ أَلا اِحـــيَ وَأَنـــتَ حُـــرٌّ ... سَتَشـــبَعُ فـــي حَياتِـــكَ أَو تَمـــوتُ

وفي هذه الأبيات مثالٌ واضح على الحوار الخارجي (المباشر)، ففي هذه الأبيات يريد أن يخبرنا الشاعر عن مدى وفائه لجاره، وكيف أنه آثر اللقمة التي لا تكفي لاثنين وأعطاها لجاره الجائع الذي جاءه مستنجدًا، بعد ذلك ينتقل للحوار الذي دار بينه وبين جاره الجائع مستخدمًا لفظة (يقول)، وهي عائدة للجار الجائع، ثم بدأ البيت الذي يليه بلفظة (فقلت) وهي عائدة على عروة، وهاتان اللفظتان تدلان على حدوث حوارٍ مباشرٍ بينهما.

وهذا النوع من الحوار في الشعر الجاهلي نادر، لأن أغلب الشعراء كانوا يصورون مواقفهم الذاتية بشكل مباشر دون إدخال هذا المستوى من التمثيل الدرامي والتفاعل الحواري، ما يجعل شعر عروة مميزًا بطابعه المسرحي الحي.

وباختصار، فإن هذه الأبيات تمثل مشهدًا دراميًا مكتمل الأركان، يتوسل فيه الشاعر الحوار الخارجي المباشر ليكشف عن المكنونات الداخلية لكلا الطرفين، ويجعل من الفعل الإنساني (الإيثار) ميدانًا لصراع درامي نبيل، تكون فيه الكلمة حاسمة، ولكن الأفعال هي التي تصنع البطولة الحقيقية.

يقول عروة (ابن الورد، 1997، ص 62، 63):

أَرِقـتُ وَصُحبَتي بِـمَضيقِ عُمـقٍ لِبَـــرقٍ فـــي تِهامَـــةَ مُستَطـــيرِ
إِذا قُـلتُ اِستَهَـلَّ عَـلى قَديـدٍ يَحـــورُ رَبـــابُهُ حَـــورَ الكَســـيرِ

سنلاحظ هنا كيف تجلى الحوار الداخلي (غير المباشر) في هذه الأبيات، فالشاعر هنا يصور المشهد بصورة خاطفة موحية: برقٌ في تهامة، خاطفٌ، مستطيرٌ، يهزّ سكون الليل. هذا البرق، الذي عادةً ما يُوحي بالأمل أو المطر، يتحول هنا إلى دافع للأرق. لا نوم يطرق جفنه، رغم وجود الصحبة حوله.

المفارقة هنا مؤلمة: الرفاق موجودون، لكن الوحدة النفسية قائمة؛ فالحوار لا يخرج إلى أحد، بل يبقى سجين النفس، داخليًا صرفًا.

يتحول المشهد سريعًا من وصف الطبيعة إلى تصوير الأثر النفسي، حيث يتحدث الشاعر عن حركات السحاب (ربابة)، فيصفها بأنها تحور كحور الكسير، أي تتقلب وتتلوى كما يتلوى العليل المريض. إنها صورة مفعمة بالحزن والميلان، وتشير ضمنًا إلى تشوش نفسي داخلي، فالمشهد الطبيعي لا يُشاهد من خارج، بل يُرى من داخل ذات حزينة تعيد تأويل ما تراه وفق ما تشعر.

ثم تأتي اللحظة التي ينكسر فيها حاجز الصمت الداخلي، لكن دون أن يُوجّه الشاعر الخطاب إلى أحد. ونلمس الحوار الداخلي غير المباشر في أنقى صوره. فـ"إذا قلتُ" ليست موجهة لشخص بعينه، بل هي اعتراف خافت، يُقال للنفس بصوت باطني. إن الشاعر، وسط أصحابه، لا يوجه كلامه إليهم، بل يتحدث إلى ذاته، كأنّه يستأنس بفكرته ويجد في تأملاته عزاءً ما.

وهنا تتحقق إحدى أبرز وظائف الحوار الداخلي غير المباشر وهي: أنه يكشف الحالة النفسية دون اعترافٍ صريح، ويُضمر الحزن دون أن يُفصح عن أسبابه مباشرة. الشاعر لا يقول "أنا حزين"، لكنه يرى السحاب "كسيرًا"، والبرق "مستطيرًا"، ويفكر بالمطر الذي لم يأتِ بعد. هذه الرموز الطبيعية ليست سوى امتداد لحالته النفسية العميقة.

وبذلك، تتجلى في هذه الأبيات صورة شاعرٍ يسكنه التوتر، والأرق، والحزن، لكنه لا يشكو لأحد. بل يكتفي بالحوار مع ذاته، دون الإفصاح عن مكنونه إلا عبر تأويل الطبيعة. وهذه الخصيصة، التي تُسمى أحيانًا "المونولوج الشعري"، تضفي على النص بعدًا دراميًا داخليًا عميقًا، لا يقوم على الحدث بل على التحول النفسي الصامت.

فالدراما هنا ليست دراما الفعل، بل دراما التأمل، حيث تتزاحم الصور في ذهن الشاعر، وتتداخل الرؤية الحسية بالرؤية النفسية، وتغدو لحظة البرق نافذةً إلى ما هو أعمق من الليل ذاته: إلى الذات المتألمة، الباحثة عن صوتها في الصمت.

خامسًا: الزمان

الزمان هو: "الفترة" (وهبة، والمهندس، 1984، ص 192).

إن أهمية عنصر الزمان تكمن في مدى أهميته للشخصية في العمل، فهو حاضرها ومستقبلها، وعلى الرغم من أن الزمان عنصرٌ متخفٍ، ويعد نفسيًا أكثر من كونه ماديًا محسوسًا؛ إلا أن العمل لا يكتمل بدونه فهو الذي يرتب الأحداث، فهناك الكثر من الأحداث لا تنتظم إلا بالترتيب الزمني للعمل (قرايرة، 2021، ص 64).

ففي هذه الأبيات لعروة سنرى كيف وظف الزمن وبشكلٍ صريح (ابن الورد، 1997، ص 99):

تَبَـغَّ عِـداءً حَيـثُ حَلَّـت دِيارُهـا وَأَبنـــاءُ عَـــوفٍ فـــي القُـــرونِ الأَوائِـــلِ
فَـإِلّا أَنَـل أَوســاً فَـإِنّيَ حَســبُها بِمُنـــبَطَحِ الأَوعـــالِ مِـــن ذي الشَـــلائِلِ

وهنا، يذكر عروة "القرون الأوائل" ليؤكد على الامتداد الزمني الطويل لحروبه وغزواته.

فاستخدام كلمة "القرون" بدلًا من مجرد الإشارة إلى سنوات أو أيام يعزز فكرة العمق التاريخي والاستمرارية، مما يمنح النص بعدًا زمنيًا واسعًا، وهذه الإشارة الزمنية تجعل القارئ يدرك أن عروة لا يتحدث عن حدث عابر، بل عن سلسلة طويلة من الغزوات امتدت عبر الأجيال. فالزمن عند عروة بن الورد ليس مجرد خلفية للأحداث، بل هو عنصر درامي أساسي يعزز من التوتر والصراع في النص، ويستخدم الاسترجاع الفني لاستحضار الماضي، مما يمنح شعره طابعًا سينمائيًا حيث ينتقل القارئ بين الماضي والحاضر. ومن ثم يُبرز تحوّلًا دراميًا في موقفه، إذ ينتقل من الفعل المستمر (الغزو) إلى القرار الواعي بالتوقف، وهو ما يضيف عمقًا إلى شخصيته كشاعر ومحارب.

وبهذا، تتحول الأبيات من مجرد تفاخر بالحروب إلى نص درامي يعكس صراعًا زمنيًا بين الماضي والحاضر، وبين الاستمرارية والتوقف.

ويمكننا أن نلمح في ذلك تحولًا دراميًا خفيًا في شخصية الشاعر، من رجل اعتاد الغزو والفعل، إلى رجل يتأمل مسيرته وموقعه من سلسلة تاريخية طويلة. هذا التحول لا يُقال صراحة، لكنه يُفهم من بنية النص، من المقارنة الضمنية بين "القرون الأوائل" و"أنا الآن".

إنه لحظة تأمل في المصير، تبرز فيها مأساة البطل الذي لا يزال قويًا، لكنه مُثقل بتراكم تاريخي لا يُطاق، وكأنه يضع نفسه في موضع المساءلة: هل يكفي أن أكون من نسل الغزاة؟ أم ينبغي أن أكون خاتمتهم؟

وبهذا، تتحول الأبيات من صورة قبلية نمطية إلى لوحة درامية غنية، تنبض بالتوتر الزمني، وتحمل في طياتها ذلك الصراع الكامن بين الامتداد والانفصال، بين الانتماء والتفرد، بين التاريخ واللحظة.

سادسًا: المكان

المكان هو: "مجموعة من الأشياء المتجانسة من الظواهر أو الحالات أو الوظائف أو الأشكال المتغيرة تقوم بينها علاقات شبيهة بالعلاقات المكانية المألوفة العادية مثل الاتصال والمسافة" (حسنين، 1988، ص 69؛ واصل، 2025).

والمكان هو العنصر المرتبط بالزمان فدائمًا ما نراهما ملتصقَين بعضهما ببعض، وهذا دليل على أنه لا مكان دون زمان ولا زمان دون مكان، والمكان هو البقعة الحاضنة للشخصيات، وهو الذي يغذي العمل، فلا نرى عملًا لا يُذكر فيه المكان، وقد يصل الأمر أيضًا إلى أن يصف الكاتب المكان بدقة حتى يعيش المتلقي الحدث بشكلٍ أعمق (قرايرة، 2021، ص 47).

وفي أبيات عروة مثالٌ على ذلك، وإن لم تكن بذلك العمق المطلوب إلا أن المراد حاليًا أن نرى كيف وظف عروة المكان في شعره مع نزعة درامية ملفتة، كهذه (ابن الورد، 1997، ص 48):

وَســـائِلَةٍ أَيـــنَ الرَحيـــلُ وَســـائِلٍ ... وَمَـن يَسـأَلُ الصُـعلوكَ أَيـنَ مَذاهِبُـه

مَذاهِبُـــهُ أَنَّ الفِجـــاجَ عَريضَـــةٌ ... إِذا ضَـــنَّ عَنـــهُ بِالفَعـــالِ أَقارِبُـــه

ففي هذه الأبيات تسأله زوجته قبل رحيله إلى أين هو ذاهب، فيكون رده أن الصعلوك لا يُسأل هذا السؤال، فهو يجوب البلاد بأكملها، ويتطرق إلى وصف المكان الذي يسير به بلفظة (الفجاج)، وهي الطريق الواسع الموجود بين الجبال، ففي وصفه هذا للمكان الذي يسير فيه يريد أن يبين مدى صعوبة وطول الرحلة التي يسيرها صعلوكٌ مثله، وقوله (الفجاج العريضة) هو أيضًا إشارة إلى الطرق الواسعة التي يسلكها الصعاليك، وهذه الصورة تعكس مدى تيهه وحرية تنقله، حيث لا يرتبط بمكان محدد، بل يرى أن العالم بأسره مفتوح أمامه.

والمفارقة هنا أن المكان الواسع الذي يمنحه الحرية هو نفسه الذي يرمز إلى التيه والمجهول؛ مما يخلق شعورًا بالتوتر والضياع في هذا المشهد. والمكان في الأبيات أعلاه ليس مجرد خلفية بل هو عنصر درامي يعكس الحرية والتيه في آن واحد.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

-الكلمة المكتوبة والمنطوقة هي أساس العلاقة بين الدراما والشعر، ونستطيع القول إن بينهما علاقةً مزاوجةٍ واتصالٍ، فلقد كانت الدراما متجسدة في طيات الشعر منذ القدم.

-أهم ما يربط الشعر والدراما هو سرعة تطورهما، وتطور أفكارهما باستمرار.

-رغم جهل شعراء العصر الجاهلي بمصطلح الدراما، إلا أنها ظهرت في شعر عروة بن الورد نزعة درامية ظاهرة باستخدام عناصر معينة، وهي: الشخصيات، الأحداث، الصراع، الحوار، والزمان والمكان، حيث إن الشاعر لعب دور القاص في شعره، واستغل هذه العناصر ليعبر عن نفسه وواقعه.

-تعددت مشاهد النزعة الدرامية في أشعار عروة بن الورد، وأكثر ما تجلى هو الصراع الذي يخوضه يوميًا من أجل تأمين قوت يومه، والحفاظ على الصيت الحسن.

-اتخذ الشاعر عروة بن الورد من الواقع مصدرًا لاستقاء الأحداث التي وردت في شعره، فلقد اعتمد عروة بن الورد على حركية التفاعل المزدوج بين نفس الشاعر، وواقعه المحيط، والدليل على ذلك توظيفه في شعره لشخصيات تعيش معه، وأحداث متصارعة عاشها، وتحيط به.

-وظف عروة بن الورد عنصر الحوار في أشعاره مستخدمًا نوعي الحوار: الداخلي والخارجي، مما أسهم كثيرًا في إكساب الشعر مرونة درامية، فالحوار أحد أشكال البناء الشعري الذي تخرج به القصيدة من غنائيتها إلى ذاتيتها.

المراجع:

ابن منظور، م. (د.ت). *معجم لسان العرب*، دار هادر للنشر والطباعة.

بافي، ب. (2015). *معجم المسرح* (ميشال ف. خطار، ترجمة؛ ط.1). المنظمة العربية للترجمة.

حسنين، أ. ط. (1988). ظرف المكان في النحو العربي وطرق توظيفه في الشعر، *جمالية المكان*، 4-20. عيون المقالات.

عمر، ر. ع.م. ش. (2011). *البنية الدرامية في شعر محمود درويش* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. قسم اللغة العربية وآدبها، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ماليزيا.

قرايرة، أ. هـ. ح. (2021). *البنية الدرامية في شعر المتوكل طه: دراسة تحليلية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ابن الورد، ع. (1996). *ديوانه* (سعدي ضاوي، تحقيق؛ ط1). دار الجبيل.

ابن الورد، ع. (1997). *ديوان عروة بن الورد أمير الصعاليك* (أسماء أبوبكر محمد، تحقيق). دار الكتب العلمية.

واصل، ع. (2016). الفضاء الجغرافي في ديوان «أبجدية الروح» تمظهراته وأبعاده الدلالية، *الخطاب*، *11* (21)، 153-176.

واصل، ع. (2025). متخيل السجن في الرواية اليمنية، *الخطاب*، *20*(1)، 13-48.

وهبة، م. والمهندس، ك. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب* (ط.2). مكتبة لبنان.

References

Ibn Manzur, M. (n.d.). *Mu'jam Lisan al-'Arab*. Dar Hader li al-Nashr wa al-Tiba'ah.

Baffi, B. (2015). *Dictionary of Theater* (M. F. Khattar, Trans.; 1st ed.). Arab Organization for Translation.

Hassanein, A. T. (1988). Adverb of place in Arabic grammar and its poetic employment: The aesthetics of space. *'Uyun al-Maqalat*, 4–20.

Omar, R. A. M. Sh. (2011). *The dramatic structure in Mahmoud Darwish's poetry* [Unpublished doctoral dissertation]. Department of Arabic Language and Literature, International Islamic University Malaysia.

Qarayrah, A. H. H. (2021). *The dramatic structure in the poetry of Mutawakkil Taha: An analytical study* [Unpublished doctoral dissertation]. Department of Arabic Language and Literature, An-Najah National University, Palestine.

Ibn al-Ward, 'U. (1996). *Diwanuhu* (S. Dhawi, Ed.; 1st ed.). Dar al-Jubayl.

Ibn al-Ward, 'U. (1997). *Diwan 'Urwah ibn al-Ward, Amir al-Sa'alik* (A. Abu Bakr Muhammad, Ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Wasil, A. (2016). Geographical space in the collection "The Alphabet of the Soul": its manifestations and semantic dimensions, *Al-Khattab, 11*(21), 153-176.

Wasil, A. (2025). The Prison Imaginary in Yemeni Novels, *Al-Khattab, 20*(1), 13-48.

Wahbah, M., & Al-Muhandis, K. (1984). *Mu'jam al-Mustalahat al-'Arabiyyah fi al-Lughah wa al-Adab* (2nd ed.). Maktabat Lubnan.

OPEN ACCESS
Received: 02 -03 -2025
Accepted: 28- 05-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Fractured Self in Contemporary Saudi Poetry: Selected Models

AlHanoof Bint Sulaiman Bin Mohammed Al-Atrash *

hanoof-1@hotmail.com

Abstract:

This study investigates the fractured self in contemporary Saudi poetry through selected examples. It conceptualizes self-fracture as a critical mode of poetic self-expression, reflecting a state where the self is caught between reality and aspiration, or between power and vulnerability—physically, emotionally, or imaginatively. Rather than treating self-fracture merely as a thematic concern, the study frames it as an interpretive key that reveals aesthetic dimensions, experiential depth, and poetic vision. The research focuses on three primary manifestations: spiritual fracture, fracture in the face of loss, and fracture in the quest for meaning. These forms are analyzed not just for their content but also for their impact on shaping poetic identity and consciousness. The study concludes that expressions of brokenness, regardless of form or intensity, function as a tool through which poets engage with self-awareness, relational dynamics, and existential reflection. In contrast to inflated expressions of ego, the articulation of fracture often unveils deeper truths about the self and its place in the world.

Keywords: Fractured Self, Spiritual Fracture, Broken Identity, Poetic Experience, Emotional Experience.

* Doctoral Student in Literary Studies, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Atrash, A. B. S. B. M. (2025). The Fractured Self in Contemporary Saudi Poetry: Selected Models, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 151 -167 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2720

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/03/02م
تاريخ القبول: 2025/05/28م

انكسار الذّات في الشعر السعودي المعاصر "نماذج مختارة"

الهنوف بنت سليمان بن محمد الأطرش *
hanoof-1@hotmail.com

الملخص

يستهدف هذا البحث انكسار الذات في نماذج من الشعر السعودي، بوصف الانكسار من أهم الأنماط التي تتجلّى فيها الذات في الشعر السعودي، والذات المنكسرة في حدود هذا البحث، هي الذات التي تقع في حالٍ تناقض الحال التي تريدها أو تأملها، أو هي الذات في حالة عجزٍ ما، حسيّ أو معنوي، واقعي أو متخيّل. إن من يتأمل النصوص التي تتّصل بانكسار الذات، يجد أن تعبيرها عن الذات لا يقف عند حدود الموضوع، وحسب، بل يتجاوزه ليكون مفتاحًا لمقاربات تتّصل بالبعد الفني، وبمنطلقات التجربة ورؤيتها ووسائلها، ومن ثم فإن من أهم أهداف هذا البحث: رصد أهم تجليات انكسار الذات في الشعر السعودي، وكيف أثّر ذلك في تجارب الشعراء، وسيتناول البحث انكسار الذات من خلال الانكسار الروحي، ثم انكسار الذات للذات، في حال الفقد ونحوه، ثم انكسار الذات للمعنى. وتوصل البحث إلى: أنه أيًّا كان شكل الذات المنكسرة في القصيدة أو التجربة الشعرية، وأيًّا كان مستوى الانكسار، فإنه لا يمكن النظر إلى انكسار الذات إلا على أنه جزء من وعي الشاعر، وأداة للتعبير عن وعيه بذاته، أو بالآخر، أو بالحياة والكون، خاصة أن التعبير عن الانكسار يعرّي الذات بقدر ما يسترها التعبير المتضخم عن الأنا، والتعالي على واقعها وحقيقتها.

الكلمات المفتاحية: انكسار الذات، الانكسار الروحي، الذات المنكسرة، التجربة الشعرية، التجربة الشعورية.

* طالبة دكتوراه في الدراسات الأدبية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأطرش، ا. ب. س. ب. م. (2025). انكسار الذّات في الشعر السعودي المعاصر "نماذج مختارة"، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 151-167 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2720

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

المقدمة:

إنّ الحديث عن الذات ليس حديثًا عن مكوّن شعري محدود، بل هو حديث عن أعمق مناطق التجربة الشعرية تأثرًا وتأثيرًا، وأكثرها تنوّعًا وثراءً، وأقدرها على التفاعل مع السياقات الثقافية المؤطرة للتجربة الشعرية؛ فالذات -من منظور واسع- هي منطلق التجربة الأدبية (الذات المبدعة)، وهي مسار فاعليتها إنشاءً وتلقيًا (الذات المبدعة والذات المتفاعلة).

ولأهمية الذات في التجربة الشعرية، فإن أنماطها تتعدد وتتنوّع، بين ذات منتصرة، وذات منكسرة، وذات منشطرة، ونحوها، لكننا سنتوقف في هذا البحث عند "انكسار الذّات في الشعر السعودي المعاصر: نماذج مختارة"، بوصف الانكسار من أهم الأنماط التي تتجلّى فيها الذات في الشعر السعودي، فالذات المنكسرة في حدود هذا البحث، هي الذات التي تقع في حالٍ تناقض الحال التي تريدها أو تأملها، أو هي الذات في حالة عجزٍ ما، حسيٍّ أو معنوي، واقعي أو متخيّل.

إن انكسار الذات يعدّ من الموضوعات التي حضرت بقوة في كثير من النصوص الشعرية، وفي مقدمتها: تلك النصوص التي تقوم على الابتهال لله عزّ وجلّ، وكذلك قصائد الرثاء، والغزل، وغيرها، ففي هذه النصوص نجد أن التعبير عن الذات لا يقف عند حدود الموضوع، وحسب، بل يتجاوزه ليكون مفتاحًا لمقاربات تتّصل بالبعد الفني، وبمنطلقات التجربة ورؤيتها ووسائلها، ومن ثم فإن من أهم أهداف هذا البحث: رصد أهم تجليات انكسار الذات في الشعر السعودي، وكيف أثّر ذلك في تجارب الشعراء، لاسيما أن النصوص الشعرية التي تتعلّق بالذات في حال انكسارها كثيرة جدًا، ومتنوعة، ذلك أنها تكشف عن حال الذات مع نفسها، عندما تكون في حالة حزنٍ داخلي، كما تكشف عن حال الذات مع غيرها، وهذا يظهر في فقدان الذات لذاتٍ أخرى، سواء أكان الفقدان ماديًا (الموت)، أو كان معنويًا (الابتعاد والفرقة والهجران، ونحوها).

وقد سُبقت هذه الدراسة بعدد من الدراسات التي تناولت انكسار الذات، سواء أكان ذلك بوجه عام أم بوجه خاص، ومن تلك الدراسات:

دراسة للدكتورة دوش بنت فلاح الدوسري، بعنوان "التعبير عن الذات في الشعر السعودي المعاصر (الرؤيا والفن) عند جيل الشعراء من 1390هـ–1410هـ"، وكذلك دراسة للدكتور إدريس بلمليح، بعنوان "الذات الإبداعية المنكسرة والانبعاث"، وغيرهما.

وسيتناول البحث انكسار الذات من خلال الانكسار الروحي، ثم انكسار الذات للذات، في حال الفقد ونحوه، ثم انكسار الذات للمعنى، وهذا الانكسار يتولّد من حالات النفس والشعور، فهو لا يرتبط بذات بعينها، ويأتي في صورة تداعٍ لحدث معين، بل يتكوّن عبر تراكم تجربة الشاعر بأبعادها المختلفة.

مدخل:

قرر الدارسون غنائية الشعر العربي، وسيطرة البعد الغنائي عليه منذ العصر الجاهلي، وفي هذا السياق يقول محمد غنيمي هلال: "أما الشعر العربي فواضح أنه في جملته -قبل عصرنا الحديث- كان مقصورًا، أو يكاد، على المجال الغنائي" (هلال، 1979، ص 355)، وما من شك في أن هذه السمة عامل رئيس في احتفاء الشعر العربي عامة، والحديث منه خاصة بالتعبير المتعدد والمتنوع عن الذات، ولا سيما الذات المنكسرة؛ لأن الانكسار أحد العوامل المحرضة على البوح والشكوى، وهما يحتاجان بشكل كبير إلى جنس أدبي يحتفي بالوجدان وخلجات النفس وفيض الشعور، وهو عينه ما يقدمه الشعر الغنائي للشاعر المحصور في ذاته.

لذلك من الطبيعي أن تتضخّم في الشعر العربي الذات المنكسرة، ومن المسوّغ أن تتسعَ مساحات التعبير عن الانكسار وأسبابه ومظاهره ومآلاته، وقد تضاعفت هذه الحالة في العصر الحديث؛ بسبب المنعطفات التاريخية التي مرّ بها الإنسان

العربي وتفاعل معها، وشكّلت في ذاته انكسارًا لم يدفعه إلى كتابة الشعر وحسب، بل إلى التجديد فيه من أجل أن يكون أكثر قدرة على التعبير عن هذا الانكسار، وأوضح مثال على هذا هو الشعر المهجري، وما اشتمل عليه من تجديد في المضامين والفنيات، وما فاض فيه من تعبير عن الذات المنكسرة.

ومن المعلوم أنّ الانكسار حالة إنسانية طبيعية، فلا يمكن أن يتقلّب الإنسان في حياته دون المرور بها، بل يمكن القول إن الانكسار يكون اختياريًا أحيانًا، مدفوعًا برغبة الإنسان وقناعاته، أو بتكوينه الثقافي والنفسي، ويمكن أن نعرّف الذات المنكسرة في هذه الدراسة بأنها: الذات التي تقع في حال تناقض الحال التي تريدها أو تأملها، أو هي الذات في حالة عجز ما، حسيّ أو معنوي، واقعي أو متخيّل، وعلى هذه المعاني تدور دلالة الكسر في اللسان العربي، ذلك أن "كل من عجز عن شيء فقد انكسر عنه، وكل شيء فَتَر عن أمر يَعْجِزُ عنه يقال فيه: انْكَسَر" (ابن منظور، 2003: 164/5).

وحين ننظر إلى نصوص الشعر السعودي المعاصر من هذه الزاوية، فإننا نلمس حضورًا واضحًا لانكسار الذات، وهذا الحضور يمكن أن نتمثّل طرفًا منه فيما يأتي:

أ- الانكسار الروحي

ربما تكون القصائد القائمة على الابتهالات من أكثر القصائد التي تُجلّي انكسار الذات المباشر، حيث يعبّر الشاعر فيها عن حالات متنوعة من الخوف والضعف والعجز أمام قدرة الله -تبارك وتعالى-، وكذلك الرجاء والطمع في رحمته -جلّ شأنه-، ومن ثم فإن هذا النوع من النصوص قائم على الخضوع والانكسار والتذلّل الذي يمثّل جزءًا من العبادة، إذ لا يمكن فهم الابتهال خارج هذه الدائرة، ولا يمكن -كذلك- أن تستقيم مع هذه النصوص إلا ذاتٌ منكسرة، ولعل ما يميّز قصائد الابتهالات أنها تستند إلى معطىً ديني، فنجد الشاعر يسترسل في تصوير ذاته المنكسرة دون أن يشعر بأيّ حرج، في حين لو كانت القصيدة خارج مسار الابتهال، بمعنى أنها تتّصل بذوات أخرى، لوجدنا أن الشاعر يستصعب أن يُظهر حالة الانكسار، فانكسار الإنسان وتذلّله أمام الله -عزّ وجلّ- يزيده رفعة، حتى في أعين من حوله.

وحتى لا نبتعد عن النصوص الشعرية، فإني أستهلُّ بقصيدة للشاعر عبدالرحمن العشماوي التي عنون لها ب"بوح وشكوى"، ومنها قوله (العشماوي، 2002، ص 26، 27):

إِلَهِـي .. مِـنْ سَـنَاكَ قَبَسْـتُ نُـورِي	و أَنْبَـتُّ المحَبّـةَ فِـيْ ضَـمِيرِي
إِلَهِـي .. مَـا سَـأَلتُ سِـوَاكَ عَوْنًـا	فَحَسْـبِي العَـونُ مِـنْ رَبّ قَـدِيرِ
إِلَهِـي .. مَـا سَـأَلتُ سِـوَاكَ عَفْـوًا	فَحَسْـبِي العَفْـوُ مِـنْ رَبّ غَفُـورِ
إِلَهِـي .. مَـا سَـأَلتُ سِـوَاكَ هَـدْيًا	فَحَسْـبِي الهَـدْيُ مِـنْ رَبّ بَصِـيرِ
إِذَا لَـمْ أَسْـتَعِنْ بِـكَ يَـا إِلَهِـي	فَمَـنْ عَـونِي سِـوَاكَ وَمَـنْ مُجِيـرِي؟!

بدايةً يحسن بنا أن نشير إلى أن الابتهال الوارد في أغلب نصوص الشعر السعودي يمثّل حالة انكسار، وهذه الحالة حالة اختياريّة، تدفعها قناعة الشاعر الدينية، بمعنى أن الشاعر هو الذي حرص على التعبير عن انكساره؛ لأنه يرى أن هذا الانكسار، وذلك التذلّل عبادة، وقُربة يتقرّب بها إلى الواحد الأحد -جلّ شأنه-، وقد ظهر هذا جليّا في المقطع السابق، فالشاعر يستمدّ العون والعفو والهداية من الله -تبارك وتعالى-، ويلحُّ على ذلك من خلال تكراره لعبارة "إلهي .. ما سألت سواك"، فالسؤال متوجّه إلى الله ومقتصر عليه -سبحانه-، فهو القادر على عون عباده، وهو الغفور الذي يمحو الذنوب ويعفو، وهو كذلك البصير الذي يبصّر عباده بطرق الهداية وأسبابها، ثم جاء البيت الأخير بمثابة التلخيص لما قبله من أبيات، وأن أي استعانة بغير الله تعني

الخسران والهلاك والضلال، وكل ذلك يُظهر انكسار ذات الشاعر وتصاغرها أمام عظمة الحيّ القيوم وجبروته، وهو واقع ضمن الانكسار الاختياري كما أشرت من قبل.

وقد يأتي الانكسار مركّبًا ومكثفًا في آن واحد كما في مقطّعة الشاعر محمد العطوي، التي عنونها ب "مناجاة"، وهذه المقطّعة لم تتجاوز أربعة أبيات، وفيها يقول (العطوي، 2006، ص 79):

رَبّـــاهُ غَـــامَ الكَـــونُ فِـــي أحْـــدَاقِي ... وَتَسَـــــاوَتِ الآفَـــــاقُ فِـــــي آفَـــــاقِي
فَرَفَعـــتُ كَفِّـــي لَوْعَـــةً وَضَـــرَاعَةً ... فِـــي هَـــدْأةِ الأهَـــاتِ فِـــي أعْمَـــاقِي
غُفْرَانَـــكَ اللّهُـــمَّ إنّ مَـــدَامِعِي ... حَـــرَّى، وَمَهْـــبِطُ أدْمُعِـــي أوْرَاقِـــي
مَـنْ لِـي سِـوَاكَ وَقَـد تَعَثَّـرَت الخُطَـى؟ ... وَالحُـــزْنُ قَـــدْ أمْســـَى أعَـــزَّ رِفَـــاقِي

فالمقطّعة السابقة تعبّر عن انكسارين: الأول منهما يمكن أن نشبّهه بالداء، وهو انكسار الإنسان في دنياه، وقد ظهر في البيت الأول "رباه غام الكون في أحداقي وتساوت الآفاق في آفاقي"، فهذا الانكسار الذي جعل الشاعر يلجأ إلى التضرّع بين يدي الله -عزّ وجلّ- قائم على انكسار دنيويّ، كما ظهر -كذلك- في البيت الأخير، حيث الاحتياج وتعثّر الخطى والحزن الذي يمكن وصفه بالداء، وهذا الحزن لم يأتِ مفصّلاً في المقطّعة، فالشاعر لم يحدّد منطلق هذا الحزن، ولا مجاله ولا اتجاهه ولا درجته ولا أيّ شيء متعلّق به، ولعل ذلك راجع إلى رغبته في تجاوزه وتخطيه.

أما الانكسار الثاني وهو ما يمكن أن يكون بمثابة الدواء فقد برز في البيتين الثاني والثالث، حيث انكسار الشاعر بين يدي -الخالق تبارك وتعالى-، والتذلّل والخضوع له -جلّ شأنه-، والاستعانة به على تجاوز ما أصابه في هذه الدنيا.

لقد جاءت هذه المقطّعة في أربعة أبيات فقط، وهذا على غير المعتاد، فالشاعر -غالبًا- إذا أراد أن يعبّر عن حالة حزن أو انكسار فإنه يسترسل، وهو كذلك حين يريد التعبير عن انكساره وتذلّله بين يدي ربه، لكن الشاعر هنا أغلق الاسترسال في التعبير عن الانكسار الأول بالانكسار الثاني، فكأن الذات لا ينبغي لها أن تسترسل؛ لأن الشاعر يعبّر هنا عن اتجاهه إلى الخالق وليس إلى المخلوق، وبهذا يكون الصمت الذي ولد بعد البيت الرابع بمنزلة التعبير عن حالة الخضوع والخشوع والعزلة التي يعيشها الشاعر في تعبّده لخالقه -جلّ وعلا-.

ولعل مما يُلحظ أن الشاعر جعل الانكسار الأول مقسّمًا بين البيتين الأول والرابع، أما الانكسار الثاني فهو في البيتين الثاني والثالث، وقد يكون هذا عائداً إلى أن الشاعر في بداية المقطّعة عبّر عن حالة الانكسار التي قدِم منها، ثم تحوّل إلى الانكسار الثاني الذي استدعى تعبيرًا يُبيّن ويجلّي حالة الخضوع والتذلّل والدعاء، على أنه لا بد من القول إن البيت الأول لا يصل في درجة تعبيره عن الانكسار (الأول/الداء)، إلى الدرجة التي يصلها البيت الرابع، ذلك أن البيت الرابع جعلنا نكتشف الانكسار ونتبيّنه بوضوح.

إن المقطّعة السابقة تمتاز بأنها جمعت بين انكسارين، أو لنقل إنها جلّت ذاتًا في حالتين، وكلتاهما حالة انكسار، لكن الانكسار الثاني جاء معالجًا للانكسار الأول، فكأن الانكسار الأول جاء اضطراريًّا، في حين أن الانكسار الثاني جاء وفق اختيار الشاعر ورغبته.

وإذا كان النصّان السابقان يُجلّيان حال الانكسار من خلال تضرّع الشاعر وطلبه لعون الله -جلّ وعلا-، فإن من النصوص ما يُجلّي الانكسار من خلال وصف حال الشاعر، كما في قول الشاعر حسن الزهراني (2005، ص 121):

وَسَجَدتُ لِلرّحْمَنِ
فَوقَ رِمَالِ حُزْنِي

فِيْ هَجِيرِ البُؤْسِ
اليَأْسُ صَوْتِي
يَا إِلهِي.
يَا إِلهِي.
يااااا إِلهِي ...

فالشاعر يصف حاله بالحزن والبؤس واليأس، وهذه الأوصاف متنامية في القصيدة، بمعنى أن الذات ليست منكسرة في القصيدة وحسب، بل هي ذات متكسّرة باستمرار، ذلك أن الحزن وحده يكفي لانكسار الذات، وكذلك البؤس، ومثله اليأس، لكننا في هذا النص أمام ذات حزينة بالمقام الأول، وبائسة في المقام الثاني، وقد وصلت حدّ اليأس في المقام الثالث، فكأن الشاعر بهذه الأوصاف قد مثّل الانكسار، وجعلنا أمام ذات تزداد انكسارًا في كل سطر من أسطر القصيدة، مما جعله يلجأ إلى نداء متكرّر إلى الله -عزّ وجلّ-، وهو نداء يزداد طولًا بازدياد الانكسار، ومن هنا جاء السطر الأخير ب "يااااا إلهي".

وإذا ما عدنا إلى مُفْتتح المقتطف السابق، فإننا نلحظ أن الشاعر قد اختار لفظ السجود لتمثيل هذا الانكسار الاختياري، فهو لم يقل إني متذلّل وخاضع، وإنما جاء بصورة تكرّس هذا المعنى وتُوصِله بشكل دقيق، ومن هنا فإنه يمكن القول إن انكسار الحزن والبؤس واليأس، وهو انكسار يؤلم النفس ويزيد أوجاعها، قد عادله انكسار جاء طواعيةً واختيارًا وهو السجود لله والتذلّل بين يديه -جلّ شأنه-، ونداؤه بشكل متكرّر ومتتالٍ في الآن ذاته.

وقد يُعبر بعض الشعراء عن انكساره من خلال الاعتراف باحتياجه إلى الخالق -تبارك وتعالى- دون أحد من خلقه، وأنه هو المنجي وهو الملاذ والسند، وهذا النوع من الانكسار قد ظهر في قصيدة الشاعر أحمد المساعد، الذي عنون لها ب "إلّاك يارب"، حيث نراه يعترف بالخطيئة وزلة القدم فيقول (المساعد، 2002، ص 9):

مَنْ الّذِي
سَوفَ يُنجِيني
وَقَدْ زَلّقَتْ
صَوبَ الخَطِيئَةِ
يَا مَوْلايَ أقْدَامِي
إلّاكَ يَا رَبُّ
أنْتَ الرّاحِمُ السّنَدُ
ومَا عَدَا المُرتَجى
أضْغَاثُ أَحْلامِ

فالخالق -جلّ ذكره- في المقطع السابق يمثّل الوجود كلّه، وما سواه من المخلوقات ما هي إلا أضغاث أحلام، فالشاعر يتعالى على كلّ شيء مقابل استسلامه الكامل لخالقه وانكساره التام بين يديه.

ب- انكسار الذات للذات

يقابل الانكسار الاختياري الذي وجدناه في النماذج السابقة، الانكسار الاضطراري، الذي ينتج عن حدث معين، أو يفرضه ظرف بعينه، فيؤدي إلى انكسار الذات، كما في قول الشاعر حسن الزهراني وقد مضى عام على فقد والدته (الزهراني، 1999، ص 70، 71):

عَامٌ
ودُولَابُ البُكَاءِ
يَدُورُ فِي صَمْتٍ
ويخرجُ
مِنْ سَواقِي نَبْعِهِ
الصّافِي عَذَابِي
عَامٌ
وكَفُّ اللّيلِ
تَصْفَعُ وَجْنةَ
الشّمْسِ الكَئِيبَةِ
تَرتَوِي مِنْ كَأْسِ
حُزْنِي و اكْتِئَابِي
عَامٌ
وهَذَا اليُتْمُ
يَكْتُبُ قِصّةَ الآلامِ
فِي ثَرَى قَلْبِي
وَفِي قَسَماتِ وجْهِي
فِي ثِيَابِي

إن فقد الوالدين أو أحدهما مما يؤذن بأحزان تكتسي بها النفس، وتنفذ إلى أعماق الوجدان، فتصطبغ بها الأحاسيس والمشاعر، مما يجعل الانكسار يتخلّق في تلك الذات، نتيجة هذا الفقد، فالنص السابق لا يُظهر انكسار الذات فقط، بل يُظهر انكسارًا لكل ما هو حول الذات، فكأن هذه القصيدة قد نظرت إلى الحياة كاملة من خلال عينٍ منكسرة، ولذلك حين ننظر إلى الطبيعة في القصيدة، فإننا نجد أن الليل يمتلك كفًّا تصفع، والشمس كئيبة، والسواقي تجري بالعذاب، ومن هنا فإن الذات تتجلّى في عالم لا يمكنه إلا أن يستوعب حالة انكسار، ولذا فقد تجلّت الذات وهي تفيض بالعذاب، بحيث أصبحت موردًا عذبًا للحزن والاكتئاب، فمن أراد الحزن والاكتئاب فعليه أن يستقي منها، وما ذاك إلا بسبب وفاة الأم التي مرّ عليها عام كامل.

ولعل مما يلفت الانتباه في هذه القصيدة أن الشاعر قد كرّر كلمة "عام"، واستفتح بها كل مقطع من مقاطع القصيدة، بحيث انصبّ تركيزه على الزمن، مع أن بؤرة النص تتركّز في الحدث وهو الفقد، وذلك راجع -في اعتقادي- إلى أن الشاعر يريد أن يُبيّن أن هذه المسافة الزمنية من الفقد إلى كتابة النص، لم تُفْلح في ترميم انكسار الذات، فالزمن لم يقاوم هذا الانكسار، بل إنه تكسّر بسبب هذه الذات، بحيث أصبح العام مثل اليوم في وجدان الشاعر؛ نتيجة هذا الفقد، فالزمن انكسر بقوة مساوية لتلك القوة التي انكسرت معها الذات.

وتجدر الإشارة إلى أن المقتطف السابق قد حوى فضاءً تصويريًا واسعًا، يعتمد على حركة المعاني والأشياء ضد الإنسان، فدولاب البكاء يدور، والعذاب يخرج من السواقي، واليتم يكتب، في حين يتجلى الإنسان مسرحًا لهذه الحركة

الغاصبة لوجوده وحريته، ومن ثم فإن هذا المقتطف يصور -بشكل غير مباشر- انكسار الذات عبر تذويبها في الفضاء، ومصادرة حركتها، وتحويلها من ركن فاعل إلى ركن مفعول به.

ولعل للغربة التي يعيشها الإنسان أثرها في انكسار ذاته، سواء أكانت هذه الغربة حقيقية، أم نفسية، فهي في الحالتين تثير أحاسيس الشاعر، وتُلهب عواطفه التي تُسْهم في تشكيل الانفعال الداخلي، الذي يمثّل الدافع الأبرز وراء كتابة القصيدة (باقازي، 1991، ص 11)، لكن الغربة الحقيقية ليست بارزة بشكل واضح ضمن المدونة المدروسة؛ ولعل ذلك عائد إلى انتفاء العوامل التي تدفع الشاعر السعودي إلى الاغتراب الاضطراري، فبلادنا/المملكة العربية السعودية تتمتّع -بفضل الله- بالأمن والاستقرار، كما تتمتّع بنهضة اقتصادية وحضارية كبيرة، ولذا فهي بيئة جاذبة على الأصعدة كافة، ومن ثم فإن الغربة الحقيقية تقع ضمن الاغتراب الاختياري المؤقت، كالابتعاث إلى الخارج بغرض الدراسة، أو كالأسفار التي تتغيّا السياحة أو العلاج، ونحوهما.

ومن النصوص التي تقع ضمن دائرة الاغتراب الحقيقي، قصيدة بعنوان "جذور القلب"، للشاعر عبدالله الشهري، ومنها قوله (1999، ص37-39):

أَبْكِـــي الـــدِّيَارَولَـــيْسَ يَسْـــلُو المَـــدْمَعُ
أَزِفَ الرحِيـــلَ، عَـــنِ الجَنُـــوبِ أُودّعُ
غَرُبَـــتْ بِـــي الأَسْـــفَارعَـــنْ دُورِلَهـــا
عِـــزُّالمكانَـــةِ والمَقَـــامُ الأَزْفَـــعُ
وَرَحلْـــتُ عَـــنْ طَلَـــلٍ بـــهِ مُتَنفّســـي
وجُـــذُورُه فـــي القَلْـــبِ مِنّـــي تَرْضَـــعُ
خَلّفْـــتُ أَرْضًـــا تَزْدَهِـــي أَطْوادُهَـــا
وسَـــمَاؤُهَا غَـــيْمٌ بِوَبْـــلٍ تَهْمَـــعُ
حَتـــى وإِنْ جَـــارَالزّمَـــانُ بِغُرْبَـــةٍ
مَثْـــوى الجَنُـــوبِ بِخَـــافِقِي يَتَرَبّـــعُ

فالشاعر في المقطع السابق يبكي على مفارقته لدياره التي ألفها وألفته، مع أن هذا البكاء لن يجدي نفعًا، فالسفر والرحيل متحتّمان، ولأن هذه الديار تستأثر بقلبه، فإنه يستطرد في التغنّي بها ووصف مكانتها في نفسه، فهي تمتلك المنزلة العزيزة والمقام السامي، وما ذاك إلّا لأنه ملتحم بها وهي ملتحمة به، فهي مُتنفّسه وجذورها راسخة في وجدانه، وأما مناظرها فتبهج العين وتسُر الخاطر، فالجبال تزدهي بجمالها، والسماء ممتزجة غيومها بالأمطار، ومن هنا فقد استحقت أن تتربّع في سويداء قلبه.

إن الشهري في هذا النص يُعبّر عن اغتراب اضطراري، ولكن لا بد من الإشارة -هنا- إلى أن الذات حين تنكسر، فإنها لا تفرّق بين الاغتراب الاختياري والاغتراب الاضطراري، فهي قد تبدأ بالغربة اختيارًا، لكنها حين تعيش الغربة وتنغمس في أجوائها، فإن هذه الغربة تتساوى في نظر الذات المنكسرة، فلا يكون ثمّة فرق عند كل الشعراء بين رحيل اختياري أو رحيل اضطراري، وهذا يوحي بانكسار عميق تعيشه الذات، وهذا الانكسار لا يتغيّر ولا يختلف باختلاف العوامل وتغيّرها.

إن كثيرًا من النصوص المرتبطة بالغربة، تنطلق في حديثها عن الاغتراب من منطلقين متوازيين هما المكان والزمان، بحيث نرى الشاعر يدمج بينهما؛ ليكونا بؤرة ضغط مولّدة لانكسار الذات، ولعل في قصيدة الشاعر محمد بن أحمد الزيداني، الموسومة

ب"حنين" ما يبيّن ذلك، ذلك أن الشوق يتقاسمها مع الحنين، وقد قدّم لها بقوله: "ولظروف دراسية فارقت بلدتي (ألمع) .. وحين نزلت الدار الجديدة بعيدًا عنها كانت هذه الأبيات .." (الزيداني، 2001، ص 85)، ومن تلك القصيدة، أورد الأبيات الآتية (الزيداني، 2001، ص 88، 89):

أَأَلْمَعُ والهُمُومُ لهَا وُرُودٌ ... عَلَى قَلْبِي، ولَيْسَ لهَا صُدُورُ
لَو أَنّ الدّهْرَ تَطْوِيهِ الأَمَانِي ... لَصَارتْ لَحْظَةً عِنْدِي الدُهُورُ
ولَو أَنّي مَلَكْتُ الأَمْرَ حِينًا ... لَطِرْتُ إِلَيْكِ، والهَاوِي يَطِيرُ
ومَا شَوْقِي إِلَيْكِ أَقَلُّ وَقْدًا ... إِذَا اشْتَاقَتْ إِلى الْوَكْرِ الطيُورُ
أَلا فَلْتَعْذُرِي قَلْبًا مُعَنًّى ... تُمزّقُه الأَصَائِلُ والبُكُورُ
يَقُولُ: هَوَاكِ عُنْوَانِي وزَادِي ... ومَيْدَانِي وَرَوضِي والعَبِيرُ

لقد حرص الشاعر على مناداة بلدته بالهمزة، التي تستعمل في نداء القريب؛ وذلك لقربها من نفسه، ولتعلّقه بها، مع أنه كتب هذه القصيدة في حال اغترابه، وفي وقت كان بعيدًا عنها، إلا أن الشعور النفسي النابع من ضغوط داخلية مبعثها الأول تلك الغربة، هو الذي جعله -في تقديري- يلجأ إلى حرف النداء القريب (الهمزة)، ليُشْعِر تلك النفس بأن البعد الجسدي المحسوس، يمكن أن يُعوّض بامتزاج والتحامٍ روحي.

إن الزيداني يصرّح في المقتطف السابق بتتابع الهموم، فهي ترد دون صدور، وهذا الورود متحقّق بسبب الغربة، ومن ثم فلا سبيل إلى ورود تلك الهموم إلا بالعودة إلى "ألمع"، بلدة الشاعر ومرسى أشواقه، لذلك نراه يسلي نفسه ويصبّرها بتكرار "لو"، فليس في مقدوره تقريب الزمن وطي الدهر، ليعود سريعًا إلى بلدته، كما أنه ليس في مقدوره تحقيق مبتغاه، وإلّا لطار إلى "ألمع" كما تطير الطيور، فشوقه وحنينه لا يقلُّ عن شوق الطيور إلى أوكارها وأعشاشها.

ولأن سبل التواصل انعدمت أو كادت، فقد التجأ الشاعر إلى الاعتذار عن هذا الابتعاد، وجعل مدار الاعتذار ينصب على القلب الذي تعب من الغربة واعتلّ، فهو في حال تمزّق دائم يبدأ مع شروق الشمس ولا ينتهي بغروبها، كيف لا و"ألمع" هواه وشوقه، وعنوانه الذي يأوي إليه، وزاده الذي ينمو به جسمه، وميدانه الذي يبدّد الهموم والمتاعب، وروضه الذي يسلّي ناظريه، وعطره الذي يتنفّس أريجه؟

لقد سعى الشاعر من خلال البيت الأخير إلى بيان مكانة بلدته في نفسه، حيث كثّف المعاني وجعلها مُتَقاسمة بين الحسيّ والمعنوي، ليؤكّد أن أيّ ابتعاد عنها لا بد أن يؤدي -ضرورة- إلى حزن ذاته وتألمها، ومن ثم انكسارها.

ومن القصائد التي تنتمي إلى دائرة الاغتراب الحقيقي قصيدة الشاعر محمد العطوي، التي عُنون لها ب "العودة"، وفيها يصرّح بحنينه الآسر إلى جبال اللوز في منطقة تبوك، ولا شكّ أن الحنين يعدّ من الدوافع الرئيسة التي تولّد في النفس شعورًا بالألم والانكسار، يقول العطوي (1998، ص 29، 30):

يَا جِبَالَ اللّوزِ يَا أُخْتَ السّرَاهْ ... بَلَغَ الشّوقُ بِقَلبِي مُنْتَهَاهْ
أَنَا مَا بِنْتُ عُزُوفًا أَو هَوىً ... إِنّهَا الدنْيَا وتَلْوِيعُ الحيَاهْ
لَو تَبِعتُ القَلْبَ فِيمَا يَبْتَغِي ... مَا بَرِحْتُ الجَبَلَ الصّافِي هَوَاهْ
يَا جِبَالَ اللّوزْ إِنّي عَائِدٌ ... مُنْهَكَ الخَطْوةِ مَشْدودَ الشّفَاهْ
كَغَرِيقٍ طَوّحَ المَوجُ بِهِ ... وعَلَى الشّاطِئ أَعْيَتْهُ النجَاهْ
رَاحَةُ البَالِ التي أَنْشُدُها ... مَطْلَبٌ ضَنّتْ بِه الدّنيا وَتَاهْ

يَـــا جِبَـــالًا عِشْـــقُها عَـــاشَ مَعِـــي كُلّمـــا جَالَـــتْ بِفِكْـــرِي قُلْـــتُ: آهْ

يمكن تقسيم المقطع السابق إلى قسمين، حيث تمثّل الأبيات الثلاثة الأولى محاولةً من الشاعر لتبرير ذلك الرحيل وتلك الغربة، وأنها جاءت رغمًا عنه ودون اختياره، وأنه لو أطاع قلبه ورغبات ذاته لم يكن ليفارق ذلك المكان، لكنّ ظروف الحياة -وقد عبّر عنها ب "تلويع"- هي التي حتّمت عليه تلك الغربة، وهي غربة جعلته يعيش وسط منظومة من الأحزان والآلام والهموم.

ثم جاء القسم الثاني من المقطع ليصوّر ما حلّ بالشاعر بعد رحيله، فقد أصبح مُتعب الخطوات، تحاصره الحيرة، وتدهش مستجدات الحياة، إلى الحدّ الذي أشبه فيها ذلك الغريق الذي قذف به الموج إلى الشاطئ، وقد عجز عن الوصول إلى أي سبيل للنجاة، وكأن هذه الغربة بحر متلاطم، ونجاته تكمن في عودته إلى تبوك حيث جبال اللوز، ثم كرّس هذا المعنى من خلال البيتين الأخيرين، فراحة البال مطلبه الذي بخلت به الحياة، لأنه لا يتحقّق إلّا بالبقاء بقرب تلك الجبال، وتلك الجبال تعيش في وجدانه، وكلما حلّ ذِكْرها، حلّت معه أحاسيس الألم ومشاعر فراق الوطن، التي تتبلور في ترديد كلمة آه.

ولعل من المناسب أن أشير إلى أن المكان من حيث هو لا معنى له، فهو يأخذ قيمته من خلال تجربة الإنسان فيه، ومن خلال العلاقة القائمة بينه وبين الإنسان، ذلك أن علاقتنا بأمكنتنا هي علاقة بالذوات التي ارتبطنا بها في أوائل حياتنا، فنحن ولدنا في هذا المكان، وفيه ارتبطنا بآبائنا وأمهاتنا، فعندما نغادر هذا المكان ونشعر بضغط الغربة، فلأن هذا المكان ارتبط بذوات أو بأحداث أو بذكريات معيّنة، ومن هنا فقد جاء اتصال المكان بهذه الجزئية المتعلّقة بانكسار الذات للذات.

وقد يكون للوداع أثره في انكسار الذات، يقول إبراهيم صعابي (2009، ص 70):

سَكَبْنَا عَلَيْكَ
عُيُونًا مِنْ الدّمْعِ
تَمْلأُ خدَّ البِلادْ
وكَانَ الوَدَاعُ عَلى دَمِنَا
رَجْفَةً مِنْ سَوادْ
فَلا طَابَ بَعْدَكَ
غَمْضٌ شَهِيٌّ
ولا طَابَ بَعْدَكَ
رُكْضُ الجيادْ

فالشاعر في هذه المقطّعة -وقد أوردتها كاملة- يعبّر عن الوداع، وهذا التعبير يمثّل -في نظري- مستوى متقدمًا في التعبير، حيث وجدناه في بداية النص يقول: "سكَبْنَا عليكَ عيونًا من الدّمعِ"، ولم يقل: سكبنا عليك دمعًا من العين، أو دموع العيون، ثم يقول: "تملأُ خدَّ البلادْ"، ولم يقل: تملأ خدّي أو خدَّي؛ ليعبر عن اتساع الألم، فهذا الدمع ليس مرتبطًا ببيت أو بذكرى أو نحوهما، بل هو مرتبط بالحياة بما فيها من أمكنة وأزمنة وأشياء وذوات.

وانطلاقًا من النص السابق فإننا نستطيع القول إن انكسار الذات يظهر عند الشعراء بدرجات متفاوتة، ويبرز هذا من خلال الصور التي يستعين بها الشاعر للتعبير عن انكساره، ففي المقطّعة السابقة نجد أن الشاعر يجلّي لحظة الوداع بطريقة تُبيّن مستوىً عاليًا من الألم -كما أشرت من قبل-، ولأن الألم الذي خلفه ذلك الوداع، في نفس الشاعر أكبر من أن تتحمّله الذات، فقد قال: "فلا طاب بَعْدَكَ غمْضٌ شَهِيٌّ، ولا طابَ بَعْدَكَ ركْضُ الجيادْ".

لقد دفعت الذات -التي اشتدّ انكسارها- إبراهيم صعابي إلى أن يقترب في تعبيره عن الوداع من التعبير العجائبي؛ لأنه لا يوجد أحد -على الإطلاق- يبكي عيونًا من الدمع، كما أنه لا يوجد من يملك خدًا بحجم البلاد، وكل ذلك راجع إلى ارتفاع نبرة الألم في وجدان الشاعر، وسيطرته على أحاسيسه ومشاعره، التي بلورتها تعابير الشاعر.

ولعل من المناسب قبل أن نتحوّل إلى الغربة النفسية، أن نشير إلى أن انكسار الذات عند بعض الشعراء يمثّل مجالهم الإبداعي، وقد أكّد د. عبدالله العريني في دراسته المجالَ الإبداعي أنّ للشاعر "مجالاً شعريًا يبدع فيه، ويتألق، وينال فيه قصب السبق" (العريني، 2001، ص 2)، فهو ميدان الشاعر الذي يمتح منه قصائده ومقطعاته، وهذا المجال "قد يكون غرضًا من أغراض الشعر المعروفة، وقد يكون تفوقًا في التعبير عن شيء محدد، وقد يكون قدرة على جانب إبداعي من الجوانب الفنية في الشعر" (العريني، 2001، ص 3)، فهو يمثّل منطقة تفوّق للشاعر، بحيث يجد فيها أرضًا خصبة، فيما تكون بالنسبة لشعراء آخرين أرضًا يبابًا لا يمكنهم الاستفادة أو الانتفاع منها (العريني، 2001، ص 3).

إنّ انكسار الذات عند مجموعة من الشعراء السعوديين أشبه ما يكون باللافتة التي تُميّز تجربتهم الشعرية، وتظهر العمق الكبير للعلاقة الفكرية أو الوجدانية بين الشاعر والانكسار، ومن ثم يمكننا القول: إنه المجال الذي يستدرج بعض الشعراء للكتابة فيه، ومن ينظر في التجارب الشعرية لعدد من الشعراء السعوديين المعاصرين من أمثال أحمد اللهيب، وعيسى جرابا، وحسن الزهراني، وغيرهم، يجد أن الحزن سمة تكاد تسيطر على معظم نتاجهم الشعري، وهذا يُلحظ عند قراءة التجربة الشعرية كاملة، وليس بالاكتفاء بنصوص دون أخرى، وهنا أورد مقتطفًا من قصيدة لأحمد اللهيب، حملت عنوان "ذاكرة مقطّعة قرابين للحزن"، حيث يقول (اللهيب، 2011، ص 32):

أَيَا مُرْهَقًا بِالرّحِيلِ!
تَمدّدتَ حَتى تقلّصْتَ
فَفِيمَ بَقَاؤُكَ دُونَ وَلِيّ؟
وَفِيمَ بَقاؤكَ دونَ دَليلْ؟،
فَحتى مَتَى يَسْتَبدُّ بِكَ الحُزْنُ
وَ أَنْتَ وَحِيدٌ
غَرِيبٌ
وَدُونَ خَلِيل؟!.

ج- انكسار الذات للمعنى

إذا كانت النصوص السابقة تمثّل الغربة الحقيقية، وهي معطى مادي (فراق الذات المحبوبة والمقربة أو مفارقة المكان) فإن ثمة نصوصًا في المدونة المدروسة مثّلت انكسار الذات للمعنى المتولّد من حالات النفس أو الشعور، فهي لا ترتبط بذات بعينها، ولا تأتي في صورة تداعٍ لحدث، بل تتولد عبر تراكم تجربة الشاعر بأبعادها المختلفة.

وفي مقدمة ما يظهر من هذا الانكسار المتصل بالغربة النفسية، تلك التي تنهض على حالة من العزلة الاجتماعية، حيث الشعور بالوحدة والفراغ النفسي، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية، والبعد عن الآخرين حتى وإن وُجِدَ بينهم(الخليفة، 2003، ص 39)، وهذه الغربة قد تكون نتيجة حدث معيّن حاضر في ذهن الشاعر أو غائب عنه، أفضى به – في اللاحق - إلى غربة نفسية لم يستطع الخروج منها؛ ذلك أن الإنسان قد يتجاوز الحدث، وقد يظن أنه نسيه، لكنه يظل عالقًا في تداعياته، راضخًا تحت ضغط

ذاكرة لا تفتأ توقد فيه الصور والسير المتعلقة به، فالإنسان -عمومًا- والشاعر -على وجه الخصوص- حين يحاول أن يتجاوز بعض الأحداث الكبرى في حياته، ويتناساها ويمضي للأمام، يجد نفسه في نهاية المطاف أمام حالة منحازة إلى الحدث.

إن الغربة النفسية توجد عند كثير من الشعراء بنسبٍ متفاوتة، لكنها عند بعضهم تمثّل مجالًا إبداعيًّا -كما أشرت من قبل- حيث يكون مدار التعبير في مجمل التجربة حول انكسار الذات من خلال تجلية غربتها، وهذه الغربة تكون في بعض الأحيان غربة معنوية، أي إنها ترتبط بالإحساس كما في المقتطف السابق من قصيدة أحمد اللهيب، فالشاعر يقرّر أنه حزين من خلال تساؤله "فحتى متى يسْتَبدُّ بك الحزْنُ"، وهذا الحزن مرتبط بالغربة النفسية فقط، دون الإشارة إلى زمان معيّن أو مكان محدّد، أو أحداث بعينها، أو نحو ذلك من العوامل التي يمكن أن تسبب الحزن، ومن هنا فإن انكسار الذات حاصل من انفصالها عن محيطها واختيارها للغربة النفسية، فكأن الابتعاد عن الآخرين، والاستقلال بالذات، والانصراف عن الناس ومشاركة الفضاء العام، قد ارتبط بحالة الحزن/الانكسار، المتأتّي من الوحدة، والانصراف والابتعاد الاختياري عن الناس.

إن أحمد اللهيب في المقتطف السابق يقرُّ بأنه يعيش غربة، وهذه الغربة مرتبطة بالجانب المادي الشائع، فالحزن مستبدّ به، وهو وحيد وغريب، ودون خليل، وهذا المستوى من الغربة يعدّ ضمن المستويات الطبيعية، التي بتحقّقها تتحقّق الغربة، لكننا في نصوص أخرى نجد أنفسنا أمام غربة نفسية غير طبيعية، كما هو عند محمد الصفراني (2005)، الذي يصرّح بغربة موجعة يتقاسمها الزمان والمكان، فيقول (ص 23، 24):

يَا لَيْتَ شِعْرِي
مَا الزّمَانُ
وَمَا المكَانُ
ولِمَ انْتِصَابِي فِيهِمَا
وَلِمَ اغْتِرَابي فِيهِمَا
سَفَرٌ... سَفَرٌ
.....
.....
والزَّمَانُ هو الزَّمَانُ
والمكَانُ هو المكَانُ
سُكُونٌ لا يُبَدِدُه الغِنَاءُ
وبَابٌ لا يُفَارِقُه الشّتَاءُ
وسَاعَةُ حَائِطٍ تَمْشِي الهُوَيْنَى
وبُعدٌ لَيْس يُدْنِيه الحُدَاء

إذا كانت الغربة النفسية في نص اللهيب تعدّ ضمن الحدود الطبيعية للغربة، فإن المقتطف السابق من قصيدة الصفراني يمكن عدّه ضمن الحدود غير الطبيعية؛ لأنه عبّر عن غربة الذات بعلاقته بالزمان والمكان، بل وعلاقته بالوجود أيضًا، "مَا الزّمَانُ، وَمَا المكَانُ، ولمَ انْتِصَابي فِيهِمَا، ولم اغترابِي فِيهِمَا"، فهو يتساءل لم هو موجود في هذا الزمان وهذا المكان؟ ولم هو مغترب فيهما كذلك؟

ثم كرّر كلمة "سفر"؛ ليدل على التنقّل المُشْعِر بالغربة، لكنه سفرٌ يستحيل تحقّقه، فهو ليس سفرًا عن بلد، أو عن ذات، أو عن ذكرى، بل هو سفر مرتبط بما لا يمكن أن تسافر عنهما الذات (الزمان، المكان، الوجود)، فهي أساسية، إذ لا يمكن أن تتحقّق الحياة إلا بها، وبهذا فإن الذات عند الصفراني ذات منكسرة ومغتربة نفسيًا، وغربتها تمتدّ لتشمل الزمان والمكان والوجود، وهذا التراكم -الحاصل من الغربة النفسية- أوصل إلى محاولة إزالة الذات وطمسها تمامًا.

إن محمد الصفراني يربط السفر في المقطع السابق بالسفر عن الزمان والمكان والوجود بأكمله، وهذا مستوى عال جدًا من الغربة، يجعلنا نقول: إذا كان نص اللهيب يمثل ذاتًا منكسرة، من خلال التعبير عن الغربة في جانبها المادي المعهود، أي أنه اعتمد على المعهود الذهني في تعبيره عن الغربة، بحيث صنع غربة حقيقية وعبّر عنها، فإن نص الصفراني يمثّل ذاتًا تتجاوز الانكسار إلى الموت، أو لنقل تنتقل بسبب الانكسار إلى حالة العدم، ذلك أنه حرص على التعبير عن محو ذاته في تلك الأبيات.

وهو ما يسوّغ لنا أن نقول: إذا كانت الذات عند أحمد اللهيب ذاتًا منكسرة ومتفتّتة، فإنها عند الصفراني ذات ذائبة تمامًا؛ بدليل أنه بعدما كرر كلمة "سفر"، ختم المقطع بسطرين من النقاط المتتابعة، أو ما يسمى بالمدّ النقطي (الصفراني، 2008، ص 208)؛ ليُشْعرنا بأن صوت الذات قد انقطع بعد هذا السفر، وحلّ محله الصمت المتمثّل في المدّ النقطي في سطرين، وأما ما تبقّى من القصيدة فهو صوت للأشياء التي خلفتها الذات بعد رحيلها وذوبانها (السكون، الباب، ساعة الحائط، البُعد)، فهذا الأشياء يتقاسمها الزمان والمكان، ولا يمكن للذات أن تأخذها معها بعد رحيلها.

ولعلي أشير إلى أمر متعلّق بالانكسار عند الشاعرين السابقين، وهو أن الانكسار عند اللهيب يظهر في شكل ذات متألمة تعاني ألم الانكسار وتقاسي أوجاعه، في حين أن الذات عند الصفراني تزيد في انكسارها، فهي ذات لم تستطع أن تتعايش مع الحياة كاملة، ومن ثم فقد تعاظم انكسارها إلى حدّ الزوال والمحو.

وإذا كان اللهيب يمثل حالةً من الوعي بالانكسار، والتعبير عنها بطريقة لا تصل إلى المستوى الذي عبّر عنه الصفراني، حيث الانهزام أمام انكسار الذات إلى حدّ الزوال والذوبان، فإننا نجد من يحاول مواجهة انكسار الذات، كما فعلت لطيفة قاري (1998) في إحدى قصائدها، حيث تقول (ص 14):

تَضِجُّ سَنَابَلُ رُوحِي
ويَجْتَاحُني ظَمَأٌ لَيْسَ يَرْوَى
وأُغْنِيةٌ تَتَشَظّى عُرُوقِي لَها...
فَكَيفَ أُغَادِرُ دُنْيايَ..
أَسْكُنُها كَالغَرِيب؟...
مُنَاخٌ غَرِيبٌ
وحُزْنٌ غَرِيبٌ
كَأَنَّ نِهَايَاتِ رُوحِي مُلَبدَةٌ بِالغُيُوم...
سَئِمْتُ انْكِسَارِي

فالشاعرة في المقتطف السابق تحاول مواجهة انكسار الذات من خلال مساءلة الانكسار، فهي تقول: "مناخ غريب وحزن غريب"، ووصف أي شيء بأنه غريب يدل على أنه غير متوقّع أو غير طبيعي، وربما غير مفهوم أو مقبول، ثم إنها تستنكر انهزام الذات أمام الانكسار، أو قبولها للانكسار، وهذا يتجلّى في "فكيف أغادر دنياي.. أسكنها كالغريب؟..."، حيث إن

الاستفهام هنا جاء إنكاريًّا، يحمل في طياته رفضًا للانكسار، وفي "سئمت انكساري"، حيث الإقرار بالانكسار، وهو إقرار مسبوق بتساؤل مؤدّاه: كيف يمكن لي أن أقبل بأن أعيش هذه الحالة المتمثلة في الانكسار؟

لقد سعت لطيفة قاري في بداية المقطع السابق إلى وصف حالة الانكسار، فسنابل روحها تضجّ، والظمأ يجتاحها، وأغنية تتشظّى لها عروقها، ثم تحوّلت إلى المساءلة ومحاولة الثورة على هذا الانكسار من خلال الاستفهام الإنكاري، ثم رفض هذا الانكسار المتجلّي في الحزن "مناخ غريب وحزن غريب"، وتعبير عن عدم قناعتها بهذا الانكسار، فهي تصفه بأنه انكسار منبتٌّ عن أيّ عوامل تجعله منطقيًّا أو متوقّعًا أو مقبولًا.

ولا بد من الإشارة إلى أن البعد التصويري في هذا المقتطف يهدف إلى طمس الوجود الحاضن للذات، والضامن لوجودها الفاعل، ففعل الاجتياح -بحمولته الدلالية المعبرة عن القوة والقدرة- مسند إلى الظمأ، والأغنية المحيلة دلاليًا إلى انتشاء الذات، وتكريس وجودها، ارتبطت بفعل التشظي والانشطار، واكتمل هذا البعد بوصف المناخ بالغربة، والمناخ هنا بمثابة البيئة، أي: ظرفية الزمان والمكان.

وحينما نتأمل النصوص الثلاثة السابقة المتضمّنة للغربة النفسية، فإننا نجد أن لطيفة قاري -مع إقرارها بالانكسار- تواجهه وتسائله وترفضه، في حين أن الصفراني قَبِل الانكسار وانهزم أمامه، أما أحمد اللهيب فإنه يؤمن بوجود هذه الحالة من الانكسار، لكنه لم يحدّد موقفه منها، فهو لم يستسلم لها ولم يقبلها ولم يرفضها، وهذا ما يمكن أن نسميه محاولةً للوعي بهذا الانكسار.

ومن الشعراء من تحضر ذاته المنكسرة بشكل واضح، ويسيطر هذا الحضور على الغالبية العظمى من نصوصه، ومن أولئك -على سبيل المثال- محمد الفهد العيسى، الذي تأثر بالشعر المهجري (الخطراوي، 1411: 238/1)، وغلب المذهب الرومانسي على أشعاره، وهو مذهب منحاز إلى الفرد، ولذا فقد ظهرت في نصوصه نغمة الألم والأنين والبكاء (الحامد، 1988، ص 106)، وكذلك الشكّ والقلق (الحامد، 1988، ص 308)، ومن نصوصه التي يمتزج فيها الحزن بالغربة، وربما تماسّ مع التشاؤم والقلق، قوله في قصيدة "الغربة" (1994، ص 8-10):

أَنَا إِنْسَانٌ يَعِيشُ الغُرْبَة
بَيْنَ البَشَرْ
مَعْ كُلّ النَّاس
هُنَا .. وهُنَاك
أَنَا الإِنْسَانُ الضّائِعُ ...
فِي وُجْدَانِ البَشَر...
الإِنْسَانُ المَذْبُوحُ ...
عَلَى مَائِدَةِ الغِيلَانِ المَوْبُوءَهْ ...

تشتعل أحاسيس العيسى قلقًا واضطرابًا، وتتأجج بالآهات والألم (العطوي، 1420، ص 323)، ومن ثم فإنه في المقتطف السابق يعبّر عن ضياع الذات، وغربتها في هذه الحياة، وأنها ذاتٌ حزينة ومكلومة، وهذا التعبير جاء عامًا، بمعنى أنه لا يربط هذه المعاني بحدث معين، ولعل هذه الطريقة في التعبير يمكن أن تلوّن كل تجربة العيسى الشعرية.

ولشعور العيسى بأن انكسار الذات الذي يحسُّ به لا يمكن للكلمات والجمل أن تفيه حقّه، فقد عمد في الأسطر الأربعة الأخيرة إلى وضع علامة الحذف في نهاية كل سطر منها؛ ليدلّ على أن ما تشعر به الذات أوسع من حدود الكلام، ولذا

فإن الكلمات الدالة على المعنى تتوقّف، فيما يبقى البوح متجلياً أو نَشِطًا في نقاط الحذف، فالذات تشعر أنها أمام كلام لا يمكن أن يقال؛ خوفًا من التبعات التي تنبني على قوله، ولذا يجب التوقّف تمامًا؛ لأن ما بعد هذه النقاط قد يؤدي إلى انكسار الكلام وليس الذات وحسب، ولعل هذا أثرٌ من آثار الشعر المهجري، فشعراء المهجر يطرحون -عند التعبير عن انكسار الذات- أسئلة فلسفية قد تمسّ في بعض الأحيان جوانب العقيدة.

إن انكسار الذات في نصوص المدونة المدروسة يكاد يطغى على تلك النصوص التي تجلّي انتصار الذات وقوّتها، ولعل ذلك راجع إلى طبيعة الشعر الغنائي -كما أشرت في مستهل هذا المبحث-.

النتائج:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، كان من أبرزها ما يأتي:

1- من ينظر في انكسار الذات يجد أنه راجع في الغالب إلى ما يسمى بالمجال الإبداعي، حيث نلحظ أن إبداع الشاعر في القصائد والمقطعات المرتبطة بالحزن والألم والمعاناة وما شاكلها، يكون أكبر وأجمل من تلك النصوص التي تناقضها.

2- ونجد أثرًا أبعد من ذلك للمذهب الأدبي الذي تنتمي إليه التجربة الشعرية، فالرومانسية -على سبيل المثال- تحتفي بانكسار الذات، وتمنحها أدوات متعددة للتعبير عن هذا الانكسار وتبعاته أو تداعياته.

3- هناك تأثير لبعض الموضوعات المطروقة في التعبير عن الانكسار في الشعر، ومن ذلك الاغتراب النفسي، الذي يأتي -أحيانًا- على خلفيّة حدث معين، أو في مرحلة عمريّة بعينها، فإن موضوعًا كهذا يُظهر انكسار الذات ويلحّ على الشاعر في التعبير عنه، تعبيرًا قد يكون واسعًا، بل مكررًا في التجربة الشعرية، إلى حد السيطرة عليها، وهذا يصدق على بعض التجارب الشعرية المدروسة.

4- أيًّا كان شكل الذات المنكسرة في القصيدة أو التجربة الشعرية، وأيًّا كان مستوى الانكسار، فإنه لا يمكن النظر إلى انكسار الذات إلا على أنه جزء من وعي الشاعر، وأداة للتعبير عن وعيه بذاته، أو بالآخر، أو بالحياة والكون، خاصة أن التعبير عن الانكسار يعرّي الذات بقدر ما يسترها التعبير المتضخم عن الأنا، والتعالي على واقعها وحقيقتها.

المراجع

باقازي، ع. أ. (1991). *الشعر والموقف الانفعالي* (ط.1). دار الفيصل الثقافية.

الحامد، ع. (1988). *الشعر الحديث في المملكة العربية السعودية خلال نصف قرن (1345–1395هـ)* (ط.1). نادي المدينة المنورة الأدبي.

الخطراوي، م. ع. (1990). *شعراء من أرض عبقر*. نادي المدينة المنورة الأدبي.

الخليفة، ع. م. (2003). *دراسات في سيكولوجية الاغتراب*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، ح. م. ح. (1999). *ريشة من جناح الذل* (ط.1). دار المعرفة للكتاب.

الزهراني، ح. م. ح. (2005). *تماثل* (ط.1). دار الكنوز الأدبية.

الزيداني، م. أ. (2001). *من أشجان الغربة* (ط.1). دار المنارة للنشر والتوزيع.

الشهري، ع. (1999). *زورق الأحلام* (ط.1). مطابع الحميضي.

صعابي، إ. ع. (2009). *أخاديد السراب* (ط.1). نادي جازان الأدبي.

الصفراني، م. (2005). *شارب المحو* (ط.1). النادي الأدبي بالرياض.

الصفراني، م. (2008). *التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث (1950–2004م): بحث في سمات الأداء الشفهي، علم تجويد الشعر* (ط.1). النادي الأدبي بالرياض؛ والمركز الثقافي العربي.

اللهيب، أ. (2011). *قربان لحزن لا يُبصر* (ط.1). مؤسسة الدوسري للثقافة والإبداع.

العريني، ع. ص. (2001). *المجال الإبداعي في الشعر: دراسة نقدية* (ط.1). نادي القصيم الأدبي.

العشماوي، ع. ص. (2002). *نقوش على واجهة القرن الخامس عشر* (ط.2). مكتبة العبيكان.

العطوي، م. ف. (1998). *بوح الروح* (ط.1). النادي الأدبي بمنطقة تبوك.

العطوي، م. ف. (2006). *على حافة الصمت* (ط.1). (د.ن).

العطوي، م. ب. ع. (1420). *الشعر الوجداني في المملكة العربية السعودية* (ط.2)، شبكة الألوكة.

العيسى، م. ف. (1994). *ندوب* (ط.1). (د.ن).

قاري، ل. (1998). *لؤلؤة المساء الصعب* (ط.1). مؤسسة الانتشار العربي.

المساعد، أ. ح. (2002). *للقوافي شجن* (ط.2). مؤسسة المدينة للصحافة.

ابن منظور، م. ب. م. (2003). *لسان العرب* (عامر أحمد حيدر، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

هلال، م. غ. (1979). *النقد الأدبي الحديث*. دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

References

Baqazi, A. A. (1991). *Poetry and Emotional Attitude* (1st ed.). Al-Faisal Cultural Publishing House.

Al-Hamed, A. (1988). *Modern Poetry in the Kingdom of Saudi Arabia During Half a Century (1345–1395 AH)* (1st ed.). Al-Madina Literary Club.

Al-Khatrawi, M. A. (1990). *Poets from the Land of Abqar*. Al-Madina Literary Club.

Al-Khalifa, A. M. (2003). *Studies in the Psychology of Alienation*. Gharib House for Printing, Publishing, and Distribution.

Al-Zahrani, H. M. H. (1999). *A Feather from the Wing of Humiliation* (1st ed.). Dar Al-Ma'arifa for Books.

Al-Zahrani, H. M. H. (2005). *Similarity* (1st ed.). Dar Al-Kunuz Al-Adabiya.

Al-Zaidani, M. A. (2001). *From the Sorrows of Exile* (1st ed.). Al-Manara Publishing and Distribution.

Al-Shahri, A. (1999). *Boat of Dreams* (1st ed.). Al-Humaidhi Press.

Sa'abi, I. A. (2009). *The Gullies of Mirage* (1st ed.). Jazan Literary Club.

Al-Safrani, M. (2005). *The Drink of Erasure* (1st ed.). Riyadh Literary Club.

Al-Safrani, M. (2008). *Visual Formation in Modern Arabic Poetry (1950–2004): A Study of Oral Performance Features and the Science of Poetic Recitation* (1st ed.). Riyadh Literary Club; Arab Cultural Center.

Al-Laheeb, A. (2011). *Sacrifice for Unseen Sorrow* (1st ed.). Al-Dosari Foundation for Culture and Creativity.

Al-Aryani, A. S. (2001). *The Creative Field in Poetry: A Critical Study* (1st ed.). Al-Qassim Literary Club.

Al-Ashmawi, A. S. (2002). *Engravings on the Facade of the Fifteenth Century* (2nd ed.). Obikan Library.

Al-Atwi, M. F. (1998). *Confessions of the Soul* (1st ed.). Literary Club of Tabuk Province.

Al-Atwi, M. F. (2006). *On the Edge of Silence* (1st ed.). [n.p.].

Al-Atwi, M. B. A. (1420 AH). *Emotional Poetry in the Kingdom of Saudi Arabia* (2nd ed.). Al-Okaz Network.

Al-Eisa, M. F. (1994). *Scars* (1st ed.). [n.p.].

Qari, L. (1998). *The Pearl of the Difficult Evening* (1st ed.). Arab Publishing Foundation.

Al-Musaed, A. H. (2002). *Poetry and Melancholy* (2nd ed.). Al-Madina Press for Journalism.

Ibn Manzur, M. B. M. (2003). *Lisan al-Arab* (A. A. Haidar, Ed.; 1st ed.). Scientific Books House.

Hilal, M. G. (1979). *Modern Literary Criticism*. Nahdat Misr Publishing and Printing House.

OPEN ACCESS
Received: 13 -05 -2025
Accepted: 24- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Modern Arabic Criticism and Rhetoric: Transformation, Rupture, and Continuity in the Thought of Mustafa Nasif

Hasan Bin Sharif Bin Ali Al-Malki *

has707@hotmail.com

Abstract:

This study explores the key transitional phases in modern Arabic literary criticism, focusing on the shift from classical Arabic rhetoric to contextual methodologies, and subsequently to textual approaches. It investigates the dynamics of rupture and continuity, emphasizing the theoretical and methodological transformations while highlighting the persistent connection between tradition and modernity in the works of many Arab critics. The research adopts the critical experience of Mustafa Nasif as a representative model, with reference to other relevant voices in the field. The study underscores the challenges posed by the departure from traditional rhetorical and linguistic frameworks, especially in the absence of consensus on the adoption of Western critical terminology and literary theory. The paper is divided into an introduction, a conclusion, and three main sections: the first addresses the transition from rhetoric and classical criticism to contextual and then textual methodologies; the second examines the theoretical foundations of Nasif's critical project; and the third presents applied analytical models that characterize Nasif's distinctive "second reading" of Arabic literature. The study concludes that the early enthusiasm for contextual methodologies as modern tools of analysis eventually declined, with many Arab critics returning to rhetorical principles, often integrating them with stylistic and poetic analysis.

Keywords: Arabic Rhetoric, Contextual Methodologies, Modern Critical Approaches, Textual Analysis, Second Reading.

* PhD Student in Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Malki, H. B. S. B. A. (2025). Modern Arabic Criticism and Rhetoric: Transformation, Rupture, and Continuity in the Thought of Mustafa Nasif, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 168 -185. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2717

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/13م
تاريخ القبول: 2025/07/24م

النقد العربي الحديث والبلاغة (التحوّل- القطيعة-التواصل) في تجربة مصطفى ناصف

حسن بن شريف بن علي المالكي *
has707@hotmail.com

الملخص:

يدرس هذا البحث أهمّ منعطفات التحوّل وأطر الانتقال من البلاغة العربية القديمة إلى المناهج السياقية ثمّ إلى المناهج النصية، مع رصد حدود القطيعة والانتقال ومجال التحوّل، وأطر التواصل بين القديم والجديد التي ظلّت مستمرّة عند أكثر النقّاد العرب، وهو ما سنركّز عليه من خلال نموذج دالّ يتمثّل في تجربة مصطفى ناصف، مع الإشارة إلى تجارب أخرى في نفس السياق؛ ذلك أنّ الضرورة التي ظهرت لتجاوز مناهج النقد العربي عند القدامى في أصولها البلاغية والنحوية اللغوية، لم تكن حتما مهمّة سهلة ولا أمرا يسيرا؛ إذ لم يظهر إجماع ولا اتفاق كلّي بخصوص جهاز المفاهيم والاصطلاحات المتعلقة بالنظرية الأدبية ومناهج النقد الغربي، وقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة وخاتمة وثلاثة محاور: يتعلّق الأول بالتحوّل من البلاغة والنقد القديم إلى المناهج السياقية فالفنيّة ثمّ النصيّة. ويتعلّق الثاني بالجانب النظري في مشروع مصطفى ناصف، في حين يشمل الثالث نماذج نقدية تطبيقية ميزت القراءة الثانية التي اختصّ بها مصطفى ناصف للأدب العربي، وتوصل البحث إلى أنّ الحماس لتطبيق المناهج السياقية بوصفها أدوات نظرية وآليات تحليل حديثة، لم يصمد ولم يستمرّ، فسرعان ما عاد أكثر النقّاد العرب -خاصة رواد المنهج الفني والتحليل النصّي- إلى البلاغة، يوظفون أدواتها، أو يبحثون عن صيغة علاقة بينها وبين الأسلوبية والشعرية.

الكلمات المفتاحية: البلاغة العربية، المناهج السياقية، المناهج النقدية الحديثة، التحليل النصّي، القراءة الثانية.

* طالب دكتوراه في الأدب والنقد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المالكي، ح. ب. ش. ب. ع. (2025). النقد العربي الحديث والبلاغة (التحوّل- القطيعة-التواصل) في تجربة مصطفى ناصف، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 168-185. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2717

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

المقدمة:

لقد أدّت حركة النمو والتطور في مجال العلوم والمعارف الطبيعية والإنسانية إلى التجديد في مجال مناهج البحث وتطوّر الظواهر الطبيعية والإنسانية والثقافية، نسجا على منوال ما شهده المنهج في علوم الطبيعة من تطوّر ودقة في طرح الفرضيات وملاحظة الظواهر واستنتاج القوانين الدقيقة التي تتحكّم في سيرها. وإنّ كانت هناك خصوصية لمجالات الحياة الإنسانية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يتعلّق موضوع اهتمامها بالإنسان.

فاختلف شكل مناهج العلوم الإنسانية التاريخية والاجتماعية والنفسانية والأنثروبولوجية التي موضوعها دراسة الإنسان في مختلف أبعادها، ومن ضمنها الثقافة والأدب وسائر النصوص والوثائق المدونة، وتحليلها باعتبارها مرآة لحياة المجتمعات والأفراد، أُلفت لتصوّر حياة الإنسان ونمط وعيه ونظرته إلى ذاته وعالمه الخارجي. فكانت هذه المناهج -ومن أبرزها المنهج التاريخي- من ضمن النظريات وأدوات المعرفة والتحليل التي اهتم بها اهتماما واسعا أهل الفكر والأدب والنقد في العالم العربي في عصر النهضة والإصلاح، وأقبلوا على نقلها إلى عالم الثقافة العربية، واتسع مجال اعتمادها مناهج تحليل ونقد جديدة، بدل الذي كان سائدا من معايير نقدية قديمة مثّلت علوم البلاغة العربية أساساها.

وهكذا مثّل المنهج النقدي التاريخي، وما ارتبط به من مناهج سياقية أخرى مثل المنهج البيئي والمنهج الاجتماعي والمنهج النفساني أدوات أخذ بها الباحثون والنقّاد العرب في العصر الحديث، لاسيّما مع فجر القرن العشرين، وبدأ يتّسع مجال اعتمادها في دراسة الأدب شعرا ونثرا، عوضا عن معايير النقد القديم وعلوم البلاغة العربية.

وقد عرفت لاحقا المناهج السياقية بدورها تطوّرا علميا ونظريا عميقا في بناء المفاهيم وتأصيل أدوات التحليل ومقاصد النقد والقراءة، لاسيّما مع المناهج النصيّة، ممّا ساعد على توسيع دائرة الانفتاح على جوانب وأبعاد تشتمل عليها الآثار الأدبية، بخصوص معرفة ما تمتاز به لغتها وبنياتها النصيّة من قيمة فنيّة وخصائص جمالية تنفرد بها أي من تلك النصوص الأدبية، حيث لم يعد التركيز، فحسب، في دراسة النصّ الأدبي على البحث عن صورة المجتمع ونمط الحياة في الأثر الإبداعي.

إذ ظهرت ضرورة تجاوز النظرة القائلة بأنّ النصّ صورة لمؤلفه ووثيقة حيّة حول عصره التاريخي والحضاري، حتّى يشمل التحليل أكثر الأبعاد الفنية والجمالية والأسلوبية التي صار بها النصّ الأدبي فنّا؛ لذا حدث مباشرة وفي نفس القرن التحوّل التدريجي من المناهج السياقية إلى المنهج الفنّي وإلى طرائق التحليل النصّي والذوقي الجمالي الذي ينفتح بدوره أحيانا على أدوات المناهج السياقية لمعرفة خصائص النسق الحضاري وخصوصية الواقع المحيط بإنتاج النص وتشكُّل خصائصه الفنيّة التي قد يستدعي الكشف عنها وتحليلها العودة مجدّدا إلى أدوات البلاغة القديمة ومعاييرها لإدراك صور البيان وفنون التركيب وجماليات استعمال اللغة وإنشائها إبداعا.

وهو ما سنبيّن أهمّ ملامحه ومعالمه، من خلال نماذج من البحوث والمؤلفات التي اهتمّت بهذا، وسنتخذ من بعض أعمال الناقد الأكاديمي مصطفى ناصف (1921- 2008م) مثالا لذلك في المستوى النظري والتطبيقي، لنحاول معرفة كيفية حدوث طفرة التحوّل؛ من التحليل البلاغي إلى النقد الحديث، مركزين على المناهج النصيّة المعاصرة (الشكلانية والبنيوية الشعرية، والأسلوبية ونظريات التناص والسيميائيات وجماليات التلقّي)، تلك التي يجمع بينها التركيز في النقد والتحليل والاشتغال على لغة النصّ وشكل خطابه وبنية أسلوبه، بوصف ذلك يمثّل مظهر الفن والجمال، بل هو المتن اللغوي المتحكّم في ورود الدلالة وخصائص إنتاج المعنى.

أي أنّنا سنعمل على دراسة خصائص منعطفات التحوّل من عالم البلاغة العربية ومعاييرها إلى أدوات النقد الحديث السياقية، والفنيّة، ثمّ المناهج النصيّة ذات الأبعاد الأسلوبية والشعرية البنيوية، وسنحاول رصد أهمّ معالم التحوّل ولحظاتها الزمنية التاريخية إلى مجال النقد النصّي خاصّة، من خلال نماذج وأعمال نقدية وبحثية وأكاديمية ممثلة لذلك، وعبر دراسة تسعى لأن تجمع بين التحليل المعرفي القائم على بيان خصائص المناهج ونظرياتها مع محاولة تحديد سياقات التحوّل والقطائع التي تنتهي أحيانا إلى استعادة للقديم ممثّلا في معايير البلاغة العربية والتواصل معه وإعادة تشكيله، ضمن أطر النظرية الجديدة.

وسيكون ذلك من خلال ثلاث مسائل أساسية، يمثّل كلّ منها عنصرا محوريّا في هذا البحث، يتعلّق أوّلها برصد مرحلة بدء التحوّل من البلاغة القديمة إلى النقد الحديث ممثّلا في المناهج السياقية، وفي مقدّمتها المنهج التاريخي، ثمّ التطرق في العنصر الثاني لمسألة التحول إلى التحليل الفنّي ممثّلا في النقد النصّي، وما يطرحه من آفاق تحليل وقراءة ممثّلا خاصة في تجربة مصطفى ناصف النقدية، التي رغم حداثتها في مستوى الأدوات والمصطلحات والمفاهيم والمرجعيات لم تقاطع القديم، وكان هناك تواصل مع التراث والبلاغة القديمة عند محاولات التأصيل لأدوات المنهج الجديد في الثقافة العربية المعاصرة، وداخل عالم اللغة العربية واعتمادا على معجمها.

في حين سيكون موضوع الاهتمام في العنصر الثالث نماذج نقدية تطبيقية توضّح مشكلة التأصيل للمنهج وتطبيقه عند مصطفى ناصف من خلال مختارات من أعماله ونصوصه النقدية، بما يكشف عن طرافة المنوال النقدي لدى ناصف في انفتاحه على فلسفة اللغة والتأويل واستدعائه وفق نظرة جديدة للبلاغة العربية القديمة تعيد تركيب مفاهيمها وصياغة معاييرها، بحثا عن سبل أوسع لاكتشاف جماليات النصوص وعوالمها الدلالية والفكرية.

وهنا تجدر بنا الإشارة إلى تلك البحوث المرجعية المهمّة التي أنجزت من قبل في هذا المجال، وعالج أصحابها مسائل مختلفة تخصّ المناهج النقدية الجديدة، وخصائص أدواتها التحليلية، وبيّنوا سبل نقلها إلى العربية وطرقوا مداخل تأصيلها وكشفوا عمّا طرحه ذلك من إشكاليات، وعن خصائص الوعي بالقيمة المعرفية والنظرية للمنهج.

فمن أهمّ تلك البحوث: محمّد مندور، "منهج البحث في اللغة والأدب" 1946. وكتاب شكري فيصل "مناهج الدّراسات الأدبية في الأدب العربي" (1973)، وكتاب حسين الواد "في تأريخ الأدب: مفاهيم ومناهج" (1993). وكتاب محمّد الناصر العجيمي "النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية" (1998)، وكتاب سعيد يقطين "الفكر الأدبي العربي: البنيات والأنساق" (2014).

غير أنّ ما نطمح إليه في هذا المقال وكما سبقت الإشارة إلى ذلك يتمثل في دراسة أهم خصائص مراحل التحوّل ومعالمها من البلاغة إلى المناهج السياقية ثم المناهج النصية، وكيف أنّه اعتمادا على منهج التحليل الفنّي لأساليب الإبداع، ومن خلال نماذج من النقد النصّي عاد للبلاغة حضورها القويّ، وانفتحت في السياق نفسه أدوات تحليل الخطاب والبلاغة الجديدة على البلاغة القديمة من جديد. ومعنى هذا أنّه سيكون محور اهتمامنا المركزي في هذا البحث متعلقًا بإثبات الرأي القائل إننا لم نطو كلّيا صفحة البلاغة العربية، ولم تحدث قطيعة تامّة بين القديم والجديد، وبين المناهج السياقية والمناهج النصية وأدوات تحليل الخطاب، بل لعلّ التواصل والامتداد والتفاعل المنتج هو القانون والقاعدة.

1- التحوّل من النقد القديم إلى المناهج الحديثة

لقد ظهرت في العالم العربي ومنذ القرن التاسع عشر، وعلى إثر الاتصال بالغرب، واكتشاف ما أنجزه الآخر من تقدّم ورقيّ في مجال العلوم والآداب والفنون ونظم الحياة، ضرورة التجديد في الثقافة الأصلية وفي نظرة الذّات العربية إلى الواقع

والفكر والفن والأدب ودور ذلك في تقدّم الشعوب وتجدّد ثقافتها ولحاقها بركب الحضارات الجديدة، فكانت الدعوة إلى تجديد علوم العقل والدين والبلاغة، ثم تواصل ذلك لاسيّما مع محمّد عبده(ت 1905م) وأمين الخولي (ت 1966م) الذي رأى أنّ التجديد يجب أن يشمل بالتساوق علوم اللغة والأدب ومناهج التفسير والبلاغة خاصّة، لكونها تمثل المدخل إلى صنعة الأدب، وعماد نقده، كما أنها عماد مناهج البيان والتفسير.

ولمّا تبيّن له أن البلاغة نضجت حتى احترقت والتجديد ليس إلّا متابعة لتطوّر الحياة التي أعاقتها غفوة (الخولي، 1961، ص 143-365)، استنتج أنّ البلاغة جديرة بالتجديد وبإدخال مناهج أخرى حتى تواكب منطق تطوّر المعرفة والثقافة والفن، وحتى تكون وسيلة مثلى تُعتمد في النقد والتفسير والبيان. إذ التجديد في البلاغة له غايتان: إبداعية تتعلق بالتفنّن في صنعة الأدب، وعملية تشمل التفسير والنقد (عبد اللطيف، 2020، ص 24، 25). لكن ذلك لم يمنع نقادا وباحثين وعلماء في الأدب العربي من توسيع دائرة الاهتمام في مجال أدوات نقده خارج دائرة البلاغة، فعملوا على الانفتاح على مناهج أخرى كان في مقدّمتها المنهج التاريخي.

وهكذا عرف التحوّل في مرجعية المنهج النظرية وأسسه المعرفية عن سطوة علوم البلاغة مرحلتين كبيرتين في العصر الحديث:

الأولى تمّت من أدوات البلاغة القديمة ومباحث علومها في المعاني والبيان والبديع، كما هو متداول لدى النقّاد القدامى، فظهر الميل إلى استخدام المناهج السياقية، لاسيّما المنهج التاريخي، لدى جرجي زيدان (ت 1914م) في كتابه "تاريخ آداب اللغة العربية" (1911). ثمّ تجذّر اعتماد هذا المنهج في دراسة الأدب العربي مع طه حسين (ت 1973)، مطعما بالنظرية الفلسفية العقلانية القائمة على اعتماد العقل والشك في الموروث والمدون من الأشعار وأخبار الأدب العربي، وهو ما ورد في كتابه "في الشعر الجاهلي" الذي أحدث ضجّة كبرى، والذي صدر لأوّل مرّة عام 1926، وخلص فيه، كما هو معلوم، إلى نتائج مختلفة عن الآراء السائدة، من أهمّها أنّ أكثر الشعر الجاهلي منحول، أُلّف لاحقا في العهدين الأموي والعبّاسي ونُسب إلى شعراء العصر الجاهلي، وقد حدث ذلك قبل بدء التدوين.

والشعر الجاهلي في نظر طه حسين يمثّل مرآة لعصره وصورة حيّة عن مجتمعه، غير أنّ طه حسين اضطرّ إلى سحب هذا الكتاب، وأن يحذف منه ويخفّف من حدّة النقد والشكّ، ثمّ أصدره موسوما بعنوان: "في الأدب الجاهلي" (1926).

وفي السياق نفسه وضمن وجهة نظر مختلفة عن طه حسين تعتمد المنهج التاريخي أصدر مصطفى صادق الرافعي (ت، 1937م)، كتابه "تاريخ آداب العرب" (1973).

وهكذا تواصل اعتماد المنهج التاريخي إلى أن بدت الحاجة إلى التحوّل التدريجي من المناهج السياقية إلى مناهج التحليل الفنيّ، تلك التي يتركّز محور الاهتمام فيها على بنيات الكلام وأساليب التعبير وصيغ القول والبناء الفنّي بوصفه مظهر الجمالية، والمتن الحامل للدلالة وشروط معرفة المعنى في مختلف طبقاته. حيث تعمّقت فكرة الوعي بالمنهج وتدقيق إجراءاته، كما تمّ تجاوز المجال المحدود للتحليل البلاغي القديم الذي يركز على صور البيان ومظاهر أداء المعنى والفنّ في ضوء مقولات علم البديع ومعايير علم المعاني.

ولاحقا أصبح وضع الدراسة التاريخية لنشأة الأعمال الأدبية وعلاقاتها بواقعها الاجتماعي وظروف عصرها بوصفها مرآة له أو صورة لذات الكاتب ونفسيته موضع تساؤل. وبرزت أهميّة دراسة الأدب بوصفه فنّا جميلا، فيه تتجسّم أرقى صور بلاغة العبارة وسحر البيان وجمال الصياغة والأسلوب، وقد تركّز ذلك وتعدّدت تجاربه عبر الانفتاح على أدوات مناهج أخرى:

أسلوبية، وشعرية، وبنيوية، ونصيّة، تتصل مفاهيمها وأدواتها بالبعد الفنّي الجمالي للغة الأدب ولصور الأسلوب وشكل الخطاب.

غير أنّ ذلك لم يتقاطع كلّيا مع توظيف معايير النقد القديم في مرجعيتها البلاغية، وقد يلتقي في ذلك حضور مبادئ البلاغة العربية القديمة (التشبيه، المجاز، الاستعارة، الكناية، المحسّنات البديعية)، بمفاهيم الأسلوبية الحديثة أو "علم الأسلوب" (عياد، 2013)، ويُدمج ذلك في تصوّرات مدارس "النقد الجديد" لخصائص البنية الفنيّة والجمالية للنصّ الأدبي. وتعدّدت في هذا السياق اتّجاهات النقد والتحليل، ومنها: "النقد الفنّي"، أو "النقد الجمالي"، وظهر مفهوم "المنهج الفنّي"، ممثّلا في ذاك التحليل النقدي الذي يركّز اهتمامه على رصد الجوانب الفنيّة الشكلية المتّصلة بالبنية والأسلوب وحسن توظيف معايير البلاغة وإتقان سبك لغة التعبير، وإحكام بناء تضمين الدلالات والمعاني.

وهكذا وبعد تركيز لافت على المنهج التاريخي مع مدرسة طه حسين، خاصّة منتصف القرن العشرين، ومع التطوّر الذي ظهر في مجال علوم اللغة واللسانيات والفلسفة ونظريات العلوم الإنسانية الأخرى بدأت هيمنة المنهج التاريخي تتهاوى تدريجيا، ولم يعد من معنى لاعتماد المنهج التاريخي أو الاجتماعي هكذا لوحده، مسلّطا على النصّ بحثا عن تحصيل المعاني أو الأفكار، أو ما يعتقد أنّه صورة لمجتمع أو لحياة الكتاب وثقافته. لقد تأكّدت الحاجة إلى اعتماد أدوات فنيّة ومفاهيم تكشف عن جماليات العمل الأدبي، كونه نسيج لغة ووليد تركيب اختصّ بمظهر بناء، وهو ما اتضح من خلال ظهور اتجاهات الدراسة الفنية للصور البيانية وتحليل علاقة تراكيب اللغة بالدلالات والمعاني.

ذلك ما بدأت تظهر ملامحه الأولى في كتابات شوقي ضيف (ت2005م)، وفي طليعتها "تاريخ الأدب العربي" (1960) الذي لم يكن رصدا لتطوّر في الأجناس الأدبية العربية وعلى الأخصّ منها الشعر، فحسب، بل تبلور نموذج تحليل للخصائص الفنيّة والجمالية، حيث ركّز مؤلّفه النظر في وجوه بلاغة النصوص الأدبية العربية التي ظهرت في العصر الجاهلي، ثمّ العصر الأموي فالعصر العبّاسي الأولّ، فالثاني.

وفي السياق نفسه يمكن أن نقرأ اثنين من أكثر مؤلفاته شهرة، وهما: "الفنّ ومذاهبه في الشعر العربي" (1943)، و"الفنّ ومذاهبه في النثر العربي" (1960). ولئن كان شوقي ضيف يرى في الأدب مرآة لتطوّر حياة المجتمع والحضارة وصورة لاستقرار أوضاع الدول وسياستها أو مظهرا لتحوّلاتها واهتزازتها، فإنّه بدا حريصا على النفاذ إلى وصف فنيّة النصوص وجماليات خصائص تراكيب لغتها، يحلّلها في ضوء مفاهيم بلاغية عربية قديمة ترصد جمال بيانها ومحسّنات بديعها، مستندا في ذلك -بالإضافة إلى البلاغة- إلى ثقافة ذوقية ذاتيّة تكوّنت لديه نتيجة دراسة ومران طويلين في عالم قراءة النصوص ومحاولات النقد والتحليل.

وقد امتدّ حضور هذا المنحى المنهجي النقدي القائم على الوصل بين البلاغة وأدوات النقد الحديث بقوّة، أيضا في أعمال إحسان عبّاس (ت2003م)، الذي اختصّ بدراسة "تاريخ الأدب الأندلسي" في مختلف أطواره، وبحث "تاريخ النقد الأدبي عند العرب" (1997)، حيث نفذ مذ خمسينات القرن العشرين إلى محاولة دراسة الأشكال الفنيّة للإبداع الأدبي والتنظير لأجناسها المختلفة في القديم والجديد، ذلك ما تمحور حوله كتاباه "فنّ الشعر"(1953)، و"فنّ السيرة" (1996).

كما اتّضح اهتمامه المكثّف بالبعد الفنّي الجمالي في دراسة الشعر من خلال مؤلفه: "اتّجاهات الشعر العربي المعاصر"(1978)، حيث تحوّل من مؤرّخ للأدب إلى ناقد ومحلّل لقضايا حداثة الخطاب الشعري ودراسة تداخل أساليب الكتابة الشعرية وفنون تشكّل القصيدة في علاقتها بمرجعيات كتابة حداثية وتيّارات فكرية وفنيّة جديدة.

وفي نفس السياق ظهرت جهود عزّ الدين إسماعيل الذي وضع كتابا نظريا في فلسفة النقد ومنهج التحليل الجمالي الفنّي، ونعني به مؤلَّفه: "الأسس الجمالية في النقد العربي"، وإن كان من مؤثري تطبيق مناهج العلوم الإنسانية، حيث ألّف "التفسير النفسي للأدب" (1963)، وكان من أبرز دراساته التطبيقية في ضوء مفاهيم جماليات النقد ومعايير الفنّ كتابه "الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنيّة" (1967).

وضمن هذا السياق القائم على وصل منهج النقد الحديث ورؤيته المعاصرة لفنّ الأدب بالأصول البلاغية واللغوية العربية، ظهر المشروع النقدي والإبداعي لشكري عيّاد، لا سيّما في كتبه في "علم الأسلوب"، حيث أظهر مدى علاقة فكرة الأسلوب بالبلاغة العربية القديمة، أو من خلال ما ورد في كتابه: "المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين" (1993)، حيث ذهب إلى القول: "إنّ مناقشتنا حول المذاهب الأدبية المعاصرة تعكس موقفا تاريخيّا من ثقافة الغرب (وهو ما يعني) أنّ قضيّة المذاهب الأدبية والنقدية فرع من قضيّة أكبر (هي) قضيّة العلاقة بين الثقافتين العربية والغربية"(عيّاد، 1993، ص 9 و15). وفي هذا السياق جاء بحثه، "موقف من البنيوية" (1981).

وللإشارة فقد طرق بعض النقّاد مشكل المنهج من منطلق البحث في قضايا النظرية الأدبية وأصولها المعرفيّة من ذلك ما تضمّنته كتابات عبد المنعم تليمة، في: "مقدّمة في نظرية الأدب" (2013)، و"علم الجمال الأدبي" (1978). أو ما طرقه محمود أمين العالم ضمن كتابه: "الإبداع والدلالة: مقاربات نظرية وتطبيقية" (1997).

وظهرت أيضا نزعة النقد المنهجي الذي يزاوج بين استخدام أدوات الدراسة التاريخية ومفاهيم التحليل الفنّي والبلاغي واضحة في عدد كبير من دراسات الباحثين العرب، الذين ظهرت أعمالهم منذ ستينيات القرن العشرين قبل أن يظهر التركيز على المناهج النصيّة وأدواتها النظرية وإجرائها على النصوص القديمة والحديثة في مصر وغيرها من بلدان العالم العربي، وحسبنا الإشارة إلى أمجد الطرابلسي السوري الذي درس في فرنسا، والتحق بالتدريس بكلية الآداب في الرباط (جامعة محمد الخامس) (1993)، ومحيي الدّين صبحي (من سوريا أيضا)، ولدى التونسيَّيْنِ: الشاذلي بويحي (1999)، صاحب أطروحة "الحياة الأدبية بإفريقية في عهد بني زيري" (1999). ومحمد اليعلاوي (ت2015) الذي جمع بين التأريخ للأدب ودراسة الظواهر الثقافية والحضارية والتحليل الفنّي للنصوص الأدبية القديمة خاصّة (1992، 2002، 2007).

هكذا أدرك هؤلاء النقاد الذين تحوّلوا من المناهج السياقية (التاريخي خاصة) إلى التحليل الفني، أو عملوا على الدمج بينه وبين المناهج التاريخية والاجتماعية والنفسية؛ لمعرفة مدى قيمة المعرفة النظرية ودور أدوات المنهج المحكم البناء في قراءة لغة النص واكتشاف مظاهر جمالياته من جهة ارتباطها بالصيغة والأسلوب، فرأوا ضرورة الخروج من دائرة المقاربات النقدية التاريخية التي تبحث في الأدب بوصفه مرآة للعصر ووثيقة تصوّر أوضاعه وظروف الكاتب، إلى دراسة الأدب عبر البحث في فنيّات الأثر وجماليات اللغة والبناء والأسلوب، حيث يتميز تحليل الأدب وقراءته عن أيّ دراسة تاريخية لوثيقة، أو لشكل إنتاج أي خطاب اتصالي ثقافي آخر عبر اللغة.

ولقد عرفت جهود هؤلاء الأعلام النقّاد الذين بدأت كتاباتهم بالظهور منذ خمسينيات القرن العشرين، لحظتين فارقتين أثّرتا في نسق تراكم مدوّناته، وفي سيرورة تحوّلاته، ومن ثمّ في مكوّنات بنيته المعرفية المرجعية المتحكّمة في آليات اشتغال مناويل التحليل والدّراسة المعتمدة. وهو ما اقتضى تجدّد النظر في إشكاليات التأسيس المعرفي العلمي لمقوّمات البناء النظري للمنهج، ومن ثمّ استئناف مسار التنظير الجديد للمنهج وأدواته.

فتولدت عن ذلك محاولات رائدة ومتميّزة في النقد تتمثّل اللّحظة الأولى في: أثر نكسة 1967م في الوجدان العربي، وما تبعها من تأزّم لحلّ القضية العربية، وتحقيق التحرّر، ممّا اقتضى ظهور اتجاه فكري حضاري تركّز كلّ اهتمامه على طرح

إشكاليات قراءة التراث الأدبي وغير الأدبي، بحثا في طبقاته عمّا يمكن أن يكون أساسا ومنطلقا، يساعد في بناء نهضة أدبية فكرية حضارية عميقة، تمحو الأثر السلبي لتلك النكسة في الذّات العربية، وتكون عاملا مساهما في صنع التقدّم والرّقي.

وتتمثّل اللحظة الثانية في ظهور معالم استفاقة علمية حضارية جديدة على وقع ثورة المناهج والنظريات الجديدة في الغرب، حيث بانت مظاهر تجدد أبنيتها المعرفية وإعادة هيكلة أدواتها ومفاهيمها، لاسيّما بعد التطوّرات التي حدثت في مجالات العلوم الإنسانية واللسانية والبلاغة الجديدة وعلوم النصّ وفلسفة المعرفة، حيث تولّدت، في الغرب الأوروبي خاصّة، مناويل قراءة ومناهج جديدة، أو أعيد إنتاجها، والتنظير لها، كالسيميائيات والشعرية والسرديات وجماليات التلقّي ونظريات تحليل الخطاب، ممّا أسهم في ظهور أفكار محورية جذّابة، مثل: إمكان تعدّد المنطلقات المعرفية والمنهجية لقراءة النصّ، والتأويل اللّامتناهي للدلالة وتعدّد آفاق البحث في طبقات المعنى، ممّا أدّى إلى نسف فكرة المعنى المركزي في كلّ نصّ.

وظهرت مقولة "لذّة القراءة"، وأصبح ممكنا تداخل الاختصاصات المعرفية، ممّا يسمح بإمكان استخدام أدوات منهجية ومناويل تحليل للنصّ الأدبي مقتبسة من أنساق مرجعية وبنيات نظرية متباينة. وهو ما طرح داخل المجال المعرفي والتداولي الخاصّ بخطاب النقد العربي المعاصر سبل التفكير الجدّي في نقل علمي مركّز لنصوص المدوّنة النقدية والنظرية المنهاجية الغربية المعاصرة وترجمة أصولها، والبحث في سبل استخدامها وتطبيقها على النصوص الأدبية العربية تطبيقا علميّا دقيقا، يكون منتجا للأفكار الجديدة، ومؤسّسا لآفاق جديدة للإبداع وللارتقاء بالأطر الفكرية والنفسية المؤطّرة لتلقي الفنّ والجمال.

2) - البلاغة والمنهج في النقد العربي الحديث من خلال تجربة مصطفى ناصف: الأفق النظري

يجد الباحث في تحوّلات النقد الأدبي في القرن العشرين وقضايا مناهج القراءة وتحليل النصوص؛ من الناحتين النظرية والتطبيقية، نماذج مميّزة لنقاد أكاديميين عرب كبار أقدموا على توظيف المناهج الحديثة، وتابعوا الجديد فيها، وتحمّسوا لمواكبة تحولاتها النظرية من القديم إلى الحديث، وعملوا نظريّا وتطبيقيّا على إحكام النقلة النوعية من المناهج السياقية إلى النصيّة؛ البنيوية والشعرية ونظرية التناص وجماليات التلقّي، وكذلك التحوّل من البلاغة إلى الأسلوبية وآليات تحليل الخطاب.

ولعلّ سعة الأفق النظري لأولئك النقّاد واتّساع دائرة معرفتهم واطلاعهم جعلت جهودهم في مجال النقد والقراءة وتحليل النصوص، تنفتح على الجديد المعاصر في آليات النقد النصّي للآثار الأدبية وقراءة جمالياتها الفنيّة المرتبطة بنسيج لغتها، عبر توظيف أدوات المناهج الحديثة في القراءة والتحليل دون قطيعة مع علوم البلاغة العربية ومعاييرها البيانية والبديعية الكلاسيكية. وقد جاء ذلك في كثير من مؤلفاتهم من منظور مختلف، مرجعيته رؤية نقدية فكرية فلسفية جمالية، تعيد تأسيس المفاهيم ورسم العلاقات، ضمن إستراتيجية منوال قراءة وتحليل مختلف بخصوص صياغة آليات النقد والقراءة ومسارات توظيفها وتطبيقها.

معنى هذا أنّه رغم الإقبال التامّ على جديد المناهج المعاصرة، في أبعادها النصيّة خاصّة، كان هناك تواصل مع البلاغة القديمة واستدعاء لمفاهيمها وأدواتها ضمن أفق نظري جديد، ومن ثمّ صياغتها صياغة جديدة، في ضوء رؤية مختلفة وجديدة إلى اللغة وطاقاتها التعبيرية الخلّاقة وإلى الإبداع والذّات والكتابة وقضايا المعنى والتفسير وآفاق القراءة والتأويل.

ذلك ما امتاز به، على نحو أخصّ، المشروع النقدي المعرفي للأستاذ الدكتور مصطفى ناصف، الذي يمكن اعتباره أهمّ النقّاد العرب المعاصرين الذين أرسوا مدوّنة متكاملة في تجديد النقد العربي من ناحية بناء المنهج نظريا وتطبيق أدواته في مستوى القراءة والتحليل، وقد أرسى دعائم ذلك عبر الانفتاح على جديد المناهج والنظريات المعاصرة، ومن خلال إعادة

صياغة تصوّر جديد للبلاغة ولوظيفتها؛ انطلاقا من نظرة فلسفية تأويلية لسانية إلى اللغة وأشكال استعمالها في الإبداع والتعبير عن المعنى والفكر.

وسنبيّن ذلك، أوّلا: في المستوى النظري المتعلّق بالمنهج الخاصّ بالقراءة والتحليل:

انطلق مصطفى ناصف من رؤية عميقة إلى اللغة ووظائفها الإبداعية وقدرتها على تحقيق التواصل والحوار والتعبير عن الذّات وعن المعنى وعن رؤى الوعي وتجسيم جمالية الإبداع النصّي عبر نسيج مخصوص من تراكيبها وأساليبها. حيث تأثّر في ذلك بمناهج النقد النصّي وأخذ بمرجعياته البنيوية الشعرية التي ترى أنّ اللغة مظهر الإبداع ومتنه، ومن خلالها يتجلّى أسلوبه الفنّي وتتشكّل إيحاءاته الدلالية، كما استلهم مفاهيم فلسفية عصرية بخصوص اللغة والتأويل، تَعتبر أن أشكال التعبير باللغة مرتبطة بوجود الإنسان وهي جوهر الفكر والمعنى وتنتج بدورها أشكالا من التواصل والتعبير والحوار لكونها تظلّ الأداة المثلى في ذلك.

لقد جاء مصطفى ناصف إلى عالم النقد النصّي والتأويل المعاصر من قارّة البلاغة العربية والدّراسات اللغوية، حيث أحرز شهادة دكتوراه الدولة من كلية الآداب جامعة عين شمس، عام 1952 -قسم اللغة العربية-؛ ومن ثمّ بدأ يتعمّق في بحث قضايا اللغة والبلاغة العربية، ويطرق مسائل النقد والمنهج وأدوات القراءة والتفسير والتأويل، منطلقه في ذلك نظرة جديدة إلى اللغة ومفاهيم علوم البلاغة العربية وسائر مباحثها في المعاني والبيان والبديع، وأعاد صياغة بعض مسائلها ومقولاتها في ضوء نظرته الفلسفية النقدية الجمالية إلى اللغة والإبداع والمعنى والفنّ، وهو ما خصّص له أكثر مؤلفاته.

ويمكن أن يلاحظ الباحث في مدوّنة أ. د ناصف كيف أنّها قائمة على تصوّر يقول بوجود صلة متينة بين البلاغة واللغة ومناهج النقد، فهو يرى أنّه علينا أن نتلقّى مناويل النقد النصّي التي تبحث أساسا في متن الإبداع من جهة؛ كونه تشكيلا للغة ورؤى الفكر عبر أساليب اللغة ذاتها، أي كما سبقت الإشارة إلى ذلك، من منظور رؤية جديدة إلى آليات عمل اللغة وطاقاتها التعبيرية ومن خلال إعادة صياغة رؤيتنا إلى استعمال أدوات البلاغة ومسائلها؛ ذلك ما مثّل موضوعا خاصّا لاثنين من أبرز كتبه: "مشكلة المعنى في النقد الحديث" (صدر عام 1970)، و"اللغة بين البلاغة والأسلوبية" (صدر عام 1989)، إضافة إلى تطرّقه لذلك في مؤلفاته الأخرى.

يرى ناصف أنّ هناك ثنائية سلبية بخصوص النظر إلى اللغة واستعمالها عُرف بها النقد القديم وطبعت أعمال البلاغيين وظلّت مستمرّة إلى عصرنا، وهي في نظرهم، أنّ اللغة إمّا تشير إلى الخارج أو تعبّر عن أنفسنا (مشاعرنا وأفكارنا). وهو ما لا يستقيم هكذا مطلقا، إذ إنّ اللغة ليست مجرّد مستودع للمعاني التي تريد قولها الذّات، إنّه علينا أن ندرك أنّ "اللغة عنصر فعّال في تكوين المعنى نفسه (فالأمر) يتجاوز التمييز البسيط بين الإشارة والتعبير"(ناصف، 1970، ص 54)، أي بين الرمز والدلالة، وأنّه ليس "للكلمات معان ثابتة"(ناصف، 1970، ص 66). إنّ اللغة وسيلة فهم ومعرفة وأداة خلق فنّي، وليست مسخّرة لخدمة البلاغة، إنّها جوهر البلاغة. وإذا كان من وظائف البلاغة في النقد القديم الإقناع والتقرير والتأثير في السامع وتزيين صيغ القول (ناصف، 1989، ص 42)، فمعاني الكلمات تتغيّر عبر التاريخ ودائرة اللغة وطاقاتها هي أوسع ممّا نتصوّر، وطاقة البلاغة من حيث هي علم لمعايير اللغة وإنتاج الخطاب وبيان المعنى وفنون قوله أوسع.

ذلك ما يقتضي في نظر ناصف الانفتاح على الأسلوبية وتوظيف مفاهيمها وأدواتها كمنهج دقيق في تحليل جماليات الأساليب وخصوصيتها المتفرّدة، إذ نشأ علم الأسلوب بحسب أحد أعلام النقد المعاصر، "كوريث شرعي للبلاغة العجوز التي أدركها سنّ اليأس وحكم عليها تطوّر الفنون والآداب الحديثة بالعقم، (خاصّة أنّ) علم الأسلوب ينحدر من أصلاب مختلفة ترجع إلى علمين فنّيين هما: علم اللغة الحديث أو الألسنية من جانب، وعلم الجمال من جانب آخر"(فضل، 1989، ص 5).

ضمن هذا السياق لاحت ضرورة تجديد منهج النقد وآلية القراءة لدى مصطفى ناصف سواء من جهة ضبط منوال تحليل المعنى الذي يجب أن نطرق في البحث عنه عناصر التأثير والشاعرية والحوار مع اللغة والثقافة ومع الأثر المقروء، كذلك طرق ناصف موضوع التفاعل النفسي للكاتب مع موضوع إبداعه ومن خلال معرفة دور الفكر والوجدان الذّاتي في ذلك، من ناحية أساليب الكتابة ولغة الإبداع التي ليس من الصواب أن تقطع علاقتها مع البلاغة كليا أو أن تقلّد منهج النقّاد القدامى.

في السياق نفسه تمّ نقد جهود أعلام العصر الحديث مثل مدرسة الديوان التي ركّزت على الشعور وأهملت اللغة ولم تعرها اهتماما بوصفها جوهر الفعل الإبداعي، مثلا "يتردّد عشرات المرّات قول العقّاد معجبا؛ إنّما الشاعر من شعر ويشعر، (و) لا يسمح العقّاد مطلقا بالمزاوجة بين اللغة والشعور..."(ناصف، 1981، ص 20). هكذا نجد ناصف يطرح في أكثر كتبه نماذج جديدة ومتفرّدة لصياغة المفاهيم والأساليب البيانية، خاصّة صور المجاز والتشبيه والاستعارة ومستويات الصورة الأدبية الفنيّة لخصوصية العمل الإبداعي (ناصف، 1970، ص 77).

لقد عمل ناصف على منح رؤية جديدة للاستعارة التي تمثّل موضوع اهتمام محوري في القديم والحديث، وفي البلاغة والنقد النصّي الشعري والسيميائي، غير أنّه أسيء في نظره فهمها وتقدير وظيفتها وعلاقتها بالشاعرية والتعبير الرمزي دلاليّا وجماليّا، بما يتجاوز صرامة المعايير البلاغية المرجعية، ويفتح آفاقا حول علاقة الاستعارة بالصورة الأدبية وخصائص الفنّ وأبعاد المعنى والدلالة، فكان "هذا الكتاب (الصورة الأدبية) محاولة لبيان هذا كلّه"(ناصف، 1958، ص 3).

ذلك أنّه قد "تستعمل كلمة الصورة للدلالة على كلّ ما له صلة بالتعبير الحسّي، وتطلق أحيانا مرادفة للاستعمال الاستعاري للكلمات. وقد يظنّ أنّ ربط الصور بالاستعمال الاستعاري الحيّ أكثر صوابا لأنّه أوفى تحدّدا. ولكن المشكلة العويصة هي السؤال عن طبيعة هذا الاستعمال"(ناصف، 1958، ص 3، 4) الذي فرض عليه صياغة معالم "نظرية في الاستعارة"(ناصف، 1958، ص 124، 125)، خاصّة من جهة علاقتها بالصورة الشعرية والرمز وجودة القول الشعري.

هكذا قامت فكرة المنهج ومنوال النقد والقراءة في مدوّنة أ. مصطفى ناصف على الجمع بين تصوّر جديد للبلاغة العربية، وأدوات النقد النصّي، ووظيفة اللغة وآفاق قراءة تشكّلاتها، وأدواتها النصيّة؛ لأجل توسيع دائرة التفسير والتأويل، ومجال الحوار والتفاعل مع النصوص، وهي عموما آليات تحليل وفهم، يحيل بعضها إلى بعض، فتوسّع من آفاق القراءة المنتجة الخلاقة. ذلك ما يظهر من خلال تعريفه للتأويل على أنّه "حوار خلّاق بين النصّ والقارئ؛ يضفي على النصّ معنى يشارك فيه الطرفان" (ناصف، 1997، ص 7).

لنلاحظ كيف ربط بين التأويل الذي يمكن عبره أن نكتشف أعماق النصوص وندرك دلالاتها البعيدة والحوار الخلّاق المنتج للمعنى (ناصف، 1995؛ وناصف، 2000). وهذا بدوره موصول بنظرته إلى اللغة والبلاغة، حيث طرح في كتابه "اللغة بين البلاغة والأسلوبية"، السبل الممكن اعتمادها في تفسير الظواهر اللغوية التي من ضمنها مفاهيم البلاغة ذاتها، بحثا عن وصل متين لذلك بمناهج النقد المعاصر ولأجل إحكام تحليل مختلف الأساليب اللغوية، ومن ثمّ تفسير كيفية تأثيرها في المتلقي؛ ممّا دفع به إلى ربط العناصر الدلالية والجمالية للبلاغة والأسلوب بالعوامل الاجتماعية والأبعاد الثقافية خاصّة منها الفكرية والفلسفية المتحكمة في ولادة الأثر الإبداعي والتي تجسّمها اللغة دلاليّا.

ذلك ما يحتّم من ناحية أخرى ضرورة الوعي بقانون التطوّر والتحوّل للغة صياغة وفكرًا وللتجربة الإبداعية عبر التاريخ، وللبلاغة معايير ومفاهيم، حيث تشهد تشكّلات اللغة إبداعا في مختلف أجناس الكتابة عبر التاريخ ونموّا وتحوّلا نوعيّا وتفاعلا مع الثقافة يظهر في الأساليب البلاغية ذاتها، وهنا نحن "بين بلاغتين"(ناصف، 1988؛ وناصف، 1990، ص 379-406)، في نظر ناصف، الذي يتحدث في معرض ذلك قائلا: إنّ "غاية الدّراسة اللغوية والأدبية في مجتمعنا العربي -فيما

أتصوّر - متصلة أشدّ الاتصال بمعرفة الوظائف اللغوية المختصمة والمتنافرة أو المتضافرة والمتوازنة"(ناصف، 1990، ص 405).

هكذا تشكّلت تجربة مصطفى ناصف النقدية من خلال مدونة نصية مهمّة، امتدّت وتوزعت على أكثر من كتاب وبحث له، وعلى امتداد عقود، إذ استطاع عبر طرافة ودقة وإحكام في التأليف والتحليل، ومن خلال سعة معرفة واطّلاع أن يجعل معايير البلاغة تشتغل بصورة مختلفة وجديدة في الكشف عن أسرار النصوص وجمالياتها، دون تعارض أو تنافر ودون قطيعة أو سقوط في انتهاج نهج التلفيق المخلّ.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ مصطفى ناصف بالتوازي مع التحليل النصّي انفتح على المنهج الأسطوري (أحمد، 1987) الذي يعتبر رائده في النقد العربي الحديث، لكونه أبدى اهتماما بعنصر الثقافة وأشكال الرموز الثقافية والاجتماعية ووظائفها الدلالية والجمالية في العمل الأدبي، حيث تصبح حاملة لأبعاد فلسفية أنثروبولوجية قابلة للتأويل.

ومن ثمّ استدعى هذا المنهج بوصفه آلية نقد وتحليل وقراءة، تبحث في الرموز والأساطير وتجلياتها الإبداعية وتوظيفها في الأعمال الأدبية والفنيّة، كما يساعد الباحث على الاشتغال على مكوّنات "اللّاوعي الجمعي"، وهي مجموع المشاعر والأحلام والأفكار والعقائد والقيم التي تختزنها الذاكرة الجماعية وتتناقلها المجتمعات عبر التاريخ، فيعبّر عنها ويتعامل معها الشاعر أو المبدع، عبر صور إبداعية لتمثّلات مختلفة، فيعيد تشكيل رموزها خطابا إبداعيا، وفي صور مختلفة مفعمة بدلالات وأفكار جديدة تختلف أشكال فهمها بحسب منطلقات القراءة وآفاقها.

لقد انفتح ناصف على منوال منهج، وآلية قراءة بحثا عن اكتشاف طبقات المعنى الذي هو في نظره "بنية مؤلفة من عدّة وظائف منها الإشارة، والانفعال، والحضّ، والموقف من الموضوع والمخاطب... "(ناصف، 1990، ص 405). وكان ينجز ذلك من خلال البحث في خصائص بنيات النصوص، وأشكال أساليب كتابتها، وتحليل جماليات نسيج لغتها الحامل لكثافة المعنى والدلالة. وقد سلك هذا الاتجاه في النقد استنادا إلى مرجعيات فلسفية حديثة تأويلية وربّما سيمائية تبحث في أبعاد الدلالة دون أن يبدي اهتماما بإظهار ذلك.

تلك أهمّ مقومات منهج النقد النصي عند أ. د ناصف في انفتاحه على مناويل تحليل مجاورة كفلسفة اللغة والتأويل ومفاهيم الأنثروبولوجيا الثقافية، وعبر استدعاء مختلف للبلاغة وفق نظرة معرفية نقدية فلسفية حديثة.

لنوضّح ذلك من خلال أمثلة نقد وقراءة وتحليل وردت في مدونة هذا المؤلف، ومثّلت خصوصية لديه في ممارسة النقد النصّي:

3) – المنهج النصي والانفتاح المعرفي: في معالم "القراءة الثانية"

لقد كان الهاجس المحوري في مدونة ناصف متمثلا في إظهار طرافة جماليات مبنى النصّ الأدبي وخصائص فنيات لغة الأسلوب من ناحية، ثمّ الكشف عن مستويات تعدّد المعنى والدلالات الخفيّة التي ترتبط بعمق البعد الوجودي الفكري الذاتي للعمل الأدبي في علاقته بثقافة الكاتب وتحوّلات وعيه بحقيقة الوجود وواقع حياة المجتمع والإنسان من ناحية أخرى.

من هنا كان حرصه كبيرا على إظهار فكرة تعدّد المعنى وصور الفنّ في العمل الأدبي، من خلال ما طرحه من مشروع "قراءة ثانية" للأدب القديم، ممّا دفعه إلى نسف أسطورة المعنى الواحد الثابت الذي علينا إدراكه عند الشرح والتحليل. يقول أ. د مصطفى ناصف: "لقد عُولمت المعاني طبقا للفكر الرياضي معاملة الأسماء. ولم يُبذل جهد واضح في متابعة الحياة العملية وتطوّرها وتعقّدها (في) اختلاف الأفكار والمقرّرات النظرية والافتراضات السابقة عن الألفاظ ودلالاتها"(ناصف، 1995، ص 231). وهو ما يحتّم أيضا محاولة تجديد البحث في "الصورة الأدبية"، بوصفها المظهر الأبرز لجمالية النصّ الأدبي.

أيضا وتبعا لذلك بدت له أهميّة إنجاز "قراءة ثانية لشعرنا القديم"، تبحث في طبقات المعاني وإيحاءات النصوص الشعرية العربية، ذلك أنّ كلّ نصّ في نظره ينطوي على "أنماط من القرّاء والقراءة"(ناصف،2000، ص 247). ولعلّ هذا يقتضي في نظره ربط منهج القراءة الّتي نريد، ببحث آفاق تأويل النصّ في ضوء ممكن الدلالة وثقافة القارئ ووعيه الجمالي؛ ليكون الأثر المقروء أقرب إلى ذاته وهواجسه الذهنية ومشاعره وعواطفه النفسية.

يسوق ناصف مثالا دالًّا على ذلك حين يقول: "لنذكر جهاد الفينومولوجيا التأويلية ضدّ النزعات الضيّقة في شكل علم، وتاريخ مطلق، وتطبيقات سيكولوجية، أيضا، ولنتجاوز هذا كلّه ابتغاء معرفة ثانية أو دراسات أكثر (قربا) من روح الإنسان"(ناصف، 2000، ص 61). ذلك ما حتّم عليه الانفتاح على عالم التأويل لغة وفلسفة ومنهج تحليل، وهو ما عبّر عنه قائلا: "لقد كان التأويل، وما يزال جاريا ضدّ العلوم الطبيعية، وما تنطوي عليه من آلية واختزال"(ناصف، 2000، ص 62).

انطلاقا ممّا سبقت الإشارة إليه كان مصطفى ناصف من أوائل النقّاد الذين انفتحوا بفعل القراءة والتحليل النصّي على ممكن التأويل في أبعاده الفلسفية والجمالية والأنطولوجية، ومن جهة علاقته بالذّات وقضايا الوجود والمعنى، ومن خلال توظيف محكم لمفاهيم البلاغة العربية انطلاقا من معرفة عميقة ودقيقة بجزئياتها وفروعها، فبدا مستخدما لذلك في سياق تحليل صور الفنّ والجمال ودلالات المعاني وطريف الآراء التي ينضح بها القول الأدبي شعرا ونثرا. وهو ما صار لديه سمة بارزة تطبع أهمّ الدراسات والقراءات الأدبية النقدية المعاصرة التي أنجز. ولذلك جاءت قراءته النقدية النصية المنفتحة على المناهج الأخرى بمثابة إعادة اكتشاف لجماليات النصّ المقروء ولدلالته القريبة والبعيدة، انطلاقا من تجدّد فعل القراءة والمساءلة والبحث عن المعنى.

ولنورد هنا المثال التطبيقي للقراءة النقدية النصية المنفتحة على المناهج الأخرى، تفسيرا وتأويلا، ومن ضمنها معايير البلاغة القديمة من خلال ما جاء في نموذج من كتابات صاحب هذا المشروع النقدي المتفرّد.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ مصطفى ناصف يرى أنّه من المفيد أن نتجاوز دائرة التشابه والتماثل في أساليب القراءات النقدية المنجزة، ممّا يؤدي إلى تكرار نفس النتائج بصور مختلفة، إنّه يجب علينا أن نكتشف خصائص "الصورة الأدبية" والفنيّة المميزة للعمل الأدبي الذي نقرأ، وسبب ذلك في رأيه يعود إلى "تفاوت الدّارسين في قراءة الأدب وتفهّمه" (ناصف، 1981، ص 5)، وإلى "وجود حواجز بيننا وبين تراثنا القديم نفسية وعقلية معا" (ناصف،1981، ص 5).

ضمن هذا الأفق من تصور عمل النقد ومنواله، ومثالا لذلك يتطرّق مصطفى ناصف، في مقدّمة القراءة، إلى مسألة شروط الفنّ والجمال في القول الشعري من جهة علاقتها بلغة الكتابة الشعرية والأسلوب وغرض القول الشعري، وهو في هذا السياق، يتمثّل في الصدق والكذب، حيث استشهد ببيت لأبي نواس:

دع عنك لومي فإنّ اللوم إغراء وداوني بالتي كانت هي الدّاء

أورد مصطفى ناصف قول محمّد النويهي: "لا تقصر اهتمامك على براعة قوله: فإنّ اللوم إغراء، أو جودة وصفه الخمر بأنّها الداء والدواء، فهذا معنى ليس جديدا على الشعر العربي، بل في ذاك المعنى الجامع الجارف (و) الاندفاع الذي يكتسح أمامه كلّ شيء، لا يأبه بلوم من الناس ولا بصدق ما في المحبوب من عيوب ونقائص..." (ناصف، 1983، ص 317).

ومن منطلق هذا القول تبدأ لبنات قراءة نصيّة متعدّدة الروافد المعرفية والآفاق التأويلية الدلالية في التشكّل، يختص بنسج خيوطها أ. مصطفى ناصف إبداعا. وبدايتها قوله: "الشعر (في هذه القصيدة) وثيقة مهمّة (دالّة) على أنّ أبا نواس أحبّ الخمر حبّا جمّا، وليس للشعر إذن وجود متميّز عن هذا الحبّ"(ناصف، 1989، ص 317، 318)، وتعليل ذلك لديه أنّه "إذا حدّثتك نفسك بأن تنظر إليه على أنّه نشاط لغوي أستاطيقي، بادرك المؤلّف بالتحذير خوفا عليك من

الضياع"(ناصف، 1989، ص 318)، ثمّ يستنتج قائلا: "والحقيقة أنّ النشاط اللغوي في الشعر كان يُنظر إليه على أنّه ملاحة تعكس الصدق موقعا حسنا. الشعر يستحيل إذن إلى صدق ممتع. وما نسمّيه الفنّ ليس إلّا ضربا من الحيل أو الأساليب التي يستعين بها الشاعر على أن يستخرج منّا الإعجاب بهذا الصدق" (ناصف، 1989، ص 318).

وهنا يوظّف مصطفى ناصف مفاهيم بلاغية على نحو مختلف عمّا ساد سابقا، ليطرق عبر تحليل نصّي عميق أبعادا دلالية قصيّة وجديدة، طريقه إلى ذلك قراءة مخصوصة ومتفرّدة للمجاز، وهو ما يتّضح من قوله: "... قد يكون في الشعر مجاز، والمجاز تكييف لغوي مهمّ للشعور الحقيقي بحيث تبعد المسافة بين الشعور، وما انتهى إليه في اللغة" (ناصف، 1989، ص 318). ويستدرك في معرض حديثه عن ذلك بخصوص "رأي الناقد الشغوف بالصدق، الذي يأخذه الإشفاق عليك (أيّها القارئ)، فيقول لك: اقرأ هذه القطعة، على أنّها أوصاف تقريرية لشعور الشاعر الفعلي، وانزع من نفسك –مؤقتا- فكرة أنّها مجازات"(ناصف، 1989، ص 318).

ومن ثمّ يعلّق ناصف، وبخصوص أهميّة التركيز على لغة الشعر في ذاتها بوصفها مظهر الفنّ ومنطلق توليد الدلالات والمعاني، فيقول: "هذه العناية البالغة بالصدق صرفتنا عن تحليل الشعر بذاته، وخُيّل إلى كثير أن أمور الصدق ألصق بالشعر من توضيح العمل توضيحا مستقلا، بل إنّ الشعر عند دعاة الصدق هو حياة صاحبه (ف) ينظر الناقد في الشعر لكي ينتهي إلى الشاعر، وأن ينقل العمل من دائرة الفنّ إلى دائرة الحياة"(ناصف، 1989، ص 318، 319).

وهنا تبدو درجة الرفض واضحة لدى ناصف بخصوص سطوة المناهج السياقية؛ التاريخي والاجتماعي منها خاصّة، لكونها لا ترى في العمل إلا صورة لصاحبه وواقعه، وقد تطرّق ناصف بالتحليل لذلك في مواضع متعدّدة من كتبه، وهو ما يظهر من تعقيبه بالقول: "وقد ذكرنا فيما مضى أنّ العمل الفنّي له إطار أو هوية مستقلّة، حقّا إنّ الشعر قد نبع من تجربة حقيقية، ولكن الشاعر يحرّف هذه التجربة ويعدّلها، ونحن نتحدّث كثيرا عن العلاقة بين الشكل والمضمون، ونقول إنّهما سواء. وهذه العبارة -لو تأمّلناها- تدلّ على ما أصاب الخبرة الأولى من تغيّر، فقد انفصل العمل عن منبعه..."(ناصف، 1989، ص 319). عند هذا المستوى يصير لا معنى ولا جدوى من بحث مسألة الصدق والكذب في الأدب الذي هو فنّ بالأساس، وعلينا أن ندرك أنّ هناك تعدّدا في سبل تأويل معانيه، وكذلك صور العواطف والقيم الواردة فيه.

ففي القراءة النقدية النصيّة، وكما هو في مشروع ناصف "لا يهمّ سواء كانت العواطف الموجودة أمامنا أستاطيقية أم حقيقية، (إنّه) من الخطأ أن نجعل معظم حديثنا في الشعر (الغنائي) خاصّة دائرا على العواطف الصادقة والكاذبة (...) وننسى أنّ الشعر لغة، وأنّ اللغة رمز عقلي للعواطف، وليست تعبيرا تلقائيا عنها (ف) العمل الأدبي ليس ترجمة للعاطفة إنّما هو تأويل لها"(ناصف، 1989، ص 320). لنلاحظ هنا مدى فهم ناصف للشعر بوصفه جماليةً "تعبير لغوي، وكيف العاطفة يمكن أن تكون استعارة شعرية ذات جمالية وتركيب لأسلوب قول لا يحيل على قضيّة تتضمّن رموزا ذات معان ثابتة بواسطة عرف الاستعمال" (ناصف، 1989، ص 350).

معنى هذا أنّه لا تماثل ولا تشابه في القصيدة العربية في مستوى المعنى أو المبنى بين كلّ الشعراء، فعلى القارئ أن يرصد أوجه الاختلاف والتباين الدّال والجميل، فمثلا لا نقرأ أو نؤوّل "تشبيهات شاعر اللزوميات على أنّها تجديد أو لزوم ما لا يلزم لقول حكمة معيّنة، إنّها ضرب من الفنّ مختلف دلالة وأسلوبا، فأبو العلاء المعرّي تلقّف شيئا دار به الزمن دورته، فلم يكن فردا في إعجابه بالتشبيهات اللغوية، فهذه التشبيهات توجد في الأدب العربي منذ وقت مبكّر، ولها صدى في أشعار أبي نواس وغيره من كبار الشعراء. ولزوم ما لا يلزم نوع من التكرار الذي لم تكتب قصّته بعد"(ناصف، 1989، ص 162).

هنا يتميّز ناصف في دمجه بُعد التكرار الذي يعتبر من أبرز جماليات الإبداع في النقد الحديث والمعاصر في الأدب والفنون الأخرى، ضمن معايير بديعية وبيانية بلاغية؛ لإظهار جمالية القول الشعري وتميّز أسلوب حسنه وبديعه لدى المعرّي وأكثر شعراء العربية الذي أتقنوا هذا الأسلوب في الكتابة الشعرية، حيث أخذ لديهم التكرار صورا متعدّدة، إذ "الشاعر يحرص على اطّراد الحكمة لأنّه يريد أن يستقيم لديه الإحساس الذي يأتيه عبر الأجيال بالتكرار. كذلك التكرار واضح في مسألة التعبير بالمجانسة. وكثيرا ما تعانق الجناس والطباق، على أيدي الشعراء تعانقا يمكن أن نعنون له بلزوم ما لا يلزم"(ناصف، 1989، ص 163). وهو ما يظهر من هذا البيت الشهير لأبي تمّام:

بيض الصفائح لا سود الصحائف في متونهنّ جلاء الشكّ والريب

يعلّق ناصف قائلا: "فالتباس الجناس والطباق معا يخلق عالما لغويا ينافس الواقع المشار إليه، فالمثيولوجيا اللغوية إذن أثيرة في الأدب العربي، قديمة، ذات جوانب متعدّدة. وإذ أولياها اهتماما بدا عشق أبي العلاء للغة أمرا يستوحيه بفطنته من سير الأدب العربي" (ناصف، 1989، ص 163).

هكذا تبدو وجوه تميّز ناصف في قراءة جمالية التكرار في ضوء مفاهيم وآليات نقدية معاصرة، وبالاعتماد على معايير بلاغية وانطلاقا من معرفته الواسعة بمدونة الأدب العربي قديمه وحديثه وبعلوم البلاغة العربية والأسلوبية، ودقائق المعرفة بالقرآن الكريم وتفسير معجز لغته وفواتح سوره، انظر إلى قوله: "... وقديما كان الباحثون في القرآن الكريم يستوقفهم ما فيه من فواصل وتكرار، وما أظهره من براعة في التكرار. وقد أخذ التكرار صورا متعدّدة (...) فلقد نزل القرآن بوصفه معجزة لغوية. وفي القرآن سور تبدأ بأسماء الحروف. ويحدّثنا الدارسون أنّ هذه السور تتركّب من هذه الحروف اليسيرة وما إليها. وفي هذه الملاحظة تكمن بعض أسباب العناية بما سنسميه - بعد ذلك- لزوم ما لا يلزم على اختلاف مظاهره"(ناصف، 1989، ص 163، 164).

ومعرفة مثل هذا وإحكام توظيفه في تحليل الأدب ونقده، يفرض تجاوز التصوّرات التقليدية السائدة حول الأدب ومعاييره، فمن البساطة المخلة والنظرة المحدودة التي لا تساعد على اكتشاف جماليات الأثر وتوليد المعنى أنّنا "إذا قرأنا الشعر العربي ضمر في عقولنا بفضل أفكار رديئة، مثل البديع بمعنى الزينة، والتزام أشياء غير ضرورية، فضلا عن احتفائنا بفكرة صدق الدلالة، وتصوّرنا أنّ الأدب يصدر عن أصحابه كما تصدر النتائج الطبيعية...." (ناصف، 1989، ص 165).

كان هذا نموذج لنوع أو لمثال خاصّ من طرافة إنتاج النقد النصّي في مدونة ناصف، وبيان للصورة التي تُظهر كيف يشتغل في علاقة القديم والجديد، وكيف أنّه ينطلق من النص ليفتح آفاق التحليل والفهم والتلقي الشعرية اللغوية والفلسفية المعرفية والأنثروبولوجيا الثقافية والبلاغية الفنيّة.

لقد صار النقد النصّي لدى مصطفى ناصف بمثابة قراءة نقدية منفتحة على المناهج الأخرى وعلى مفاهيم البلاغة العربية، وأكثر تحرّرا من سطوة المناهج النصيّة وصرامة أدواتها، وبحثا عن ممكن المعنى وسفرا إلى آفاق مكامن الفنّ والجمال، وهو ما ظهر في قراءات نقدية نصيّة أخرى، اختلفت صور تفاعلها مع أدوات النقد والقراءة ومرجعيات التحليل والمعرفة بالنصوص وعوالمها الفكرية والجمالية، حيث تنوّعت الكتابات والبحوث المؤلفة في ذلك (كليطو، 1988؛ ومفتاح، 1994؛ والواد، 2004؛ وفيدوح، 1994؛ وصمّود، 1999). وهي غالبا بحوث تميّزت بصفة الحداثة والنزوع إلى التجديد في المنهج وفي أدواته وفي آفاق القراءة مع البحث في مدى متانة الأسس النظرية المعرفية والانفتاح على حقول المعرفة الأخرى التي تدعم تماسك وصلابة بناء المنهج واستخدامه.

يبدو أنّ ذلك مثّل أبرز سمة وسمت مشروع مصطفى ناصف الذي يمكن القول إنّه تميّز في مجال النقد النصّي وجعله منفتحا على سائر المناهج ونظريات القراءة المعاصرة مثلما هو موصول بروح البلاغة العربية ومعاييرها البيانية المميّزة ضمن فلسفة في النقد جامعة ومنفتحة، يكاد يكون هو مبتكرها ورائدها، خاصّة أنّه قد ألّف عددا مهمّا من الدراسات النقدية النظرية والتطبيقية، فساهم في تأسيس اتجاه نقدي عربي معاصر يستلهم أسسه من التراث اللغوي والبلاغي خاصّة، وينفتح على التيارات النقدية العالمية الحديثة بالتوازي مع ذلك.

حيث أعاد النظر في كثير من المفاهيم والأحكام النقدية السائدة، وأعاد قراءة جوانب مهمة من تراثنا الأدبي على أسس منهجية جديدة ومختلفة، فكشف عن وجوه متفرّدة من جماليات ثراء التراث العربي اللغوي والأدبي الفني.

النتائج:

خلص البحث إلى ما يلي:

- أنّ الحماس لتطبيق المناهج السياقية كأدوات نظرية وآليات تحليل حديثة، لم يصمد ولم يستمرّ، فسرعان ما عاد أكثر النقّاد العرب -خاصة رواد المنهج الفني والتحليل النصّي- إلى البلاغة، يوظفون أدواتها، أو يبحثون عن صيغة علاقة بينها وبين الأسلوبية والشعرية.
- أنّ الارتباط بالنظرية النقدية المعاصرة، لم يمنع -في عالم العربية ثقافة وإبداعا، ولخصوصية اللغة العربية وتجلياتها الإبداعية- المشتغلين بالنقد الحديث الفني والنصي من الانفتاح مجدّدا على البلاغة العربية ومفاهيمها البيانية والبديعية والوفاء لها، لتسعف النقد الحديث بسبل تأصيل منواله النظري والإجرائي في عالم العربية، وعبر تجديد في الرؤية إلى البلاغة واللغة ذاتها، وهو ما امتاز بالتأليف فيه نظرا ونقدا تحليليا مصطفى ناصف.
- انطلق مشروع مصطفى ناصف من نظرة فلسفية إلى وظيفة اللغة بوصفها أداة تعبير ومحور العمل الإبداعي، منها يتكوّن الخطاب الأدبي وعبر نسيجها تظهر أبعاده الجمالية، وسيلته إلى ذلك تلقٍ نقدي معرفي لجديد المناهج الحديثة وأدواتها بما يتوافق مع روح الإبداع العربي شعرا ونثرا، واتّخذ ذلك أرضية للتأسيس لمنوال منهج في القراءة والتحليل ينفتح على المناهج الأخرى وفلسفة التأويل، ويعتمد نظرة جديدة تطورية إلى البلاغة العربية تصل بينها وبين الأسلوبية، بحثا عن فهم أوسع وأعمق لجماليات الأثر ومعانيها القريبة والبعيدة.
- أن الطرافة ومظهر القيمة العلمية الأدبية المفيدة في مشروع أ. مصطفى ناصف أمور لا تكمن فقط في تنويع مسالك البحث في عالم اللغة اللساني التواصلي والدلالي المتعلّق بالمعنى والفكر والجمالي المتجسّد في الإبداع شعرا ونثرا، ولا في الانفتاح على الفلسفة واستعادة البلاغة، بل في الرهان مجدّدا على ذات المبدع أي الذّات الشاعرة، عبر البحث في الحوار الخلّاق بينها وبين لغة الإبداع وثقافة عصرها وتمثلاتها للتراث وسبل إنتاجها للأفكار والآراء.
- أنّ مشروع ناصف صار مميّزا بخصائص متفرّدة جمعت بين إحكام الربط بين الأصيل والحديث وبين النقد ونظرية القراءة، وبين البلاغة والمناهج النصيّة، حيث ظهر ذلك في أكثر مؤلفاته، إذ نجده واضحا في محاور كتابه "اللغة بين البلاغة والأسلوبية" على النحو الآتي: اللغة والثقافة والمجتمع، النحو والمنطق والخطابة، فتنة اللغة، الصيغة الإنسانية للكلمات، اللغة والتفسير، النحو والشعر، اللغة بين السطوح والأعماق، أضواء على النشاط اللغوي، نظرية في المعنى، تفاعل الكلمات، التعامل مع المقاييس، نظرية الاستعارة.
- أنّ تجاوز مناهج النقد العربي عند القدامى في أصولها البلاغية اللغوية إلى مناهج ونظريات معاصرة، سياقية ثمّ نصيّة واسعة الأفق كما رأينا لدى ناصف؛ لم يكن حتما مهمّة سهلة ولا أمرا يسيرا، إذ لم يظهر إجماع ولا اتفاق كلّي

بخصوص جهاز المفاهيم والاصطلاحات المتعلقة بالنظرية الأدبية ومناهج النقد الغربي، لذا ظلّت مسألة تلقّي النقد الغربي بالنسبة إلى الخطاب النقدي العربي المعاصر منهجا ومصطلحا وبنية مفاهيم إشكالية مطروحة، كما أن إدماج إبدالات النقد الحديث ضمن المجال التداولي للخطاب النقدي العربي الحديث بقيت مسائل وإشكالات معرفية عويصة، وقضايا نظريّة تقتضي البحث والنظر الدائمين.

- أنّ العلاقة بين القديم والجديد علاقة تواصل لا انقطاع، وتأثير البلاغة العربية يظلّ مستمرا في المناهج الحديثة السياقية وخاصّة الفنيّة النصيّة، لاسيما أنّ خصوصية الإبداع شكلا ومضمونا تظلّ تدفع إلى البحث عن المنهج الملائم في أكثر من مرجعية قديمة أو حديثة، وتفرض إعادة تشييد أركان المنهج وأسسه، واستمرار التأسيس لمبادئه ومكوّناته المعرفية، أملا في إنجاز قراءة لعلّها تكون أكثر عمقا وأبعد مدى في استنطاق الدلالات وإدراكها، وفي تلقّي جماليات الأثر الإبداعي في ضوء إنجاز القراءة النقدية الأدبية ذات الأصول المعرفية الممتدة في القديم والآخذة بتماسك مفاهيم النظريات الحديثة والمعاصرة.

المراجع:

إسماعيل، ع. (1955/1974). *الأسس الجمالية في النقد الأدبي* (ط. 1، 1955؛ ط. 3، 1974). دار الفكر العربي.

إسماعيل، ع. (1963). *التفسير النفسي للأدب*. دار المعارف.

إسماعيل، ع. (1967). *الشعر العربي المعاصر*. دار الكتاب العربي.

أمين العالم، م. (1997). *الإبداع والدلالة في مقاربات: نظرية وتطبيقية*. دار المستقبل.

بويحي، ش. (1999). *الحياة الأدبية بإفريقية في عهد بني زيري* (محمد العربي عبد الرزاق، ترجمة). بيت الحكمة.

تليمة، ع. م. (1978). *علم الجمال الأدبي*. دار الثقافة للطباعة والنشر.

تليمة، ع. م. (2013). *مقدّمة في نظرية الأدب*. دار التنوير للطباعة والنشر.

حسين، ط. (1926). *في الشعر الجاهلي*، دار الكتب المصرية.

حسين، ط. (1933). *في الأدب الجاهلي* (ط.3). مطبعة فاروق.

الخولي، أ. (1961). *مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب*. دار المعرفة.

الخولي، أ. (1996). *فنّ القول*. دار الكتب المصرية.

ضيف، ش. (1943). *الفنّ ومذاهبه في الشعر العربي*. مكتبة الأندلس.

ضيف، ش. (1960). *الفنّ ومذاهبه في النثر العربي*. دار المعارف.

ضيف، ش. (1960). *تاريخ الأدب العربي*. دار المعارف.

عبّاس، إ. (1978). *اتجاهات الشعر العربي المعاصر*، عالم المعرفة.

عبّاس، إ. (1996). *فنّ السيرة*. دار صادر؛ ودار الشروق.

عبّاس، إ. (1997). *تاريخ النقد الأدبي عند العرب*. دار الشروق.

عبد اللطيف، ع. (2020). *العوامل المؤثرة في نشأة مشاريع تجديد البلاغة: مشروع أمين الخولي مثالًا*. جامعة قطر.

فضل، ص. (1989). *علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته* (ط.1). دار الشروق.

فيصل، ش. (1973). *مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي*. دار العلم للملايين.

كليطو، ع. ف. (1988). *الحكاية والتأويل*. دار توبقال للنشر.
محمّد، أ. ع. ف. (1987). *المنهج الأسطوري في تفسير الشعر الجاهلي* (ط.1). دار المناهل.
مفتاح، م. (1982). *في سيمياء الشعر القديم* (ط.1). دار الثقافة.
مفتاح، م. (1994). *التأويل: مقاربة نسقية*. المركز الثقافي العربي.
مفتاح، م. (2006). *دينامية النصّ: تنظير وإنجاز* (ط.3). المركز الثقافي العربي.
مندور، م .(1946). *منهج البحث في الأدب واللغة* دار العلم للملايين.
ناصف، م. (1958). *الصورة الأدبية*. دار مصر للطباعة.
ناصف، م. (1970). مشكلة المعنى في النقد الحديث، مطبعة الرسالة عابدين.
ناصف، م. (1970). *مشكلة المعنى في النقد العربي الحديث*. مكتبة دار الشباب.
ناصف، م. (1981). *قراءة ثانية لشعرنا القديم* (ط. 2). دار الأندلس.
ناصف، م. (1983). *دراسة الأدب العربي* (ط. 3). دار الأندلس.
ناصف، م. (1989). *اللغة بين البلاغة والأسلوبية*. النادي الأدبي الثقافي.
ناصف، م. (1990). *بين بلاغتين*. النادي الأدبي الثقافي.
ناصف، م. (1995). *اللغة والتفسير والتواصل*. المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون.
ناصف، م. (1997). *محاورات مع النثر العربي*. المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون.
ناصف، م. (2000). *نظرية التأويل*. النادي الأدبي الثقافي.
يقطين، س. (2014). *الفكر الأدبي العربي: البنيات والأنساق*. منشورات الاختلاف، ومنشورات ضفاف، ودار الأمان.

References

Ismail, ‘A. (1955/1974). *The aesthetic foundations in literary criticism* (1st ed., 1955; 3rd ed., 1974). Dar al-Fikr al-‘Arabi.

Ismail, ‘A. (1963). *The psychological interpretation of literature*. Dar al-Ma‘arif.

Ismail, ‘A. (1967). *Contemporary Arabic poetry*. Dar al-Kitab al-‘Arabi.

Al-‘Alim, M. A. (1997). *Creativity and meaning in approaches: Theoretical and applied*. Dar al-Mustaqbal.

Bouyahia, Ch. (1999). *The literary life in Ifriqiya during the Zirid dynasty* (M. A. ‘Abd al-Razzaq, Trans.). Beit al-Hikma.

Talima, ‘A. M. (1978). *The aesthetics of literature*. Dar al-Thaqāfa li-l-Tibā‘a wa-l-Nashr.

Talima, ‘A. M. (2013). *Introduction to the theory of literature*. Dar al-Tanwīr li-l-Tibā‘a wa-l-Nashr.

Hussein, T. (1926). *On pre-Islamic poetry*. Dar al-Kutub al-Misriyya.

Hussein, T. (1933). *On pre-Islamic literature* (3rd ed.). Matba‘at Fārūq.

Al-Khuli, A. (1961). *Renewal methodologies in grammar, rhetoric, exegesis, and literature*. Dar al-Ma‘rifa.

Al-Khuli, A. (1996). *The art of speech*. Dar al-Kutub al-Misriyya.

Deif, Sh. (1943). *Art and its schools in Arabic poetry*. Maktabat al-Andalus.

Deif, Sh. (1960). *Art and its schools in Arabic prose*. Dar al-Ma'arif.

Deif, Sh. (1960). *History of Arabic literature*. Dar al-Ma'arif.

'Abbas, I. (1978). *Trends in contemporary Arabic poetry* (Alam al-Ma'rifa).

'Abbas, I. (1996). *The art of biography*. Dar Sader; Dar al-Shuruq.

'Abbas, I. (1997). *History of literary criticism among the Arabs*. Dar al-Shuruq.

'Abd al-Latif, 'A. (2020). *Factors influencing the emergence of rhetorical renewal projects: The case of Amin al-Khuli's project*. Qatar University.

Fadl, S. (1989). *The science of style: Its principles and procedures* (1st ed.). Dar al-Shuruq.

Faisal, Sh. (1973). *Methods of literary study in Arabic literature*. Dar al-'Ilm li-l-Malāyīn.

Klaytū, 'A. F. (1988). *The tale and the interpretation*. Dar Toubkal.

Muhammad, A. 'A. F. (1987). *The mythical approach in the interpretation of pre-Islamic poetry* (1st ed.). Dar al-Manāhil.

Miftah, M. (1982). *On the semiotics of ancient poetry* (1st ed.). Dar al-Thaqāfa.

Miftah, M. (1994). *Interpretation: A systemic approach*. Al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.

Miftah, M. (2006). *Text dynamics: Theory and achievement* (3rd ed.). Al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.

Mandūr, M. (1946). *The method of research in literature and language*. Dar al-'Ilm li-l-Malāyīn.

Nasif, M. (1958). *The literary image*. Dar Misr li-l-Tibā'a.

Nasif, M. (1970). *The problem of meaning in modern criticism*. Matba'at al-Risāla, 'Ābidīn.

Nasif, M. (1970). *The problem of meaning in modern Arabic criticism*. Maktabat Dar al-Shabāb.

Nasif, M. (1981). *A second reading of our ancient poetry* (2nd ed.). Dar al-Andalus.

Nasif, M. (1983). *The study of Arabic literature* (3rd ed.). Dar al-Andalus.

Nasif, M. (1989). *Language between rhetoric and stylistics*. Al-Nadi al-Adabi al-Thaqafi.

Nasif, M. (1990). *Between two rhetorics*. Al-Nadi al-Adabi al-Thaqafi.

Nasif, M. (1995). *Language, interpretation, and communication*. The National Council for Culture, Arts, and Letters.

Nasif, M. (1997). *Dialogues with Arabic prose*. The National Council for Culture, Arts, and Letters.

Nasif, M. (2000). *Theory of interpretation*. Al-Nadi al-Adabi al-Thaqafi.

Yaqtin, S. (2014). *Arab literary thought: Structures and systems*. Manshurat al-Ikhtilaf; Manshurat Difaf; Dar al-Amān.

OPEN ACCESS
Received: 17 -05 -2025
Accepted: 06- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Interplay of the Cultural and the Visual in Travel Literature: A Study of the Formation of Epistemic Identity in *Al-Maqdisi's Trip: Aḥsan al-Taqāsīm fī Maʿrifat al-Aqālīm*

Dr. Jabr Bin Duwaihi Al-Fahham *

J.alfaham@mu.edu.sa

Abstract

This paper investigates how cultural frameworks intersect with visual observation in shaping epistemic identity within travel literature, focusing on *Al-Maqdisi's Trip: Aḥsan al-Taqāsīm fī Maʿrifat al-Aqālīm*. By analyzing materials that extend beyond direct witnessing, the study identifies the ways in which unseen cultural sources—both oral and written—inform the travel narrative and influence its epistemological orientation. Although Al-Maqdisi repeatedly affirmed his intent to record only what he had directly observed, his broader cultural knowledge inevitably filtered into the text through transmitted oral accounts, dialogues, reports, and written works he consulted, sometimes cited and other times not. The findings highlight how this interplay between the cultural and the visual not only shaped the narrative's descriptive strategies but also redefined its central concern with vision and observation, thereby revealing the subtle yet powerful role of cultural mediation in constructing knowledge within the travel text.

Keywords: Travel Literature, Travel, Cultural Sources, Travel Narrative.

* Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Education, Majmaah University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Fahham, J. D. (2025). The Interplay of the Cultural and the Visual in Travel Literature: A Study of the Formation of Epistemic Identity in *Al-Maqdisi's Trip: Aḥsan al-Taqāsīm fī Maʿrifat al-Aqālīm*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 186 -201https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2764

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/17م
تاريخ القبول: 2025/07/06م

تداخل الثقافي بالمرئي في النص الرحلي: دراسة في تشكل الهوية المعرفية في (رحلة المقدسي- أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم)

د. جبر بن ضويحي الفحام*
J.alfaham@mu.edu.sa

ملخص:

يتناول البحث مدى تداخل الثقافي بالمرئي والمشاهد، وأثر ذلك في تشكيل الهوية المعرفية للنص الرحلي، من خلال أنموذج مختار، هو كتاب (رحلة المقدسي) المسمى (أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم)، وقد استهدف البحث رصد ما يخرج عن المرئي من معلومات في المدونة المعنيّة وتحليلها ومساءلتها، بناء على موضوع جنسها الأدبي (أدب الرحلات)، وبناء على المنهج الذي أعلنه المقدسي فيها، وذلك عبر مقدمة وثلاثة مباحث ونتائج، كشفت عن مصادر الثقافي غير المشاهَد عند المقدسي، وعن مجالاته المعرفية، ثم عن موقف المؤلف من الثقافي. من خلال وصف هذا الثقافي وتحليله. وقد أبان البحث قوة أثر الثقافي عند المؤلف على النص الرحلي، وتأثيره على موضوعه الأساس وهو المشاهَدة والرؤية؛ مما أدى إلى تداخل الثقافي بالمرئي. وتوصل البحث إلى أن المؤلف كان يعي أثر تدخّل الثقافي بالمرئي على محتوى النص؛ ولذلك وضّح منهجه في التعامل مع هذه الحالة بأنه لن يدوّن إلا ما شاهده وأدركه غاية الإدراك. ومع ذلك تسللت ثقافته العامة إلى النص عبر مصدرين من مصادر الثقافة: الأول المصدر المسموع، ومنه نَقَل محتوى تَلقّاه بالسماع من مصادر كالإجابات الشفوية، وما يسمعه من أخبار، وما يمر به من حوارات، وما يرويه من أحاديث السنة النبوية، وغير ذلك. والثاني المصدر المكتوب، وقد أبان أنه نقل عن كتب اطلع عليها، ونجده أحيانًا يذكر اسم الكتاب ومؤلفه أو أحدهما، كما وجد عنده نقل بلا عزو لمصدر.

الكلمات المفتاحية: أدب الرحلات، الرحلة، مصادر الثقافة، النص الرحلي.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الفحام، ج. ض. (2025). تداخل الثقافي بالمرئي في النص الرحلي: دراسة في تشكل الهوية المعرفية في (رحلة المقدسي- أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 186- 201 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2764

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

المقدمة:

أدب الرحلة جنس من أجناس الأدب القديمة الحديثة في آن واحد (بلعربي، ومنقور، 2023، ص 61، 62). وموضوعه الأساس ما يراه الرحالة ويشاهده، لكن ثقافة الرحالة قد تستيقظ وقت الكتابة، فيتداخل الثقافي مع المرئي ليشكّل هوية مستقلة للنص الرحلي. وقد جاء هذا البحث لمقاربة هذه الممارسة في نموذج من أرقى نماذج أدب الرحلة العربية القديمة، وهو كتاب (رحلة المقدسي) المسمى (أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم) (المقدسي، 2003).

ومع توافر عدد من الكتابات والدراسات السابقة عن أدب الرحلات، وعن كتاب المقدسي إلا أني لم أجد –فيما اطلعت عليه- بحثًا أو دراسة نحت هذا المنحى أو تناولت هذا الجانب في أدب الرحلة. وقد تمظهرت إشكالية البحث في التساؤل عن مدى تأثير الثقافة العامة للرحّالة على كتابة مشاهداته، وتمازجهما معًا لتشكيل هوية النص، عبر أسئلة ثلاثة:

ما مصادر هذه المعلومات؟ وما علاقتها بمادة الرحلة؟ وما تأثيرها على قيمة الكتاب؟

ويهدف البحث –في إجابته على هذا التساؤل- إلى رصد ما يخرج عن المشاهدة من معلومات في المدونة المعنيّة وتحليلها ومساءلتها، بناء على موضوع جنسها الأدبي، وبناء على المنهج الذي أعلنه المقدسي فيها. وتبرز أهمية البحث في تسليط الضوء على ما يتمازج مع المرئيات في النص الرحلي من ثقافي يؤثر على هويته بشكل أو بآخر.

ولتحقيق ذلك سلك الباحث منهج الوصف والتحليل لمقاربة الثقافي وتجاذباته مع المرئي لرسم هوية النص وتشكل أبعاده، وقد استدعى المنهج تقسيم البحث إلى تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة. فالمبحث الأول تحدث عن مصادر الثقافي غير المشاهد عند المقدسي، وفي الثاني بيان لمجالاته المعرفية، وفي الثالث حديث عن موقف المؤلف من الثقافي.

التمهيد:

الرحلة في مفهومها الأساس هي انتقال الإنسان فردًا أو جماعة من موطنه إلى مكان آخر لهدف معين. فهو بذلك يكسر حاجز المكان ويخترق حدود التجمّعات؛ وذلك لتحقيق عدد من الأهداف، منها: الدينية والاقتصادية والعلمية والإدارية والشخصية (الشامي، 1983، ص 13). وقد كان الرحالة يقيّدون كل ما تقع عليه أبصارهم الثاقبة في مختلف نواحي الحياة، ويذيعونه في الناس؛ فأثمرت هذه السلوكيات نتاجًا سمينًا ثمينًا يسمى أدب الرحلات.

ويقوم هذا المجال من المعرفة –في الأصل- على المشاهدة والمعاينة والملاحظة بوصفها شرطًا أساسًا فيه، وموضوعًا له(فهيم، 1989، ص 57-59). ولكن بعض الرحالين قد يورد بعضًا مما يمتلكه من مخزون ثقافي سابق أو موازٍ عن موضوع أو فكرة تعرِض له أو يعرض لها، وقد يوظفه في تحليل ما يراه أو في تفسيره وتعليله. وفي هذه الحالة قد يتقاطع أدب الرحلة مع مجال معرفي آخر، مثل معاجم البلدان، على أساس أن مؤلفي معاجم البلدان يتكئون –في الغالب- على ثقافتهم في وصف الأماكن لا على مشاهداتهم (أبوليل، 2011، ص 56-61)، أو غير ذلك من الأجناس أو المجالات.

وهنا تختلف زاوية النظر إلى هذه الظاهرة من التدوين بين القبول والتردد، فالقبول على أساس أن التقاطعات البينية واردة بين العلوم الإنسانية بقوة، أما التردد في القبول فعلى أساس أن قيمة أدب الرحلات وميزته كامنة في نقل الصورة المرئية والهيئة الحالية للمستَهدَف في اللحظة الزمنية القائمة (حليفي، 2002، ص 37-41؛ وفهيم، 1989، ص 57؛ المقدسي، 2003 ص68؛ والمدني، 2006، ص 16؛ وابن بطوطة، 1407، ص 32؛ والعبدري، 1968، ص 1).

ولذلك ظهرت بعض الانتقادات والشكوك حول بعض مرويات (شيخ الرحالين) ابن بطوطة في رحلته المشهورة لما فيها من مبالغات وغرائب رأى البعض أنها ليست من المشاهدات، وإنما هي من الثقافة، وإن لم يشر ابن بطوطة لذلك (معلوف، 1943، ص 118-119؛ وغريّب، 1991، ص 62-65).

وغني عن القول أن المعلومات التي يدونها الرحالة عن المكان الذي يزوره وقد استقاها من ثقافته لا تخلو من فوائد وإيجابيات، منها -على سبيل المثال-: إعطاء تصور أشمل للموضوع أو الفكرة، أو إثراء الكتاب بمعلومات متنوعة قد لا نجدها في مصادر أخرى، أو كسر الرتابة وطرد الملل عن القارئ... إلى غير ذلك من الفوائد.

ومن هنا جاء هذا البحث ليتناول أثر الثقافي عند المؤلف على المرئي في النص الرحلي، واتخذ كتاب رحلة المقدسي (أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم) لمحمد بن أحمد المقدسي أنموذجًا لإجراء البحث.

وجاء اختيار هذا الكتاب دون غيره لأن المؤلف كشف عن منهجه فيه بكل وضوح، في أكثر من موضع، وأكد أنه لن يدوّن فيه عن الأماكن إلا ما شاهده بعينه، أو سمعه من المتحدثين الثقات عنها، أو قرأه في كتاب حوْلها. يقول: "فأعلي قواعده وأرصف بنيانه ما شاهدته وعقلته، وعرفته وعلقته، وعليه رفعت البنيان وعملت الدعائم والأركان. ومن قواعده – أيضًا- وأركانه، وما استعنت به على تبيانه سؤال ذوي العقول من الناس، ومن لم أعرفهم بالغفلة والالتباس، عن الكور والأعمال في الأطراف التي بعدْتُ عنها، ولم يتقدّر لي الوصول إليها، فما وقع عليه اتّفاقهم أثبته، وما اختلفوا فيه نبذته، وما لم يكن لي بدّ من الوصول إليه والوقوف عليه قصدته، وما لم يقرّ في قلبي ولم يقبله عقلي أسندته إلى الذي ذكره، أو قلت زعموا. وشحنته بفصول وجدتها في خزائن الملوك"(المقدسي، 2003، ص37، وص 256، 269، 382، 400).

وقال في موضع آخر ينتقد مؤلفات من سبقه من الرحالين ويبين منهجه: "غير أن أكثرها [كتب الرحالة السابقين] بل كلّها سماع لهم. ونحن فلم يبق إقليم إلا وقد دخلناه، وأقلّ سبب إلا وقد عرفناه، وما تركنا -مع ذلك- البحث والسؤال والنظر في الغيب، فانتظم كتابنا هذا ثلاثة أقسام: أحدها ما عاينّاه، والثاني ما سمعناه من الثقات، والثالث ما وجدناه في الكتب المصنّفة في هذا الباب وفي غيره"(المقدسي، 2003، ص 68، وص224).

فهو بهذا يجعل المشاهدة والملاحظة منطلَقه الذي يبني عليه كل ما يدونه في كتابه، وما لم يره بعينه وصَفَه عبر واسطة، وهي إما الرواة الثقات الذين يُفترض أنهم قد شاهدوا وعاينوا، أو الكتب التي يطلع عليها وينقل منها. وكأنه هنا يعلن تحييد التصورات السابقة والمعلومات المختزنة حول كل ما سيكتب عنه. فهل التزم المؤلف بموضوع أدب الرحلات عامة، ومنهجه السابق خاصة؟

وقد جاءت هذه المقاربة لمحاولة إبراز مدى تمازج الثقافي بالمرئي عند المؤلف ومن ثَم مدى التزام المؤلف بمنهجه، وأثر ذلك على تشكل هوية نصّه وبنيته.

المبحث الأول: مصادر الثقافي

يُلحظ عند المقدسي عند إيراد المعلومة الثقافية التصريح بالمصدر أحيانًا، وعدم التصريح به في أحيان كثيرة، كما أن المصادر التي يصرح بها تتنوع بين المسموع والمقروء، وأحيانًا يبدو أنه يعتمد على شهرة المعلومة لتغني عن ذكر المصدر. وقد تنوعت مصادره على النحو التالي:

أولا: المصدر المسموع

أعلن المقدسي عن هذا المصدر في كتابه أكثر من مرة، فقال: "ومن قواعده -أيضًا- وأركانه، وما استعنت به على تبيانه سؤال ذوي العقول من الناس، ومن لم أعرفهم بالغفلة والالتباس، عن الكُوَر والأعمال في الأطراف التي بعدْتُ عنها، ولم يتقدّر لي الوصول إليها، فما وقع عليه اتّفاقهم أثبته، وما اختلفوا فيه نبذته... وما لم يقرّ في قلبي ولم يقبله عقلي أسندته إلى الذي ذكره، أو قلت زعموا"(المقدسي، 2003، ص 37).

وفي موضع آخر يكون أكثر تصريحًا بهذا المصدر فيقول: "فانتظم كتابنا هذا ثلاثة أقسام... والثاني ما سمعناه من الثقات"(المقدسي، 2003، ص 67)، وقال عن اليَمَن: "وغاب عني منه الكثير، غير أني أذكر ما سمعت فيه من أهل الخبرة"(المقدسي، 2003، ص 104). فهذه المعلومات التي يدونها المؤلف حول بعض الأماكن والأحداث يكون مصدره فيها السماع ممن قابلهم سواء في رحلته أو قَبْلها، ولذلك فإن هذه المعلومات تحل في المرتبة الثانية من حيث الموثوقية والدقة، بعد المُشاهَد والمرئي. والمقدسي يستعمل للإشارة إلى هذا المصدر عددًا من الصيغ والحالات، من أهمها:

السؤال:

يبادر المقدسي بالسؤال عن كل ما يشكل عليه، متى ما استشعر أن الجهة المسؤولة أهل للسؤال، وتكون الإجابة شفهية، مثل قوله: "سألتهم عنه"(المقدسي، 2003، ص 43)، وقوله عن بحارة أهل الأندلس: "وقد ركبت معهم المدّة الطويلة أبدًا أُسائلهم عنه وعن أسبابه"(المقدسي، 2003، ص 47)، وقوله: "سألت بعض المصريين"(المقدسي، 2003، ص 206) ، وقوله: "قلت: كيف؟"(المقدسي، 2003، ص 262، وص210، 224، 225، 311، 320، 353). وقد يكون الطلب بغير لفظ السؤال، مثل قوله للشيخ أبي علي بن حازم عن البحر: "فإن رأى أن يصفه لي صفة أعتمد عليها وأرجع من الشك إليها فعل" (المقدسي، 2003، ص 44).

السماع:

وهو أن يصرّح المؤلف بسماع الخبر من مصدر ما، سواء كان المصدر معروفًا معلومًا بعينه، كقوله: "وسمعت أبا عليّ الحسن بن أبي بكر البنّاء، يقول" (المقدسي، 2003، ص 71)، أو مصدرًا عامًا غير محدد، فيكون فيه المؤلف الطرفَ المتلقي دائمًا، ويعبّر عنه بألفاظ النكرة غالبًا، وهذا المصدر غير المحدد قد يكون مفردًا، مثل (شيخ) في قوله عن بحر الصين (العرب): "سمعت شيخًا يقول" (المقدسي، 2003، ص 45)، وقوله: "سمعت بعض المنجمين يقول... وسمعت غيره يقول..." (المقدسي، 2003، ص 80)، وقوله: "سمعت بعض مشايخ القيروان يقول..." (المقدسي، 2003، ص 93)، وقوله: "سمعت بعض صدور القراء بمكة يقول..." (المقدسي، 2003، ص 109)، وقد يكون متعددًا، مثل (جماعة) في قوله: "سمعت جماعة منهم يذْكرون أنه يضيق في حدود طنجة..." (المقدسي، 2003، ص 47)، ومثل (أهل الخبرة) في قوله عن اليمن: "غير أني أذكر ما سمعت فيه من أهل الخبرة..." (المقدسي، 2003، ص 104). بل قد يتجاهل المؤلف المصدر الذي سمع منه تجاهلًا تامًا، مثل قوله: "يقال لهم بنو سامة سمعت أنهم في أربعة آلاف قوس"(المقدسي، 2003، ص 104)، وقوله: "سمعت أن أبا موسى الأشعري..." (المقدسي، 2003، ص 326)، وقوله: "وسمعت أن أهل بصنا وبيروت..." (المقدسي، 2003، ص 337). وقد ورد التصريح بالسماع في أكثر من أربعين موضعًا من الكتاب.

الرواية:

ويُقصد بها ما ينقله المؤلف بسند متصل من الأحاديث النبوية أو الأخبار والآثار، وهي مما يُتلقى بالسماع؛ ولذلك نراه يستعمل فيها عبارات المحدِّثين، مثل: أخبرنا، وحدّثنا، وقد أكثر المصنف من هذه المرويات. فمن ذلك ما رواه عن النبي –صلى الله عليه وسلم- بقوله: "أخبرنا أبو عبدالله محمد بن أحمد بقصبة أرّجان، قال: حدثنا القاضي الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد، قال: حدثنا موسى بن الحسين، قال: حدثنا شيبان بن فروخ، قال: حدّثنا مسرور بن سفيان التميمي، عن الأوزاعي، عن عروة بن رويم، عن عليّ بن أبي طالب -رضي الله عنه-، قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-:"(المقدسي، 2003، ص 119).

وقوله: "وأخبرنا أبو الحسن مطهر بن محمد الرامهرمزيّ، قال: حدثنا منصور بن محمد، قال: حدثنا إسحاق بن أحمد، قال: حدثنا محمد بن خالد بن إبراهيم، قال: حدثنا أبو عصمة، قال: حدثنا إسماعيل بن زياد، قال: حدثني مالك

القطّان، عن خليد، عن عمران المقبريّ، عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: (المقدسي، 2003، ص 348. وص 93، 96، 127، 143).

وأما ما نقله من الآثار فمنه ما رواه عن عبدالله بن عمرو -رضي الله عنهما- قال فيه: "أخبرنا الفقيه أبو الطيّب عبد الله بن محمّد الجلال بالريّ، قال: حدّثنا أحمد بن محمّد بن يزيد الأستراباذيّ، قال: حدّثنا العبّاس بن محمّد، قال: حدّثنا أبو سلمة، قال: حدّثنا سعيد بن زيد، قال: حدّثنا ابن يسار عن عبدالله بن عمرو، قال..." (المقدسي، 2003، ص 47)، وقوله في خبر آخر عن نيل مصر: "وحدثنا أبو الحسن الخليل بن الحسن السرخسيّ بنيسابور، قال: حدثنا أبو الحسن علي بن محمّد القنطريّ، قال: حدثنا المأمون بن أحمد السلميّ، قال: حدثنا محمّد بن خلف، قال: أخبرنا أبو صالح كاتب الليث بن سعد عن الليث، قال..." (المقدسي، 2003، ص 51. وص 99، 107، 127، 131). وقد بلغ ما رواه من هذا النوع من السماع تسعة عشر نصا.

المحادثة والحوار:

ويُقصد بها أن يتلقّى المؤلف المعلومة من خلال الحوار والمناقشة مع فرد أو جماعة حول موضوع ما، وفيه يراوح المؤلف بين التلقي والإرسال، وهذه الحالة قد تتقارب مع الحالة الأولى في بعض الأحيان. ومن ذلك حواراته مع البحارة الأندلسيين حول بحر الروم، يقول: "وقد ركبت معهم المدة الطويلة أبدًا أسائلهم عنه وعن أسبابه، وأعرض عليهم ما سمعت فيه..." (المقدسي، 2003، ص 47)، وحواره مع قاضٍ في إقليم آقور حول تفضيل المقدسي قراءة ابن عامر على غيرها من القراءات القرآنية السبع (المقدسي، 2003، ص 148)، وكذلك حواره مع فقيه حول موقع بلدة (أشروسنة) (المقدسي، 2003، ص 256)، ومنه أيضًا المناظرة التي شهدها عند رئيس نيسابور حول جواز التيمم بالنورة (المقدسي، 2003، ص 185. وص206، 262، 317، 318). وقد تكررت مثل هذه الحوارات في أكثر من أربعة وعشرين موضعًا من الكتاب.

ما يوهم السماع:

والمقصود به ما تكون فيه عبارة المؤلف غير صريحة في أنه سمع المعلومة من المصدر، ولكن السياق يرجح ذلك، مثل عبارة (قالوا) في قوله: "في محرابه عظم، قالوا هو الذي قال للنبي -صلى الله عليه وسلم- لا تأكلني فأنا مسموم"(المقدسي، 2003، ص 101)، وقوله: "رباط فيه قبر صغير قالوا هو قبر رأس الحسين بن علي رضي الله عنه"(المقدسي، 2003، ص 289). وعبارة (يسمونه) في قوله عن بلد زبيد: "يسمونه بغداد اليمن"(المقدسي، 2003، ص 101)، وعبارة (يزعمون) في مثل قوله: "وثمَّ صنم يزعمون أن الشيطان كان يدخله..." (المقدسي، 2003، ص 204)، وعبارة (يُحكى) في مثل قوله: "يُحكى عن عضد الدولة..." (المقدسي، 2003، ص 351). والعبارات والأساليب في هذه الحالة متنوعة، وقد وردت في أكثر من ستة وأربعين موضعا.

ثانيا: المصدر المكتوب

صرح المقدسي بأن النقل من كتب السابقين سيكون أحد مصادره في كتابه، يقول: "وشحنته بفصول وجدتها في خزائن الملوك"(المقدسي، 2003، ص 37)، وعبارة (شحنته) تدل على الكثرة، وأن النقل لم يكن استثناءً أو طارئًا. ويؤكد ذلك في موضع آخر فيقول: "فانتظم كتابنا هذا ثلاثة أقسام:... والثالث ما وجدناه في الكتب المصنّفة في هذا الباب وفي غيره. وما بقيت خزانة ملك إلا وقد لزمتها، ولا تصانيف فرقة إلا وقد تصفحتها"(المقدسي، 2003، ص 68)، وفي هذا الموضع الأخير يبين المؤلف نوعية المعلومات التي ينقلها عن السابقين، ففي قوله "في هذا الباب" يعني أنه ينقل من كتب الرحلات السابقة، وقد عدّد ما اطلع عليه منها، ونقدَها، وبيّن ما اختلف فيه كتابه عنها(المقدسي، 2003، ص 37-39)، مع أنه ذكر أن من منهجه ألا ينقل عن هذه المصنفات إلا عند الضرورة، يقول: "وقد اجتهدنا في أن لا نذكر شيئًا قد سطروه، ولا نشرح أمرًا قد أوردوه، إلا عند الضرورة؛ لئلا نبخس حقوقهم، ولا نسرق مصنفاتهم"(المقدسي، 2003، ص 39)، وقارئ كتابه يجد أن كثيرًا من المعلومات عن بعض الأماكن ترد بلا مرجع، خاصة في مقدمات الأقاليم التي تحدث عنها. فهل نقلها من كتب الرحالة السابقين

واحتسبها من الضرورات، أم أنها من مصادر أخرى؟ وعلى كل حال فهي تشكل نسبة لا بأس بها ويصدق عليها وصفه السابق (شحنته). وفي الفقرة التالية توضيح أكثر.

وأما منهجه في النقل عن السابقين فقد سلك فيه أكثر من طريقة، منها:

تسمية الكاتب وإغفال الكتاب:

نقل المقدسي عن عدد من كتب الرحلات السابقة، ولكنه لا يصرّح بأسمائها، بل يشير إليها بأسماء مؤلفيها فيقول (كتابه) (المقدسي، 2003، ص 38)، وفي حالة النقل يحيل على اسم المؤلف فيقول –على سبيل المثال- "وجعل أبو زيد البحار ثلاثة"(المقدسي، 2003، ص 48)، ويقول: "وذكر الجيهاني"(المقدسي، 2003، ص 51) دون أن يذكر أسماء كتبهم. وممن نقل عنهم: أبو زيد البلخي في تسعة مواضع، منها على سبيل المثال قوله: "وأما أبو زيد فجعل العَرْض من ملطية، مادًّا على الجزيرة والعراق وفارس وكرمان إلى أرض المنصورة، ولم يذكر المراحل إلا أنها تكون نحو أربعة أشهر غير عشرة أيام"(المقدسي، 2003، ص 85. وص 38، 48، 89.240، 261، 267). ونقل عن أبي عبدالله الجيهاني في ستة مواضع (المقدسي، 2003، ص 37، 48، 51، 90، 123، 242)، وعن ابن خرداذبه في خمسة مواضع (المقدسي، 2003، ص 80، 119، 187، 210، 305)، كما نقل عن ابن الفقيه الهمذاني في ثلاثة مواضع (المقدسي، 2003، ص 38، 47، 206). ولعله استغنى بأسماء مؤلّفي هذه الكتب عن أسمائها لاشتهارها وانتشارها.

كما نقل عن علماء آخرين يغلب على الظن أنه نقل من كتبهم، ولكنه لم يشِر إلى هذه الكتب بأية إشارة. ومن هؤلاء العلماء: عبدالرحمن ابن أخي الأصمعي، وأبو الجلد، وقطرب، ويحيى بن أكثم، والأصمعي (في موضعين)، وابن قتيبة، وأبو القاسم العكي، والبلاذري، وإبراهيم الفارسي (في عدة مواضع) (المقدسي، 2003، ص 61، 83، 125، 162).

تسمية الكاتب والكتاب:

وفي بعض الأحيان يعتمد المقدسي ذكر اسم المؤلف والكتاب معًا عند النقل، والمؤلفون الذين ذكرهم وذكر كتبهم هم: وهب وكتابه المبتدأ، والشمشاطي وكتابه في التاريخ، ومحمد بن الحسن وكتابه الأكراه، وقدامة بن جعفر وكتابه الخراج، ويلحق بذلك التوراة (المقدسي، 2003، ص 123، 128، 165، 206، 168).

إغفال اسم الكتاب والكاتب:

ومما وجد عند المقدسي النقلُ من كتب السابقين نصًا دون الإشارة إلى المصدر نهائيًا، مثل قوله: "فأما الأرض فإنها كالكرة موضوعة جوف الفلك، كالمُحَّة جوف البيضة، والنسيم حول الأرض، وهو جاذب لها من جميع جوانبها إلى الفَلَك، وبِنْية الخلق على الأرض أن النسيم جاذب لما في أيديهم من الخِفّة، والأرض جاذبة لما في أيديهم من الثقل؛ لأن الأرض بمنزلة الحجر الذي يجذب الحديد"(المقدسي، 2003، ص 80).

فهذا النص هو لابن خرداذبه، في كتابه المسالك والممالك، الذي يقول فيه: "صفة الأرض أنها مدوّرة كتدوير الكرة، موضوعة في جوف الفلك، كالمحّة في جوف البيضة، والنسيم حول الأرض، وهو جاذب لها من جميع جوانبها إلى الفلك، وبِنْية الخلق على الأرض أن النسيم جاذب لما في أبدانهم من الخفّة، والأرض جاذبة لما في أبدانهم من الثقل؛ لأن الأرض بمنزلة الحجر الذي يجتذب الحديد"(ابن خرداذبه، 1889، ص 4؛ البشاري، 1906، ص 58).

ومع أن المؤلف أحال على ابن خرداذبه في مواضع –كما سبق- فإنه لم يحل إليه هنا.

الإحالات الفضفاضة:

ومن منهج المقدسي في الإحالة عند النقل أن يستعمل عبارات عامة فضفاضة يحيل بها إلى المصدر المكتوب، مثل قوله: "وقرأت/ وجدت في بعض الكتب" (المقدسي، 2003، ص 48، 162، 184، 271، 293، 328)، وقوله: "وقرأت/ وجدت في كتاب بخزانة عضد الدولة"(المقدسي، 2003، ص 140، 162، 238، 260، 370)، وقوله: "ووجدت في كتاب بالبصرة"، ومثل قوله:

"وقرأت في أخبار المدينة"، وقوله: "ووجدت في بعض خزائن الخلفاء"، وقوله: "وقرأت في أخبار البصرة"، وقوله: "وقرأت في بعض الكتب بفارس"، وقوله عن أخذه من دفاتر البحّارة: "فعلِقْتُ من ذلك صدرًا صالحًا بعدما ميزت وتدبرت"(المقدسي، 2003، ص 53، 99، 128، 131، 385، 43)، ففي هذه النصوص يصرّح المؤلف بالأخذ عن كتب، ولكنه لا يسمّيها ولا يسمّي مؤلفها .

ثالثا: المصدر غير المحدد (المُغفل)

يورد المقدسي كثيرًا من المعلومات التي لا يُتصور، ولا يمكن أن يكون عرفها بالمعاينة والمشاهدة، ولا بد أن يكون استقاها من ثقافته المسموعة أو المقروءة، ولكنه لا يشير إلى ذلك ولا يحدد المصدر الذي استقاها منه، وأكثر ما يكون ذلك في بداية حديثه عن أي إقليم، حيث يحشد كثيرًا من المعلومات التاريخية أو الاقتصادية أو الجغرافية أو غيرها عن الإقليم(المقدسي، 2003، ص 155، 189، 239، 349).

ومن تلك المعلومات التي يسوقها المؤلف بلا توضيح لمصدرها –على سبيل المثال-: تحديد موضع غرق فرعون، وتعيين الجبل الذي أنزل عليه آدم –عليه السلام- واسمه، ومكان صخرة موسى وأحداثه مع الخضر –عليهما السلام-، وخبر تفضيل عمر –رضي الله عنه- فتح الشام على فتح العراق، وتخطيط أبي العباس السفاح لبناء بغداد، وتسمية سامراء وبناء كعبة بجامعها، ومدح عمر –رضي الله عنه- لأهل إقليم المشرق، ودخول ذي القرنين كهف الظلمات ومحاولة مسلمة بن عبدالملك دخوله، وبناء المسجد الأقصى ثم إعادة بنائه بعد زلزلة، وشكوى أهل الفيوم إلى يوسف –عليه السلام- عدم وصول ماء النيل إليهم، وهروب إدريس الطالبي، وتكوين دولته في المغرب الأقصى، والحديث عن ملوك الدولة السامانية في خراسان (المقدسي، 2003، ص 44، 46، 46، 124، 126، 129، 239، 152، 168، 202، 226، 292).

ومثلها حديثه عن منابع أنهار دولة الإسلام، كدجلة والفرات والنيل وجيحون والشاش وغيرها (المقدسي، 2003، ص 51، 52). وقد يقدّم لبعض المعلومات بلفظ (يقال) أو (زعم بعض الناس) أو ما تصرّف عنهما، أو ما شابههما، كما قال عن قبرص: "يقال إنها اثنا عشر يومًا، كلها مدن عامرة..." (المقدسي، 2003، ص 184، 46، 85، 98، 325، 336)، ولكن المؤدى واحد وهو خفاء المصدر على المتلقي.

من هذا التتبع لمصادر الثقافي بجميع أنواعها عند المقدسي نلحظ اهتمامه بالتوثيق، وإن كان بدرجات متفاوتة، متى ما واتته الفرصة؛ وذلك راجع لشعوره -على ما يبدو- بأهمية مجاراة الثقافي للمرئي في الدقة والموثوقية.

المبحث الثاني: مجالات الثقافي

تمثل المواد المرئية والمشاهَدة المحتوى الأساسي لكتب الرحلات، وما يخرج عن هذه المواد ينظر له نظرات متنوعة، فكيف كان موقف المقدسي نظريًا وعمليًا؟

في سياق حديث المقدسي عما سبقه من كتب الرحلات أخذ على ابن الفقيه الهمذاني أنه "أدخل في كتابه ما لا يليق به من العلوم، مرة يزهد في الدنيا وتارة يرغب فيها، ودفعة يُبكي وحينًا يُضحك ويُلهي"(المقدسي، 2003، ص 38، 39)، وأخذ على أبي عبدالله الجيهاني أنه "مرة يذكر النجوم والهندسة، وكرّة يورد ما ليس للعوام فيه فائدة، وتارة ينعت أصنام الهند، وطورًا يصف عجائب السند، وحينًا يفصّل الخراج والرد..." (المقدسي، 2003، ص 38)، وهذا يوحي بأن المقدسي سيحترز من هذا (العيب)، أي أنه لن يستطرد في الكتابة بالحديث عن كل ما يراه ويشاهده، فضلًا عن الاستطراد إلى غيره، وسيقتصر على ما يراه أساسيًا كليًا في موضوعه. فهل التزم بهذا المنهج؟

من يقرأ الكتاب يجد أن المؤلف يستطرد أحيانًا ويخرج عن موضوعه إلى موضوع آخر، وإذا أمعنا النظر في هذه المعلومات ألفينا بعضها يمتّ للمكان المقصود بصلة، وبعضها لا يمتّ له بصلة.

أولًا: استطراد يرتبط بالمكان

ما يورده المؤلف من معلومات ثقافية ترتبط بالمكان يمكن أن يصنّف الأهم منها بحسب فنّه إلى ثلاثة أصناف:

معلومات دينية:

عندما يتحدث المؤلف عن مكان ما قد يشدّه ذلك إلى استدعاء معلومات دينية تتعلق بذلك المكان، سواء في مجال التفسير أو الحديث أو الفقه أو غيرها. مثل إيراده -بسند طويل- تفسيرَ ابن عباس -رضي الله عنهما- "في قوله: ﴿رِحْلَةَ ٱلشِّتَآءِ وَٱلصَّيْفِ﴾ قال: كانوا يشتون بمكة ويصيفون بالطائف، وفي قوله: ﴿ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾ قال: خوف الجذام" (المقدسي، 2003، ص 107)، وذلك في سياق حديثه عن إقليم جزيرة العرب وطقسها، وسلامتها من مرض الجذام.

كما أورد بعض المسائل الفقهية، وهو يتحدث عن مكة وما حولها، مثل حكم الصلاة إلى الحِجْر والطواف به، وحكم إقامة صلاة الجمعة في منى، وحكم الإحرام من الميقات وتجاوزه بدون إحرام (المقدسي، 2003، ص 91، 94، 96)، ومنه الحديث عن الصاع في الحجاز منذ عهد عمر -رضي الله عنه-(المقدسي، 2003، ص 112)، وغير ذلك.

أما الأحاديث النبوية التي يوردها بسندها فهي كثيرة، وتتناول كثيرًا من الموضوعات، كما يلحظ في أثناء هذا البحث، مثل الخلاف في ترتيب قبر النبي -صلى الله عليه وسلم- وصاحبيه -رضي الله عنهما-(المقدسي، 2003، ص 99)، ومنه إيراده حديث الثلاثة الذين انطبق عليهم الغار بسنده (المقدسي، 2003، ص 173)، وغيرها.

معلومات تاريخية:

يستدعي المقدسي بعض الأحداث أو القصص التاريخية المتعلقة بالمكان الذي يتحدث عنه، وهذا يكثر في مقدمة كل إقليم يتحدث عنه، حيث يسرد كثيرًا من الأحداث التاريخية التي شهدها المكان. من ذلك –على سبيل المثال- تعداده لبعض الأحداث التي شهدتها جزيرة العرب في مقدمة حديثه عنها، مثل دعاء إبراهيم عليه السلام، وهدم الكعبة وبنائها في عهد عبدالله بن الزبير -رضي الله عنه- وعهد الحجاج، وتوسعة الحرم المكي في عهد المنصور العباسي، وأمر معاوية –رضي الله عنه- بحمل منبر النبي –صلى الله عليه وسلم- إلى جانب المحراب (المقدسي، 2003، ص 89، 93، 94، 99)، وغيرها من الأحداث.

ومن ذلك قوله عن إقليم أقور: "به استقرّت سفينة نوح على الجوديّ، وبه سكن أهلها، وبنوا مدينة ثمانين، وبه تاب الله على قوم يونس، وأخرج منه العين، ومنه دخل الظلمات ذو القرنين، وبه كانت عجائب جرجيس مع داذيانه، وفيه أنبت الله تعالى ليونس اليقطينة"(المقدسي، 2003، ص 142). ومنه حديثه عن كيفية انتشار المذهب الحنفي في المغرب الإسلامي (المقدسي، 2003، ص 220). وحديثه عن إدريس بن عبدالله الطالبي وكيفية هروبه إلى المغرب الأقصى وتكوين دولته ثم اغتياله (المقدسي، 2003، ص 226، وكذلك حيلة أبي موسى الأشعري –رضي الله عنه- لفتح مدينة قاشان(المقدسي، 2003، ص 326)، وتفصيله عن ملوك بني بويه (المقدسي، 2003، ص 334. وص291، 237، 239، 304، 314، 322، 328)، إلى غير ذلك من الأحداث.

معلومات جغرافية:

وكذلك قد يستطرد المؤلف إلى معلومات جغرافية تتعلق بالمكان، مثل حديثه عن منابع الأنهار التي تحويها دولة الإسلام آنذاك، كنهر الفرات ودجلة والنيل وجيحون وطرسوس ومهران والرس وغيرها (المقدسي، 2003، ص 51-53)، وكذلك تفصيله في وصف البحر المحيط بجزيرة العرب من القلزم في مصر إلى عبادان في العراق، وبيانه لأنواع المياه وكيفية معرفتها، وحدود مناطق المناخ الحار في جزيرة العرب وشمالها (المقدسي، 2003، ص 43، 114، 176).

ثانيًا: استطراد لا يرتبط بالمكان

وكما أن المصنف قد يستطرد فيورد معلومات مرتبطة ببعض الأماكن فإنه –كذلك- قد يستطرد إلى معلومات لا تتعلق بالمكان الذي يتحدث عنه، وأول ما يبدو هذا في المدخل المطوّل الذي أورد فيه كثيرًا من المعلومات العامة عن البلاد الإسلامية، كما وردت استطرادات أخرى في أثناء الكتاب. وهذه المعلومات تتنوع من حيث موضوعاتها، فمنها الدينية والتاريخية والجغرافية وغيرها. فمن المعلومات الدينية حديثه عن المذاهب والفرق الإسلامية في الفقه أو في الكلام أو في الحديث أو في غيرها، واعتقاداتها، وانقسام الأمة إلى ثلاث وسبعين فرقة (المقدسي، 2003، ص 63، 64)، وكذلك حديثه عن القراءات القرآنية، وعن المتروك من آراء أئمة الفقهاء في بعض المسائل الفقهية (المقدسي، 2003، ص 65، 66)، وغير ذلك.

ومن المعلومات الجغرافية التي أوردها الحديثُ عن كروية الأرض، وجاذبيتها، وخطوطها، ومساحة اليابسة، وتقسيمها إلى أقاليم بأسلوب مفصَّل، مع التركيز على بلاد الإسلام، وسبب ظاهرة المد والجزر (المقدسي، 2003، ص 80-86، 45-46). وهناك معلومات متنوعة يستدعيها السياق مثل حكم تذكير اسم البلد أو تأنيثه لغويًا، وتعدد مفهوم المِصْر عند الفقهاء واللغويين والعامة (المقدسي، 2003، ص 71)، ومنه التعليل المطوّل لتقسيمه مذاهب الناس وأديانهم وسماتهم أربعًا أربعًا وليس سبعًا سبعًا (المقدسي، 2003، ص 67)، ومنه الحديث عن الخدم والمخصيين وطريقة الخصاء (المقدسي، 2003، ص 224، 225)، إلى غير ذلك.

فحين ننظر إلى هذه المجالات الثقافية التي يستدعيها المؤلف نلحظ الحضور البارز للمجال التاريخي والديني أكثر من غيرهما، وهذا التداخل الثقافي بالمرئي انعكس على هوية النص المعرفية لتجعل القارئ يهوّم بين السرد الرحلي الأدبي والطرح الفكري. ولا يندّ عن فهم القارئ إدراك العمق الديني للمؤلف.

المبحث الثالث: موقفه من الثقافي

بما أن المقدسي قد بيّن مصادره في كتابه بوضوح وجعل مصدره الأول والأهم هو المشاهدة والمعاينة، ثم النقل عن الآخرين مسموعًا أو مقروءًا، فالسؤال هنا: ما موقفه مما يشاهده أو ينقله، خاصة في المعلومات غير المسلَّم بها شرعًا أو عقلًا؟ وإذا عرفنا –كما في مقدمة هذا البحث- أنه أكد على عدم قبول المعلومة المرئية أو المنقولة إلا إذا ألْفاها حقًا وحقيقة أو توشك، اسمعه يقول: "وما لم يقرّ في قلبي ولم يقبله عقلي أسندته إلى الذي ذكره، أو قلت زعموا"(المقدسي، 2003، ص 37)، فهل كل ما أورده من الثقافي يطرد عليه هذا القيد، أم تفاوتت مواقفه؟ سيتبين الإشكال بعد قليل حول بعض المعلومات.

أولا: موقفه من بعض ما يراه

تعهد المصنف بأنه سيغربل كل معلومة أو حدث يُنسب إلى مكان قبل أن يدوّنه، فإن وافق العقل والمنطق دوّنه، وإن رأى فيه شكًا أو ريبة، لكنه يستحق التدوين، دوّنه بصيغة تفيد التمريض والشك، يقول: "وما لم يقرّ في قلبي ولم يقبله عقلي أسندته إلى الذي ذكره، أو قلت زعموا" (المقدسي، 2003، ص 37). ولكن فحص المعلومات التي أوردها في هذا المجال يكشف عن اختلاف موقفه مما يشاهدُه، على أحوال هي:

السكوت:

يدوّن المصنف بعض المعلومات والأخبار عن بعض الأماكن بصيغة الخبر المجرد، ويسكت عنه، ولا يخضعه لمنهجه الذي خطه لنفسه، ومن ذلك قوله عن ناحية حضرموت من اليمن: "وموضع إرم ذات العماد ليس لها أثر. من لحج إليها فرسخان في مستوى، فتراها من البعد تشرق فإذا قربتَ لم تر شيئا" (المقدسي، 2003، ص 104)، فهل قرّت هذه المعلومة في

قلبه وقبِلَها عقله حتى اعتقد صحتها فصاغها بأسلوب خبري، ولم ينسبها إلى أحد ولم يقل زعموا؟ مع أن أهل التفسير اختلفوا في (إرم) هل هي اسم بلدة أم أُمة؟ ثم اختلفوا فيها فقيل: هي الإسكندرية، وقيل: دمشق، وقيل: قبيلة من عاد، وقيل: جدّ عاد (الطبري، 2001: 24/361-364). ومثل قوله عن الحِجْر: "ومسجد صالح بالقرب من نشزة مثل الصّفّة قد نقر في صخرة"(المقدسي، 2003، ص 101)، فهل اعتقد أن هذا المكان بالتحديد هو مسجد صالح –عليه السلام- إن كان له مسجد؟ والتساؤل ذاته يظهر حول ما يذكره من مشاهد الأنبياء والصالحين في إقليم آقور والشام وغيرهما، مثل بيوتهم أو مساجدهم أو قبورهم أو مواضع أحداث تخصهم إلى غير ذلك (المقدسي، 2003، ص 142، 152، 155. وص331، 358).

التشكيك:

عندما لا يطمئن المقدسي إلى صحة معلومة ما فإنه يضيف إليها ما يدل على الشك فيها وعدم الجزم بصحتها وذلك بأن يقول: قالوا، أو زعموا، كما أوضح ذلك في منهجه. من ذلك قوله عن جامع وادي القرى في الحجاز: " في محرابه عَظْم قالوا هو الذي قال للنبي -صلى الله عليه وسلم- لا تأكلني فأنا مسموم"(المقدسي، 2003، ص 101)، ومنه قوله: "عند العرج جبل قالوا إن جبريل شقّ فيه للنبي –صلى الله عليه وسلم- وقت هجرته طريقًا إلى المدينة" (المقدسي، 2003، ص 117)، وقوله: "وثمَّ تلال قالوا هي رمال نار نمرود، وبقرب كوثا الطريق شبه منارة لهم فيها كلام" (المقدسي، 2003، ص 128).

ويقول: "على فرسخ من ميافارقين دير توما فيه جسد قائم يزعمون أنه من الحواريين يابس"(المقدسي، 2003، ص152). ويقول: "وثم صنم يزعمون أن الشيطان كان يدخله فيكلمه حتى كسر أنفه وشفتاه" (المقدسي، 2003، ص 204). وقوله: "بنواحي اصطخر تلال زعموا أنها رماد نار إبراهيم عليه السلام" (المقدسي، 2003، ص 369. وص 319، 331، 369، 393). كما يستعمل أسلوب المبني للمجهول؛ للتورع أو للتنصل من الحكم، مثل قوله عن مدينتين من مدن المغرب العربي: "ويُتهمون بطرح لحوم الكلاب في الهراس... ويُرى أحدهم يطبخ القدر ثم يبيع اللحم أو الثريدة"(المقدسي، 2003، ص 226).

الرفض الصريح:

أول ما يلفت الانتباه في هذا الموقف للمقدسي أنه عقد بابًا شكّك فيه بما نُسب إلى بعض الأماكن من موجودات وأحداث، وقال فيه: "اعلم أن في الإسلام مواضع ومشاهد ليست بصحيحة ولا مُجمع عليها، فوجب إفراد هذا الباب لها لِتَبايُن الصحةِ، وننحاز عنها إذا ذكرناها في الأقاليم" (المقدسي، 2003، ص 70)، وضرب أمثلة لذلك منها: قبة بكازرون تزعم المجوس أنها وسط الدنيا، ومشهد خارج ينبع يقال إنه لسان الأرض حين قالت: "أتينا طائعين" (فصّلت: 11). ولكن ما ذكره في هذا الباب قليل مقارنة بما حواه الكتاب من معلومات هي محل نظر.

ومما لم يوافق عليه من المشاهد والأقوال ما قيل عن مغارة عظيمة قريبة من مدينة أيليا، فإنه سمع وقرأ أنها تنفذ إلى قوم موسى، ثم قال: "وما صح لي ذلك، وإنها مقاطع للحجارة"(المقدسي، 2003، ص 184). ومما حكّم المصنف فيه رأيه هَرَما مصر، فبعد أن نقل آراء السابقين حول حقيقتهما قال: "وحولهما أمثالهما عدة صغار، وهذا يدل على أنها مقابر. ألا ترى إلى ملوك الديلم بالري كيف اتخذوا على قبورهم قبابًا عالية، وأحكموها جهدهم، وعلَّوها طاقتهم كيلا تندرس، ومَنْ دونهم أصغر منها"(المقدسي، 2003، ص 204)، فهو هنا وإن نقل آراء السابقين فقد رفض ما لا يراه صحيحًا، واختار ما يرجحه وعلل له، وهذا المنهج نادرًا ما يعمل به.

ثانيًا: موقفه من بعض ما ينقله

النقل عن الآخرين، مسموعًا أو مقروءًا، من أهم مصادر المقدسي، كما سبق بيانه في المبحث الأول، فقد أوضح الشروط التي سيأخذ بها في انتخاب محتواه المسموع، وهي:

أولًا: كون المنقول عنهم فطناء ثقاتًا.

ثانيًا: مراعاة آراء الناقلين، فما يتفقون عليه يُقبل وما يختلفون فيه يُهمل.

ثالثًا: فحص المتن (المحتوى المتفق عليه)، فإن رآه غير معقول لكنه يستحق التدوين دوّنه بأسلوب يشي بالشك وعدم القناعة.

أما المحتوى المكتوب فلم يبيّن المقدسي معياره للانتقاء والاختيار منه(المقدسي، 2003، ص 37) .ومع وضوح هذا المنهج نظريًا فإن المصنف لم يلتزم به التزامًا دقيقًا في الجانب العملي، حيث نرى له مواقف متفاوتة فيما ينقله، منها:

- **القبول:**

ونقصد به أن المصنف قد يورد معلومة يدرك المثقفون أنها من غير المسلَّم به، وأن معرفة الحق فيها يحتاج إلى تحقيق وتمحيص، ومع ذلك يتقبلها ويؤمن بها صراحة، أو يوردها بأسلوب يفيد القبول. والأمثلة والشواهد على ذلك كثيرة، منها ما سمعه من بعض أهل طبريّة من أن في المدينة عين ماء حارة، وحول العين بيوت، وكل بيت يشفي من علة، إلى وقت أرسطاطاليس، الذي سأل ملك ذلك الزمان هدم البيوت لئلا يُستغنى عن الأطباء، ثم قال: "وقد صحت لي هذه الحكاية لأن كل من دخله من أصحاب العلل وجب أن يخوض الماء كله ليوافق موضع شفائه"(المقدسي، 2003، ص 184).

ومن أعجب وأغرب ما نقله وأيده حديث عن النبي –صلى الله عليه وسلم- وأثَرَين عن علي بن أبي طالب وعن عمر بن الخطاب –رضي الله عنهما- وحكايات أخرى كلها في ذم الخوز والطعن فيهم واسترذالهم(المقدسي، 2003، ص 336)، وهو بهذا يبتعد عن معياره الذي وضعه بألا يقبل إلا ما يقر بقلبه ويقبله عقله، أو ينسب القول إلى قائله.

ومنه –أيضًا- ما رواه عن عبد الله بن عمرو –رضي الله عنه- بسند طويل أنه قال: "إن الله لمّا خلق بحر الشام أوحى إليه أني خلقتك وأني حامل فيك عبادًا لي يبتغون من فضلي يسبّحونني ويقدّسونني ويكبّرونني ويهلّلونني، فكيف أنت صانع بهم؟ قال: ربّ إذًا أغرقهم، قال: اذهب فقد لعنتك، وسأقلّ حليتك وصيدك. وأوحى إلى بحر العراق مثل ذلك، فقال: ربّ إذًا أحملهم على ظهري، فإذا سبّحوك سبّحتك معهم، وإذا قدّسوك قدّستك معهم، وإذا كبّروك كبّرتك معهم، قال: اذهب فقد باركت فيك، سأكثر حليتك وصيدك، وهذا دليل على أن ليس إلّا بحران"(المقدسي، 2003، ص 47)، فاستشهاده بهذا الأثر على أنه لا يوجد في الدنيا إلا بحران يدل على قبوله بهذا الأثر، مع وضوح الشك والريبة فيه. وقال عن مدينة أيلة: "وهي التي قال الله تعالى فيها: (واسألهم عن القرية التي كانت حاضرة البحر)" (المقدسي، 2003، ص 157). وقال: "واعلم أن أكثر مدن الأعاجم موضوعة على اسم من أنشأها وبناها، نذكر ذلك في موضوعه إن شاء الله تعالى"(المقدسي، 2003، ص 239)، ثم صار يذكر عند حديثه عن بعض المدن اسم من أنشاها وأغلبهم من القدماء جدًا، مثل قوله: "وأما أرمينية فإنها كورة جليلة رسمها أرميني بن كنظر بن يافث بن نوح"(المقدسي، 2003، ص 314، وص 162، 244، 261، 338، 340، 351).

السكوت:

عندما ينقل المقدسي أي نقل ويسكت عنه بلا إشارة تشي بالشك أو التردد، فهل يعني ذلك قبول المعلومة لدى المصنف؟ لولا المنهج الذي صرّح به في التنبيه على غير المقبول عنده –إلا ما أجمعت عليه الرواة- لقلت إن السكوت لا يعني بالضرورة القبول. والغريب أنه قد ينقل بعض الأخبار التي تظهر الحاجة فيها إلى التمحيص والتدقيق؛ لما يطفو عليها من الشك والغرابة ويسكت عنها.

ومن أمثلة ذلك الأثر الذي رواه بسنده عن الليث بن سعد حول منبع نهر النيل، يقارب الصفحة في الطول وهو أقرب إلى الخرافة (المقدسي، 2003، ص 51)، فهل تقبّل عقله هذه القصة؟ أم هل أجمعت مصادره عليها؟ وهل من الاختصار – الذي أعلن عنه- إيرادها وهي بهذا الطول، وبهذه الغرابة؟

وكذلك قوله: "ووجدت في كتاب بالبصرة أربعة أنهار من الجنّة في الدنيا: النيل وجيحون والفرات والرسّ، وأربعة من أنهار النار: الزّبدانيّ والكرّ وسنجة والسم"(المقدسي، 2003، ص 53). ومثله ما رواه بسنده، في سياق حديثه عن فضائل إقليم أقور، أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: "أربعة أَجْبُل من جبال الجنّة، وأربعة أنهار من أنهار الجنّة، وأربعة ملاحم من ملاحم الجنّة، قيل ما الأَجْبُل؟ قال أُحُد يحبّنا ونحبّه، ومجنّة جبل من جبال الجنّة، والطور جبل من جبال الجنة، والأنهار: النيل والفرات وسيحان وجيحان، والملاحم بدر وأحُد والخندق وحنين"(المقدسي، 2003، ص 143). فهل يقبل العقل والشرع نسبة أي تضاريس طبيعية إلى الجنة أو النار بغير نص شرعي صريح صحيح؟ وهل أجمعت مصادره عليها -كما اشترط- حتى نحيل التبعة عليهم؟

كما تحدّث عن عيون ماء في إقليم المغرب قائلا: "تخرج أوقات الصلاة ثم تغور، فإن قصدها رجل كان قد قتل نفسًا بغير حق لم يخرج له شيء"(المقدسي، 2003، ص 224). وغير ذلك كثير (المقدسي، 2003، ص 117، 127، 145، 171، 204، 287، 289، 326، 348).

التشكيك:

لم يكن المقدسي سلبيًا في التعامل مع كل مصادره، بل ظهرت له آراء ووجهات نظر في بعض المعلومات التي يرويها، ومن ذلك التشكيك في بعض ما ينقله، وإظهار عدم الاطمئنان إلى صحته، ويكون ذلك –غالبًا- باستعمال لفظ (قال) أو (زعم) أو أحد مشتقاتهما، فيقول: قالوا أو قيل أو يقال أو يزعمون أو غيرها، مما يوحي بعدم ارتياحه للخبر. ومع أننا نستحسن هذا منه إلا أنه يظل دون منهجه الذي أعلن عنه، وصحيح أنه أوردها بأسلوب يشي بالشك فيها، ولكن هل أجمع رواتها عليها؟ كما أن نسبة الغرابة والشك تتفاوت من خبر لآخر، فأخبار تتدنى فيها نسبة الشك والغرابة، وأخبار تتوغل فيها حتى تكاد تسقطها.

فمن الأول قوله عن جامع دمشق: "ويقال إن الوليد جمع لبنائه حذّاق فارس والهند والمغرب والروم، وأنفق عليه خراج الشام سبع سنين، مع ثماني عشرة سفينة ذهب وفضّة أقلعت من قبرص، سوى ما أهدى إليه ملك الروم من الآلات والفسافساء" (المقدسي، 2003، ص161).

ومن الثاني قوله عن عدن: "ويقال إنها كانت في القديم حبس شداد بن عاد" (المقدسي، 2003، ص 102)، وقوله عن عين ماء في ربض المدينة: "ويزعمون أن ماء زمزم يزور ماء هذه العين ليلة عرفة" (المقدسي، 2003، ص 171)، وقوله عن البحر الصيني (بحر العرب): "وفيه من الجزائر ما لا يحصى كثرة، فيها ملك من العرب. يقال إن بها ألفًا وسبعمائة جزيرة تملكهنّ امرأة، وزعم من دخل مملكتها أنها تجلس لرعيّتها على سرير عريانة وعليها تاج وعلى رأسها أربعة آلاف وصيفة قيامًا عراة" (المقدسي، 2003، ص46)، ويقول: "أليس به مسجد يونس بتّل توبة، يقولون سبع زورات له يعدلن حجة"(المقدسي، 2003، ص142)، وقال: "ويقال الفرات مبارك ودجلة ملعونة" (المقدسي، 2003، ص150)، وقال عن عين في القدس: "ويزعمون أن ماء زمزم يزور ماء هذه العين ليلة عرفة" (المقدسي، 2003، ص171).

ومن غريب ما نقله وسكت عنه قوله عن الطلسمات: "ولا تكون الطلسمات إلا بمصر والشام، ويقال هي من عمل الأنبياء" (المقدسي، 2003، ص205)، فهل تكفي كلمة (يقال) للتعليق على أن الطلسمات من عمل الأنبياء؟ مع أنه يصرح في

بعض المواضع باستنكار بعض الأقوال ويردها، وهي أقل شأنًا من هذا القول، كما سيأتي في الحالة التالية. ومثله قوله عن مسجد في شهرستان: "يروون أن النبي -صلى الله عليه وسلم- صلى فيه"(المقدسي، 2003، ص358. وص171، 173، 200، 205)، فهل تكفي (يروون) لاستنكار هذا القول؟!

الرفض الصريح:

ترتفع حاسة النقد لدى المقدسي في بعض المواضع تجاه بعض ما ينقله من المسموع أو المكتوب، فلا يكتفي بالنقل المجرد ولا بالتشكيك، بل يعلن مخالفته لذلك القول، أو رفضه لذلك الرأي. ولعل أوضح إجراء لذلك هو انتقاد مناهج من سبقه من كتّاب الرحلات والبلدان، كالجيهاني والبلخي والهمذاني والجاحظ وابن خرداذبه، ومخالفته لمناهجهم (المقدسي، 2003، ص38، 39).

ومن المسائل المفردة التي خالف من سبقه فيها:

مخالفته لهم في رسم خريطة البحر، وكون البحار تصب في المحيط لا العكس، وتقسيم المياه إلى قسمين (بحرين) فقط، وعدم إعجابه ببغداد، ومخالفته أبا زيد البلخي في عرض مملكة الإسلام (المقدسي، 2003، ص43، 48، 48، 63، 85)، وقال عن طعام يوزع في قرية حبري الشامية: "ويظن أكثر الناس أنه من قِرى إبراهيم، وإنما هو وقف تميم الداري وغيره" (المقدسي، 2003، ص171)، وقال في تيه بني إسرائيل: "فيه خلاف والصحيح أنه بين مصر والشام يكون نحو أربعين فرسخا..." (المقدسي، 2003، ص204).

وقال عن مسلتي مصر: "سمعت فيهما أشياء لا يقبلها العقل"(المقدسي، 2003، ص204). كما خطّأ من جعل بخارى من الصغد، مع توضيح رأيه (المقدسي، 2003، ص242).

مما سبق نلحظ تفاوت معايير المؤلف العملية في تعامله مع الثقافي والمرئي على حد سواء، سواء في الانتخاب أو التقييم، رغم دقة معاييره النظرية، فنجده فيهما يتراوح بين القبول المطلق لما لا يُسلّم به، متدرجًا إلى الرفض الصريح لما يستنكره. فهل خفّض سقف المصداقية الذي أعلن عنه، أم وجد أنه يكتب أدبًا، أم رأى أن القارئ يجب أن يحمل بعض العبء؟

النتائج:

بعد هذه الجولة في كتاب (رحلة المقدسي) تبين قوة أثر الثقافة العامة للمؤلف على النص الرحلي، وتأثيرها على موضوعه الأساس وهو المشاهَدة والرؤية؛ مما أدى إلى تداخل الثقافي بالمرئي. وتوصل البحث إلى أن المؤلف كان يعي أثر تداخل الثقافي بالمرئي على محتوى النص؛ ولذلك وضّح منهجه في التعامل مع هذه الحالة، وهو أنه لن يدوّن إلا ما شاهده، وأدركه غاية الإدراك.

ومع ذلك تسللت ثقافته العامة إلى النص عبر مصدرين من مصادر الثقافة:

الأول المصدر المسموع، ومنه نَقَل محتوى تَلقّاه بالسماع من مصادر كالإجابات الشفوية، وما يسمعه من أخبار، وما يمر به من حوارات، وما يرويه من أحاديث السنة النبوية، وغير ذلك.

والثاني المصدر المكتوب، وقد أبان أنه نقل من كتب اطلع عليها، ونجده أحيانًا يذكر اسم الكتاب ومؤلفه أو أحدهما، كما وُجد عنده نقلٌ بلا عزو لمصدر.

ونجد تداخل الثقافي بالمرئي –أيضًا- عند المؤلف باستطراده إلى معلومات متنوعة دينية وتاريخية وجغرافية تخرج به عن المشاهدات، وتشير إلى الأثر القوي للثقافة الدينية عليه، خاصة الفقهية والعَقَدية.

كما توصّل البحث إلى أن تعامل المؤلف مع المعلومات الخارجة عن المشاهدة يخالف منهجه النظري أحيانًا، فإذا كان قد اختار ألا ينقل إلا ما اتفق عليه الثقات، وقَرّ في قلبه، وقبِلَه عقله، فإن القارئ يجد معلومات يُرى الإشكال فيها جليًا، ولا يُتصور اتفاق الثقات عليها لا عقلًا ولا شرعًا، ومع ذلك تقبّل المؤلف بعضها، وسكت عن بعضٍ، وقد يشكك في بعضٍ، وهناك ما رفضه وهو قليل.

وفي الأخير فإن البحث يدعو إلى إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع أدب الرحلات، وتجلية أثر تداخل الثقافي بالمرئي والمشاهَد، وأثر ذلك على قيمة المعلومة.

المراجع:

أبوليل، ر. ع. (2011). *ياقوت الحموي وكتابه معجم البلدان، الأوضاع الاقتصادية: دراسة تاريخية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح، فلسطين.

ابن بطوطة. (1407). *تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار* (الشيخ محمد العريان، تحقيق؛ ط.1) دار إحياء العلوم.

بلعربي، م. ومنقور، م. ع. (2023). الرحلة جنس أدبي، *مجلة الآداب واللغات*، *10* (2)، 55-69.

حليفي، ش. (2002). *الرحلة في الأدب العربي* (ط.1). الهيئة العامة لقصور الثقافة.

ابن خرداذبه، أ. (1889). *المسالك والممالك*، مطبعة بريل.

الشامي، ص. (1983). الرحلة العربية في المحيط الهندي ودورها في خدمة المعرفة الجغرافية، *مجلة عالم الفكر*، *13* (4)، 13-40.

الطبري، م.(2001). *تفسير الطبري* (عبدالله بن عبدالمحسن التركي، تحقيق؛ ط.1). دار هجر للطباعة والنشر.

العبدري، أ. ع. ب. م. (1968). *رحلة العبدري المسماة الرحلة المغربية* (محمد الفاسي، تحقيق). جامعة محمد الخامس.

غريّب، ج. (1991). *أدب الرحلة: تاريخه وأعلامه* (ط.1). دار الثقافة.

فهيم، ح. م. (1989). *أدب الرحلات*، عالم المعرفة.

المدني، ا. ع. (2006). *رحلة ابن معصوم المدني* (شاكر هادي شكر، تحقيق؛ ط.1). الدار العربية للموسوعات.

معلوف، ح. (1943). *حديث السندباد القديم*، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

المقدسي، م. ب. أ. (2003). *رحلة المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم* (ط.1). دار السويدي للنشر والتوزيع.

البشاري. (1906). *أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم* (ط.2). مطبعة بريل.

References

Abolil, R. A. (2011). *Yāqūt al-Ḥamawī and his book "Muʿjam al-buldān," the economic conditions: A historical study* [Unpublished master's thesis]. An-Najah University, Palestine.

Ibn Baṭṭūṭa. (1987). *Tuḥfat al-nuẓẓār fī gharāʾib al-amṣār wa-ʿajāʾib al-asfār* (Muḥammad al-ʿAryān, Ed.; 1st ed.). Dār Iḥyāʾ al-ʿUlūm.

Belaribi, M., & Manqūr, M. A. (2023). The Journey is a literary genre. *Journal of Literature and Languages, 10*(2), 55–69.

Ḥalīfī, Sh. (2002). *Al-riḥla fī al-adab al-ʿArabī* (1st ed.). The General Authority of Cultural Palaces.

Ibn Khurradādhbih, A. (1889). *Al-masālik wa-al-mamālik*. Brill.

Al-Shāmī, Ṣ. (1983). The Arab travelogue in the Indian Ocean and its role in serving geographical knowledge. *ʿĀlam al-Fikr, 13*(4), 13–40.

Al-Ṭabarī, M. (2001). *Tafsīr al-Ṭabarī* (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, Ed.; 1st ed.). Dār Hajr.

Al-ʿAbdarī, A. ʿA. b. M. (1968). *Riḥlat al-ʿAbdarī al-musammā al-riḥla al-Maghribiyya* (Muḥammad al-Fāsī, Ed.). Muḥammad V University.

Gharayyib, J. (1991). *Adab al-riḥla: Tārīkhuhu wa-aʿlāmuhu* (1st ed.). Dār al-Thaqāfa.

Fahīm, H. M. (1989). *Adab al-riḥlāt*. ʿĀlam al-Maʿrifa.

Al-Madanī, A. ʿA. (2006). *Riḥlat Ibn Maʿṣūm al-Madanī* (Shākir Hādī Shakar, Ed.; 1st ed.). Al-Dār al-ʿArabiyya lil-Mawsūʿāt.

Maʿlūf, H. (1943). *Ḥadīth al-Sindibād al-qadīm*. The Committee for Authorship, Translation, and Publication Press.

Al-Maqdisī, M. b. A. (2003). *Riḥlat al-Maqdisī: Aḥsan al-taqāsīm fī maʿrifat al-aqālīm* (1st ed.). Dār al-Suwaydī li-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Al-Bashshārī. (1906). *Aḥsan al-taqāsīm fī maʿrifat al-aqālīm* (2nd ed.). Brill.

OPEN ACCESS
Received: 18 -05 -2025
Accepted: 30- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Manifestations of Formalist Concepts in al-Sakkaki: A Reading in Rhetorical Criticism

Dr. Suad Abdullah Al-Mutared Al-Qahtani *

smeree@kku.edu.sa

Abstract

This paper examines al-Sakkaki's rhetorical legacy through the lens of Formalist theory, with the aim of identifying the mechanisms of his critical thought, mapping the epistemological system underpinning his work, and tracing the transformations of Arabic rhetoric across pre- and post-Sakkaki contexts. Using *Miftaḥ al-Ulum* as the primary text, the study adopts a meta-critical approach to analyze the convergence between al-Sakkaki's rhetoric and Russian Formalist concepts. The findings reveal multiple formalist tendencies: metaphor is treated as a product of formalist cognition where meaning resides in form, whether on the paradigmatic or syntagmatic level; eloquent discourse is classified in graded hierarchies; and informative statements are analyzed across levels of rhetorical effect. Al-Sakkaki's dedicated discussion of the essence of poetry further aligns with poetics in its attempt to define what constitutes poetic discourse and distinguishes it from prose. Collectively, these features underscore the presence of both explicit and implicit formalist orientations in his work, suggesting that al-Sakkaki anticipated aspects of a formalist and even post-formalist rhetoric with pragmatic extensions.

Keywords: Formalist Rhetoric, Formalist Thought, Meta-Criticism, Formalist Concepts, Poetics.

* Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, S. A. M. (2025). Manifestations of Formalist Concepts in al-Sakkaki: A Reading in Rhetorical Criticism, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 202 -221 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2778

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/18م
تاريخ القبول: 2025/07/30م

تمظهرات المفاهيم الشكلانية عند السكاكي: قراءة في نقد البلاغة

د. سعاد عبدالله آل مطارد القحطاني *

smeree@kku.edu.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى قراءة منجز السكاكي من منظور شكلاني؛ للكشف عن آليات تفكيره البلاغي والنقدي، واستكشاف خيوط منظومته المعرفية، وفهم تحولات البلاغة العربية قبل السكاكي وبعده، ومن ثم تأسيس بلاغة شكلانية، واستشراف رؤى بلاغية ما بعد شكلانية لها امتدادات تداولية، وقد اعتمدت في هذا البحث على كتاب (مفتاح العلوم)، مستعينةً بمقاربة نقد النقد التنظيري لتحليل العلاقة بين بلاغة السكاكي وتمثّلاتها للمفاهيم الشكلانية الروسية، وقسّمتُ البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، المبحث الأول: تصورات نظرية المنهج الشكلاني: المفاهيم المركزية، والمبحث الثاني: التمظهرات الصريحة والضمنية للشكلانية عند السكاكي. ثم خاتمة خلصت فيها إلى نتائج أهمها: ظهرت ملامح التفكير الشكلاني في عدد من نصوص كتاب المفتاح ومن ذلك: أن الاستعارة لدى السكاكي خلاصة تفكير الذهن بطريقة شكلانية، ومن ثم يجب تعليلها من منظور شكلاني؛ لأن المعنى يسكن الشكل لدى السكاكي، سواء على المستوى الاستبدالي أو على المستوى التركيبي. وظهرت نزعة التدريج الشكلانية في تصنيفات السكاكي لمراتب الكلام البليغ، وتحليلاته لفنون الخبر ودرجاته. خصص السكاكي بابًا للبحث في ماهية الشعر، وهو بذلك يقترب من مفاهيم الشعرية؛ لاستكشاف ما يجعل من الكلام الشعري شعرًا، وما يتميز به عن غيره من الكلام النثري.

الكلمات المفتاحية: البلاغة الشكلانية، التفكير الشكلاني، نقد النقد، المفاهيم الشكلانية، الشعرية.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية..

للاقتباس: القحطاني، س. ع. م. (2025). تمظهرات المفاهيم الشكلانية عند السكاكي: قراءة في نقد البلاغة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 202- 221 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2778

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

مقدمة:

يسعى هذا البحث إلى استكشاف تمظهرات المفاهيم الشكلانية في منجز السكاكي (ت 626هـ) المعرفي بعامة والنقدي والبلاغي بصفة خاصة، ذلك أن التفكير البلاغي لدى السكاكي اتخذ طابعا صوريا استدلاليا أكثر من اعتماده على الذوق الفني في تحليل الصور الفنية والمجازات البلاغية، وهذا رغبة منه في تقنين التصورات والأشكال البلاغية وتجريدها في مقولات مدرسية، فاكتسبت بذلك صفة المعيارية الشكلانية، التي يمكن تطبيقها على النصوص الأدبية والفنية.

ولهذا السبب، فإن البحث في مشروع السكاكي هو بحث في آليات التفكير البلاغي وإجراءاته ونتائجه، وكذلك قضاياه التي قد تقترب نسبيا من قضايا تفكير النظرية الشكلانية في الأدب والنقد والبلاغة واللسانيات، بوصف هذه النظرية وليدة التصور اللساني، وهذا ما يمكن أن يلاحظ كذلك في طرح السكاكي من خلال مفتاح العلوم الذي جعله مصنفا للنحو والصرف قبل أن ينتقل إلى البلاغة وتحليل النصوص والجمل الأدبية، وعليه فإن إدراك الخلفية اللغوية قائمة في مشروع السكاكي.

يتأسس البحث على **إشكال مركزي** هو: كيف تمظهرت مفاهيم النظرية الشكلانية وتصوراتها في منجز السكاكي؟

وترتبط هذه الإشكالية **بتساؤلات جزئية**، وهي:

- ما هي أوجه التشابه والاختلاف بين طرح السكاكي ومفاهيم النظرية الشكلانية؟
- كيف تنظر الشكلانية إلى بلاغة الأدب؟ وكيف نظر إليها السكاكي؟
- ما هي حدود الاستدلال الصوري لدى الشكلانيين الروس ولدى السكاكي؟
- كيف نظر الشكلانيون إلى الأدبية؟ وهل أسس لها السكاكي بلاغيا؟
- ما هي آفاق التحليل ما بعد الشكلاني في الأدب والبلاغة؟

إن المنهج المتبع في تحليل هذه العلاقة المعرفية والمنهجية بين بلاغة السكاكي وتمثّلاتها للمفاهيم الشكلانية الروسية قائم على مقاربة نقد النقد التنظيري، لأنه يتابع علاقة التنظيرات الشكلانية للأدب والبلاغة وتنظيرات السكاكي للبلاغة الصورية والمعيارية والقراءة الشكلية والاستدلالية للجمل الأدبية التي يتخذها كشواهد داعمة للقواعد الشكلية التي يستنتجها.

لم نجد دراسات سابقة تتناول بلاغة النظرية الشكلانية ومفاهيمها وعلاقتها ببلاغة السكاكي وتصوراته النقدية، بسبب البعد الزماني الشاسع بين المدرستين وصعوبة إيجاد روابط منهجية أو نظرية، ولكن بعد إطالة التدبر بين المدرستين البلاغيتين ومفاهيمهما تتبين العديد من خيوط التشابه بينهما، على مستوى التحليل والآليات والقضايا ورغم هذه الصعوبات يمكن أن نحصر بعض الدراسات السابقة وهي حسب أهميتها على النحو الآتي:

1- بحث خالد مصطفى أحمد عبد الله الموسوم بـ: **(قراءة المنجز النقدي للإمام السكاكي في النقد الحديث، دراسة في نقد النقد)** منشور في حولية كلية اللغة العربية للبنين بجرجا، جامعة الأزهر المجلد 27، الجزء05، يونيو2023، وقد تطرق فيه الباحث إلى العلوم التسعة التي احتواها مفتاح العلوم من منظور نقدي حديث، ليستعرض القراءة الجزئية للمفتاح ثم القراءة الكلية ومفاهيمها وتصورات التبويب والتهذيب لمفتاح العلوم في النقد الحديث، ولكن الباحث لم يشر إلى تمثلات الطرح المنهجي الشكلاني داخل التفكير النقدي والبلاغي للسكاكي، على الرغم من تطرقه إلى آليات التبويب والتنظيم الشكلي للمفاهيم.

2- بحث نصيرة الوناس بعنوان: **(البلاغة العربية القديمة في ضوء التفكير التداولي الحديث، دراسة ظاهرة الأفعال الكلامية عند السكاكي في مصنفه مفتاح العلوم)**، منشور في مجلة معارف الصادرة عن كلية الآداب واللغات، العدد 17، جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، وقد انطلقت الباحثة من كون النظرية النقدية المعاصرة قد عرفت تركيزا كبيرا على مفهوم الخطاب وهذا ما يجب -من منظور الباحثة- أن ننظر من خلاله إلى المدونة النقدية والبلاغية التراثية، ولكن الدراسة تركز على محور معين من النظرية التداولية وهي مفاهيم نظرية أفعال الكلام لدى أوستين وسورل وغرايس، وترغب في مزاوجته مع التصورات التداولية التي نجد ملامحها داخل البلاغة القديمة عامة وبلاغة السكاكي بخاصة، بالتحديد عند حديثه عن الخبر والإنشاء بوصفهما دعوة إلى إنجاز حدث واقعي، لكن الباحثة لم تنتبه إلى مفاهيم النظرية الشكلانية التي كانت مضمرة في كتابات السكاكي وطرائق تنظيمه للمفاهيم.

3- كتاب (في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة) لسعد مصلوح، صدر عن منشورات مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت سنة 2003، وقد تناول في مبحثه الأول مشكل العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية، وتوصل فيه إلى نتيجة تجعل كتاب السكاكي (مفتاح العلوم) طرفًا تراثيًا في الحوار مع الأسلوبيات اللسانية المعاصرة، بفضل ما تحقق على يده من إنجاز تحولت به البلاغة من آراء وملاحظ إلى علم منضبط (ص85).

4- كتاب **(البلاغة عند السكاكي)** لأحمد مطلوب صدر عن منشورات مكتبة النهضة ببغداد سنة (1964) وقد سعى فيه الباحث، خلال زمن الستينات إلى دراسة البلاغة القديمة وربطها بتطورات النقد الأدبي الحديث ربطا واعيا متذوقا، ولكنه لم يربطها بالطرح الشكلاني الذي لم يصل إلى ساحة النقد العربي في ذلك الوقت. ويتألف الكتاب من بابين وعدة فصول، جاء الباب الأول في منهج السكاكي بعنوان **(منهجه البلاغي)**، بفصل أول تناول البلاغة قبل السكاكي ثم بلاغة السكاكي ومنهجه البلاغي في التقسيم الثلاثي للبلاغة ويدرس الفصل الثالث أثر الفلسفة في منهجه البلاغي وقضايا المنطق والاستدلال. أما الباب الثاني فموسوم بـ**(جهوده و أثره)** ليدرس الفصل الأول منابع بلاغة السكاكي كأرسطو وابن قتيبة والرماني وعبد القاهر الجرجاني والزمخشري، ثم يتناول أثر السكاكي في المطرزي وابن منقد، ودرس الفصل الثاني أهداف السكاكي البلاغية والنقدية وآليات التبويب والتقسيم ودعوته إلى اعتماد الذوق في تحليل الشواهد الشعرية وغيرها، ولهذا يذهب أحمد مطلوب إلى أن عصر السكاكي عصر جمع وتبويب، وعصر تقعيد وتقنين، فجمع فنون البلاغة وكانت أشتاتا مفرقة في كتب كثيرة، منها ما تعرض لجملة من مسائلها، ومنها ما تعرض لواحدة، ولكن دون تبويب، وأكثرها تعرض من وجهة نظر عقائدية تفسيرية لنص القرآن الكريم من حيث مجازه خاصة أو إعجازه بوجه عام. وجاء السكاكي متأثرا بأقرب هؤلاء الدارسين منه عهدا وهو عبد القاهر الجرجاني، فرتب وبوب حتى نسب العلم إليه (ص 13).

ولكن الملاحظ في كتاب أحمد مطلوب، بالإضافة إلى أهميته الكبيرة، أنّه لا يقيم علاقة بين المفاهيم الشكلانية وتصورات السكاكي البلاغية وآليات التصنيف البلاغي.

5- بحث: **(تمظهرات الشكلانية الروسية في آراء الجاحظ النقدية)** للباحثين شلير أحمدي وحجت رسولي، منشور باللغة الفارسية في مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، العدد 65 إيران 2023، وفي الملخص العربي لهذا البحث، يؤكد الباحثان أن الجاحظ من رواد النقد الأدبي القديم وقد تجاوز النقد الانطباعي نحو اكتشاف القوانين والمبادئ التي يتأسس من خلالها العمل الأدبي كبلاغة التخييل والكلام السامي شعريا، وقد توصلت الدراسة إلى أن آراء الجاحظ وتحليلاته النقدية في كتابيه البيان والتبيين والحيوان قد تشابهت مع أفكار الشكلانية وتصوراتها حول

شكل النص الأدبي ومفاهيم الأدبية، ولكن الباحثين ركزا على كتابات الجاحظ ولم ينتبها إلى أن السكاكي يمتلك تمثّلات أعمق للطرح الشكلاني.

6- كتاب محمد العمري الموسوم بـ (البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها) الصادر عن دار أفريقيا الشرق، بالدار البيضاء، المغرب، سنة 1999، وقد تطرق فيه البلاغي المعاصر محمد العمري إلى تطورات المفاهيم البلاغية وأصولها الفلسفية والنقدية والعقائدية، كما خاض في طرح السكاكي ضمن الفصل الرابع **(البلاغة المعضودة بالنحو والمنطق)** ليشير إلى تعاضد بلاغة السكاكي بالمنطق الصوري واهتمامها بالنحو الشكلي، فقد دشن السكاكي المرحلة المدرسية للبلاغة العربية لأنه اشتهر، كبلاغي وناقد في تاريخ الثقافة العربية، بقراءته الخاصة للبلاغة العربية، تلك القراءة التي صنفت مباحثها إلى معان وبيان وبديع. وقد ثبت هذا التقويم للرجل ولعمله فاستقر من خلال الشروح القوية التي تناولت الجزء البلاغي من كتابه مفتاح العلوم، خاصة الإيضاح في علوم البلاغة للقزويني الذي أحكم القراءة البلاغية للسكاكي بالرجوع به إلى أصوله، إلى عمل عبد القاهر الجرجاني في الدلائل والأسرار. (العمري، 1999، ص 479).

وقد فصل محمد العمري في هذه المرجعيات البلاغية للسكاكي، لكنه لم يشر إلى تشابه طرح السكاكي بطروحات الشكلانيين، لأن عمل العمري كان رصدا للسيرورة التاريخية للمفاهيم والتصورات البلاغية العربية، رغم أنه أشار إلى تشابه نقدي بين طرحي السكاكي وفان دايك في علم النص. ولهذا يمكن القول إن النظر إلى مشروع السكاكي من منظور شكلاني سيفتح للقارئ آفاقا بحثية جديدة في فهم مشروع السكاكي البلاغي والنقدي ونظرته إلى الأدب نظريا، والتعامل مع النص الأدبي على المستوى التطبيقي.

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من المقاصد المنهجية والتنظيرية على مستوى البلاغة والنقد القديم والحديث، ومن بينها:

- قراءة منجز السكاكي من منظور شكلاني للكشف عن آليات التفكير البلاغي والنقدي واستكشاف خيوط منظومته المعرفية.
- تطوير رؤية نظرية لتحليل النص الأدبي من منظور بلاغي جديد.
- تأسيس بلاغة شكلانية واستشراف رؤى بلاغية لما بعد شكلانية، لها امتدادات تداولية.
- فهم تحولات البلاغة العربية قبل السكاكي وبعده.
- تحليل مرجعيات السكاكي وأدواته الاستدلالية.

ولبلوغ هذه الأهداف جاء البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة وقائمة بالمصادر والمراجع، على النحو الآتي:

مقدمة: وفيها تعريف بأهمية الموضوع وإشكالاته وأهدافه وخطته.

المبحث الأول: تصورات نظرية المنهج الشكلاني: المفاهيم المركزية.

المبحث الثاني: التمظهرات الصريحة والضمنية للشكلانية عند السكاكي.

المبحث الأول: تصورات نظرية المنهج الشكلاني: المفاهيم المركزية

لا يمكن تجاوز أزمة مصطلح الشكلانية، من حيث مفهومه وتاريخه ودلالته، لأنه قيل بطريقة قدحية من طرف النقاد الأيديولوجيين ضد من يهتم بالشكل فقط، فهذا الاسم العمومي الغامض (المنهج الشكلاني) يضم في العادة أعمالًا متباينة، تتناول اللغة الشعرية والأسلوب الشعري بالمعنى العام لهذين المصطلحين، كما تتناول الشعرية التاريخية والنظرية،

والعروض والتوزيع الصوتي والألحان، وعلم الأسلوب، والتأليف وبناء الحبكة، وتاريخ الأنواع، والأساليب الأدبية... إلخ (شتاينر، 2006، ص 34، 35)، فهذه هي التصورات الأساسية لشكل النص الأدبي، ويجب التركيز عليها في أثناء التعامل مع النصوص الأدبية الجديدة والقديمة من أجل فهم أدبيتها والتمييز بين عناصر تحقيق تلك الأدبية، التي هي مركز المنهج الشكلاني وهدفه.

كانت حلقتا حركة الشكلانية الروسية، أي الأوبوياز التي كان مقرها سان بيترسبورغ وحلقة موسكو اللغوية التي كان مقرها في موسكو، تتألفان من مجموعة صغيرة من الطلاب الشبان الذين يتبادلون الآراء بصدد مسائل تتعلق بنظرية الأدب، بعيدًا عن الدروس الأكاديمية الرسمية. وكانوا يمتازون بالبوهيمية الجذرية والتمرد على السلطة والنفور من كل ما هو قديم، بل ومن كل ما هو محافظ وطقوسي وأكاديمي. وكان ذلك بين عامي 1915 و1916 ولم تكن أعمار أغلبهم تتجاوز العشرين عاما (إيرليخ، 2000، ص 5)، ومن أشهرهم ياكبسون وشلوفسكي وبوريس إيخنباوم وتوماشوفسكي الذين أكدوا على مفاهيم الشعرية والتحفيز والتغريب كتصورات شكلانية مركزية.

لعل مصطلح التغريب هو الأكثر شيوعا، لأنه يقدم تصورا حصيفا للشعرية التي لا تتأسس على الكلام المألوف، وإنما تتأسس على الكلام غير المألوف؛ أي الذي نُزعت ألفته، ولقد استخدم فيكتور شلوفسكي هذا المصطلح للتعبير عن واحد من أكثر مفاهيمه جذبا للانتباه، ويذهب في فهم هذا المصطلح إلى أنّنا لا نستطيع أن نحافظ على نضارة إدراكاتنا للموضوعات، ومن ثم، فمهمة الفن، تحديدا، هي أن يعيد إلينا الوعي بالأشياء التي أصبحت موضوعات مألوفة لوعينا اليومي المعتاد(سلدن، 1998، ص 29)، فالشعر يعيد الأشياء إلى غربتها الأولى التي كنا نراها جميلة من خلالها.

ويتساند مصطلح التغريب مع مصطلح الشعرية، لأن الأول سبيل تحقيق الثاني الذي يراه جان كوهن كلاما ساميا، ف"الشعر شكل رمزي، وبهذا الاعتبار، فهو يقع في دائرة اختصاص سيميولوجية تأخذ على عاتقها دراسة للأشكال الرمزية. ما يميّز هذه الأشكال هو كيفية وجودها المخصوص"(كوهن، 2013، ص 21)؛ فالشكل اللغوي هو ما يخلق غرائبية النص الشعري، مثلما يخلق التحفيز غرائبية النص السردي.

ولهذا السبب، يشكل مفهوم التحفيز أبرز مفهوم شكلاني في تحليل النصوص السردية والروائية وكذلك الشعرية، لأن سيرورة أحداث النص لا تتم إلا عبره، ولهذا فإن مفهوم التحفيز، قد أتاح للشكلانيين إمكانية الاقتراب أكثر من الأعمال الأدبية، وبصفة خاصة من الرواية والقصة القصيرة، ومعاينة تفاصيل البناء (إيخنباوم، 1982، ص 49)، فكل بناء شكلي لا يتحقق نصيا إلا بتوافر تحفيزات داخل النص، سواء المقيدة أم الحرة.

ترتبط مفاهيم التحفيز الشكلانية بنظريات البنيوية وما بعد البنيوية "فمثلما أفضت نظريات ما بعد البنيوية إلى رفض الاعتقاد السالف بأن للكلمات معاني محددة تعرّضت عملية تفسير الأدب إلى كثير من المساءلة. لم تعد تنسب كتابة النص إلى الكاتب بالبساطة التي كانت تجعل منه في الأزمنة السالفة مبدعا خلاقا" (عبدالمسيح، 2006، ص 10) بل أصبح تأويل الشكل هو الهدف من تكريس سلطة النص الذي هو موضوع فينومينولوجي، بوصفه موضوعا يتكون شكليا من كلمات تواجه الذات القارئة.

ولهذا السبب ترتبط الشكلانية بالفينومينولجيا والتلقي، فقد"مهدت نظرية الفينومينولوجيا التي شاعت في منتصف القرن المنصرم لنظريات الاستجابة والتلقي، حيث ابتعدت عن الشكلانية التي ركزت على وحدة العمل بتشييد قواعد مجردة للأعمال الأدبية، ابتعدت عنها بتحويل الانتباه إلى العلاقة بين الوعي والنص" (عبدالمسيح، 2006، ص 11)، الذي يتكون من بنيات شكلية.

لقد كانت ثنائية الشكل والمضمون منطلق البحث الشكلاني الذي أراد الهروب من قيود الأيديولوجية الماركسية والشيوعية التي قتلت الأدب وجعلته مجرد انعكاس للمجتمع، ومن بين القضايا الإنشائية العامة التي أعاد هذا الطرح الشكلاني التساؤل بشأنها، أو أضاءها، قضية (المادة)، التي كانت ذات أهمية كبرى فالتناول السائد يفرض على هذا المفهوم استعمالًا يجعله مقابلًا لمفهوم (الشكل). وهكذا يفقد المفهومين أهميتهما، ويصبح تقابلهما بديلًا اصطلاحيًا للمقابلة القديمة: شكل - مضمون (إيخنباوم، 1982، ص58)، ولهذا فالشكلانية تتجاوز المضمون الشعري إلى الشكل الحامل للجماليات.

ولهذا السبب ترتبط الشكلانية بالبحث عن جماليات شكل الخطاب، والكشف عن شفراته الأدبية، فالبحث عن الشفرة انطلق من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، إذ تظل فكرة فك الشفرة قائمة في نظريات ما بعد البنيوية، فالسطح يعد أيضا نتاجا لتحولات قوى خافية، ولكن هناك رفضا لما ذهبت إليه البنيوية من أن هناك قواعد أبدية تتحكم في تلك التحولات، وكأن هناك حقيقة ثابتة قابعة تحت تلك المباني وتتحكم في سيرورتها، وهي رؤية يرفضها ما بعد البنيويين؛ حيث يعدونها رؤية شمولية ذات توجهات أصولية.

وعلى خلاف البنيويين، يبدو "الواقع" بالنسبة إلى ما بعد البنيويين متقطعا، ومتنوعا، وهشا. وإن كان الرافضون لما بعد البنيوية يهاجمون تلك النظرة إلى "الواقع"؛ لما قد تؤدي إليه من عدمية، وتشويش للرؤية، مما قد يفضي إلى خلط أدوار الظالم والمظلوم، إلا أننا لا ينبغي أن نغفل ما أفضت إليه تلك النظريات من الاهتمام بالتواريخ الخاصة بالجماعات المهمشة التي ينتمي إليها معظم ما بعد البنيويين (عبدالمسيح، 2006، ص 9)، وهذه الأفكار منطلقها شكلاني.

إن الطرح ما بعد الشكلاني يؤكد على تجاوز البحث عن الشكل إلى البحث عن المخفي في الشكل من أنساق ومظاهر اجتماعية وحضارية، فلم تعد عملية القراءة هي شرح الحقيقة سابقة الوجود، أو تفسير معنى قائم بالنص بل غدت القراءة مجرد افتراض معنى من قبل المتلقين للنص في سياق تصورهم للعالم، حيث استبعد الاعتقاد بشفافية النص، أو موضوعية القراءة - بالنسبة إلى منظري التلقي يطالع النص بوصفه شبكة من العلاقات والإحالات الأدبية وغير الأدبية، مرهون باللغة - أي الوسيط - ويخترقه الخطاب السائد الذي يوجه الممارسات النصية والمعاني الكامنة به. ترتب على ذلك أن صار على القارئ قراءة النص قراءة نافذة، عبر النصوص الأخرى وتجاوزها في آن واحد، بل على القارئ قراءة ذاته وهي تقرأ (عبدالمسيح، 2006، ص 12)، ولكن القارئ كان غائبا في الطرح الشكلاني، على الرغم من أنه من يكتشف تغريب النص.

هناك تحول في مفاهيم الطرح المابعدي، فمابعد الشكلانية بمجاورتها لمابعد البنيوية أصبحت تنفتح على التداولية ونظرية التأويل الاستدلالي، ولهذا استلزمت الطموحات العلمية للنظريات البنيوية استبعادا صارما للتاريخ والإحالة. وقد لا تكون التنقيحات البنيوية وما بعد البنيوية العديدة للنظريات الماركسية والنفسية التحليلية بنيويةً فعلًا طالما أنها تستلزم تأسيسا نهائيا للبنيات في التاريخ أو في التجربة الذاتية. فالتاريخ البنيوي الدقيق يعد متاحا إن تمت صياغته في شكل أنساق تعمل بطريقة تزامنية، بيد أنه ليس بإمكانه تقديم تفسير للتحول النسقي (سلدن، 1998، ص 22)، فالأشكال تتحول من نص إلى آخر، انطلاقا من المتن الحكائي إلى المبنى الحكائي، وهذه أفكار طرحها أرسطو الذي كان يقدم تفكيرا شكلانيا في مفاهيم الحكي.

يُعرّف أرسطو مصطلح الحكي بأنّه:" ترتيب الأحداث الواقعة"(سلدن، 1998، ص 32)، وهذا الترتيب يكون بطريقة منطقية؛ أي بتسلسل زمني ومكاني في حدود الممكن والواقع، أما السرد فهو التنظيم الفني اللامنطقي للأحداث التي تصنع شكلا مسرودا/ قصة(سلدن، 1998، ص 32)، وقد تبوأ التمييز بين هذه الثنائية مكانا محوريا في طروحات الشكلانيين الروس، إذ هم يؤكدون على أفضلية السرد والمسرود على الحكي والمحكي، فالأول، بحسب رأيهم، هو الذي يتمتع بخاصية

الأدبية، أما الحكاية فهي مجرد مادة خام تنتظر يد المؤلف الذي يعيد نسجها وترتيبها في سياق رمزي غير منطقي في معظم الحالات لا كلها، على الرغم من أن الشكلانية لا تعتد بالذات المؤلفة ولا المتلقية.

لقد اتفق الشكلانيون والبنيويون على قتل المؤلف، وتفكيك نسق الذات الكاتبة، فكرّسوا جهدهم على الشكل بوصفه مركز العملية الأدبية، من حيث هو حامل الرسالة، مثلما يؤكد ذلك ياكسبون، ولهذا هاجم الشكلانيون الروس الرأي القائل بأن الأدب فيض من روح المؤلف، أو وثيقة تاريخية اجتماعية، أو تجلٍ لمنظومة فلسفية ما، وبهذه الطريقة كان توجههم النظري مماثلًا للحساسية الجمالية في الفن الحداثي، خصوصا في المدرسة المستقبلية، تلك التي تحالفوا معها في البداية تحالفا وثيقا. وقد كان الجانب الذي وجد ما يقابله في الشعرية الشكلية الروسية، هو تركيز المستقبليين على التأثير الصادم للفن، وعلى فهم الشعر بوصفه فيضا لمكونات الكلمة في ذاتها(شتاينر، 2006، ص33)، وليس فيضا للشاعر وأحاسيسه الداخلية.

ولهذا السبب، فإن هذا الاسم العمومي الغامض (المنهج الشكلاني/الشكلي)، يضم في العادة أعمالًا متباينة، تتناول اللغة الشعرية والأسلوب الشعري بالمعنى العام لهذين المصطلحين كما تتناول الشعرية التاريخية والنظرية، والعروض والتوزيع الصوتي والألحان وعلم الأسلوب، والتأليف وبناء الحبكة، وتاريخ الأنواع، والأساليب الأدبية.. إلخ. وسيكون من الأدق أن نتحدث، لا عن منهج جديد، بل عن مهام جديدة للدرس العلمي، عن مجال جديد للمشكلات العلمية (زيرمونيسكي، 2006، ص 34، 35)، فدراسة الأدب علميا تعني الاهتمام بمكوناته الشكلية وطريقة تفاعلها.

وفي هذا السياق يقول إيخنباوم: "المنهج الشكلي، بتطوره التدريجي، وبتوسع مجال بحثه، كان قد تجاوز تماما ما كان يطلق عليه في العادة منهج، وتحول إلى علم مخصوص يتناول الأدب بصفته سلسلة محددة من الحقائق. وفي إطار حدود هذا العلم، يمكن لأشد المناهج تعددية أن يتطور.... إن تسمية هذه الحركة باسم "المنهج الشكلي"، وهي التسمية التي باتت الآن مستقرة، تحتاج إذَنْ إلى تبرير؛ فما يميزنا ليس الشكلانية بوصفها نظرية جمالية، ولا المنهجية بوصفها منظومة علمية محكمة، وإنما هو -فحسب- الكفاح من أجل إقامة علم أدبي مستقل، مؤسس على خصائص محددة للمادة الأدبية"(شتاينر، 2006، ص 35)، بحيث يمكن الحديث عن تصور بلاغي للعلم الأدبي الذي يسعى لضبط معاييره ما يجعل من الرسالة ذات طابع أدبي.

ولهذا السبب يؤكد رومان ياكوبسون أن تعقب الظواهر العرضية، بدلًا من الجوهر الأدبي، ليس الطريقة الصحيحة التي يجب اتباعها؛ فموضوع العلم الأدبي ليس الأدب بل الأدبية أي ما يجعل من عمل معين عملًا أدبيا. ويبدو أن التصورات المعرفية لعلم الأدب عند الشكلانيين كانت من المرونة بحيث تلائم ظاهرية توماتشفسكي الصارخة، وظاهراتية ياكوبسون الضمنية على السواء(شتاينر، 2006، ص 37)، فكانت التفاعلات بين الشكلانية والفينومينولوجيا (الظاهراتية) جزءا من النقد الشكلاني القائم على وحدة العمل الأدبي، وترابط الوحدات الخارجية للشكل الأدبي.

وإذا كان ياكبسون يميل إلى الظاهراتية، فإنّ تفسير فيكتور إيرليخ التاريخي يميل إلى دمج الشكلانية الروسية ببنيوية براغ، ويقوم المخطط التطوري لدى ستريدتر، على تصوير التباينات التدريجية بينهما فهو يعرض للانتقالة من الشكلانية الروسية إلى مدرسة براغ، بصفتها عمليةً تُبَلْوِرُ تصورا عن ماهية العمل الفني، وهي عملية مكونة من ثلاث مراحل (شتاينر، 2006، ص 39):

1- العمل الفني بوصفه مجمل التقنيات التي تلعب دورا في نزع الألفة، بغرض تعويق الفهم.
2- العمل الفني بوصفه منظومة من التقنيات ذات وظائف محددة، متزامنة ومتعاقبة.

3- العمل الفني بوصفه علامة في سياق وظيفة جمالية.

يشتغل العمل الأدبي شكلانيا، بوصفه مجمل التقنيات التي تنزع الألفة عن النص، وتجعله يتفوق جماليا عن بقية النصوص النثرية، ولأن روح الشكلانية الروسية تكمن في اتفاق أبنائها على ألا يتفقوا فإن عرض هذه الحركة يقتضي إستراتيجية خاصة. وعليه يجب توصيف هذه الحركة الشكلانية من خلال النماذج التوضيحية المتعددة التي تقدمها في الدراسة الأدبية. وفي الوقت نفسه، ولكي تبقى على وحدتها البوليفونية، يجب وضع هذه النماذج في السياق الديالوجي الذي تولدت عنه. لأن القيمة التوجيهية لهذه النماذج تتألف من قدرتها على نقض هذه النماذج النظرية التي اقترحها دارسون وآخرون للأدب، أو تصويب هذه النماذج، أو الإضافة إليها، وسواء كان هؤلاء الدارسون حلفاء أو أعداء (شتاينر، 2006، ص 42).

على الرغم من عدم اتفاق الشكلانيين على مفاهيم وإجراءات واحدة ومشتركة، إلا أنّ الشكلانية تهتم بدراسة قوانين الإنتاج الأدبي، كما أنه تولد عن هذه العبارة منهج يُطلق عليه (الشكلانية الآلية). وكما سبقت الإشارة فإن الهدف الرئيس للنقد الشكلاني الروسي كان منصبا على نظرية الفن القائمة على مبدأ المحاكاة أي تصور النصوص الأدبية بوصفها انعكاسا لأنواع أخرى من الواقع. وهذه الصورة الاستعارية. كما يؤكد الشكلانيون. تختزل الأعمال الفنية التي هي من صنع الإنسان، إلى مجرد ظلال شبحية، وتغض الطرف عن المادة المتعينة التي تتألف وتتكوّن منها (شتاينر، 2006، ص 43)، والتي تؤسس للوظيفة الشعرية.

ومن خلال البحث في ماهية هذه الوظيفة الشعرية وخلال البحث في غاية الفن والأدب، طوّر الشكلانيون مفهوم كسر الألفة (التغريب)؛ فمراد الفن هو تغيير طريقة التلقي لدى البشر، أي تقديم صيغ عسيرة التلقي، صيغ غير معتادة وغير واضحة. ولتحقيق هذا يجب زحزحة ظواهر الحياة التي هي موضوع الفن من سياقها الآلي، ويجب تحويرها باستخدام التقنيات الفنية. فقد أكد بعض أعضاء جماعة الأوبوياز أنه إذا كانت المادة المباشرة لفن القول هي اللغة، فإن التقنيات الفنية تقنيات لغوية في الأساس. وقد أفضى هذا التفكير إلى مفهوم اللغة الشعرية (شتاينر، 2006، ص 44).

وفضلا عن البحث في التغريب، فقد كان الشكلانيون مهووسين بالبحث عن أشكال جديدة من الدراسة الأدبية، أشكال تتخطى ما يسميه تودوروف النقد الدوغمائي أو ما يسميه رينيه وليك النقد الخارجي، فكان الاهتمام ينصب عند الشكلانيين الروس على كيفية القول لا على ما يقال، أي ينصب على الأشكال والبنيات حسب التسمية المتأخرة، بدل المواد أو المحتويات. إن تلك الأشكال تنظر إلى الأدبية باعتبارها غاية في ذاتها لا مجرد ذريعة لغايات خارجية. لقد استماتوا في سبيل تحقيق هذا الهدف السامي. ولم يكن هدفهم ينحصر في مجرد تمييز الأدب عما ليس أدبًا وحسب، بل حاولوا جهدهم التمييز الدقيق بين ما هو فن لفظي أي لغوي وبين باقي الفنون كالموسيقى والرسم (إيرليخ، 2000، ص 7، 8).

ومن هذا المنطلق، فإن الظواهر اللسانية ينبغي أن تصنف من وجهة نظر الهدف الذي تتوخاه الذات المتكلمة في كل حالة على حدة فإذا كانت الذات تستعمل تلك الظواهر بهدف عملي صرف، أي للتوصيل، فإن المسألة تكون متعلقة بنظام اللغة اليومية (بنظام الفكر الشفوي) حيث لا يكون للمكونات اللسانية (الأصوات، عناصر الصرف) أي قيمة مستقلة، ولا تكون هذه المكونات سوى أداة توصيل. ولكننا نستطيع أن نتخيل أنظمة لسانية أخرى - وهي موجودة بالفعل - حيث يتراجع الهدف العملي إلى المرتبة الثانية - مع أنه لا يختفي تمامًا - فتكتسب المكونات اللسانية إذ ذاك قيمة مستقلة (إيخنباوم، 1982، ص 36، 37).

لقد كان عمل الشكلانيين مهتما بدراسة قضية الأصوات في الشعر، وهي القضية التي كانت في تلك الحقبة شائكة ومهمة جدًا. طبعًا وراء هذه القضية الخاصة من قضايا الإنشائية كان يتم تحضير أطروحات أكثر عمومية كانت ستظهر فيما بعد ضمن سياق التفريق بين نظامي اللغة الشعرية ولغة النثر (إيخنباوم، 1982، ص 40)، فالنظام النثري قائم على التواصل والإخبار والنظام الشعري قائم على الإضمار والإدهاش.

ولهذا السبب تختلف اللغة الشعرية عن اللغة النثرية بالخاصية المدركة لبنائها فنحن نستطيع أن ندرك سواء الصفة السمعية أو الصفة اللفظية أو الصفة الدلالية خاصة، وفي بعض الأحيان فإن ما يدرك ليس هو البناء، وإنّما تمازج الكلمات أو ترتيبها. إن الصورة الشعرية هي إحدى الوسائل التي تصلح لخلق بناء نستطيع التحقق منه في ماهيته، لكنها ليست أكثر من ذلك، وإن خلق إنشائية علمية ليستلزم القبول، بدءًا، بوجود لغة شعرية ولغة نثرية تختلف قوانينهما (إيخنباوم، 1982، ص 43)، وهذه الفكرة ظهرت بطريقة ضمنية لدى نقاد وبلاغيين عرب، من أهمهم السكاكي الذي سنبحث في مشروعه عنها.

المبحث الثاني: التمظهرات الصريحة والضمنية للشكلانية عند السكاكي

إن النظر إلى (مفتاح العلوم) للسكاكي من منظور شكلاني يكشف عن حضور جزئي وضمني لفلسفة الشكل، هذه النظرية الشكلانية هي التي تركز على تساند الأشكال البلاغية وتضافرها داخل معايير نظرية لتصبح ذات سمة مدرسية معيارية، فالسمات البلاغية التي تشتغل داخل النصوص الأدبية دلاليا تتجلى من خلال الشكل الحامل لها والممثل لمدلولاتها، فالشكل والدلالة واحدة من القضايا النقدية الكبرى التي خاض فيها الدارسون قديما وحديثا، وقد بلغت من الأهمية إلى درجة أن المدارس والاتجاهات النقدية والبلاغية تصنف حسب موضعتها لكل واحد من طرفي هذه الثنائية، وحسب مقدار تركيزها عليه؛ فكان في القدامى أنصار اللفظ وأنصار المعنى، وفي الدراسات الحديثة الشكلانيون وغير الشكلانيين(محلو، 2015، ص 9)؛ وحتى إذا تم النظر إلى القدامى بمنظور الشكلانيين وغير الشكلانيين، فإن السكاكي يمكن إدراجه ضمن الشكلانيين من خلال الكثير من نصوص كتابه المفتاح التي تؤكد أسبقية الشكل على المضمون المحمول داخله.

تظهر ملامح التفكير الشكلاني في العديد من النصوص من كتاب المفتاح الذي ينطلق من الصرف والنحو وعلمي المعاني والبيان، لكن الصرف بوصفه علم شكل الكلمات يكون مدخلا للكتاب، ليؤكد على مفاهيم الضبط الشكلاني لعلم الصرف في قوله:" اعلم أن علم الصرف هو تتبع اعتبارات الواضع في وضعه من جهة المناسبات والأقيسة. ونعني بالاعتبارات، وأفرضها إلى أن تتحقق، أنه أولا جنس المعاني، ثم قصد لجنس جنس منها، معينًا بإزاء كل من ذلك طائفة من الحروف. ثم قصد لتنويع الأجناس شيئًا فشيئًا متصرفًا في تلك الطوائف بالتقديم والتأخير والزيادة فيها بعد، أو النقصان منها مما هو، كاللازم للتنويع وتكثير الأمثلة، ومن التبديل لبعض تلك الحروف لغيره لعارض، وهكذا عند تركيب تلك الحروف من قصد هيئة ابتداء، ثم من تغيرها شيئًا فشيئًا. ولعلك تستبعد هذه الاعتبارات، إذ ليس طريق معرفتها عندك. لكن لا يخفى عليك أن وضع اللغة ليس إلا تحصيل أشياء منتشرة تحت الضبط، فإذا أمعنت فيه النظر وجدت شأن الواقع أقرب شيء من شأن المستوفي الحاذق وأنك لتعلم ما يصنع في باب الضبط" (السكاكي، 1987، ص 7).

فالضبط في هذا السياق مرتبط بشكل الكلمة من الناحية الصرفية، فشكلها يتحكم في الدلالة التي تسكنها، ولهذا يستعمل مصطلح الأقيسة؛ جمع قياس أو معيار شكلي يقوم ويتأسس على انتظام معين لحروف الكلمة.

إن الضبط الشكلاني مفهوم مركزي في علم الصرف الذي يجعله منطلق علم الأدب الذي يطمح إلى تأسيسه السكاكي لأن علم الصرف قائم على أساس شكلي بالأساس، وهذا ظاهر في تعريف الشيخ أحمد الحملاوي له في قوله: "الصرف ويقال له التصريف، وهو لغة: التغيير، ومنه تصريف الرياح أي تغييرها، واصطلاحا بالمعنى العملي: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة

مختلفة... وبالمعنى العلمي: علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة، والأبنية جمع بناء، وهي هيئة الكلمة الملحوظة من حركة وسكون، وعدد حروف وترتيب" (الحملاوي، 1999، ص 9) فالهيئة الملحوظة هي عبارة شارحة لشكل الكلمة من حيث عدد حروفها، وترتيبها، وخصائصها الصوتية، وتغيراتها، لأن الصرف يتفاعل مع المستوى الصوتي ويتداخل به.

يدرك السكاكي أهمية فهم الجانب الصرفي لكلمات النص الأدبي وغير الأدبي، ففي تحليل ظاهرة المدّ في أحد الأفعال قال:" اقتضى القياس تأخيره، ولحصول الصورة، إذ ذلك على شكل المثنى والمجموع اختير الكسر للنون بعد الألف مع العمل بأصل تحريك الساكن" (السكاكي، 1987، ص 154، 155)، فكل ترتيب للحروف يُكسب الكلمة دلالة معينة، بوصفها مكونة من وحدات صوتية؛ و"هذه الوحدات الصوتية الأولى بأنواعها (حروف، حركات، مدّ، نبر...) لا تحمل معنى في ذاتها، ولكن تركيبها، وضم بعضها إلى بعض، يؤدي إلى وحدات ذات معنى؛ تسمى أدلة لغوية (linguistiques signes)، وهي مكونة من دال (signifiant) أو شكل صوتي، ومدلول (signifie)، أو معنى" (حركات، 1998، ص 40)؛ فالشكل هو الحامل للمعنى وأي تغيير شكلي في الكلمة يؤدي إلى تغيير في معناها أو مدلولها.

ولهذا السبب ينطلق السكاكي من شكلانية الصرف، بوصفه الحامل الأول للمعنى مع المستوى الصوتي، وبالاستناد إلى طرح عادل مصطفى الذي يرى أن الاهتمام بالشكل لا يأتي على حساب المضمون، بل يأتي لحسابه، فالشكل هو المضمون في حضوره الإستيطيقي، والشكل الدال الذي تطابق مع انفعال مبدعه تجاه الواقع النهائي (مصطفى، 2018، ص 57)، ومن ثم، فإن الانطلاق من تحليل الشكل سيؤدي إلى فهم تشكّلات الدلالة في النص الأدبي، وكذلك في الرغبة إلى تأطير نظرية لعلم الأدب.

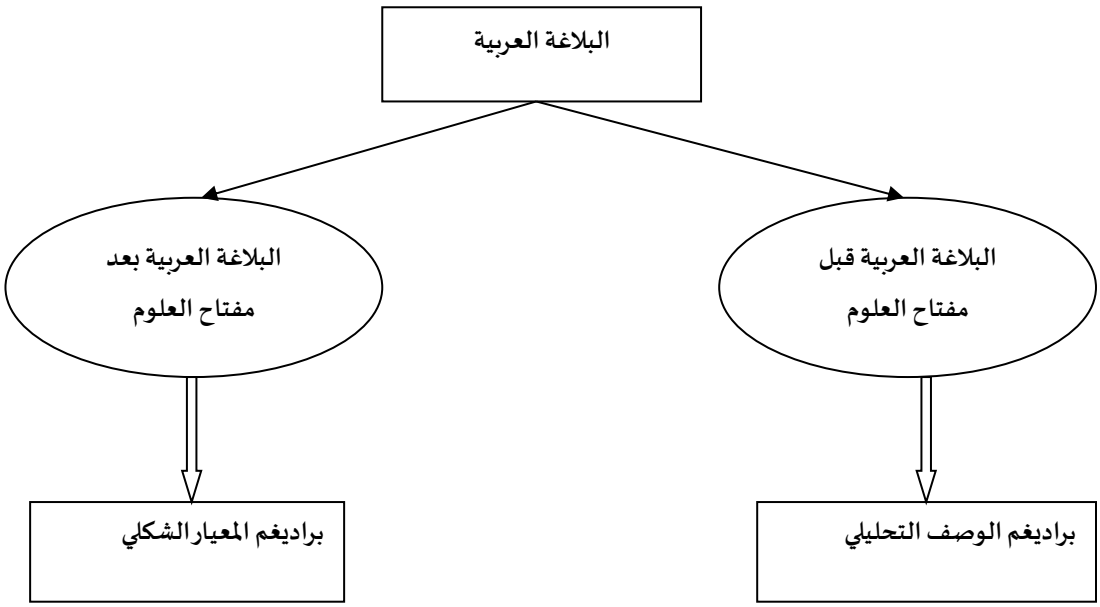
يتبيّن أن السكاكي يريد تأسيس علم الأدب من خلال فهم الحال الصرفي الحامل له، والذي يُشكل جمالياته، لأن الصرف من ضمن العلوم التي يقترحها السكاكي لفهم علم الأدب، وهذا ظاهر في قوله: "واعلم أن علم الأدب متى كان الحامل على الخوض فيه مجرد الوقوف على بعض الأوضاع وشيء من الاصطلاحات، فهو لديك على طرف التمام. أما إذا خضت فيه لهمة تبعثك على الاحتراز عن الخطأ في العربية، وسلوك جادة الصواب فيها، اعترض دونك منه أنواع تلقي لأدناها عرق القربة، لا سيما إذا انضم إلى همتك الشغف بالتلقي لمراد الله تعالى من كلامه، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فهناك يستقبلك منها ما لا يبعد أن يرجعك القهقري، وكأني بك وليس معك من هذا العلم إلا ذكر النحو واللغة، قد ذهب بك الوهم إلى أن ما قرع سمعك هو شيء قد افتر عنه عصبية الصناعة، لا تحقيق... مشيرين فيه إلى ما يجب الإشارة إليه" (السكاكي، 1987، ص 7)، فالأدب من منظوره قياس شكلي يعود إلى الصرف والنحو من أجل تبيان درجة الانزياح عنهما، ولهذا يتحدث عن مفهوم الصناعة الأدبية المستندة إلى بلاغة الكلمة وجانبها المورفولوجي.

في هذا السياق أكّد الشكلانيون على مورفولوجيا الحكاية، وكذلك مورفولوجيا الكلمة الشعرية، التي تنشأ صوتيا وصرفيا، رغم أنّه لم يكن مصطلح مورفولوجي المصطلح الوحيد الذي استخدمه ممثلو الشكلانيين لوصف موقفهم المنهجي (إيرليخ، 2000، ص 5)، فقد كانوا يهتمون بشكل الكلمة في الجملة، وشكل الجملة في النص، ودرجات التشكيل البلاغي وغموض البناء ووضوحه بالنسبة للقارئ.

يهتم السكاكي ببلاغة الكلمة المفردة على المستوى الصرفي، ولهذا يطرح، بمنظوره الشكلاني، خارطة التفكير البلاغي العربي، من خلال التركيز على القواعد البلاغية وتدرجات الكلام البليغ، ولمزيد من توضيح هذا الإشكال، فإن محمد مفتاح يقسم التأليف البياني العربي إلى حقبتين متمايزتين هما ما قبل مفتاح العلوم، وما بعد مفتاح العلوم، والقدماء أنفسهم من المشارقة والمغاربة أشاروا إلى هذه القسمة، فعبروا ب (سلف البلاغيين) و ب (خلف البلاغيين)؛ أي ما قبل السكاكي وما بعده.

وهذا التقسيم نفسه يصح في التأليف البلاغي في المغرب العربي. فقد كان المفتاح وما أحدثه من تأثير فاصلًا بين المفتاح في عهدين (مفتاح، 1994، ص 6): عهد الوصف البلاغي، وعهد إقامة القاعدة الشكلية المعيارية، أي إن السكاكي يبحث فيما يجعل من النص البلاغي نصا بلاغيا، من خلال التدرجات والتصنيفات البلاغية التي استقاها من قراءته لبلاغة الجاحظ والجرجاني.

إن حركة البلاغة العربية يمكن أن تختصر في هذا الشكل التوضيحي:



لقد اكتسب السكاكي براديغم المعيار الشكلي من خلال قراءاته للبلاغيين العرب الأوائل واطلاعه على المنطق الأرسطي المتميّز بالتصنيف والتقسيم، وهذا ما يناقشه محمد عابد الجابري مؤكدا نفي التأثر المطلق بالمنطق الأرسطي، فالحق أن هناك ما يبرر هذه المماثلة بين مفتاح السكاكي وأورجانون أرسطو، ليس لأن السكاكي كان متأثرا بالمنطق الأرسطي كما يدعي البعض ولا لأنه ربط و(خلط) بين مباحث البلاغة ومباحث المنطق حينما توج دراسته للبيان بتكملة في الحد والاستدلال.

كلا، إن السكاكي لم يصدر عن منظور أرسطي أبدًا ولا كان يفكر بتوجيه من المنطق الذي ضبط به أرسطو منطق البرهان أعني الذي يؤسس النظام المعرفي البرهاني. فعلاقة السكاكي بأرسطو لم تكن علاقة متأثر بمؤثر بل كانت علاقة مماثلة، بمعنى أن كل ما كان يربط السكاكي بأرسطو هو أنه عمل على ضبط وتقنين العلوم البيانية العربية مثلما عمل أرسطو من قبله على ضبط وتقنين العلوم الفلسفية اليونانية، وبعبارة تفصيلية أخرى إنه إذا كانت العلوم الفلسفية اليونانية قد بلغت منتهاها حينما دفع بها تطورها الذاتي إلى الكشف عن منطقها الداخلي مع أرسطو وعلى لسانه، فإن العلوم البيانية العربية قد كشفت هي الأخرى عن منطقها الداخلي مع السكاكي وعلى لسانه، حينما دفع بها تطورها الذاتي إلى ذلك دفعًا، لكونها بلغت منتهى ما يمكن أن تبلغه على نفس الأسس التي قامت عليها أول الأمر (الجابري، 2009، ص 90)، فالسكاكي لم يؤسس للأسس وإنما استكشفها ووضّحها وبوّبها.

إن توضيح الأسس التي تجعل من الكلام بليغا هو تأسيس ضمني لمفاهيم الأدبية والشعر ومقاييسه، وفي هذا السياق يؤكد محمد العمري أنّ "الكتاب ليس مفتاحا لكل العلوم، بل هو مفتاح لعلم واحد، سماه "علم الأدب". وعلم الأدب على الإطلاق، أو علم الأدب العام هو حصيلة عدة أنواع أو علوم أدبية تبدأ من علمي الصرف والنحو ثم تتوسع إلى علمي المعاني والبيان وما يقتضيانه أو يطلبانه من مباحث الاستدلال والشعر" (العمري، 1999، ص 479)، ولهذا فإن الأدبية التراثية هي علم بيني أي يجمع تخصصات مختلفة، أساسها الاستدلال والمنطق.

إن ارتباط الأدبية بالتخصصات المحيطة بعلم الأدب جعل السكاكي يقدم رؤية بلاغية موسعه للخطاب الأدبي، ولهذا نجد الأدب يساوي عنده الخطاب السليم الناجع، ومن هذا المفهوم يتحدث السكاكي عن علم الأدب الذي نراه تصورًا مبكرًا لما يسمى حاليًا علم النص، ونجد شبها قويا بين مفهوم الأدب عنده ومفهوم الثقافة اليوم. وهذا مفهوم للأدب شاع في العصور الإسلامية حيث كان تأديب الأبناء يتم عن طريق تحصيل اللغة والنصوص الأدبية (العمري، 1999، ص 481)، وعليه فالأدب لدى السكاكي يضم النصوص الثقافية بحمولتها المعرفية، وهذا في سياق رغبته في شكلنة النص والثقافة ومعيرتهما.

ولهذا، يؤكد عبد الله صولة أن السكاكي من أوائل البلاغيين الذين سعوا إلى شكلنة البلاغة ومقولاتها، إذ "حاول السكاكي أن يشكلن وجوه الكلام في مطابقتها لمقتضى الحال" (صولة، 2011، ص 48) ليصبح كل وجه كلامي عبارة عن نموذج شكلي يناسب مقاما تداوليا معينا وغرضا بلاغيا محددا.

يدافع عبد الله صولة عن شكلانية السكاكي وطابعها المدرسي، عكس محمد العمري الذي انتقد هذه الشكلانية التي تجلت، حسب صولة، في عدد من السياقات منها قول السكاكي عن ضرورة استعمال أشكال نحوية في مقامات تواصلية معينة منها، قوله: "فإن كان مقتضى الحال إطلاق الحكم، فحسن الكلام تجريده عن مؤكدات الحكم، وإن كان مقتضى الحال بخلاف ذلك، فحسن الكلام تحلّيه بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفًا وقوة، وإن كان مقتضى الحال طي ذكر المسند إليه، فحسن الكلام تركه، وإن كان المقتضى إثباته على وجه من الوجوه المذكورة، فحسن الكلام وروده على الاعتبار المناسب، وكذا إن كان المقتضى ترك المسند، فحسن الكلام وروده عاريًا عن ذكره، وإن كان المقتضى إثباته مخصصًا بشيء من التخصيصات، فحسن الكلام نظمه على الوجوه المناسبة من الاعتبارات المقدم ذكرها، وكذا إن كان المقتضى عند انتظام الجملة مع أخرى فصلها أو وصلها، والإيجاز معها أو الإطناب، فحسن الكلام تأليفه مطابقًا لذلك وما ذكرناه حديث إجمالي لا بد من تفصيله فاستمع لما يتلى عليك بإذن الله " (السكاكي، 1987، ص 169).

يمثل هذا النص نموذجا للتفكير الشكلاني في قضايا النحو والبلاغة، فإطلاق الحكم والإخبار به يلائمه غياب أدوات التأكيد، عكس العملية التأكيدية والإنكارية التي تتأسس على تقوية الخبر وإعطائه صبغة إقناعية، ولهذا يستعمل السكاكي مصطلح (الوجوه) للإشارة إلى شكل الخطاب وعناصره المكونة له، فالوجه مرادف للشكل الخارجي للكلام.

إن مصطلحات الوصل والفصل والإيجاز والإطناب والمساواة هي أشكال مختلفة يتجلى من خلالها الخطاب نحويا وبلاغيا، فالنحو والبلاغة تفكير شكلاني بالأساس لدى السكاكي، وهو يستفيد ضمنيا من أفكار نظرية الأشكال التي أفادت بشكل كبير في مجال الإدراك من التجربة المباشرة والشكل الخارجي (الماكري، 1991، ص 18)، فالشكل الخارجي هو العاكس لداخل النص ودلالاته.

هناك تمظهرات شكلانية في المفاهيم البلاغية المركزية التي لها علاقة بالنحو، وكذلك التي لها علاقة بالنقد البلاغي، مثل حديثه عن قضية الاستعارة بوصفها مركزية في النقد الأدبي والتشكيل البلاغي، ليعرّفها بطريقة شكلانية في قوله: "هي أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعيا دخول المشبه في جنس المشبه به دالا على ذلك بإثباتك المشبه ما

يخص المشبه به" (السكاكي، 1987، ص 174)، فالسمات الشكلية والمعنوية تنتقل من المشبه به إلى المشبه، تحت مسمى وجه الشبه، الذي يضم البعد الشكلي ويحيل إليه مصطلح الوجه.

وقد أشار أحمد مطلوب إلى أن تعريف السكاكي من أدق التعريفات لأنه حصر الاستعارة التصريحية والاستعارة بالكناية أو المكنية (مطلوب، 1986، ص 85)، وهذا لأن العقل البلاغي الشكلاني يميل إلى تصنيف الوجوه البلاغية واللغوية المختلفة وتحديد الأكثر جمالا ورونقا.

إن الاستعارة لدى السكاكي هي خلاصة تفكير الذهن بطريقة شكلانية (شكلانية وجه الشبه)، ومن ثم يجب تعليلها من منظور شكلاني، لأن المعنى يسكن الشكل لدى السكاكي، سواء على المستوى الاستبدالي أو على المستوى التركيبي.

وهكذا انطلق السكاكي من مجموعة من المسلمات منها: أنّ إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه والنقصان، ووضح أن هذه الإمكانية تنتفي مع الكلمات ذات الدلالة الاصطلاحية أو الوضعية، لأننا في هذه الحالة إما أنّنا نعرف معاني الكلمات وإما أننا لا نعرفها، وفي الحالتين فلا سبيل إلى الحديث عن الزيادة أو النقص في وضوح الدلالة. لكن متى يتحقق هذا حسب السكاكي؟ إنه يتحقق في تلك الألفاظ الدالة على مفهوم، لكن ذلك المفهوم يستدعي معه مفهوما آخر. ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الدلالية في دراسة البيان؛ ولذلك سارع السكاكي إلى تقسيم دلالة الكلم إلى نوعين: الأولى دلالة اللفظ على المفهوم من غير زيادة ولا نقصان وهذه دلالة وضعية أو دلالة المطابقة. أمّا الثانية فهي تلك التي يكون لمفهومها الأصلي تعلق بآخر أمكن أن تدل عليه بواسطة ذلك التعلق بحكم العقل، وهذه تسمى دلالة عقلية (الولي، 1993، ص 179)، فالزيادة والنقصان في الكلام تعني وجود تدرجات في الدلالة العقلية ينتبه السكاكي إليها، ويقولها شكليا.

إن التقسيم الشكلاني المتدرج في مراتب تحقيق الدلالة ظاهر في كتابات السكاكي المختلفة التي تصنف الكلام على أساس شكلي ونسقي، لأن السكاكي يسير بالتدريج، فبعد أن وضع قاعدة تجمع كل البيان حاول أن يخطو خطوة أخرى لكي يضع تميزات شكلية ومنطقية داخل البيان نفسه، وذلك بالنظر إلى نوع العلاقة التي تتحقق بالانتقال من المدلول الأول إلى الثاني، فالمجاز ينتقل فيه من الملزوم إلى اللازم مثل رعينا غيثا والمراد لازمه وهو النبت... وإما نحو قولك أمطرت السماء نباتا أي غيثا من المجازات المنتقل فيها من اللازم إلى الملزوم. أمّا الكناية فينتقل فيها من اللازم إلى الملزوم، كما تقول فلان طويل النجاد والمداد؛ طول القامة الذي هو ملزوم طول النجاد فلا يصار إلى جعل النجاد طويلا أو قصيرا إلا لكون القامة طويلة أو قصيرة. والانتقال من مفهوم إلى آخر إذا حصلت بينهما مشابهة أصبح المجاز استعارة وهذه خطوة أخرى في سبيل وضع تميز آخر في مجال البيان وهذا يبيح له في نفس الآن نفي التشبيه من البيان أو أنه لا يتحدث عنه إلا لأجل فهم الاستعارة (الولي، 1993، ص 180)، فعلاقة اللازم والملزوم منطقية وتتجلى شكليا من خلال تدريجات دلالية.

تظهر نزعة التدريج الشكلانية في تصنيفات السكاكي لمراتب الكلام البليغ حين يحلل نظم القرآن ودرجات البلاغة داخله، وفي هذا الطرح يقول السكاكي: "والكلام في تلك اللطائف مفتقر إلى أخذ أصل معنى الكلام ومرتبته الأولى، ثم النظر في التفاوت بين ذلك وبين ما عليه نظم القرآن، وفي كم درجة يتصل أحد الطرفين بالآخر، فنقول: لا شبهة أن أصل معنى الكلام ومرتبته الأولى: يا رب قد شخت، فإن الشيخوخة مشتملة على: ضعف البدن وشيب الرأس، المتعرض لهما؛ ثم تركت هذه المرتبة لتوخي مزيد التقرير إلى تفصيلها في: ضعف بدني وشاب رأسي، ثم تركت هذه المرتبة الثانية لاشتمالها على التصريح إلى ثالثة أبلغ وهي: الكناية في وهنت عظام بدني؛ لما ستعرف أن الكناية أبلغ من التصريح لقصد مرتبة رابعة، أبلغ في التقرير بُنيت الكناية على المبتدأ أنا وهنت عظام بدني، ثم لقصد خامسة أبلغ، أدخلت أن على المبتدأ فحصل: إني وهنت عظام بدني، ثم لطلب تقرير أن الواهن هي عظام بدنه، قصدت مرتبة سادسة، وهي سلوك طريقي الإجمال والتفصيل، فحصل: إني وهنت

العظام من بدني، والذي سبق في تقرير معنى الإجمال والتفصيل في: ﴿قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي﴾ ينبه عليه هنا، ثم لطلب مزيد اختصاص العظام به، قصدت مرتبة سابعة، وهي: ترك توسيط البدن، فحصل: إني وهنت العظام مني، ثم لطلب شمول الوهن العظام فردًا فردًا، قصدت مرتبة ثامنة، وهي: ترك جمع العظم إلى الإفراد لصحة حصول وهن المجموع بالبعض دون كل فرد، فحصل ما ترى، وهو الذي في الآية: ﴿إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي﴾" (السكاكي، 1987، ص 285، 286).

يتّخذ السكاكي بلاغة القرآن معيارا بلاغيا في ترتيب الكلام البليغ وتصميم تدرجاته، فيقيس اللطائف على نظم القرآن، وينتظم الكلام البليغ على التدرج الآتي حسب نصه السابق:

أ - **الكناية:** (ربي إني وهن العظم مني) وهي درجة منخفضة في التصريح عكس عبارات ضعف بدني وتعب بصري وشاب رأسي؛ التي تحتل المرتبة الثانية، في حين تأتي المرتبة الأولى في التصريح الأوضح في عبارة (يا رب قد شخت)، فالتصريح هو درجة في التمظهر الشكلي للدلالة، ازدادت مرتبة ودرجة الكناية في البلاغة والجمال من خلال آليات شكلية فأصبحت العبارة في شكل درجات أخرى:

- **الدرجة الرابعة:** لأنها بنيت شكليا على مبتدأ.
- **الدرجة الخامسة:** دخلت عليها أداة التوكيد. (توكيد الجملة البليغة).
- **الدرجة السادسة:** تقنية الإجمال والتفصيل: من الدعوة بشرح الصدر إلى الشكوى بسبب ضعف البدن وهزله.
- **الدرجة السابعة:** تجاور وسط البدن إلى تفصيل العظم.
- **الدرجة الثامنة:** استعمال شكل إفراد العظم بدل شكل العظام (الجمع).

ب- **الاستعارة:** (وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا) يحلل السكاكي درجة البلاغة في هذه الآية القرآنية، ليؤكد أن شكل الاستعارة أفضل من شكل التصريح ولعل أضعف درجة بلاغية هي قول: (شاب رأسي) لأنها شكل بلاغي صريح ليفصل السكاكي بذلك درجات القول البليغ في:

- **الدرجة الأولى:** (شاب رأسي) فهي جملة مكونة من فعل وفاعل وياء النسبة، وهي كذلك مفهومة لا تحتاج إلى تأويل.
- **الدرجة الثانية:** يمكن أن تتشكل في عبارة (اشتعل شيب رأسي) دون توضيح نسبة الشيب لمن هو، وتقديم الشيب على الرأس.
- **الدرجة الثالثة:** (اشتعل الرأس شيبا) تقديم الرأس على الشيب، وحذف تفصيل ياء النسبة وتنكير كلمة الشيب.

ج – **التشبيه:** بعد تحديد درجات الاستعارة والكناية، يحدّد السكاكي عدة مراتب ودرجات للتشبيه من الوضوح إلى الغموض والإخفاء الدلالي الذي يتم عبر حذف بعض أجزاء شكلية من الخطاب، ولهذا يرى أن الحاصل من مراتب التشبيه ودرجاته ثمان، وهي (السكاكي، 1987، ص 355):

- **الدرجة الأولى:** وتتأسس بذكر أركان التشبيه الأربعة: المشبه والمشبه به وكلمة التشبيه ووجه التشبيه كقوله زيد (كالأسد في الشجاعة) ولكن لا قوة لهذه المرتبة.
- **الدرجة الثانية:** وهي تتأسس عبر ترك المشبه كقولك: كالأسد في الشجاعة وهي كالأولى في عدم القوة ولكنها أفضل منها.
- **الدرجة الثالثة:** وهي تقوم على ترك كلمة التشبيه كقولك: زيد أسد في الشجاعة وفيها نوع قوة، لأن عناصر شكلية تم الاستغناء عنها.

- **الدرجة الرابعة:** وتتم من خلال ترك المشبه وكلمة التشبيه، كقولك: أسد في الشجاعة في موضع الخبر عن زيد وهي كالثالثة في القوة، ولكنها أبلغ منها.
- **الدرجة الخامسة:** تتأسس من خلال ترك وجه التشبيه، كقولك: زيد كالأسد وهي أيضًا قوية لعموم وجه التشبيه.
- **الدرجة السادسة:** ترك المشبه ووجه الشبه، كقولك: كالأسد في موضع الخبر عن زيد وحكمها كحكم الخامسة مع أنها أقوى منها.
- **الدرجة السابعة:** ترك كلمة التشبيه ووجه الشبه، كقولك: زيد أسد وهي أقوى من كل ما سبقها من درجات.
- **الدرجة الثامنة:** كقولك: أسد، في الخبر عن زيد، وهي إفراد المشبه به في الذكر، وهنا يجب أن يشتغل التأويل بأقصى درجاته.

يحلل السكاكي الشواهد والنصوص استنادا إلى عقل شكلاني تدريجي يؤمن أن النص/العالم يمكن تدريجه شكليا ومنطقيا، بحيث إذا كان مفهوم الحقيقة والمجاز يُحَاجُّ في تدريجهما من الوضوح إلى الغموض والإلغاز، فإن مفاهيم أخرى قابلة لأن تدرج بكيفية أكيدة. وهذا ما يمكن فعله في المفاهيم التي ترتبط بالبلاغة والبيان، إذ يجب تجاوز الثنائية المتداولة المبسطة للتعقيدات مثل: النص/اللانص؛ المعنى الحرفي/ المعنى المجازي؛ المعنى الواضح/ المعنى المعمى؛ الاستقراء/ الاستنباط؛ النص المسطح/ النص المركب (....) إلى رباعيات أو سداسيات بل إلى ثمانيات (مفتاح، 2010، ص 12)، ومن هنا فإن التدرج في المعنى موجود بين المعنى الواضح والمعنى المعمى، وهو تدرج قد يصل إلى سداسيات درجية أو إلى ثمانيات.

يؤمن السكاكي بدرجات المعنى التي قد تتجاوز السبع أو الثمان درجات، كما هو واضح في المثال السابق عن الكناية، إذ هناك درجات متباينة من الاعتام إلى الوضوح والبيان استنادا إلى شكل النص على المستوى التركيبي والاستبدالي، ولهذا السبب فإن درجات دلالة النصوص تختلف من حيث الشفافية والإعتام، فقد تكون دلالة النص العلمي أوضح من النص الأدبي، ولكن قد تختلف درجات وضوح دلالة الجمل داخل النص نفسه، وتأسيسًا على افتراض التدريج، فإنه ليس من الصواب القول في ثنائية حادة: إن اللغة شفافة كل الشفافية أو معتمة كل الإعتام.

وقد تفطن القدماء أنفسهم، وخصوصًا الأصوليين والبلاغيين، إلى درجات الدلالة ومستوياتها فاعتمدوا على تقابل بين المحكم والمتَشَابه، وجعلوا درجات بينهما؛ والدرجات هي النص والظاهر والمجمل والمؤول (مفتاح، 2010، ص 35، 36)، وهذه الأنواع الدلالية للنصوص تتكون من تدرجات تنطلق من غياب الدلالة إلى وضوحها، وكلما كان النص أوضح كان أبعد من الأدبية والكلام البليغ السامي، كما يسميه الشكلاني جان كوهن.

يظهر هذا الفكر التدرجي لأشكال الدلالة في عدة تحليلات قدمها السكاكي من بينها فنون الخبر ودرجاته، وفي هذا الصدد يقول: "وقد ترتب الكلام ههنا، كما ترى، على فنون أربعة: الفن الأول: في تفصيل اعتبارات الإسناد الخبري. الفن الثاني: في تفصيل اعتبارات المسند اليه. الفن الثالث: في تفصيل اعتبارات المسند. الفن الرابع: في تفصيل اعتبارات الفصل والوصل والإيجاز والإطناب (السكاكي، 1987، ص 169)"، فكل فن هو بحث في درجات نحوية وبلاغية شكلية.

وهذه التفصيلات كلها شكلانية في الخطاب، وهذا الظاهر في المعايير التي قدمها السكاكي للخبر الابتدائي والخبر الطلبي والخبر الإنكاري، فهذه وجوه شكلانية لتوزيع الكلام على المستوى التركيبي، الذي تتمظهر فيه الكناية بالدرجة الأولى، ثم الاستعارة التي يجب إعادة قراءتها شكلانيا في ضوء اشتغالها على المستوى الاستبدالي كما تؤكد عليه النظرية الشكلانية

اعتمد السكاكي ضمنيا على الفهم الشكلاني للمستوى الاستبدالي الحامل للاستعارة، فالمنظومة البلاغية الشكلانية قابلة لإعادة القراءة في ضوء معطيات النظريات المعرفية المعاصرة، وهكذا يتضح كم هو ضروري اللجوء إلى النصوص

البلاغية الموروثة لأجل دراستها معيدين صياغتها، خاصة بالنسبة إلى الذين عاشوا ثورات فكرية لا تشكّل اللسانيات إلا واحدة منها، وفق مفاهيم دقيقة واضحة تراعي استقلال البحث البلاغي عن مجاله؛ الشيء الذي تجاهله أغلب الباحثين البلاغيين العرب المحدثين، حينما يتهمون السكاكي بأنه جمد البلاغة العربية، وبالمقابل لا يبخلون بالثناء على البلاغيين الذين يتنكرون للتعريفات الدقيقة، معوضين إياها بتعريفات عامة، غير واضحة، تستوعب وقائع شديدة التنافر.

وفي هذا الصدد يمكن أن ننصت إلى ما يذهب إليه أحمد مطلوب: "ونحن مع هذا لا ننكر أن تكون للفن قواعد ومصطلحات كما للعلم مصطلحات وقواعد ولكن الذي ننكره أن تصل الحال إلى ما وصلت إليه عند السكاكي، لأنه ينبغي أن يظل الفرق بين القاعدتين ثابتا، وهو أن القاعدة العلمية تقود وتلتزم حتى توصل إلى المعرفة، أما القاعدة الفنية فإنها ترشد ولا تلتزم وتقود إلى الابتكار الذي هو غاية الفن لا إلى المعرفة التي هي غاية العلم ، ولكن عمل السكاكي، حسب أحمد مطلوب، في المصطلحات عمل علمي أكثر منه عملا فنيا" (الولي، 1993، ص 191)، وعليه ينتقد محمد الولي تفكير أحمد مطلوب المضطرب حول جهود السكاكي التقنينية والمعيارية الشكلية، إذ لم ينتبه مطلوب إلى أنّ السكاكي أراد التأسيس لعلمٍ للأدب عامة، وعلمٍ للشعر على وجه الخصوص.

يخصص السكاكي بابا للبحث في ماهية الشعر، وهو بذلك يقترب من مفاهيم الشعرية التي أسسها الشكلانيون عامة، وياكبسون وجان كوهن بوجه خاص، لاستكشاف ما يجعل من الكلام الشعري شعرا، وما يتميز به عن غيره من الكلام النثري، ولهذا يقدم السكاكي ثلاثة فنون في سبيل تأسيس علم الشعر الذي له مكانة بلاغية سامية مقارنة بالنثر، فيذهب إلى أن "الفن الأول من تتمة الغرض من علم المعاني وهو: الكلام في الشعر، وفيه ثلاثة فصول. أحدها: في بيان المراد من الشعر؛ والثاني: فيما يخصه لكونه شعرًا، وهو الكلام في الوزن. وثالثها: فيما يتبع ذلك على أقرب القولين فيه، كما نطلعك على ذلك وهو الكلام في القافية" (السكاكي، 1987، ص 515)، فيكون الفصل الثاني هو الذي يبحث فيما يخص الشكل لكون الشعر أقرب إلى الطرح الشكلاني من ناحية التسمية والمجال الإيقاعي الوزني المرتبط بالصوت الموسيقي.

إن الفن الثاني يرتبط بالبعد الإيقاعي الموسيقي، فاللغة تقبل التحليل، كما نعلم في مستويين: صوتي ودلالي، والشعر يختلف عن النثر بخصوصيات من المستويين معًا، فخصوصيات المستوى الصوتي قد قنّنت وَوُضِعَت لها الأسماء. فكل شكل لغوي يحمل مظهره الصوتي، هذه الخصائص ندعوه نظمًا ولكون هذه الخصائص قد صارت اليوم مقننة بصرامة ومرئية بشكل مباشر فما فتئت تكون في نظر الجمهور مقياسًا للشعر (كوهن، 1986، ص 11)، فالبعد المرئي للخطاب الشعري يشير إلى البعد الإيقاعي.

يناقش السكاكي البعد الإيقاعي؛ ففي بيان المراد من الشعر يرى أنه قد "قيل: الشعر عبارة عن كلام موزون مقفى، وألغى بعضهم لفظ المقفى، وقال: إنّ التقفية، وهي القصد إلى القافية ورعايتها، لا تلزم الشعر، لكونه شعرا بل لأمر عارض، ككونه مصرعا، أو قطعة أو قصيدة، أو لاقتراح مقترح، وإلا فليس للتقفية معنى غير انتهاء الموزون، وأنه أمر لا بد منه، جار من الموزون مجرى كونه مسموعا؛ ومؤلفه، وغير ذلك، فحقه ترك التعرّض، ولقد صدق" (السكاكي، 1987، ص 515، 516)، والواقع أن هذه الملامح لا تنفرد بهذه الوظيفة الشعرية، إذ توجد على المستوى الدلالي، هو الآخر، خصوصيات مميزة تكون المصدر الثاني من مصادر اللغة الشعرية، وقد كانت بدورها موضوعًا لمحاولة التقنين التي تصدى لها فن الكتابة المدعو بلاغة، وعلى كل فقد بدا القانون البلاغي اختياريًا، في حين بقي النظم إلزاميا، وذلك لأسباب يجب تحليلها. وكون كلمة شعرية، قد عنت زمنًا طويلًا معايير نظم الشعر، ونظم الشعر وحده، بالمقابلة مع البلاغة يشهد حقا بالحظوة التي نعمت بها الوسائل الصوتية الخالصة في الفن الشعري (كوهن، 1986، ص 11)، ولهذا تتضافر المستويات الصوتية والدلالية.

يؤكد السكاكي على أهمية المستوى الموسيقي في الشعر، وهذا ظاهر في قوله:" فالشعر إذن هو القول الموزون وزنا عن تعمد" (السكاكي، 1987، ص 517) وهنا يقدم نظرة منهاجية للشعرية ليؤسسها كعلم، ولتعريف من هذا القبيل مزية منهاجية معتبرة، إذ يسمح للشعرية بالتكون كعلم كهي. ففي مفهوم الانزياح يتأكد لقاء هام بين الأسلوبية والإحصاء. ولكون الأسلوبية هي علم الانزياحات اللغوية، والإحصاء علم الانزياحات عامة، فمن الجائز تطبيق نتائج الإحصاء على الأسلوبية، لتصبح الواقعة الشعرية وقتها قابلة للقياس، إذ تبرز كمتوسط تردد الانزياحات التي تقدمها اللغة الشعرية بالنظر إلى النثر. فالأسلوب انزياح يعرف كميًا بالقياس إلى معيار (كوهن، 1986، ص 16)، وهذا التعريف يطبق على الفرد، لكن تطبيقه على جنس أدبي ممكن أيضًا.

يناقش السكاكي الشعر من منظور لغوي بمختلف المستويات اللسانية من الصوتي إلى البلاغي، وهي التي تجعل النص الشعري نصا شعريا من خلال التركيز على الرسالة اللغوية حسب ياكبسون، فبنفس الطريقة التي تنظم بها الوظيفة الشعرية الأثر الشعري وتحكمه من دون أن تكون بالضرورة بارزة ودون أن تسترعي انتباهنا على غرار ما يفعل ملصق إعلاني، فإن الأثر الشعري لا يهيمن ضمن مجموع القيم الاجتماعية، ولا تكون له الحظوة على باقي القيم، ولكنه لا يكون أقل من المنظم الأساسي للإيديولوجية الموجه دومًا نحو غايته. إن الشعر هو الذي يحمينا ضد الصدأ الذي يهدد تصورنا للحب والكراهية والتمرد والتصالح والإيمان والجحود (ياكبسون، 1988، ص 20)، فالشعر هو الذي يعيد فهمنا للحياة والمفاهيم الفلسفية.

النتائج:

في خاتمة البحث توصلت إلى مجموعة من النتائج، وهي:

1. ظهرت ملامح التفكير الشكلاني في العديد من نصوص كتاب المفتاح الذي ينطلق من الصرف والنحو وعلمي المعاني والبيان.
2. الأدب من منظور السكاكي قياس شكلي يعود إلى الصرف والنحو من أجل تبيان درجة الانزياح عنهما.
3. إن الاستعارة لدى السكاكي هي خلاصة تفكير الذهن بطريقة شكلانية، ومن ثم يجب تعليلها من منظور شكلاني؛ لأن المعنى يسكن الشكل لدى السكاكي، سواء على المستوى الاستبدالي أو على المستوى التركيبي.
4. ظهرت نزعة التدريج الشكلانية في تصنيفات السكاكي لمراتب الكلام البليغ حين حلل نظم القرآن ودرجات البلاغة داخلها.
5. ظهر الفكر التدرجي لأشكال الدلالة في التحليلات التي قدمها السكاكي لفنون الخبر ودرجاته.
6. اقترب السكاكي من مفاهيم الشعرية بتخصيصه بابًا للبحث في ماهية الشعر، واستكشاف ما يجعل من الكلام الشعري شعرا، وما يتميز به عن غيره من الكلام النثري.

المراجع:

إيرليخ، ف. (2000). *الشكلانية الروسية* (محمد الولي، ترجمة؛ ط.1). المركز الثقافي العربي.

إيخنباوم، ب. (1982)، نظرية المنهج الشكلي، ضمن: نظرية المنهج الشكلي نصوص الشكلانيين الروس، (إبراهيم الخطيب: ترجمة؛ ط.1) الشركة المغربية للناشرين المتحدين ومؤسسة الأبحاث العربية.

الجابري، م. (2009)، *بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية (نقد العقل العربي2؛* ط.9). مركز دراسات الوحدة العربية.

حركات، م. (1998). *اللسانيات العامة وقضايا العربية* (ط.1). المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

الحملاوي، أ. (1999). *شذا العرف في فن الصرف* (ط.1). دار الفكر العربي.
السكاكي، أ. ي. (1987). *مفتاح العلوم* (نعيم زرزور، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب العلمية.
سلدن، ر. (1998). *النظرية الأدبية المعاصرة* (جابر عصفور، ترجمة). دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
شتاينر، ب. (2006) المدرسة الشكلانية الروسية، ضمن: م*وسوعة كمبريدج في النقد الأدبي، من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية*، ص ص 31-48. (خيري دومة، ترجمة)، المشروع القومي للترجمة.
صولة، ع. (2011). *في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات* (ط.1). مسكيلياني للنشر والتوزيع.
العمري، م. (1999)، *البلاغة العربية أصولها وامتداداتها*، أفريقيا الشرق.
كوهن، ج. (1986). *بنية اللغة الشعرية* (محمد الولي ومحمد العمري، ترجمة). دار توبقال للنشر.
كوهن، ج. (2013). *الكلام السامي، نظرية في الشعرية* (محمد الولي، ترجمة). دار الكتاب الجديد المتحدة.
الماكري، م. (1991). *الشكل والخطاب مدخل لتحليل ظاهراتي* (ط.1). المركز الثقافي العربي.
محلو، ع. (2015). *الشكل والدلالة* (ط.1). منشورات ضفاف، ودار الأمان، ومنشورات كلمة، ومنشورات الاختلاف.
مصطفى، ع. (2018). *دلالة الشكل دراسة في الإستطيقا الشكلية وقراءة في كتاب الفن*، مؤسسة هنداوي.
الولي، م. (1993)، الاستعارة عند السكاكي، *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، (6)، 179. 191.
مفتاح، م. (1994)، *التلقي والتأويل مقاربة نسقية* (ط.1). المركز الثقافي العربي.
مفتاح، م. (2010)، *المفاهيم معالم: نحو تأويل واقعي* (ط.2). المركز الثقافي العربي.
عبد المسيح، م. (2006)، تقديم مسار النظرية، ضمن: *موسوعة كمبريدج في النقد الأدبي من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية*، (رامان سلدن: تحرير)، (جمال الجزيري: ترجمة)، المشروع القومي للترجمة
مطلوب، أ. (1986). *معجم المصطلحات البلاغية وتطورها*، المجمع العلمي العراقي.
ياكبسون، ر. (1988). *قضايا الشعرية* (محمد الولي ومبارك حنون، ترجمة؛ ط.1). دار توبقال للنشر.

References

Erlikh, F. (2000). *Russian formalism* (M. Al-Wali, Trans.; 1st ed.). Al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi.

Eikhenbaum, B. (1982). *The theory of the formalist method*. In *The theory of the formalist method: Texts of the Russian formalists* (I. Al-Khatib, Trans.; 1st ed.). Al-Sharika al-Maghribiyya lil-Nashirin al-Muttahidin & Mu'assasat al-Abhath al-'Arabiyya.

Al-Jabiri, M. (2009). *The structure of Arab reason: An analytical critical study of knowledge systems in Arab culture* (*Critique of Arab reason, vol. 2*; 9th ed.). Markaz Dirasat al-Wahda al-'Arabiyya.

Harakat, M. (1998). *General linguistics and issues of Arabic* (1st ed.). Al-Maktaba al-'Asriyya li-Tiba'a wa-l-Nashr.

Al-Hamlawī, A. (1999). *Shadha al-'arf in the art of morphology* (1st ed.). Dar al-Fikr al-'Arabi.

Al-Sakkaki, A. Y. (1987). *Miftah al-'ulum* (N. Zarzur, Ed.; 2nd ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.

Selden, R. (1998). *Contemporary literary theory* (J. Asfour, Trans.). Dar Qibaa li-Tiba'a wa-l-Nashr wa-l-Tawzi'.

Steiner, B. (2006). *The Russian formalist school*. In *The Cambridge encyclopedia of literary criticism: From formalism to post-structuralism* (pp. 31–48; Kh. Douma, Trans.). Al-Mashru' al-Qawmi lil-Tarjama.

Sula, A. (2011). *On the theory of argumentation: Studies and applications* (1st ed.). Maskiliani li-l-Nashr wa-l-Tawzi'.

Al-'Umari, M. (1999). *Arabic rhetoric: Its origins and extensions*. Ifriqiya al-Sharq.

Cohen, J. (1986). *The structure of poetic language* (M. Al-Wali & M. Al-'Umari, Trans.). Dar Toubqal li-l-Nashr.

Cohen, J. (2013). *The sublime word: A theory of poetics* (M. Al-Wali, Trans.). Dar al-Kitab al-Jadid al-Muttahida.

Al-Makri, M. (1991). *Form and discourse: An introduction to phenomenological analysis* (1st ed.). Al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi.

Mahlu, A. (2015). *Form and meaning* (1st ed.). Manshurat Dhifaf, Dar al-Aman, Manshurat Kalima, & Manshurat al-Ikhtilaf.

Mustafa, A. (2018). *The meaning of form: A study in formal aesthetics and a reading of "The book of art"*. Hindawi Foundation.

Al-Wali, M. (1993). The metaphor in Al-Sakkaki. *Journal of the Faculty of Arts and Humanities*, (6), 179–191.

Miftah, M. (1994). *Reception and interpretation: A systemic approach* (1st ed.). Al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi.

Miftah, M. (2010). *Concepts as landmarks: Toward a realistic interpretation* (2nd ed.). Al-Markaz al-Thaqafi al-'Arabi.

'Abd al-Masih, M. (2006). Presenting the course of theory. In R. Selden (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of literary criticism: From formalism to post-structuralism* (J. Al-Jaziri, Trans.). Al-Mashru' al-Qawmi lil-Tarjama.

Matlub, A. (1986). *Dictionary of rhetorical terms and their development*. Al-Majma' al-'Ilmi al-'Iraqi.

Jakobson, R. (1988). *Questions of poetics* (M. Al-Wali & M. Hanoun, Trans.; 1st ed.). Dar Toubqal li-l-Nashr.

OPEN ACCESS
Received: 27 -05 -2025
Accepted: 06- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Argumentative Function of Repetition in the Literature of Ahmad bin Alwan (d. 665 AH)

Dr. Esam Maqam *
aaaa201542@tu.edu.ye

Abstract:

This study examines the argumentative function of repetition in the literary discourse of Ahmad bin Alwan (d. 665 AH), a prominent Sufi writer whose works embody persuasive strategies aimed at engaging and influencing the recipient. The analysis highlights how repetition, at both the lexical and sentence levels, operates as a rhetorical technique capable of reinforcing spiritual concepts, shaping convictions, and guiding behavior. By combining the argumentative and stylistic approaches, the research explores how bin Alwan employed repetition to magnify the concept of the Mohammedan reality, to reinterpret Quranic vocabulary through a mystical lens, and to consolidate essential Sufi doctrines. The findings reveal that repetition in his discourse was not merely a stylistic ornament but a deliberate persuasive device that enabled him to establish authority, stimulate interaction, and deepen the reader's receptivity to his mystical vision. In doing so, the study underscores the significant role of repetition as a mechanism of argumentation and persuasion in classical Sufi literature.

Keywords: Argumentation, Repetition, Sufi Literature, Rhetorical Strategies.

* Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Thamar University, Yemen.

Cite this article as: Maqam, E. (2025). The Argumentative Function of Repetition in the Literature of Ahmad bin Alwan (d. 665 AH), *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 222 -242 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2758

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/27م
تاريخ القبول: 2025/07/06م

حجاجية التكرار في أدب أحمد بن علوان (ت 665هـ)

د. عصام مقام*
aaaa201542@tu.edu.ye

ملخص:

يعد خطاب أحمد بن علوان خطابا صوفيا تأثيريا، يسعى من خلاله إلى حمل المتلقي على الاقتناع بفكره وتوجهه الصوفي باستعماله تقنيات حجاجية تحقق نوعا من التواصل والتفاعل، ومن تلك التقنيات تقنية التكرار التي يهدف هذا البحث إلى الكشف عن حجاجيتها في أدب أحمد بن علوان وبيان مدى قدرتها على استمالة المتلقي، وتغيير سلوكه وقناعاته، وقد جاء هذا البحث؛ لتقصي الأبعاد الحجاجية للتكرار، الذي تراوح بين التكرار اللفظي، وتكرار الجملة، وقد أظهر البحث كيف أسهم التكرار في استمالة المتلقي والتأثير فيه، ويتكون البحث من مقدمة ومبحثين: تناول التمهيد تعريف الحجاج والتكرار وحجاجية التكرار، والمحور الأول حجاجية التكرار اللفظي، والمبحث الثاني حجاجية تكرار الجملة، وقد اعتمد البحث على المزج بين المنهج الحجاجي والمنهج الأسلوبي، وآلياتهما في التحليل، وتوصل إلى نتائج منها: استعمل أحمد بن علوان التكرار تقنية حجاجية إما للإقناع بتعظيم الحقيقة المحمدية، أو لتفسير كلمة قرآنية تفسيرا صوفيا، أو لتوكيد قضية صوفية.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، التكرار، الأدب الصوفي، آليات الحجاج.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: مقام، ع. (2025). حجاجية التكرار في أدب أحمد بن علوان (ت 665هـ)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 222-242 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2758

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

المقدمة:

يسعى أحمد بن علوان في خطابه الأدبي إلى استمالة مخاطبيه عن طريق اختيار بعض الألفاظ التي توفي المعنى وتحقق المقاصد التي يرومها، ومن ثم كان عليه أن يستعمل تقنيات بلاغية ومنطقية في خطابه لتأكيد الرأي الذي يقول به، ومن بين هذه التقنيات البلاغية، تقنية التكرار التي اتسم أدبه، وترجع أسباب اختيار البحث إلى كون التكرار ظاهرة حجاجية في أدبه.

وقد تمثلت إشكالية البحث في الأسئلة الآتية:

-كيف وظف أحمد بن علوان التكرار في أدبه حجاجيا؟

ويهدف البحث إلى:

- الكشف عن وظائف التكرار الحجاجية في أدب أحمد بن علوان.

وحتى يحقق البحث هدفه المنشود فقد اعتمد الباحث على دمج المنهج الحجاجي بالمنهج الأسلوبي، وخطواتهما الإجرائية.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الحجاج:

- حجاجية التكرار في الخطب السياسية للإمام علي رضي الله عنه، كمال الزماني، مجلة (لغة _ كلام) مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي بغليزان/الجزائر، العدد (7) 2018).
- حجاجية التكرار الاستهلالي في ديوان (من أرض بلقيس) لعبدالله البردوني، محمد مقبل عامر، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب جامعة ذمار، اليمن، المجلد 5، العدد 3، 2023م.
- التكرار الحجاجي وتجلياته في الأدب الصغير والكبير لابن المقفع، محمد الشريدة، وفريال هديب، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة،2019م.
- بلاغة الحجاج في أدب أحمد بن علوان، دراسة عصام مقام، الموسومة بـ(بلاغة الحجاج في أدب أحمد بن علوان)، أطروحة دكتوراه، جامعة صنعاء، 2021-2022م، وقد جاءت في ثلاثة فصول، تناول الفصل الأول بلاغة قضايا الحجاج ومقاصده الكلية، واشتمل الفصل الثاني على بلاغة السياق الحجاجي، بينما تناول الفصل الثالث بلاغة التقنيات الحجاجية، ولم تتناول هذه الدراسة حجاجية التكرار، ومن ثم جاء هذا البحث ليتناول التكرار حجاجيا.

وتم تقسيم هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين، التمهيد يتناول تعريف الحجاج والتكرار، ثم يسلط الضوء على حجاجية التكرار، وعلى التعريف بأحمد بن علوان، أما المبحث الأول فيتناول حجاجية التكرار اللفظي، بينما المبحث الثاني يتناول حجاجية تكرار الجملة.

التمهيد

1-تعريف الحجاج والتكرار، وبيان حجاجية التكرار

يعرف الحجاج بأنه " فعالية تداولية خطابية استدلالية جدلية، وهو تقديم مجموعة من الحجج والأدلة التي تخدم نتيجة معينة"(العزاوي، 2017)، كما يعرف بأنه العلم الذي" يدرس أشكال ووسائل التأثير في المتلقي التي في إطار النص اللغوي أو في الإطار السيميائي العام، بهدف الإقناع لفكرة ما أو الدفاع عن فكرة ما أو الهجوم على فكرة ما للوصول إلى الإقناع أو الإفحام"(مطلوب، 1980، ص234).

أما التكرار فهو" دلالة اللفظ على المعنى مرددا"(ابن الأثير، د.ت، 3/ص3)، أو هو "أن يأتي المتكلم بلفظ ثم يعيده بعينه، سواء كان اللفظ متفق المعنى أم مختلفا أو يأتي بمعنى ثم يعيده"(مطلوب، 1980، ص234).

وحجاجيا يعرف التكرار بأنه" آلية حجاجية تمنح الكلمات نوعا من القوة والكثافة، وتعكس التشديد على أغراض الخطاب"(عادل،2017، ص41) وتمنع غفلة المتلقي وترجع فعاليتها الحجاجية إلى كونها قيمة سمعية تأخذ المستمع نشوة التأثير بها إعجابا بها أو تعجبا. والتكرار" يحسن استعماله في الأمور المهمة التي تعظم العناية بها ويخاف بتركه وقوع الغلط والنسيان فيها والاستهانة بقدرها"(الخطابي، 1976، ص52).

وفي البلاغة الجديدة يعد التكرار من طرائق عرض الخطاب عرضًا حجاجيًا؛ لإبراز شدة هذه الفكرة المقصود إيصالها والتأثير بها (صولة، د.ت، ص 318).

أما حجاجية التكرار فقد تنبه القدماء لها، يقول أبو هلال العسكري: "إن التكرير يراد منه تأكيد الحجة على المأمور به" (العسكري، 1952، ص156)، وفي موطن آخر يجعل إعادة الكلام وتكراره "بمثابة حجة يحتج بها على المخاطب الجانح إلى الرفض والإخلال والتقصير" (العسكري،1952ص156)، في حين يرى ابن فارس أن" من سنن العرب التكرار والإعادة والإشادة إرادة الإبلاغ بحسب العناية بالأمر... في التنبيه والتحذير" (ابن فارس، 1979، ص 158).

ويؤكد الزركشي ذلك بقوله:" عادة العرب في خطاباتها إذا أبهمت شيئا إرادة لتحقيقه وقرب وقوعه أو قصد الدعاء عليه، كررته توكيداً وكأنها تقيم تكراره مقام المقسم عليه" (الزركشي، 1931: 3/9).

وقد اهتمت النظرية الحجاجية بالتكرار بوصفة من أهم التقنيات الحجاجية وربطته بالجوانب الاتصالية البلاغية؛ لما يحدثه من شدة حضور للفكرة المراد إيصالها والتأثير بها (صولة، 2011، ص 85) وقد عدَّ بيرلمان التكرار من محسنات الحضور التي تبعث الزيادة في إحساس الحضور وتكمن أهميته في كونه يؤثر بشكل مباشر، ويعمل على تقطيع حدث مركب إلى حلقات تفصيلية تقطيعا جديا (الولي، 1958، 2023، ص 298، 299).

ويطلق الباحثون على التكرار إستراتيجية الإقناع بالتكرير وبالصياغة الموازية وبإلباس الدعوى وإعادة إلباس إيقاعات نغمية متغيرة من الكلمات (العرض اللغوي للدعاوى الحجاجية) (العبد، 2014، ص 181)، وهناك من يسميه إستراتيجية العرض، أي إنه يستحضر الشيء أمام الإنسان حتى يتعلق به الشعراء (عمارية، 2015)، وتتمثل فعاليته الحجاجية في كونه" يوفر طاقة مضافة تحدث أثرا جليلا في المتلقي وتساعد على نحو فعال في إقناعه أو حمله على الإذعان، ذلك أن التكرار يساعد أولا على التبليغ والإفهام، ويعين المتكلم ثانياعلى ترسيخ الرأي أو الفكرة في الأذهان، فإذا ردد المحتج لفكرة حجّة ما أدركت مرامها وبانت مقاصدها ورسخت في ذهن المتلقي" (الدريدي، 2001، ص 168)؛ لأنه يقوم بوظيفة مزدوجة الأداة "تحمل مع التوثيق للمعنى ودفع المساهلة في القصد إليه، قيمة صوتية وفنية تزيد القلب له قبولاً والوجدان به تعلقا" (السيد، 1986، ص 86).

وإذا كان التكرار يأتي في الخطاب لتقرير المعاني وتوكيد الصفات ولاستعطاف طاقات الانفعال في متكآت الاستشارة (السيد، 1986، ص 179) فإنه "في باب المواعظ والتذكير ظاهرة جلية، وإن له لوقعا على القلوب لصدوره -غالبا- عن القلوب" (السيد، 1986، ص 197)، وهذا القول يقدم لنا تفسيرا منطقيا لحضور بنية التكرار بكثافة في أدب أحمد بن علوان، لاسيما في مواقف الوعظ والإرشاد ليحدث في النفس هزة ودفعة، تعمل على إقناع المتلقي وحمله على الإذعان والتسليم بصحة دعوى أحمد بن علوان؛ نظرا لقدرة هذه الآلية على توكيد المعنى وترسيخ الفكرة في ذهن المتلقي.

وتتعدد أنواع التكرار الحجاجية ومن هذه الأنواع: التكرار اللفظي الذي يقوم بوظيفة حجاجية متى وضع في سياقات محددة، ومنها أيضا التكرار الذي يتمثل في إعادة الحجة والدليل لا بلفظه بل بمعناه، ومنها التكرار الذي يحمل إضافة دقيقة لما كرر فيستعيد المتكلم ما قاله ويضيف إليه ما يجعله بعيدا كل البعد عن التماثل التام، وهذا النوع من التكرار هام وضروري في الخطاب الحجاجي؛ لأنه يؤكد بالفعل تقدما في الخطاب، فالمتكلم ينطلق من أمر ويبني عليه، فما كان مقدمة يصبح حجة، وما كان حجة يصبح مقدمة لحجة أخرى (الدريدي، 2011، ص 167-172).

ويدخل ضمن هذا التكرار ما يسمى بالقياس المتدرج أو حجة التعدية عند بيرلمان (2003، ص363)، وبهذا يعد التكرار المتدرج من الحجج شبه المنطقية، وبناء على ذلك سنتناول التكرار في أدب أحمد بن علوان.

2-أحمد بن علوان

هو أبو الحسن صفي الدين أحمد بن علوان بن عطّاف بن يوسف بن مطاعن، المشهور بابن علوان، ولد عام (600هـ)، في منطقة ذي الجنان تعز، اليمن، وتوفي في منطقة يفرس عام(665هـ)، عاصر الملك المنصور عمر الرسولي مؤسس الدولة الرسولية، وكان له حظوة عنده، عاش حياته متصوفا، ألّف من الكتب: الفتوح، والمهرجان، والبحر المشكل، والتوحيد الأعظم، وغيرها من الكتب (الجندي، د.ت: 1/ 396) وتتميز الفترة التي عاش فيها بوجود المذاهب الفقهية، والتيارات العقائدية والفلسفية والصوفية، ومواقف بعضها من بعض... إذ إن جملة هذه البنى قد أسهمت بلا شك في تحديد القسمات العامة لتصوف الشيخ أحمد بن علوان وفلسفته (الفلاحي، 1996، ص 11)، فضلا عن الازدهار الأدبي، وتشجيع الخلفاء للعلماء، فقد بلغ من تشريف بني رسول للعلم، أن يُزف العلماء بمؤلفاتهم إلى باب السلطان (ابن الديبع، 1983، ص 104).

كما انتشر التصوف وظهرت في هذه الفترة المناظرات الفقهية بين الشيعة والسنة في اليمن، والاحتكام إلى الفقهاء (بن القاسم، 1968، ص411)، ولا شك أنه قد تأثر بهذه البيئة، واطلع على نتاج كبار الصوفية، أمثال البسطامي (ت 261هـ) والحلاج (309هـ)، وابن الفارض (ت632هـ) ومحيي الدين بن عربي (ت638هـ) وأبي حسن الشاذلي(ت 656هـ)، وجلال الدين الرومي (ت 672هـ)، وهذا ما يفرض عليه أن يراعي الحالة الثقافية والاجتماعية للمتلقي، لأنه صاحب السلطة المعرفية، والقرار التواصلي، ونقطة انطلاق العملية الحجاجية، ما يعني أن خطابه سيحتكم إلى معرفة التجربة الصوفية وقضايا التصوف، واللغة الخاصة به.

المبحث الأول: حجاجية التكرار اللفظي

نقصد به" أن يكرر المتكلم اللفظة الواحدة لتأكيد الوصف والمدح أو الذم أو التهويل، أو الوعيد" (ابن أبي الأصبع، 1383: 375/3)، وقد جاء هذا الضرب من التكرار في سبيل الإقناع بقضية الحقيقة المحمدية، إذ يعمد أحمد بن علوان إلى تكرار أسماء وصفات تدل على الحقيقة المحمدية، ليظهرها وليبين مكانتها، فهي نور، وهي عطر، وهي حوراء، وهي أصل الأشياء، وهذا التكرار اللفظي في شعره يغلب على كتاب الفتوح، إذ تبدو فيه صور الحقيقة المحمدية صورا مكررة وتسير في اتجاه أصل الأشياء والجمال والقداسة، ومما جاء منه قوله" (ابن علوان، 2004، أ، ص 139، 139، 116):

بـــــالله يـــــا زهـــــراء حـــــور عينـــــا	يـــــا[ذات] حـــــور الطـــــور طـــــور ســـــينا
ردّي علينـــــا القـــــول يـــــا ردينـــــا	أيـــــن الأحبـــــا اليـــــوم أيـــــن أينـــــا
يـــــا أصـــــل أصليصـــــال كـــــل صلصـــــال	يـــــا بهـــــت حـــــالي مـــــا تركـــــت لـــــي حـــــال
- زهـــــــرا [حـــــــور ذات] الحـــــــور	نـــــــور النـــــــور شـــــــاروف
أصليصـــــــال بهـــــــت الحـــــــال	شـــــــغل البـــــــال خـــــــاطوف
تفاحـــــة الحـــــب أصليصـــــال زهـــــراء	لهـــــا فنـــــون وأوصـــــاف وأســـــماءُ
زهـــــراء [حـــــور وذات] الحـــــور ســـــاطعة	صلصـــــال لامـــــع بهـــــت الحـــــال أســـــماء

يكرر الشاعر أحمد بن علوان في النصوص سالفة الذكر زهراء (4) مرات، ويكرر كلمة حور (6) بينما يكرر كلمة أصليصال (3) مرات، والقراءة السياقية لهذه النصوص تكشف عن أن المقصود بهذه الكلمات هي الحقيقة المحمدية، وأن المتكلم أسبغ عليها هذه الصفات.

ومما يعزز فعالية التكرار ويزيد من حجاجيته للحقيقة المحمدية وصفها بأنها ذات حور طور سيناء، وبأنها أصل كل صلصال، ونور النور، وأنها سبب البهت، أي (التعجب والانقطاع أو الحيرة أو الدهشة كما تفصح عنها المعاجم)، وهو الأمر الذي يدعم ويؤكد أن الحقيقة المحمدية نور من نور الله.

ومما يزيد من فعالية حجاج هذه الألفاظ (حور، صلصال، الطور، طور سيناء)، أنها مستمدة من القرآن، إذ يكشف السياق القرآني عن أنها (ملائكية/ مقدسة/ أصل الأشياء). أما من ناحية التركيب فقد جاءت الألفاظ المكررة في تركيب إضافي (زهراء حور عينا/ذات حور الطور/ أصل أصليصال/ زهراء حور ذات الحور/ أصليصال بهت الحال) من أجل تقديم معلومات جديدة تتسم بها الذات الموصوفة، ناهيك عن اختيار لفظة حوراء التي تغدو لفظة مركزية في دعواه وحجة له، فهي تتمتع بصفات نورانية، ومما دعم حجاجه استعمال صيغة فاعول (شاروف، خاطوف) للمبالغة بوصف هذه الحوراء التي شغلت باله، وجعلته مبهوتا، بحيث تغدو هذه الدلالة القرآنية والصفات التي تتسم بها الحقيقة المحمدية مقدمات حجاجية لإقناع المتلقي بها.

وفي سياق الحديث عن ترسيخ المفاهيم الصوفية يعتمد التكرار آلية تضطلع بوظيفة حجاجية تسهم في الإقناع بالغرام الصوفي، يقول (ابن علوان، 2004، أ، ص462): [الطويل]

شـــرابي الهـــوى والمرســـلات طعـــامي ... وهـــل كشـــرابي للظمـــا وطعـــامي
فتفســـير مـــا ذاك الشـــراب لظـــامىء ... غـــرام مـــن المحبـــوب بعـــد غـــرامِ
وتفســـير مـــا ذاك الطعـــام لجـــائع ... كـــلام مـــن المحبـــوب بعـــد كـــلامِ
إذا زاد ســـكري مـــن شـــراب محبتـــي ... وأطلـــق عقلـــي مـــن يديـــه زمـــامي
وكـــاد يهـــيم القلـــب أردفـــت ســـكرتي ... طعامـــا كريمـــا مـــن أكـــف كـــرامِ
فأصـــحو بمـــن أهـــواه بعـــد غبـــايتي ... وأحيـــا بمـــن ألقـــاه بعـــد حِمـــامِ
فمـــن لـــي إلـــى هـــذا الطعـــام بجـــائع ... ومـــن لـــي إلـــى هـــذا الشـــراب بظـــامي

تتكرر في النص السابق ألفاظ (شرابي، طعامي، الشراب، غرام، الطعام، كلام، سكري، سكرتي، كريم، كرام)، وهذا التكرار يحمل المتلقي على التفكر طلبا للمعنى المراد.

إن أحمد بن علوان يستعمل الشرح –هنا- دليلا لتقديم معلومات جديدة، انزاحت ألفاظها عن المألوف واستفزت ذهن المتلقي، باستعمال (الشراب، الطعام) لمعنى الغرام والكلام، مع أنها مفردات تدل في معناها الصفري على الشراب والأكل، لكن أحمد بن علوان أخرجها من معناها المعجمي، وغمسها في معجمه الصوفي لتعطي معاني أكثر إيحاء، لترمز إلى نوع من التواصل مع الذات الإلهية، أو هو حب إلهي عميق يتجاوز الحب البشري، حب ينبع من تعلق القلب بالذات الإلهية، بغية الاتحاد، بل إن الشراب في المعجم الصوفي يعني منحة ربانية وفيضا رحمانيا، أو هو شراب الحقيقة، الذي يتجلى الله به على بعض الصادقين (الشرقاوي، 1992،ص179).

إن هذه المصطلحات تؤسس لقاموس جديد في شعره، يمكن عن طريقها الاهتداء إلى مقاصده وغاياته، فالجمل (غرام من المحبوب بعد غرام، زاد سكري من شراب محبتي، كاد يهيم القلب، أردفت سكرتي، فأصحو.. غيابتي، أحيا بمن

ألقاه) تؤشر دلاليا على أن المقصود به حالة الفناء والبقاء، أي سقوط الأوصاف المذمومة عن السالك، وقيام الأوصاف الخيرة (الشرقاوي، 1992، ص 228)؛ لأن "السكر حيرة بين الفناء والوجود في مقام المحبة الواقعة بين أحكام الشهود والعلم" (اصطلاحات الصوفية،1992، ص 355).

وتأسيسا على ذلك فإن تكرار كلمة الشراب والطعام جاء ليفسر الجمل الواردة في البيت الأول ويوضح المقصود منها، ويدعّم النص بوظيفتين حجاجيتين عن طريق الشرح والتفسير: الأولى التصريح بمفهوم الجملة التي سبقته، وإقصاء أي مفاهيم أخرى قد تتبادر إلى ذهن المتلقي، والثانية تفسير معنى الشراب والطعام بالتصريح، بعد أن كان مشارا إليه فحسب، الأمر الذي أفضى إلى توسيع مساحة النص وترابطه؛ سعيا لإقناع المتلقي بهذه المفاهيم الصوفية.

وفي سياق تأكيد أن الجنة دار الخلود يقول (ابن علوان، 2004 أ، ص202) [الكامل]:

أَلْمِمْ هُديتَ بأهل هذا الدارِ	وانشر لهم أوصاف تلك الدارِ
دار السرور مع الحبور مع البقا	ومبوأ الأخيار والأبرارِ
دار النعيم المستقيم بأهله	أبدا بلا حدّ ولا مقدارِ
دار الأكارم والمكارم والصفا	والملك والملكوت والأنوارِ
دار الخلود ربى السعود قِرى الو	فود لزمرة الأخيار والمختارِ
قُل من أراد جواره ومَزاره	وقراره فأنا الدليل الداري

تعتمد هذه الأبيات على تقنية التكرار اللفظي المتأتي من تكرار لفظة دار، إذ تكررت (7) مرات، وفي كل مرة تقدم معطيات جديدة متسلسلة بشكل عمودي (دار السرور، دار النعيم، دار الأكارم، دار الخلود، العارف)، بحيث يغدو هناك تطابق بين ألفاظ أوصاف تلك الدار وبين الألفاظ أو الحجج المكررة. وهذه الحجج تتوجّه إلى المتلقي؛ لتوكيد وإبراز الفكرة التي يريد أحمد بن علوان إيصالها للمريدين، وهي إبراز فكرة أن الجنة دار الخلود وتوكيدها، وحتى يضمن أحمد بن علوان هذه النتيجة عمد إلى استعمال تقنية تقسيم الكل أو التجزيء؛ كون هذه التقنية تهدف إلى" البرهنة على وجود المجموع ومن ثم تقوية الحضور، بمعنى إشعار الغير بوجود الشيء موضوع التقسيم من خلال التصريح بوجود أجزائه"(صولة، 2011، ص 48)، فالكل هنا هو (أوصاف تلك الدار)، هذا الكل يثير في نفس المتلقي شعورا بمعرفة هذه الأوصاف، ويجعله يشد انتباهه لمعرفة الأوصاف التي ترد في النص بشكل تفصيل حجاجي: أولا من خلال تكرار اللفظ، وثانيا من خلال إضافة كلمة دار إلى ما بعدها، الأمر الذي يؤكد ما يريده المتكلم.

ويتقصد التكرار أيضا في سياق تفسير أسماء الله تعالى، ومنه قوله: "سبحانك فاطر أنت فطرت الفطر، وصورت الصور، فكل مفطور أسيرك، وكل مصور جارك وخفيرك، الأمر أمرك والتدبير تدبيرك"(ابن علوان، 2004، ب، ص 102).

وقوله: "سبحانك إله الخلق، سبحانك خالق الخلق، سبحانك رازق الخلق، سبحانك محصي الخلق، سبحانك مميت الخلق، سبحانك باعث الخلق ليوم لا ريب فيه، سبحانك بالعبارات الحِسية، المتصلة بالإشارات العقلية، وسبحانك بالإشارات" (ابن علوان، 2004، ب، ص 134).

يعمل التكرار هنا على إبراز لفظة (فاطر، خالق) فيجعلها أكثر بروزا وتمييزا من غيرها من الكلمات لتشير إلى دلالة معينة، كما أن التكرار البديعي، والتجنيس السابق (فاطر، فطرت الفطر، صورت الصور، الأمر أمرك، التدبير تدبيرك، خالق الخلق، محصي الخلق، مميت الخلق) ينهضان بموسيقى بديعة هادئة حزينة معبرة وموحية بقوةٍ وجبروتٍ، وهذا ما أكدت

عليه نازك الملائكة بقولها: " فالتكرار يضع في أيدينا مفتاحا للفكرة المتسلطة على المتكلم، وهو بذلك أحد الأضواء اللاشعورية التي يسلطها الشعر على أعماق الشاعر"(الملائكة، د.ت، ص 276).

وفي سياق الشوق إلى التواصل بحثا عن الطعام والشراب يقول:(ابن علوان، 2004، ب، ص 217) [الوافر]:

يحِنّ بما يُكِنُّ ولا حنينا ... يئن بما يحن ولا أنينا
يبين ولا يبين وكل صبّ ... له أن لا يبين وأن يبينا
فلولا أن يبين لمات حيا ... ولو أن لا يبين لمات حينا
فطَورًا في الهوى يلقى الأماني ... وطورًا في الجوى يلقى المنونا
كصبح يقتضي ليلا بهيما ... كليل يقتضي صبحًا مبينا

التكرار يجعل من الكلمات المكررة (يحن، حنينا، يئن، أنينا، يبين، مات، طورا، يلقى، يقتضي، صبح، ليل) لازمة بنائية ومرتكزا أساسيا يبني عليه أحمد بن علوان في كل مرة معنى جديدا، يعبر به عن شوقه وحنينه الصوفي؛ بقصد إثراء الموقف وشحذ الشعور، والتأثير على المتلقي إيقاعيا عن طريق التماثل الصوتي بين الكلمات المكررة وبين الكلمات المتجانسة (يكن/ يئن/ يحن، حيا حينا، الهوى/ الجوى)، وعن طريق العكس (صبح يقتضي ليلا بهيما/ ليل يقتضي صحا مبينا)، إذ تقوم الموسيقى بالتأثير عليه، وسحبه نحو المعنى، والمقصد المحمول على سلّمية الإيقاع المتكرر؛ لأن التصاق الألفاظ المكررة على هذا النحو في البيت الشعري، يعمل على إثراء المكرر (البين، الحنين) جماليا ومعنويا، ويمنح النص مزيدا من التماسك، ويقرب المعنى المراد تجسيده بصورة أكبر، وهو (تعلقه بأحبابه)، وحنينه إليهم، كما أن تكرار الألفاظ يوحي بتقلبه النفسي، وبالمعاناة الواقعة على ذاته، ومن ثم تتحول الموسيقى الناشئة عن هذا التكرار إلى تمثيل الدلالة النفسية، فكأنها أنفاس الشاعر المتواصلة المعبرة عن خلجاته المكبوتة.

ولا يخفى على المتصفح أدب أحمد بن علوان مدى استثماره لتكرار حروف المعاني، استثمارا أسلوبيا حجاجيا، حتى غدت هذه الحروف تقنية تكرارية في وعظه ومدحه للحقيقة المحمدية، أوفي تصحيح مفاهيم صوفية، وإن كان الغالب على ذلك استعمال أدوات الشرط، ومنه قوله: "اعلم أيها الأخ في الله وفقك الله لسلوك طريق معرفته، وسقاك من رحيق مختوم شراب محبته، وأن العلم طعام الروح، وأن المحبة شرابه، وأن التقوى لباسه، وأن الصدق مطيته، وأن الزهد طريقه، وأن الرسول دليله، وأن الحلم خليله"(بن علوان، 2004، ب، ص 336).

يقوم حرف التوكيد (إن) بتقرير وتوكيد نتيجة محددة للمقدمة التي قدمها، بحيث يغدو العلم طعاما والمحبة شرابا، والتقوى لباسا، والصدق مطية، والزهد طريقا، والرسول دليلا، والحلم خليلا، ولا يخفى ما قامت به الاستعارة من تجسيم للمعاني الذهنية حتى غدت حاضرة أمام المتلقي، فضلا عن اعتماده على التركيب الاسمي المؤكد بـ(أن)؛ لينتج عنه قيما إيجابية تتفق مع توجهه الصوفي فيغدو العلم طعاما والمحبة شرابا والتقوى لباسا والصدق مطية والزهد طريقا والرسول دليلا والحلم خليلا، وهذا الرابط بين هذه القيم واتصالها يغري المتلقي ويجعله مهيئا، ويحقق وظيفة الإقناع بقيمة العلم، ومن ثم يقتنع المتلقي بسلوك وقيم معرفة طريق الله.

ومما جاء فيه تكرار حروف المعاني لينفي تصورا ذهنيا لدى المتلقي، قوله:" واعلموا أن الفقر ليس بحلق اللحى، ولا بالإقراع والحفا، ولا بسوء الخلق والجفا، ولا بأكل الحشيشة المسكرة المطيشة، ولا بالدفوف والمزامير.... إنما الفقر هو علم بالطريق، وعمل على المتابعة والتحقيق، والإيمان والتصديق"(ابن علوان، أ، 2004، ص 337).

يكتسب النص السابق حجاجيته من ورود عامل النفي المكرر الذي جاء من أجل المقابلة بين حالين: حال المتكلم وحال الآخر(المتصوف)، الذي يحيل عليه الخطاب(حلق اللحى، سوء الخلق والجفا، أكل الحشيشة، الدفوف والمزامير)،

فاستعمال النفي مكررا هنا غايته الإنكار، لقضية حاصلة يشير إليها ضمنيا ويجعلها حاصلة في الواقع أو مفترضة مسندة إلى المخاطبين الذين يتصفون بصفات(حلق اللحى، سوء الخلق والجفا، أكل الحشيشة، الدفوف والمزامير)، فبادر هو بالرد عليهم ونفي ادعائهم، بأنه غير موافق للواقع، من خلال النفي المتتابع الذي أعلا من شأن الفقر أي التصوف بقوله: (إنما الفقر هو علم بالطريق، وعمل بالمتابعة والتحقيق، والإيمان والتصديق)، فشكّل بذلك حجة قوية فنّدت ما يدعيه الآخر(حلق اللحى، أكل الحشيشة)، ودعّمت كلامه بأطروحة حجاجية جديدة مدعمة بالمؤكد(إنما) لتقوية رأيه وتوجيه المتلقي نحو نتيجة ثابتة، مفادها أن الفقر علم وعمل وإيمان وتصديق، والغاية من ذلك إدانة الطرف الآخر، ويمكن أن تتشكل حجاجيا كالآتي:

ن: الفقر علم بالطريق وعمل بالمتابعة والتحقيق و إيمان وتصديق.

ح4: الفقر ليس بالدفوف والمزامير والحوض. والشفاعة

ج3: الفقر ليس بأكل الحشيشة المسكرة

ح2: الفقر ليس بسوء الخلق والجفا

ح1: الفقر ليس بحلق اللحى....

وتكمن حجاجية تكرار الحرف (لا) في كونه" يشتغل بوصفه آلية للنقض، تفتت أسس الرأي المضاد، أو تنزع عنه المصداقية وتثبت بدله الرأي المُتبنّى"(عادل، 2013، ص 223)

ويأتي تكرار الحرف ليوضح مدى التحول الحاصل في الحياة وانتقال الإنسان إلى الآخرة، من أجل الإقناع بالتوبة وأخذ العبرة والعظة. يقول في سياق الوعظ:" يا أخي انظر إلى آبائك وأجدادك وأشباهك وأندادك، كيف قُبضت أرواحهم وبُليت في التراب أشباحهم، ونقلوا من سعة قصورهم إلى ضيق قبورهم، ومن غرف سرورهم إلى حفر ثبورهم، ومن حصون عزهم إلى لحود لزهم، ومن سرر رفعتهم إلى نزل ضيعتهم، ومن جلال ممالكهم إلى ذلال مهالكهم"(ابن علوان، 2004، أ، ص537).

يستثمر أحمد بن علوان تكرار حرفي الجر (من، إلى) في سرد موعظته هذه ليقرر بهما حقائق واقعية من خلال الموازنة بين حالين: حال الدنيا وما كان عليه الأجداد والأنداد من رفعة، وحال الآخرة وما أصبحو فيه، بحيث جعل واقعهم مشاهدا عيانا أمام المتلقي/ متوسلا بذلك بآلية التضاد (سعة قصورهم/ ضيق قبورهم، غرف سرورهم/ حُفر ثبورهم، حصون عزهم/ لحود لزهم، سرر رفعتهم/ نزل ضيعتهم، جلال ممالكهم / ذلال مهالكهم)، إذ عمل تكرار الحرف(إلى) على إبراز المصير وتقريره في ذهن المتلقي.

وكثيرا ما يتوسل أحمد بن علوان بتكرار حرف النداء وهذا غالب على شعره ورسائله، ومما جاء في شعره قوله (2004 أ، ص 114) [الكامل]:

بـــالله يـــا عينـــا ويـــا كـــفّ الغنـــى	يـــا دســـتكان الخمـــر يـــا شـــكر الثنـــا
يـــا خضـــرة الزيتـــون يـــا زيتونـــة	يـــا صـــبح يـــا مصـــباح يـــا ســـين الســـنا
يـــا ســـر طـــه طـــور ســـيناء تينهـــا	زيتونهـــا طـــس يـــس المنـــى
يـــا محـــرم الحرمـــات يـــا مســـعى الهـــدى	يـــا بيـــت يـــا عرفـــات يـــا شـــاطي منـــى
جـــولي بدســـت البهـــت وجـــدا وارقصـــي	طربـــا وغنـــي فـــي أحبتنـــا لنـــا

يعتمد هنا أحمد بن علوان على التكرار الاستهلالي بشكل كبير كي يشحن النص بطاقة تأثيرية تسهم في التواصل وتقوي النبرة الخطابية في النص ليزيل الرتابة عن المتلقي، فيكرر حرف النداء متبوعا بصفات:(عنبا، كف الغنى، دستكان الخمر، خضرة الزيتون، زيتونة، صبح، مصباح، سر طه، محرم الحرمات، مسعى الحمى، بيت عرفات، شاطي من) بحيث يضيف التكرار إلى السياق معنى جديدا إلى المعنى الذي يسبقه مع الحفاظ على المعنى العام، فالمخاطبات التي خاطب بها الشاعر الرسول تحمل معنى الإعظام والإكبار، ولعل تكرار النداء معضودا بهذه الألفاظ دون غيرها له مايبرره حجاجيا، إذ يعمق نظرة الإعجاب والحب للنبي، ويوازن بين شخصية النبي، والشخصيات الأخرى، ومن ثم يقنع المتلقي بحب الحقيقة المحمدية، وما يعضد ذلك هو أن أحمد بن علوان اتبع هذه المناديات بأوصاف تغدو علة للنداء، حتى يصل بالمتلقي إلى حد الذهول من هذه الأوصاف والاقتناع بها.

ومما جاء في ذلك تكرار حرف النداء المتبوع بصفات التعظيم، ليمنح الممدوح (الحقيقة المحمدية) صفات تمنح النص نغما موسيقيا لطيفا يعبر عن انفعالية المتكلم ومدى حبه للحقيقة المحمدية، يقول (2004، أ، ص 134) [الكامل]:

بـــالله يـــا ســـامون زهـــر العبهـــرِ	يـــا دســـتمان القهرمـــان الأكبـــرِ
يـــا نعمـــة نعمـــت بنعمـــة ربهـــا	فـــي مهرجـــان الأرجـــوان الأخضـــرِ
يـــا ناســـمون النـــاعمون ويـــا	غصـــون اليانســـون ويـــا قضـــيب الجـــوهرِ
يـــا مســـك يـــا كـــافور يـــا عـــاطور يـــا	خـــامور يـــا ناشـــور دســـت العبهـــرِ

يتبين من النص السابق أن أحمد بن علوان كرر حرف النداء (يا) (11) مرة، وقد قام التكرار هنا بالربط أفقيا ورأسيا وسمح بتوسيع النص من خلال تقديم أوصاف للنبي صلى الله عليه وسلم (سامون، دستمان، نعمة، ناسمون، سامون، غصون اليانسون، قضيب الجوهر، مسك، كافور، خامور، ناشور) إذ تفصح هذه الألفاظ عن دلالة إيجابية فهي كلها صفات تتناسب مع شخصية النبي الروحية، وحتى يزيد من حجاجيتها لجأ إلى استعمال وزن فاعول الذي يشترك في دلالته بين المبالغة واسم الآلة(خاشع،2012)، ومن ثم فهذه الألفاظ تأتي للمبالغة في وصف الذات المحمدية.

ويأتي تكرار الحرف في سياق الوعظ والتنفير من الدنيا بقوله: "وليكن كل واحد منكم خصما لنفسه في السر والعلانية...فإنها خداعة كالثعلب، طماعة كالذئب، حقود كالنمر، وثابة كالأسد، لاسعة كالعقرب، تصرخ كالطفل، وتمرح كالغلام، وتغازل كالمرأة، وتتلون كالغول" (ابن علوان، 2004 أ، ص 347)، ليقوم تكرار الكاف هنا بعملية التخييل، فيجعل من النفس ثعلبا وذئبا ونمرا وأسدا وعقربا وطفلا وغلاما وامرأة وغولا، فالتكرار هنا يقوم بحشد أكبر قدر من الصفات المستقبحة والموحشة في الحياة ليجسد بها صفة النفس البشرية عن طريق التشبيه المرسل الذي يغدو التشبيه حجة ودليلا على الإنسان بهذه الصفات، التي تفزع ذهن المتلقي، ومن ثم إقناعه بمدى حقارة النفس وغرها للإنسان.

وإذا كان ضمير المتكلم يبرز الأفكار والعواطف والمعتقدات الدينية ويكشف عن حالة المتكلم، ويشير إلى حالته الفكرية والعاطفية (الطيال، 1993، ص 66)، فإن استعمال الضمير عند أحمد بن علوان قد كشف عن تصوفه وعاطفته المترعة بالوجد، وعن انحيازه لاعتقاده.

وبما أن ضمير المتكلم ضمير حضور؛ لأن صاحبه حاضر وقت النطق به (حسن، 1966: 218/1)، والحضور هو الغاية الحجاجية التي يتوخاها أحمد بن علوان فإن أحمد بن علوان قد جعله تقنية تكرارية لإظهار حبه لمحبوبه، ومما ورد في أدبه قوله (2004 أ، ص155) [الطويل]:

أحبـــة قلبـــي يـــا ضـــياء جفـــوني ... ويـــا جيرتـــي فـــي ســـيرتي وســـكوني
إلامَ الأمـــاني أبـــرزوا لـــي وجـــوهكم ... فـــإن يقينـــي طالبتـــه عيـــوني
أنـــام وإنـــي للمنـــام لكـــاره ... عسـى طـيفكم في النـوم يخطـر دونـي

يكثف أحمد بن علوان حضوره في النص السابق من خلال ضمير المتكلم (قلبي، جفوني، خيرتي، سيرتي، سكوني، لي، يقيني، عيوني، أنام، إني، دوني) من أجل إبراز شوقه إلى أحبته وتعين ذاته بأنها طرفا فاعلا ومشاركا في هذا الحب، وأنه هو المعنيّ بهذا الحب وهو المشتاق لأحبته، المتشوق لرؤيتهم، نلمح ذلك من تكرار الضمير (ي) في الأبيات السابقة، المحيل على نفسه مباشرة، إذ عمل تكرار هذا الضمير على إبراز العلاقة بين أحمد بن علوان وأحبته من خلال الإضافة إلى الضمير، وهو ما يكشف علاقة يتطلع فيها المتكلم إلى الرؤيا والكشف بعد أن قدم مقدمات تبرر له الحصول على ذلك.

وفي سياق الشوق والتواصل يأتي تكرار ضمير المتكلم وضمير المخاطب ليقوما بالحوار، وينوبا عن المتكلم والمتلقي، بحيث يغدو هذان الضميران ذاتين متحاورتين، يقول (2004 أ، ص 104) [مجزوء الرجز]:

يـــا أهـــل صـــافي ودنـــا ... طبنـــا بكـــم طبـــتم بنـــا
أخبارنـــا فـــي حـــيكم ... أخبـــاركم فـــي حينـــا
يحكـــي الـــذي منـــا لكـــم ... حـــاكي الـــذي مـــنكم لنـــا
هـــذا العنـــا ذاك العنـــا ... وذا الضـــنى ذاك الضـــنى

تفضي الضمائر (طبنا بكم/ طبتم بنا، أخبارنا في حيكم/ أخباركم في حينا، يحكي الذي منا لكم/ حاك الذي منكم لنا) إلى نوع من التبادل والتواصل بين ذاتين متحابتين متبادلتين، تطيب إحداهما بطيبة الأخرى، وتعلم كل واحدة منهما أخبار الأخرى، وتتبادلان الحكي ليفضي هذا التواصل إلى نوع من الوحدة والمزج بين المتكلم والمخاطب، ناهيك عن التلوين الموسيقى الذي بعث جوا من التناغم الداخلي في النص الشعري، الذي يقود إلى دلالة مركزية تشكل محور التكرار التركيبي، الذي تمركزت فيه دلالة فكرة المزج والاتحاد، التي تدور حوله مجمل أبيات القصيدة، ومن ثم فإن الشاعر استطاع أن يستدرج المتلقي بهذا التكرار إلى الاستماع إليه عن طريق التأثير الموسيقى الوجداني، وصولا إلى مرحلة الإقناع، إذ إن هذا التكرار في الضمير يعضد العمق الدلالي لفكرة الاتحاد الصوفي التي يقول بها الشاعر، وتخلق لدى المتلقي اطمئنانا يدفعه إلى مجاراة الشاعر في اعتقاده وتصديق وجهة نظره. ولا يغيب عن المتلقي الأثر الذي يتركه تلاؤم الكلمات وإيقاعها وحلاوة جرسها فكأنها ترانيم موسيقية يُغرق بها أحمد بن علوان وجدان المتلقي طلبا لإقناعه بهذه الفكرة.

ويكرر الكلمة ليبين موقفه من إحدى قضايا التوحيد، ففي قضية اسم الله وصفاته يقول:"ثابت الاسم، كامل العلم، قائم الذات: اسمه يتعلق به وينطوي عليه، وعلمه يبتدئ منه وينتهي إليه، ذاته هو وهو ذاته، علمه هو وهو علمه، اسمه هو وهو اسمه، هل ترى في رتقه من فتقٍ؟" (ابن علوان، 2004، ب، ص 134).

استعمل المحاجّ أحمد بن علوان حجة التكرار مسنودة ومدعمة بحجة العدل وتتمثل هذه الحجة في معالجة وضعيتين إحداهما بسبيل الأخرى معالجة واحدة (صولة، 2011، ص 45)؛ من أجل إثبات تلازم قضية الذات والصفات (وعلمه يبتدئ منه، وينتهي إليه، ذاته هو، وهو ذاته، علمه هو، وهو علمه، اسمه هو وهو اسمه)، إذ استلزمت هذه الحجة تطبيق العدل على الذات والصفات، ومعاملتهما معاملة واحدة، فأحمد بن علوان بهذا العكس(ذاته هو/ هو ذاته، علمه هو / هو علمه، اسمه هو / هو اسمه) يثبت أنّه لا فرق بين صفات الذات وصفات الأفعال، هو بعينه صفة، وهي بعينها ذات، ولا فرق بينهما، لأنهما يرجعان إلى ذات واحدة، وأن صفات الله قديمة، وغيره حادث، والقديم لا يتعلق بالحادث، هي قائمة به، وهو قائم بذاته.

ومما فعّل بلاغة الحجاج هنا استثمار أحمد بن علوان الاستفهام (هل ترى،...) ليقوم بوظيفة تلطيف الاختلاف؛ لأن المتكلم هنا يتوقع إجابة من المتلقي، وهذا التوقّع يقود المتلقي إلى الإقرار بما يراه، وهو نفي الرؤية، ومن ثم يُصبح السؤال أكثر إقناعا للمتلقي بحسب رأي عبد الهادي الشهري (2004، ص 483)، فيُثبت الحجة المنطقية ويدعّمها، وتتشكل كالآتي:

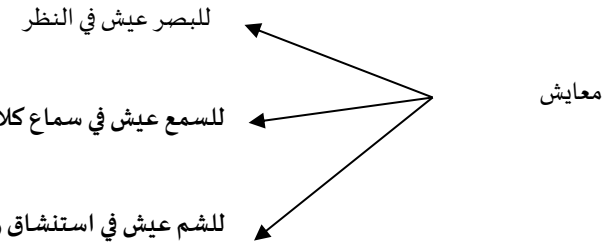
القضية: الذات والصفات.

الدليل: حجة العدل.

النتيجة: الذات والصفات متلازمان

ويأتي تكرار الكلمة ليقدم تفسيرا صوفيا باطنيا لكلمة قرآنية، يقول " في معنى قوله تعالى: ﴿وَلَقَدۡ مَكَّنَّٰكُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَجَعَلۡنَا لَكُمۡ فِيهَا مَعَٰيِشَۗ﴾ (الأعراف: 10): للبصر عيش في النظر، وللسمع عيش في سماع كلام الله، وللشم عيش في استنشاق روائح الله"(ابن علوان، 2004 أ، ص325).

يقدم أحمد بن علوان تفسيرا باطنيا لكلمة معايش بحيث تصبح هذه اللفظة هي المركز والبؤرة التي تتسلسل منها الألفاظ في النص بشكل شجري كالتالي:



تتكرر كلمة عيش ثلاث مرات متفرعة من المعايش ومبينة ومفصلة لها، لكونها وثيقة الصلة بها، إذ إن هذه الحواس (البصر، السمع، الشم) لو عاشت كما يريد المتكلم لتحولت إلى وسائل لإدراك المعرفة ومن ثم التقرب والوصل إلى الله، وعليه فإن أحمد بن علوان يفسر كلمة معايش تفسيرا صوفيا يتفق مع توجهه، فتصبح هذه الحواس لا تنظر إلا فيما أمر الله، ولا تسمع إلا ما أمر الله ولا تستنشق إلا روائح الله، وتلك حالة لا يناسبها إلا القرب من الله.

ويأتي تكرار الكلمة ليبين رأيه وعقيدته تجاه مفهوم من مفاهيم العقيدة والدين، يقول: "وأما العدل اللازم لوصف الربوبية من قوله عز وجل: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلۡعِلۡمِ قَآئِمَۢا بِٱلۡقِسۡطِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ١٨ ﴾ (آل عمران: 18)فهو الإلمام والإرشاد، والوعد والإيعاد، والرزق لجميع العباد، لأن الرزق مادة قواعد تحمل

العدل الذي هو أمر الله الذي هو من العدل، وليس من عدله أن يكلف عباده القيام بالعدل، ثم يكلفهم الاشتغال بما تقوم به قواعد تحمل العدل على جهة التحقيق عند المحققين فهذا حد تقف عليه في حكم العدل مجملا" (ابن علوان، 2004 ب، ص 233).

يكرر النص السابق كلمة العدل (7) مرات لكي يوضح مفهوم العدل اللازم لوصف الربوبية، حتى يقتنع المتلقي بصوابية رأيه.

المبحث الثاني: حجاجية تكرار الجملة

ونعني به تكرار جملة أو عبارة بعينها على مستوى البيت أو على مستوى القصيدة أو النص الأدبي، لدواع مختلفة، ومن خلاله يستطيع الأديب أن يغني المعنى، ويرفعه إلى مرتبة الأصالة، فيثري به العاطفة، ويرفع درجة تأثيرها، ويكثف به الإيقاع من خلال حركة التردد الصوتي في مساحات النص؛ وترجع أهمية هذا النوع من التكرار إلى كونه يستغرق حالة شعورية صوفية تستوعب الدفقة الشعورية المسيطرة على المبدع (المناصرة، 2002).

إن تكرار الجملة عند أحمد بن علوان يأتي مفتاحا لفهم مقاصده ومضامينه، فقد يشرح به حالة من حالات التصوف، وقد يوضح به مفهوما صوفيا، أو يأتي ليفسر آية قرآنية تفسيرا صوفيا، وقد يأتي لتوكيد مواعظه؛ لأن امتداد الجملة المكررة يستدعي ذهن المتلقي ويجذبه إلى المعنى الذي يريد المتكلم إيصاله، فضلا عن أنه يقوم بربط النص ربطا عضويا.ويوسع مساحته من خلال التشجير الذي يكون غالبا آلية فيه.

ويعد تكرار الجملة أطول أنواع التكرار، وقد استعمله كثيرا، وغالبا ما كان هذا النوع من التكرار يؤدي وظيفة التوكيد على فكرة ما، ويعمق الإحساس بها؛ ليحقق التأثير في المتلقي، وتكتسب الجمل المكررة حجاجيتها من خلال مساهمتها في تعزيز الحجة، ومنحها جانبا شرعيا يتيح لها القبول لدى المتلقي، ومما جاء من هذا في أدب أحمد بن علوان في سياق الوعظ من الدنيا والآخرة قوله:" وماذا يكون عذر المستودع إذا ضيع؟ وماذا يكون عذر المستعمل إذا أهمل؟ وماذا يكون عذر المستعمل إذا أهمل؟ وماذا يكون عذر من زرع إذا منع؟ وماذا يكون عذر من اتّجر إذا فجر؟"(ابن علوان، 2004 أ، ص 333).

يبني أحمد بن علوان موعظته السابقة على آلية التكرار، مصورا حالة الإنسان الذي انغمس في اللذات مسلما جسده وغرائزه للدنيا، عن طريق التوسل بالدوال المكررة (ماذا يكون عذر) لوعي منه بدور هذه الدوال في خدمة مقصده(تذكير من اشتغل عن آخرته بدنياه)، فلو استبدلنا هذه الدوال بدوال أخرى كأن تكون مثلا: (ماذا يكون جواب، ما موقف) لانعدمت الطاقة الحجاجية، و لما تفجرت من الخطاب تلك الطاقة الحجاجية التي أراد منها الإقناع وإقامة الحجة؛ لذا أسند أحمد بن علوان هذه المهمة إلى جملة(ماذا يكون عذر) لتقوم برسم وتقرير النتيجة، لاسيما أنه قد توسل بعدول مجازي تمثل في تصوير المخاطب والمكلف في هذه الحياة بإنسان(أمين، مزارع، تاجر).

وبهذا يغدو التكرار حجة على المتلقي، يقرر ويؤكد مدى استحقاق هذا الإنسان الذي غفل عن أمور الدين لما زرعه في دنياه، عن طريق أسلوب الاستفهام الذي يقرر النتيجة المتوخاة لما حصل من عمل.

وفي سياق الدعاء يأتي تكرار الجملة بشكل متدرج مبرزا حالة الضعف والتضرع والتذلل التي تعتري المتكلم، بما يكشف عن خصائصه وتصوره يقول: "إلهي أنت المحسن لم تزل، وحسناتي من هدايتك، وهدايتك من عنايتك، وعنايتك من رحمتك، ورحمتك من حنانك، فاجعلني محسنًا بهدايتك مهديًا بعنايتك، معنيا برحمتك، مرحوما بحنانك"(ابن علوان، 2004، ب، ص 161).

يستعمل المحاج تقنية الربط بالعامل الحاجي(الواو) بشكل تدريجي، لبيان الأحوال التي يتدرج فيها العارف (هداية، عناية، رحمة، حنان)، بحيث جاءت الكلمات المكررة حججا معطوفة، يقوي بعضها بعضا؛ من خلال الوصل التشريكي، الذي جمع حجتين أو أكثر مكونا قضية مركبة من قضايا، عمل الرابط (الواو) فيها على إشراك الثاني في الأول حتى تدعم الحجة الأولى وتوجّه الفعل الحجاجي نحو النتيجة المرجوّة، وهي أن حسناته من حنان الله، وهذا التساند الحجاجي الذي قام به تكرار الجملة يمكن أن يمثل كالآتي:

ويأتي التكرار في الشعر مثلما يأتي في النثر ليقوم بمهمة الوعظ والترغيب، يقول (2004 أ، ص 399): [مجزوء الكامل]

بـــــئس الموحـــــد شـــــارب ... للخمـــــر مـــــن أدنانـــــهِ
بـــــئس الموحـــــد شـــــاهر ... للســـــيف فـــــي إخوانـــــهِ
بـــــئس الموحـــــد ظـــــالم ... بلســـــانه وبنانـــــهِ
بـــــئس الموحـــــد آخـــــذ ... للمكـــــس فـــــي جيرانـــــهِ
بـــــئس الموحـــــد حـــــاكم ... بـــــالحيف فـــــي ســـــلطانهِ
بـــــئس الموحـــــد راكـــــض ... بـــــاللهو فـــــي ميدانـــــهِ

تتجلى في التكرار هيمنة جملة الذم (بئس الموحد) على كل الأبيات إذ إن أحمد بن علوان من خلال هذا التكرار يقدم لنا صفات الرجل المذموم المتصف بالشرب، والقتل، والظلم، والمكس، والحكم بالحيف، والركض باللهو، وهي كلها أوصاف تحمل وتؤكد معنى الذم والتحقير لهذا الرجل المتصف بهذه القيم، ناهيك عن معنى الحدوث الذي يؤكد عليه الشاعر من خلال استعماله صيغة اسم الفاعل.

وأحمد بن علوان مولع بالتكرار في مواعظه وزهدياته؛ "لأنه يوفر له خاصة مهمة من خصائص الخطابة الوعظية، بحيث نراه وكأنه يريد أن يقرع الأذن بتكرار لفظة بعينها من أجل تنبيه السامع أو زجره، أو إبعاده عن الصدوف أو الملال" (الدش، 1968، ص 289)، وليبعث في نصه "حياة وحركة ويمنحه أساليب القدرة على الإقناع والإمتاع فيستهوي المستمعين ويجعلهم أكثر تفاعلا مع الهدف المنشود" (عبدالواحد، 1996، ص 120)، ومن ثم يكون التكرار قد عمل على التأثير في المتلقي وتوجيهه نحو النفور من هذه القيم.

إن التكرار هنا يشير إلى أن المتلقي هو الهدف الأساس من التخاطب، وأن الرسالة موجهة إليه لتغيير سلوكه من خلال تأكيد المعنى المضمن في الأبيات وهو الذم.

ويأتي تكرار الجملة أحيانا ليشير إلى تنقل الإنسان بين المقامات الصوفية ومنه قوله:" إذا سقى العارف بنهر الربوبية صار محبا، وإذا سقى العارف بنهر المهيمنة صار مشتاقا، وإذا سقى العارف بنهر الآلاء صار منيبا، وإذا سقى العارف بنهر النعماء صار ذاكرا للمنة والسخاوة، والعارف يكون في وقت غريقا بالمحبة، وفي وقت غريقا في الشوق، وفي وقت غريقا بالمحبة في الإنابة، وفي وقت غريقا بالمحبة بذكر المنة والسخاوة"(ابن علوان، 1995، ص 64).

تقوم الجملة المكررة في النص(سقى العارف بنهر)، المكونة من(إذ) الشرطية وفعلها وجوابها، باستدعاء عدد من الإمكانيات والمعاني، وتسمح بتوسيع النص، ناهيك عن استدعاء علاقة التلازم بين الحجة والنتيجة (الدريدي، 2011، ص 334): (العارف سقي بنهر الربوبية/ المهيمنة الآلاء/ النعماء، صار محبا/ مشتاقا/ منيبا/ ذاكرا) إذ يقوم هذا التلازم بتقرير الحال وتوكيد النتيجة التي يتحصل عليها العارف ويتنقل فيها حين يسقى بنهر من أنهار المعرفة، فتتدرج نتائج هذه العملية الحجاجية تبعا لتدرج مقدماتها، وهذا ما يمكن ترسيمه بالشكل الآتي:

المقدمة	النتيجة
العارف يسقى بنهر الربوبية	صار محبا
العارف يسقى بنهر المهيمنة	صار مشتاقا
العارف يسقى بنهر الآلاء	صار منيبا
العارف يسقى بنهر النعماء	صار ذاكرا للمنة والسخاوة

ويأتي تكرار الجملة في الدعاء بقوله: "اللهم أصحبني نورك في قلبي، وأصحبني نورك في عقلي، وأصحبني نورك في نفسي، وأصحبني نورك في سمعي، وأصحبني نورك في بصري، وأصحبني نورك في شمسي، وأصحبني نورك في ذوقي، وأصحبني نورك في لمسي، وأصحبني نورك في نطقي، وأصحبني نورك في بطشي، وأصحبني نورك في سعي، وأصحبني نورك في سكوني، وأصحبني نورك في حركتي... لأجدك بذلك في جميع ما هنالك، فأثبت بتثبيتك لك، وأهتدي بهداك إليك، إنك على كل شيء قدير " (ابن علوان، 2004، ب، ص 184، 185).

تتكرر جملة (أصحبني نورك في) في النص سالف الذكر (13) مرة، وفي كل مرة يطلب المتكلم من الله أن يصحبه في حاسة من حواسه، ثم في بطشه، ما يعني أن المتكلم يحتاج إلى صحبة نور الله بشدة، وأنه في سياق ضعف وتضرع وتذلل يخشى الوقوع في المعاصي، ويتوق إلى تحصيل مقام الخواص، فيغدو تكرار الدعاء حججا نتيجتها القرب من الله والوصول إلى حضرته والتثبيت والهداية.

وبهذا فالدعاء هنا يمثل تقنية حجاجية، بموجبها يتم تمرير قناعات المتكلم الروحية والصوفية، إلى المريدين والمتلقين.

ويأتي تكرار جملة النداء في ثنايا مواعظ أحمد بن علوان رابطا نصيا ومنها أسلوبيا يقرع ذهن المتلقي، فيستعمل جملا مكررة مثل: (يا أخي، اعلم يا أخي، أيها الإخوان، أيها الأخ) بغية استدراج المخاطب والتلطف في استمالته والتحبب إليه، فيناديه المتكلم نداء المشفق المتردد مكررا النداء باسمه أو بالصفة التي هي أولى باكتساب قلبه حسب ما يقرره عز الدين السيد (1986، ص 121)، وغالبا ما يردف هذ النوع من التكرار بجمل شرطية، أو بالتوكيد أو بالأمر للمبادرة تركا أو فعلا، ومن ذلك قوله:" يا أخي الآخرة جد لا يسلم فيها إلا كل مجد...يا أخي إن الأمل يُنسي الأجل، اعلم يا أخي أن سيد البشر اعتجر على الحجر" (ابن علوان، 2004 أ، ص 404).

يقوم تكرار النداء هنا بتنبيه المتلقي إلى أهمية ما سيقوله أحمد بن علوان في حين تقوم لفظة (أخي) بإقامة علاقة وطيدة مع المتلقي وتهيئته حجاجيا لاستقبال الموعظة، فالمتكلم يشعر متلقيه بأنه قريب منه، بل بمنزلته، يخاف ويخشى عليه خيفة وخشية الأخ، حتى إذا شعر أحمد بن علوان بأنه قد امتلك لب المتلقي سرد له مواعظه.

وقد يأتي تكرار الجمل سمة مميزة له، شأنه شأن شعراء عصره، إذ يأتي التكرار معبرا ومعززا المعنى المقصود الذي لا يتحقق إلا به، وكأن التكرار آلية للتأثير والتوكيد والإمتاع، فمن خلالها يتحقق الهدف المعنوي وهو التأكيد على قضية الحب الإلهي، إحدى قضايا الصوفية؛ لأن تكرار عبارات معينة يعني الإلحاح عليها، ما يحقق قوة تأثيرية تنسجم والمعنى، يقول: (ابن علوان، 2004 ب، ص 241): [الرمل]:

خاطب المحبوب قلبًا شجنا ... بالإشارات خطابًا حسنا
أيها القلب الذي جُنّ بنا ... اصطبر تبلغ بالصبر المنى
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... لبس الحسرة فينا والعنا
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... أظهر الأمن وأخفى الحزنا
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... سهر الليل وعادى الوسنا
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... أنحل الجسم وأبكى الأعينا
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... سره الفقر وأشجاه الغنى
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... كان مشغولا عن الخلق بنا
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... كان محمود الثنا حلو الجنى
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... كان مِنّا وإلينا وبنا
أنت لنا اليوم ومن كان لنا ... كان فينا فانيًا قبل الفنا

الملاحظ أن هذا التكرار يعكس طبيعة العلاقة بين الذات المقصودة والذات المتكلمة، وينبض بإحساس الشاعر وعواطفه ويعبر عنه وعن سعادته باللقاء، إذا جاء التكرار نتيجة توجّه المتلقي للقيام بأعمال (لبس الحسرة، أظهر الأمن، سهر الليل، أنحل الجسم، أبكى الأعينا، سره الفقر، أشجاه الغنى، الانشغال بالخالق، محمود الثنا) كي يحصل على هذه النتيجة المقدمة (أنت لنا اليوم) المعبرة عن الغيرة العلوية على عبده الصادق فيحافظ عليه ويغار عليه فلا يقدر الشيطان أن يغرر به (الشرقاوي،1992، ص221)، تلك الغيرة التي تحتوي العبد وتكتنفه بصيغة التملك (أنت لنا) مُلقية عليه ما يقتضيه التملك من طاعة المملوك لمالكه والاصطبار على أوامره (عثمان، 2002، ص 66).

فالتكرار هنا يضطلع بوظيفة حجاجية وهي بيان الأحوال التي ينبغي على المريد أن يقوم بها من أجل بلوغ مقام الغيرة، كما أن التكرار أضفى جمالية موسيقية خاصة على النص، خصوصا وقد تكرر روي النون المطلق ليدل على بوح الشاعر بما وجده نتيجة مجاهداته.

وقد يأتي تكرار الجمل للترغيب ولبيان ما فرط فيه الإنسان، يقول: "على كل وضوء طهر، وعلى كل توجه شكر، وعلى كل قيام رفعة، وعلى كل تلاوة أجر، وعلى كل تأمين إجازة، وعلى كل ركوع رحمة، وعلى كل رفع رفعة، وعلى كل تحميد مزيد وعلى كل سجود قرب" (ابن علوان، 2004 أ، ص 355).

يقوم التكرار هنا ببيان النتيجة والقصد من حركات الصلاة وأقوالها، ترغيبا للمتلقي وتحفيزا له، فيغدو التكرار بمثابة مقدمات حجاجية تلزم عنها نتائج (أجر، إجازة، رحمة رفعة مزيد) بشكل تدريجي يصل بالمتلقي إلى النهاية والنتيجة المرجوة والمأمولة من الصلاة وهي القرب من الله وتلك منزلة لا تساويها أي منزلة.

نخلص مما سبق إلى أن أحمد بن علوان وظف التكرار بكل ألوانه في خطابه، بشكل كثيف ينم عن ارتباط هذه التقنية بنفسيته، وبمقاصده عند صياغة خطابه الأدبي، حتى جاءت هذه التقنية تنم عن اقتدار فني ومهارة أدبية عالية في تصريف الكلام بقصد جذب انتباه المتلقي لعدد من القضايا المطروحة في الخطاب مثل: الحقيقة المحمدية، والوعظ.

النتائج:

- كشف البحث عن أن التكرار سمة أسلوبية تُميز أدب أحمد بن علوان، فلا تخلو منه قصيد ة شعرية ولا نص نثري.
- استعمل أحمد بن علوان التكرار اللفظي ليقوم بوظائف حجاجية إما لتعظيم الحقيقة المحمدية والإقناع بها، أو لتفسير مفهوم صوفي، أو لشرح كلمة قرآنية شرحا صوفيا، أو للترغيب والترهيب، أو للإقناع بقضية تلازم الذات والصفات.
- استعمل أحمد بن علوان تكرار الجملة للإقناع بالقيم الصوفية أو إيضاح تنقل العارف بين المقامات وتَرَقِّيْه، أو لشرح بعض القضايا الصوفية التي تشغل ذهنه، الأمر الذي حقق فعالية حجاجية في الخطاب أثَّرت على المتلقي لتغيير سلوكه.

المراجع

ابن أبي الأصبع. (1383) *تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن* (حفني محمد شرف، تحقيق)، لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

ابن الأثير، ض. (د.ت). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر* (أحمد الجوفي، وبدوي طبانة، تحقيق). دار نهضة مصر.

بيرلمان، ش. وتيتكاه، ل. (2023). *المصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة* (محمد الولي، ترجمة؛ ط.1)، دار الكتاب الجديد المتحدة.

أنيس، إ. (1989). *الأصوات اللغوية* (ط.1). دار النهضة العربية.

الجندي، م. (د.ت). *السلوك في تاريخ العلماء والملوك* (محمد بن علي بن الحسين الأكوع الحِوَالي، تحقيق). مكتبة الإرشاد.

حاكم، ع. (2015). تقنية التكرار من منظور الوظيفة الحجاجية الاتصالية، *مجلة كلية دلتا العلوم والتكنولوجيا*، (2)، 31-32.

حسن، ع. (1966). *النحو الوافي* (ط.3). دار المعارف.

خاشع، ر. ع. (2012) دلالة صيغة فاعول في القرآن الكريم، *مجلة دراسات تربوية*، (18)، 101-136.

الخطابي، ح. (1976). *بيان إعجاز القرآن مطبوع ضمن: ثلاث رسائل في إعجاز القرآن* (تحقيق محمد خلف الله، محمد زغلول سلام، تحقيق؛ ط.3). دار المعارف.

الدريدي، س. (2011)، *الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه* (ط.2). عالم الكتب الحديث.

الدش، م. (1968). *أبو العتاهية حياته وشعره*، دار الكاتب العربي.

ابن الديبع، ع. (1983). *الفضل المزيد على بغية المستفيد في أخبار مدينة زبيد* (يوسف شُلحد، تحقيق). مركز الدراسات والبحوث، دار العودة.

رزقة، ي. (2002). مقاربة أسلوبية لشعر عزالدين المناصرة، ديوان جفرا نموذجا، *مجلة الجامعة الإسلامية، 10* (2). 333-392.

الزركشي، م. (1391). *البرهان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). دار المعرفة.

الزمخشري، ج. ع. (1998). *أساس البلاغة* (محمد باسل عيون السود، تحقيق؛ ط.1). منشورات محمد علي بيضون، ودار الكتب العلمية.

السيد، ع. ع. (1986). *التكرير بين المثير والتأثير* (ط.2). عالم الكتب.

الشرقاوي، ح. (1992). *معجم ألفاظ الصوفية* (ط.2). مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.

الشهري. ع. ب. ظ. (2004). *إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية* (ط.1). دار الكتاب الجديد المتحدة.

صولة، ع. (2011). *في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات* (ط.1). دار مسكيلياني.

صولة، ع. والمهيري، ع. وصمود، ح. والريفي، هـ. والمبخوت، ش. والقارصي، م. والنويري، م. (د.ت). الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج لبرلمان وتيتكاه ضمن كتاب *أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم)*، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، كلية الآداب منوبة.

الطيال، ف. (1993). *النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون: دراسة ونصوص* (ط.1). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

عادل، ع. (2013). *بلاغة الإقناع في المناظرة* (ط.1). دار الأمان، ومنشورات ضفاف.

عادل، ع. (2017). *الحجاج في الخطاب مقاربات تطبيقية*، مؤسسة أفاق للدراسات والنشر.

العبد، م. (2014). *النص والخطاب والاتصال*، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

عبدالواحد، م. (1996). *قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي: دراسة مقارنة* (ط.1). دار الفكر العربي.

عثمان، ج. (2002). *شعر التصوف عند أحمد بن علوان دراسة موضوعية وفنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت، الأردن.

العزاوي، أ. (2017). الحجاج ومناهج تحليل الخطاب، *مجلة علوم اللغة العربية وآدابها*، (12)، 7-13.

العسكري، أ. (1952). *كتاب الصناعتين* (علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم؛ تحقيق). دار إحياء الكتب العربية.

ابن علوان، أ. (1995). *المهرجان والبحر المشكل الغريب المظهر لكل سر عجيب لكل عارف لبيب* (عبد العزيز سلطان المنصوب، تحقيق؛ ط.2). دار الفكر المعاصر.

ابن علوان، أ. (2004م ب). *التوحيد الأعظم المبلغ من لا يعلم إلى رتبة من يعلم* (عبدالعزيز سلطان المنصوب، تحقيق؛ ط.3)، دار الفكر المعاصر.

ابن علوان، أحمد. (2004 أ). *الفتوح الفائق الحاوي للمعاني الرقائق والإشارات الدقائق* (عبدالعزيز سلطان المنصوب، تحقيق)، وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء.

الغرفي، ح. (2001). *حركية الإيقاع في الشعر المعاصر*، أفريقيا الشرق.

ابن فارس. أ. (1979). *مقاييس اللغة* (عبدالسلام هارون، تحقيق). دار الفكر.

الفراهيدي، ا. ب. أ. (2003). *العين* (عبدالحميد هنداوي، تحقيق؛ ط.1). منشورات على بيضون، ودار الكتب العلمية.

الفلاحي، ع. (1996). *المعرفة والوجود في فلسفة أحمد بن علوان الصوفية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب، جامعة الكوفة، العراق.

ابن القاسم، ي. (1968). *غاية الأماني في أخبار القطر اليماني* (يحيى بن الحسين بن القاسم، وسعيد عاشور، تحقيق). دار الكاتب العربي.

الكاشاني، ع. (1992). *اصطلاحات الصوفية* (عبد العال شاهين، تحقيق؛ ط.1). دار المنار.

مطلوب، أ. (1980). *أساليب بلاغية (الفصاحة- البلاغة- المعاني)* (ط.1). وكالة المطبوعات.

مقام ع. أ. (2020). النص المرفق سياقًا حجاجيًّا أحمد بن علوان أنموذجا. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (2)، 53–94. https://doi.org/10.53286/arts.v1i2.238

References

Ibn Abī al-Aṣbaʿ. (1383 AH). *Taḥrīr al-taḥbīr fī ṣināʿat al-shiʿr wa-l-nathr wa-bayān iʿjāz al-Qurʾān* (H. M. Sharaf, Ed.). Committee for the Revival of Islamic Heritage, United Arab Republic, Supreme Council for Islamic Affairs.

Ibn al-Athīr, D. (n.d.). *Al-Mathal al-sāʾir fī adab al-kātib wa-l-shāʿir* (A. al-Jawfī & B. Ṭabāna, Eds.). Dār Nahdat Miṣr.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2023). *Al-Muṣannaf fī al-ḥijāj: al-khiṭāba al-jadīda* (M. al-Walī, Trans.; 1st ed.). Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥida.

Anīs, I. (1989). *Al-Aṣwāt al-lughawiyya* (1st ed.). Dār al-Nahḍa al-ʿArabiyya.

Al-Jundī, M. (n.d.). *Al-Sulūk fī tārīkh al-ʿulamāʾ wa-l-mulūk* (M. b. ʿAlī b. al-Ḥusayn al-Akwaʿ al-Ḥiwālī, Ed.). Maktabat al-Irshād.

Hakim, A. (2015). The technique of repetition from the perspective of communicative argumentative function. *Journal of the Faculty of Delta for Science and Technology*, 2, 31–32.

Ḥasan, A. (1966). *Al-Naḥw al-wāfī* (3rd ed.). Dār al-Maʿārif.

Khāshiʿ, R. A. (2012). The semantics of the *fāʿūl* pattern in the Qurʾān. *Journal of Educational Studies*, 18, 101–136.

Al-Khaṭṭābī, H. (1976). *Bayān iʿjāz al-Qurʾān*. In *Thalāth rasāʾil fī iʿjāz al-Qurʾān* (M. Khalaf Allāh & M. Z. Salām, Eds.; 3rd ed.). Dār al-Maʿārif.

Al-Dirīdī, S. (2011). *Al-Ḥijāj fī al-shiʿr al-ʿarabī: Binyatuhu wa-asālībuhu* (2nd ed.). ʿĀlam al-Kutub al-Ḥadīth.

Al-Dash, M. (1968). *Abū al-ʿAtāhiya: Ḥayātuhu wa-shiʿruhu*. Dār al-Kātib al-ʿArabī.

Ibn al-Dībāʿ, A. (1983). *Al-Faḍl al-mazīd ʿalā bughyat al-mustafīd fī akhbār madīnat Zabīd* (Y. Shulḥad, Ed.). Center for Studies and Research, Dār al-ʿAwda.

Rizqa, Y. (2002). A stylistic approach to the poetry of ʿIzz al-Dīn al-Manāṣira: *Dīwān Jafra* as a model. *Islamic University Journal*, 10(2), 333–392.

Al-Zarkashī, M. (1391 AH). *Al-Burhān fī ʿulūm al-Qurʾān* (M. Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.). Dār al-Maʿrifa.

Al-Zamakhsharī, J. A. (1998). *Asās al-balāgha* (M. B. ʿUyūn al-Sūd, Ed.; 1st ed.). Muḥammad ʿAlī Bayḍūn Publications & Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Sayyid, A. A. (1986). *Al-Takrīr bayna al-muthīr wa-l-taʾthīr* (2nd ed.). ʿĀlam al-Kutub.

Al-Sharqāwī, H. (1992). *Muʿjam alfāẓ al-ṣūfiyya* (2nd ed.). Muktār Publishing and Distribution.

Al-Shahrī, A. B. Ẓ. (2004). *Istrātījiyyāt al-khiṭāb: Muqāraba lughawiyya tadāwuliyya* (1st ed.). Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥida.

Ṣūla, A. (2011). *Fī naẓariyyat al-ḥijāj: Dirāsāt wa-taṭbīqāt* (1st ed.). Dār Maskīlyānī.

Ṣūla, A., al-Muhairī, A., Ṣumūd, H., al-Rīfī, H., al-Mabkhūt, Sh., al-Qārṣī, M., & al-Nuwayrī, M. (n.d.). *Al-Ḥijāj: Aṭruḥuhu wa-manṭaliqātuhu wa-taqniyyātuhu min khilāl muṣannaf fī al-ḥijāj li-Barlamān wa-Tītkah*. In *Aham naẓariyyāt al-ḥijāj fī al-taqālīd al-gharbiyya min Arisṭū ilā al-yawm*. Faculty of Letters, University of Manouba.

Al-Ṭayāl, F. (1993). *Al-Naẓariyya al-alsuniyya ʿinda Roman Jakobson: Dirāsa wa-nuṣūṣ* (1st ed.). The University Institution for Studies, Publishing and Distribution.

ʿĀdil, A. (2013). *Balāghat al-iqnāʿ fī al-munāẓara* (1st ed.). Dār al-Amān & Dār Ḍifāf.

ʿĀdil, A. (2017). *Al-Ḥijāj fī al-khiṭāb: Muqārabāt taṭbīqiyya*. Āfāq Foundation for Studies and Publishing.

Al-ʿAbd, M. (2014). *Al-Naṣṣ wa-l-khiṭāb wa-l-ittiṣāl*. Modern Academy for University Books.

ʿAbd al-Wāḥid, M. (1996). *Qirāʾat al-naṣṣ wa-jamāliyyāt al-ta-laqqī bayna al-madhāhib al-gharbiyya al-ḥadītha wa-turāthinā al-naqdī: Dirāsa muqārana* (1st ed.). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

ʿUthmān, J. (2002). *Shiʿr al-taṣawwuf ʿinda Aḥmad b. ʿAlwān: Dirāsa mawḍūʿiyya wa-fanniyya* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Arts and Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

Al-ʿAzzāwī, A. (2017). Argumentation and methods of discourse analysis. *Journal of Arabic Language Sciences and Literature*, 12, 7–13.

Al-ʿAskarī, A. (1952). *Kitāb al-ṣināʿatayn* (ʿAlī M. al-Bajāwī & M. Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Eds.). Dār Iḥyāʾ al-Kutub al-ʿArabiyya.

Ibn ʿAlwān, A. (1995). *Al-Mahrajan wa-l-baḥr al-mushkil al-gharīb al-maẓhar li-kull sirr ʿajīb li-kull ʿārif labīb* (ʿAbd al-ʿAzīz Sulṭān al-Manṣūb, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Fikr al-Muʿāṣir.

Ibn ʿAlwān, A. (2004b). *Al-Tawḥīd al-aʿẓam al-muballigh man lā yaʿlam ilā rutbat man yaʿlam* (ʿAbd al-ʿAzīz Sulṭān al-Manṣūb, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Fikr al-Muʿāṣir.

Ibn ʿAlwān, A. (2004a). *Al-Futūḥ al-fāʾiq al-ḥāwī li-l-maʿānī al-raqāʾiq wa-l-ishārāt al-daqāʾiq* (ʿAbd al-ʿAzīz Sulṭān al-Manṣūb, Ed.). Ministry of Culture and Tourism, Ṣanʿāʾ.

Al-Ghurafī, H. (2001). *Ḥarakiyyat al-īqāʿ fī al-shiʿr al-muʿāṣir*. Ifriqiya al-Sharq.

Ibn Fāris, A. (1979). *Maqāyīs al-lugha* (ʿAbd al-Salām Hārūn, Ed.). Dār al-Fikr.

Al-Farāhīdī, K. b. A. (2003). *Al-ʿAyn* (ʿAbd al-Ḥamīd Hindāwī, Ed.; 1st ed.). Muḥammad ʿAlī Bayḍūn Publications & Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Falāḥī, A. (1996). *Al-Maʿrifa wa-l-wujūd fī falsafat Aḥmad b. ʿAlwān al-ṣūfiyya* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Arts, University of Kufa, Iraq.

Ibn al-Qāsim, Y. (1968). *Ghāyat al-amānī fī akhbār al-qaṭr al-yamānī* (Yaḥyā b. al-Ḥusayn b. al-Qāsim & S. ʿĀshūr, Eds.). Dār al-Kātib al-ʿArabī.

Al-Kāshānī, A. (1992). *Iṣṭilāḥāt al-ṣūfiyya* (ʿAbd al-ʿĀl Shāhīn, Ed.; 1st ed.). Dār al-Manār.

Maṭlūb, A. (1980). *Asālīb balāghiyya (al-faṣāḥa – al-balāgha – al-maʿānī)* (1st ed.). Wakalat al-Maṭbūʿāt.

Maqām, A. A. (2020). The accompanying text as an argumentative context: Aḥmad b. ʿAlwān as a model. *Al-Ādāb Journal for Linguistic and Literary Studies*, 2, 53–94. https://doi.org/10.53286/arts.v1i2.238

OPEN ACCESS
Received: 28 -05 -2025
Accepted: 09- 08-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Temporal Connectives and Their Argumentative Impact in the Story of Moses and Pharaoh in Surat Taha

Dr. Galiya Bint Abdulaziz Bin Abdulrahman Al-Misned *
gaalmosned@pnu.edu.sa

Abstract

This study examines the argumentative function of temporal connectives in constructing the rhetorical structure of the Quranic discourse, focusing on the story of Moses and Pharaoh in Surat Taha as a model of the conflict between truth and falsehood within a tightly ordered temporal sequence. Temporal connectives such as *idha, idh, lamma, fa, thumma,* and *ḥatta* are analyzed not only as narrative devices for organizing events but also as effective mechanisms in shaping Quranic argumentation and reinforcing persuasive logic. Through a detailed analysis of the text, the research demonstrates how these connectives contribute to sequencing events, intensifying conflict, and guiding the audience toward understanding truths and internalizing arguments. By employing an argumentative approach, the study uncovers the deeper semantic functions of these tools, showing that they transcend mere chronological markers to become instruments of rhetorical pressure and strategic direction that highlight the logic of the discourse and enhance its persuasive impact, thereby reflecting the coherence between temporal structuring and the divine message's communicative purpose.

Keywords: Temporal Connectives, Quranic Argumentation, Quranic Narrative, Cohesive Devices, Persuasive Effect.

* Associate Professor of Syntax and Morphology, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: AlMisned, G.B. A. A. (2025). Temporal Connectives and Their Argumentative Impact in the Story of Moses and Pharaoh in Surat Taha, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 243 -264. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2704

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/28م
تاريخ القبول: 2025/08/09م

الروابط الزمنية وأثرها الحجاجي في قصة موسى وفرعون في سورة طه

د. غالية بنت عبد العزيز بن عبد الرحمن المسند *
gaalmosned@pnu.edu.sa

الملخص:

تَتَبَّعْتُ في بحثي الموسوم بـ"الروابط الزمنيّة وأثرها الحجاجي في قصة موسى وفرعون في سورة طه"، أثر الروابط الزمنية في تشييد البنية الحجاجية للخطاب القرآني، بِعَدِّها أدواتٍ لتنظيم الحدث، وكونها آليات فاعلة في هندسة الحِجاج القرآني وبناء منطق الإقناع، وقمت بتحليل تفصيلي لسياق قصة موسى وفرعون، بوصفها أنموذجًا حيًّا لصراع الحق والباطل في نسق زمنيّ محكم، وسَبَرْتُ أغْوارَ النَّصِّ، لإماطة اللِّثُم عن الوظائف العميقة للروابط الزمنية، وأبنت كيف تسهم في ترتيب الأحداث، وتصعيد المواقف، وتوجيه المتلقي نحو استيعاب الحقائق، واستبطان الحجج، وعوّلت على المنهج الحجاجي، للكشف عن دلالات الأدوات الزمنية من مثل: (إذا، إذ، لمّا، الفاء، ثم، حتى...)، وقد أفضى البحث إلى أن هذه الروابط الزمنيَّة لا تؤدي وظيفة سردية فحسب؛ بل تسهم في بناء نسيجٍ دلاليٍّ عميقٍ، تُستثمر فيه لحظات الزمن لخدمة غايات الحجاج، فتتحوّل من أدوات تعاقب زمني إلى أدوات ضغط خطابي وتوجيه إستراتيجي للفهم، تبرز منطق الخطاب، وتحقق الأثرَ الإقناعيَّ الذي يعكس انسجام البنية الزمنيّة مع مَقْصديَّة الرسالة الإلهية.

الكلمات المفتاحية: الرَّوابط الزَّمَنيَّة، الْحِجاج القرآنيّ، القصّص القرآني، أدوات الربط، الأثر الإقناعي.

* أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المسند، غ. ب. ع. ع. (2025). الروابط الزمنية وأثرها الحجاجي في قصة موسى وفرعون في سورة طه، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 243- 264 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2704

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

المقدمة:

يُعدُّ النصُّ القرآني أعلى مراتب الخطاب العربي فصاحةً وبيانًا، وقد أُولِي منذ نزوله اهتمامًا عظيمًا من قبل الدارسين والباحثين، ليس فقط بوصفه نصًّا دينيًّا مقدسًا، وإنما أيضًا لكونه بنية لغوية محكمة، يتواشج فيها اللفظ بالمعنى، والسياق بالمقصد، والدلالة بالبنية، بما يجعل كل مكوّن من مكوّناته مشدودًا إلى نظام متكامل من التوجيه الخطابي والإقناع الحِجاجي. ومن بين أبرز تلك المكونات التي تنهض بوظائف بلاغية وتداولية في آن واحد الروابط النصية التي تشكّل عصب التماسك الداخلي للنص، وتوجه حركة خطابه في الزمان والمكان والدلالة.

وفي هذا الإطار، تتجلى الروابط الزمنيّة في النص القرآني بوصفها أداة لغوية عميقة الأثر، لا تقتصر وظيفتها على تنظيم تعاقب الأحداث وترتيبها فحسب، بل تسهم أيضًا في بناء الحجاج، وتوجيه المتلقي، وتعزيز الحُجّة، وتصعيد التوتر الدلالي بما يخدم مقاصد الخطاب، فالزمن في القرآن ليس مجرّد ترتيب خارجي للأحداث، بل هو معطًى بلاغي حجاجي يتداخل مع الدلالة، ويُسهم في إبراز الصراع بين الحق والباطل، وترسيخ القيم، وإبراز النتائج، وتحديد لحظات الحسم والانتصار أو الانكسار.

وقد حفلت قصة موسى مع فرعون -كما وردت في سورة طه- بمظاهرَ بليغةٍ من هذا التوظيف الزمني الحجاجي، حيث توزّعت الأحداث على بنية زمنية دقيقة، تدرّجت من مشهد الإيناس والتكليف، إلى مشاهد المواجهة والمعجزات، فالمكابرة والعناد، ثم السقوط النهائي للباطل. وعلى امتداد هذه البنية، لعبت الروابط الزمنية، مثل: (ف، ثم، لما، إذ، حتى، اللام، كي...) دورًا مفصليًّا في تصعيد السياق الحجاجي، وتنظيم منطق الحُجج، وتكثيف البراهين، وقيادة المتلقي تدريجيًّا نحو الإدراك العقلي والوجداني للحقيقة.

وتأتي هذه الدراسة؛ لتسبر غور هذا الدور الخفي والفاعل للروابط الزمنية في تشكيل بنية الحجاج القرآني، متخذةً من سورة طه أنموذجًا، بوصفها من أكثر المواضع القرآنية ثراءً وكثافة في السرد الجدلي، وعمقًا في التداخل بين الزمن والحجة، واللغة والمقصد، والمخاطِب والمخاطَب.

وتتمثل إشكالية هذا البحث في الكشف عن الدور الحجاجي الذي تنهض به الروابط الزمنية في قصة موسى وفرعون في سورة طه؛ فهل اقتصرت هذه الروابط على أداء وظيفة التتابع الزمني؟ أم أنها تجاوزت ذلك لتقوم بوظيفة بلاغية حجاجية تُسهم في إقناع المتلقي، وتبرز قوة الحجة، وترتب البنية المنطقية للحدث والموقف؟

وينطلق البحث من جملة من التساؤلات المحورية، من أبرزها:

1. ما أبرز الروابط الزمنية التي وردت في قصة موسى وفرعون في سورة طه؟
2. ما وظائف هذه الروابط من حيث تنظيم السرد الزمنيّ؟
3. كيف تسهم هذه الروابط في بناء الحجاج بين موسى وفرعون؟
4. ما العلاقة بين الترتيب الزمني للأحداث والحجج التي يقدّمها النص؟
5. كيف تؤدي الروابط الزمنية دورًا حجاجيًّا في بناء المعنى وتقوية الحُجّة؟
6. كيف تخدم الروابط الزمنية مقصد النص في ترسيخ الحق ودحض الباطل؟

ويهدف البحث إلى تقديم إجابات علمية دقيقة عن هذه التساؤلات، وذلك من خلال:

رصد الروابط الزمنية التي وردت في قصة موسى وفرعون كما عرضها السياق القرآني في سورة طه، مع تصنيفها وتحليل خصائصها الأسلوبية، وتحليل الوظيفة السردية لهذه الروابط من حيث تنظيم الخط الزمني للأحداث وتسلسلها

داخل البناء القصصي، وتفسير الدور الحجاجي الذي تنهض به هذه الروابط في دعم منطق الحجة وتعزيز صِدْق موسى وقوة مَوْقِفِهِ عليه السلام أمام فرعون، والكشف عن العلاقة بين الترتيب الزمني للأحداث والحجج المعروضة، ومدى إسهام هذا الترتيب في تصعيد الخطاب وتوجيه المتلقي، وإبراز آليات توظيف الزمن بوصفه أداة حجاجية تُسهم في تكثيف المعنى وإنتاج الإقناع داخل النص، وبيان كيف تسهم الروابط الزمنية في تحقيق مقاصد النص القرآني، من خلال ترسيخ الحق، ودَحْض الباطل، وتوجيه المتلقي نحو القيم الرّساليّة الكبرى.

وتنبثق أهمية العمل من تعميقه للفهم بوظيفة الروابط الزمنية في النصوص الحجاجية، وخاصة في الخطاب القرآني، والتحليل الزمني في سياق قرآني أصيل، وتقديمه أنموذجًا تطبيقيًّا قابلًا للاستفادة في تدريس التحليل البلاغي واللغوي للمهتمين بتحليل الخطاب من خلال أنموذج تطبيقي دقيق؛ لتحليل الروابط الزمنية في نص قرآني قصصي.

ولتحقيق الغايات المنشودة عوّلت على المنهج الحجاجي، من خلال تتبّع الروابط الزمنية في آيات قصة موسى وفرعون الواردة في سورة طه، وتحليلها من حيث الشكل والدلالة والوظيفة، مع التركيز على دورها في تصعيد البناء الحجاجي، كما يستنير البحث ببعض المفاهيم التداولية والبلاغية المعاصرة في تحليل الخطاب.

ويتقاطع بحثي الموسوم بـ **"الروابط الزمنية و أثرها الحجاجي في قصة موسى وفرعون في سورة طه"** مع اتجاهين من الدراسات السابقة:

أولهما: الدراسات الحجاجية في الخطاب القرآني، وهي وفيرة، ومن أبرزها:

رسالة ماجستير حياة دحمان **"تجلّيات الحجاج في القرآن الكريم: سورة يوسف أنموذجًا"** (جامعة باتنة، 2013).

و**"حجاجية الخطاب القرآني: سورة يوسف أنموذجًا"** لفاطمة الزهرة المالحي (مجلة المخبر، جامعة بسكرة، 2018).

و**"الروابط والحجاجية في مقامات الهمداني"** عمر ذياب أبو هنية، المجلة العربية للنشر العلمي، مركز تميم للدراسات والأبحاث، الأردن ع (11)، 2019م.

ورسالة ماجستير أنسام عادل جاهل **"حوار المخلوقات في القرآن الكريم: دراسة حجاجية"** (جامعة كربلاء، 2020).

وكذلك دراسة هند رأفت **"إستراتيجية الحجاج في القرآن الكريم: دراسة في العوامل والروابط الحجاجية"** (حولية كلية اللغة العربية بجرجا، 2020).

و **"تداولية الإقناع بالحجاج في الخطاب القرآني قصة موسى وفرعون أنموذجا)** لفوزية بولقندول، الآداب، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة1، الجزائر، مج (22)، ع (1) 2022م. وهي تهدف إلى الكشف عن آليات الخطاب الحجاجي في القرآن الكريم من خلال الوقوف على الأفعال اللغوية والروابط الحجاجية، وآلية الإقناع بالحجاج المادي، ولم تتعرض إلى الروابط الزمنية إلا بِعَدّ بعضها دون أي تحليل لدورها، ومن ثم فإن بحثي مختلف عنها كل الاختلاف؛ من حيث المسعى والآلية والنتائج؛ لأن بحثي يركّز على دور الزمن كأداة بنيوية وحجاجية داخل الخطاب القصصي، مع تحليل تسلسلي لآلية الاستخدام الزمنية داخل سورة طه، بينما بحث بولقندول يعالج خطاب القرآن ككل، ويركّز على أنماط الإقناع التداولي باستخدام أدوات لغوية وحجاج مادي، مع توسّع في النظر إلى الروابط الحجاجية عامّةً، وليس الزمن تحديدًا.

فضلًا عن بحوث أخرى تناولت الروابط الحجاجية في الشعر والمقامات والنحو، مثل:

"الروابط الحجاجية في شعر أبي نواس"، لحسين عمران محمد، وزينب أمين، مجلة جامعة كرميان، كلية التربية، كردستان العراق،2023م.

و"**الحجاج النحوي في كتب الطبقات والأمالي والمجالس مناظرة سيبويه والكسائي أنموذجًا**"لمختار بزاوية، وسفيان شايدة، مجلة الممارسات اللغوية، مج (14)، ع (1) 2023م.

وبحث بعنوان "**مغالطات فرعون الحجاجية مع موسى عليه السلام في القصص القرآني**" لسعيد بن محمد بن على آل موسى، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، مج (5)، ع (1) 2023م، وسعى البحث إلى ذكر مغالطات فرعون مع موسى في كل القصص القرآني التي تحدثت عن موسى وفرعون، لكنه لم يقف على الروابط الحجاجية مطلقًا؛ ومن ثَمَّ فإنّ بحثي يُعَدُّ مُباينًا له في الهدف والمعالجة؛ لأن بحثي يتَّخذ من الروابط الزمنية إداة لبيان فَتْل نسيج النص وربط أواصر عُراه.

وثانيهما: الدراسات المتعلقة بالروابط الزمنية، وهي شحيحة نسبيًّا، ولم يُفرد لها بحث مستقل، ومن أبرز ما اقترب منها:

رسالة ماجستير محمد عرابي "**العلاقات الحجاجية في القرآن الكريم**" (جامعة وهران، 2014)، التي تناولت العلاقات الزمنية ضمن التنظيم الحجاجي.

ودراسة هند رأفت: "**إستراتيجية الحجاج في القرآن الكريم: دراسة في العوامل والروابط الحجاجية**"، مركز تحقيق المخطوطات وجامعة قناة السويس - كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أبحاث المؤتمر الدولي الأول، قراءة التراث العربي بين الماضي والحاضر، (2017). واهتمت بالتمييز بين العوامل التي تربط السور والروابط الداخلية المرتبطة ببنية النص مثل الفاء والواو واللام.

ودراسة حسين البسومي "**الجمل المقولة الحجاجية في القرآن الكريم: دراسة عرفانية**" (مجلة آداب قنا، 2022)، التي عالجت حجاج موسى وفرعون دون التركيز على الروابط الزمنية.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات قد تناولت بعض الروابط الزمنية ضمن الروابط غير الزمنية، إلا أن هذا البحث يُعد الأول الذي يُعنى بتحليل الروابط الزمنية وأثرها الحجاجي بشكل منفرد ومفصّل في حجاج موسى وفرعون في سورة طه.

وجاء هذا البحث في مقدمة وتمهيد وخاتمة يتوسطها أربعة مباحث رئيسة، خُصّصت المقدمة لعرض إشكالية البحث وتساؤلاته، وبيان أهميته وأهدافه، والمنهج المعتمد فيه، مع استعراض للدراسات السابقة.

أما التمهيد، الموسوم بـ"الإطار النظري والمفاهيمي"، فقد تناول مفهوم الروابط الزمنية، وأنواعها، ووظائفها في البناء النصي والدلالي، بالإضافة إلى توضيح مفهوم الحجاج ومكانته في الخطاب القرآني، ثم جاء المبحث الأول لتحليل أدوات الربط الزمني في مشهد التهيئة النبوية لموسى عليه السلام (الآيات: 9–23). أما المبحث الثاني، فقد خصص لدراسة هذه الأدوات في مشهد الاستدعاء الإلهي واستعراض السيرة (الآيات: 24–40). وتناول المبحث الثالث أدوات الربط الزمني في مشهد المواجهة الحجاجية بين موسى وفرعون (الآيات: 42–70). ثم المبحث الرابع الذي يرصد دور هذه الأدوات في مشهد الانتصار الإيماني والتحوّل التاريخي (الآيات: 70–78). وخُتم البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات، تلتها قائمة بالمراجع المعتمدة.

التمهيد: الإطار النظري والمفاهيمي

أولًا: الروابط الزمنية: المفهوم، والأنواع، والوظائف

تعدُّ الروابط اللغوية من الوسائل الأساسية التي تحفظ تماسك النص وانسجام بنيته، وتوجه دلالته وسيرورة معناه، وتكتسب الروابط الزمنية خصوصية مضاعفة في هذا السياق؛ إذ لا تكتفي بتعيين التسلسل الزمني للأحداث أو الترتيب

المنطقي للوقائع؛ بل تتغلغل في عمق البنية الحجاجية، فتضبط إيقاع الحجج، وترسم مسار تطورها، وتمنح النص بُعْدًا دراميًّا مؤثرًا، وهو ما يتجلّى بوضوح في السرد القرآني عامة، وفي قصة موسى وفرعون في سورة طه بخاصة.

مفهوم الروابط الزمنية:

عرفها دي بوجراند ودريسلر ضمن معيار "الاتساق الزمني" (Temporal Cohesion) بأنها: "وسائل لغوية تقوم بتنظيم تسلسل الأحداث زمانيًّا بما يعكس نمط التفكير في النص، وتساعد القارئ على إدراك التتابع أو التزامن بين الوقائع" (De Beaugrande, R. & Dressler, W. 1981, 50-55). وعرفها فتحي أبو زيد بأنها: "أدوات تُستخدم لتحديد العلاقة الزمنية بين الجمل والعبارات في النص، وتدل على الترتيب الزمني للأحداث أو التزامن أو السببية، مثل: (ثم، ف، إذ، إذا، لما، حتى...)، وهي تسهم في اتساق النص وتماسكه"(أبو زيد، 2007، ص 123).

ويُعد هذا النوع من الروابط جزءًا من أدوات الاتساق النصي التي أشار إليها (Halliday & Hasan) ضمن ما يُعرف بالروابط الزمنية (temporal conjunctions) وهي التي تربط بين الجمل والفقرات زمنيًّا؛ لتشكل تماسكًا منطقيًّا داخليًّا في النص (Halliday, M. A. K., & Hasan, R. 1976.. pp. 238–243).

فهي إذن ألفاظ تضطلع ببيان العلاقة الزمنية بين جملتين، وتقوم بترتيب الأحداث في الزمن (تعاقبًا، تزامنًا، استمرارًا، بداية، نهاية... إلخ)، كما أنها تستخدم لتأطير الحدث ضمن لحظة زمنية محددة، وتُسهم في تحقيق الاتساق الزمني للنص، كما تؤدي وظيفة حجاجية في إبراز العلاقة بين الوقائع والمواقف.

العوامل والروابط الحجاجية:

يُعرَّف العامل الحجاجي بأنه مورفيم (morpheme) تُفضي إضافته إلى ملفوظ معين إلى إحداث تحول في طاقته الحجاجية، (الراضي، 2010: 235/4)، ولفهم هذا المفهوم بدقة "ندرس المثالين الآتيين:

1. الساعة تشير إلى الثامنة.
2. لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة.

يُلاحَظ أن إدخال أداة القصر (لا...إلا)، وهي أحد العوامل الحجاجية، لم يُحدِث فرقًا على مستوى المحتوى الإخباري للجملة؛ إذ إن كلا الملفوظين يُبلّغان المعنى نفسه من حيث المعطى الزمني؛ غير أن التأثير الحقيقي يبرز في الطاقة الحجاجية للملفوظ؛ أي فيما يتيحه من إمكانات استنتاجية ضمن الخطاب، ولإيضاح ذلك، يمكن مقارنة الجملتين الآتيتين"(العزاوي، 2006، ص 28):

- الساعة تشير إلى الثامنة، أَسْرِعْ.
- لا تشير الساعة إلا إلى الثامنة، أَسْرِعْ.

يبدو الملفوظ الأول طبيعيًّا من حيث الترتيب المنطقي بين المقدمة والنتيجة الحجاجية، أما الملفوظ الثاني فيبدو غريبًا، ويستدعي سياقًا خاصًّا لتأويله، لأن أداة القصر قد قلّصت من تنوع الاستنتاجات الممكنة.

ويمكن القول: إن الجملة الأصلية "الساعة تشير إلى الثامنة" تتيح طيفًا واسعًا من النتائج الحجاجية، فقد تُستخدم للحثّ على الإسراع، أو التهوين من التأخير، أو التأكيد على توفر الوقت، أو لربطها بموعد محدد مثل نشرات الأخبار، فهي قادرة على خدمة نتائج متباينة: "أسرع" أو "لا تُسرع".

لكن بعد إدخال العامل الحجاجي (لا...إلا)، تقلّصت هذه الإمكانات، وأصبح الاستنتاج الأكثر ترجيحًا في السياق هو: "لا داعي للإسراع"، مما يُظهر كيف أن العوامل الحجاجية تُعيد توجيه طاقة الملفوظ وتحدّد المسارات الاستنتاجية المتاحة للمتلقي ضمن السياق التداولي (العزاوي، 2006، ص 28-29).

الروابط الحجاجية:

تُعَدّ الروابط الحجاجية من الأدوات التداولية الأساسية في تنظيم الخطاب وتوجيهه؛ إذ يُعرَّف الرابط الحجاجي بأنه "الذي يربط بين ملفوظين أو أكثر في إطار إستراتيجية حجاجية واحدة" (العزاوي، 2006، ص 30)، كما ورد في الأدبيات التداولية الحديثة. ويتضح ذلك في قولنا: "زيد مجتهد، إذن سينجح في الامتحان"؛ حيث تُشكل الجملة الأولى (زيد مجتهد) "الحُجّة"، والجملة الثانية (سينجح في الامتحان) "النتيجة"، ويقوم الرابط الحجاجي "إذن" بوصل الحجة بنتيجتها، ما يُظهر دوره في تأطير العلاقة المنطقية بين أجزاء الخطاب.

وقد قدّم أبو بكر العزاوي تصنيفًا دقيقًا للروابط الحجاجية بحسب وظيفتها التداولية، فَمَيَّزَ بين عدة أنماط منها"(العزاوي، 2006، ص 30):

أولًا: الروابط المدرجة للحُجَج، كالأدوات: (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن...)، وهي التي تُستخدم لتقديم معطيات داعمة تُعزز وجهة نظر المتكلم.

ثانيًا: الروابط المدرجة للنتائج، مثل: (إذن، لهذا، وبالتالي...)، وتُستخدم لاستنتاج النتيجة الحجاجية بناءً على ما سبقها من حجج.

ثالثًا: الروابط التي تدرج حججًا قوية، مثل: (حتى، بل، لكن، لا سيما...)، وتُبرز الحجة الأشد تأثيرًا من بين مجموعة حجج.

رابعًا: روابط التعارض الحجاجي، ومنها: (بل، لكن، مع ذلك...)، وتُستخدم لتقديم حجة مضادة أو تعديل موقف حواري سابق.

خامسًا: روابط التساوق الحجاجي، مثل: (حتى، لا سيما...)، وتُستخدم للتراكم والتدرج في الحُجج المتساندة.

ويكشف هذا التصنيف عن أهمية الروابط في توجيه الخطاب الحجاجي وتعزيز تماسكه الداخلي، من خلال بناء علاقات منطقية بين الحجج ونتائجها، أو التعديل على المسار الحواري، بما يخدم الغرض الإقناعي للمُتكلِّم.

ومن منظور آخر قد تكون هذه الروابط:

- نحوية: (لكن، بل، حتى، إنما، لا...إلا).
- دلالية: (لأن، لذلك، إذن، مع أن).
- تنغيمية/مقامية: كالوقف أو التأكيد الصوتي في الحوار الشفوي.

ثانيًا: أنواع الروابط الحجاجية

1. روابط التقييد/القصر (لا...إلا، إنما، فقط)، وتقوم بقصر النتيجة الحجاجية على احتمال واحد، مثل جملة: "الطفل يضحك" التي تُفهم على أنها تعبير عن الفرح، أو الاستهزاء.

لكن إذا قيدنا الجملة فقلنا: "لا يضحك الطفل إلا من الكرتون" فإنها تقصر الضحك على سبب واحد، مما يُقلص احتمالات التأويل الحجاجي.

2. روابط الاستدراك (لكن، غير أن، إلا أن): وهي تُغيّر مسار الحجاج بإدخال عنصر معارض، فإذا قلنا: "الجو جميل، لكنْ لا أريد الخروج" فإن الرابط "لكنْ" يَنْسِف التوقع، ويُنشأ مفارقة حجاجية.

3. روابط السببية (لأن، بسبب، إذ، بما أن): وهي تعزز نتيجة حجاجية بتقديم مبرر أو تعليل.

فلأن في المثال: "لم ينجح، لأنه لم يدرس" تُقدَّم العلة؛ لتقوية الاستنتاج المتوقّع.

4. روابط النفي أو الإنكار (ليس، لا، ما، لم): وهي تمنع نتيجة حجاجية معينة، وتؤسس لنقيضها.

فـ"ما" في المثال "ما ساعدني أحد" تحصر المسؤولية في المتكلم، وتدفع إلى استنتاجات كالإهمال أو الجحود الاجتماعي.

5. روابط الاستفهام (هل، أ، لماذا، كيف): وهي ليست لنقل المعلومة؛ بل لاستثارة المتلقي وتحفيزه على الانخراط الحجاجي، فالاستفهام "كيف تؤمنون بما لا ينفع ولا يضر؟" يُستثمر لنقض عقيدة الخصم.

6. روابط التوكيد (إن، لقد، لا محالة): وهي تقوي الحجة وتغلق الباب أمام الشك، كقولنا: "لقد قلت لك الحقيقة" فالرابط (لقد) يقوي الموقف الحجاجي، والتأكيد على الصدق.

7. روابط العطف الحجاجي (ثم، ف، و): وتدل على تدرج أو تعاقب في الحجاج أو تسلسل سببي، فـ"ثم" في المثال "رفض العرض، ثم ندم" تشير إلى أن الحجاج مبني على تسلسل زمني ونتيجة نفسية.

وقد اصطفيت الروابطَ الزمنيَّةَ من بين كل هذه الروابط؛ لقلة التعويل عليها من الدارسين؛ ولأنها تَنسج التماسك النصي، وتسهم في توجيه إدراك القارئ، وضبط تعاقب الأحداث ضمن السياق القرآني، وهي تُعبّر عن العلاقات الزمنية بين الوقائع، كالتتابع، والتزامن، والمفاجأة، والغاية، وغير ذلك من العلاقات التي تُحكم نَسَق الزمن في النص، وتُسهم في بنائه المنطقي والحجاجي.

أنواع الروابط الزمنية في القرآن الكريم:

يمكن تصنيف الروابط الزمنية التي توظف في القرآن الكريم إلى ما يأتي:

1. **أدوات الشرط الزمنية**، مثل: "إذا"، "إنْ"، "لمّا"، "كلما"... وهي أدوات ترتبط بحصول حدث في وقت معين، وتُستخدم غالبًا لبناء مواقف تعليلية حجاجية. (المرادي، 1992، ص 61، 62، 207، 594).
2. **أدوات التعاقب والسببية**، مثل: "ف"، "ثمّ"، "حتى"... وهي أدوات تشير إلى تسلسل الأحداث أو انتقالها من طور إلى آخر، وغالبًا ما تسهم في تصعيد الحجاج أو تحقيق المفاجأة الحجاجية. (المرادي، 1992، ص 61، 62، 554، والزجاجي، 1984، ص 9-16)
3. **أدوات التعليل ذات البعد الزمني**، مثل: (لكي، لام التعليل، كي، أنْ)، وهي أدوات تبيّن الغرض أو الهدف من الفعل السابق، ويكون هذا الغرض مُرتبطًا بزمن لاحق ضمن السياق؛ فتوجّه المتلقي نحو إدراك العلاقة الزمنية بين السبب والنتيجة، وتُضفي بعدًا حجاجيًّا يعزّز منطق الخطاب. (المرادي، 1992، ص 105، 235، 261).
4. **أدوات المفاجأة**، مثل: "إذ"، "إذَا"، "بينما"، وتُستخدم لإحداث فجوة مفاجئة في تسلسل الأحداث تُنتج أثرًا حجاجيًّا بارزًا. (الزجاجي، 1984، ص 63، ابن هشام، 1985، ص 115).

الوظائف الحجاجية للروابط الزمنية:

للروابط الزمنية وظائف متعددة في بناء الحجاج، من أبرزها:

- ترتيب الحجج وتدريجها: كما في "ف" التعاقبية التي تسرّع الانتقال من موقف إلى آخر. (سيبويه، 1988، 4/ 217، السامرائي، 2000، 3/ 231- 237).

5. التعليق الزمني لتأجيل الحُكم أو المفاجأة: كما في "إذ" التي تربط حدثًا مفاجئًا بسياق سابق. (الزجاجي، 1984، ص 63، ابن هشام، 1985، ص 115).

- بناء العلاقات السببية والنتائج: كما في "حتى" و"لما" التي ترتب النتائج وفق تسلسل سببي. (المرادي، 1992، ص 554، 557، 594).
- تعزيز الإثبات أو النفي: من خلال تكرار الروابط الزمنية لإضفاء التأكيد أو لتوسيع المجال الحجاجي. كتكرار الفاء في قوله تعالى: ﴿فَتَوَلَّى فِرْعَوْنُ فَجَمَعَ كَيْدَهُ ثُمَّ أَتَى﴾ (طه: 60) فتكرار "الفاء" هنا ليس تكرارًا لغويًّا عابرًا، بل هو أسلوب تعزيز للتتابع، وتسريع لوتيرة الحجاج، ما يدل على أن فرعون لا يُمهل ولا يتروّى، في حين أن موقف موسى يتصف بالثبات والطمأنينة، مما يعزز البعد الحجاجي للنص.
- إبراز المفارقة الزمنية: كما في قصة موسى وفرعون، حيث تُبرز الروابط الزمنية تباعد الرؤية بينهما في مقابل تقارب الحدث الحسي، ويتضح ذلك في قوله تعالى: ﴿بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى﴾ (طه: 66) فيوظف القرآن رابط "فإذا" للدلالة على لحظة مفاجئة، حيث ترتفع حدّة الدهشة ويحدث تحول مفاجئ في الرؤية، والمفارقة هنا تكمن في أن موسى يشعر بالخوف لرؤية الحبال تسبح كما لو كانت تتحرّك، مقابل تقارب الحدث الحسي بكل تجلياته المدهشة، مما يبرز حمولة الحجاج في النص القرآني.

الفرق بين الوظيفة الزمنية والحجاجية:

من الأهمية بمكان أن نفرّق بين الوظيفة الزمنية المباشرة للروابط، وهي تلك التي تؤدي دورًا ظاهرًا في تنظيم تعاقب الأحداث أو تزامنها داخل السياق، ووظيفتها الحجاجية الأعمق، التي تتجاوز مجرّد تأطير الزمن؛ لتُسهم في توجيه مسار الحجاج وترسيخ مقاصد الخطاب.

فالرابط الزمني -وإن بدا في الظاهر أداة لترتيب الوقائع- فإنه في مستوى البنية العميقة يتلبّس بوظيفة بلاغية حجاجية تُمارس ضغطًا ضمنيًّا على المتلقي، أو تكشف تناقض الخصم واضطراب منطقه، أو تُعزز صدق الرسالة بما تتيحه من تسلسل منطقي أو فجوات زمنية مقصودة تبرز المفارقة أو المفاجأة.

فعلى سبيل المثال قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا جَاءَهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الأَيْمَنِ﴾ [القصص: 30] يشير الرابط "فَلَمَّا" زمنيًّا إلى تعاقب الحدث، لكنه يؤدي حجاجيًّا إلى تصعيد التوتر الدرامي، فبُنيت المفاجأة على لحظة التلاقي بين الفعل (جاءها) والنداء الإلهي؛ ليكون ظهور الحقيقة بعد الترقب جزءًا من الإقناع، وكقوله تعالى: ﴿قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَا مُوسَى قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى﴾ [طه: 49-50]، فالرابط "ثمّ" يشير إلى تتابع زمني، لكنه في السياق يُبرز ترتيبًا في مراتب الحجة: إذ يعكس تنقّل الحِجاج من الخلق إلى الهداية، فيترسخ المنطق، وتتّضح قدرة الخالق على التكوين والإرشاد معًا، بما يُفحم الخصم، ويثبت صدق الدعوة.

فالروابط الزمنية تتجاوز في النص القرآني كونها عناصر لغوية خادمة للسرد، إلى كونها أدوات إستراتيجية في الإقناع والتوجيه، ويمكن تلخيص وظائفها فيما يلي:

1. التماسك النصي: إذ تربط بين جمل وأحداث السياق، فتحقق الانسجام الداخلي للنص.
2. التوجيه الزمني: تُحدد مواضع الأحداث على خط الزمن، وتُساعد القارئ على تتبّع مسار القصة.
3. تصعيد الحجة: تُوظف لترتيب البراهين على نحو متصاعد أو مفاجئ، مما يعمّق الأثر الحجاجي.

4. بناء المفارقة: تُمكّن من نقل المتلقي من موقف إلى آخر في لحظة زمنية حادة، مما يخلق توترًا دلاليًّا يثير التأمل أو الدهشة.

ثانيًا: مفهوم الْحِجَاج

الْحِجَاج لغةً واصطلاحًا:

تدور مادة: (ح.ج.ج) في المعاجم اللغويّة حول عدة معانٍ، منها: الغلبة والظفر، يقال: "حَاجَجْتُ فُلَانًا فَحَجَجْتُهُ أَيْ غَلَبْتُهُ بِالْحُجَّةِ، وَذَلِكَ الظَّفَرُ يَكُونُ عِنْدَ الْخُصُومَةِ، وَالْجَمْعُ حُجَجٌ. وَالْمَصْدَرُ الْحِجَاجُ" (ابن فارس، 1979: 30/2). و"حاجَجْتُه أُحاجُّه حِجاجًا ومُحاجَّةً حَتَّى حَجَجْتُه أَي غَلَبْتُه بالحُجَجِ الَّتِي أَدْلَيْتُ بها... وحَجَّه يَحُجُّه حَجّاً: غَلَبَهُ عَلَى حُجَّتِه" (ابن منظور، 144: 288/2)، والحُجَّةُ: ما دل به على صحة الدعوى" (الجرجاني، 1983، ص 82).

وهو "مصدرٌ بِمَعْنى الاحْتِجَاجِ والاستِدْلال"، و"البُرْهان، ومَا دُوفِعَ بِهِ الْخَصْمُ؛ وَقَالَ الأَزهري: الحُجَّة الْوَجْهُ الَّذِي يَكُونُ بِهِ الظَّفَرُ عِنْدَ الْخُصُومَةِ، والتَّحاجُّ: التَّخاصُم، وَهُوَ رَجُلٌ مِحْجاجٌ أَي جَدِلٌ، وحاجَّه مُحاجَّةً وحِجاجًا: نَازَعَهُ الحُجَّةَ" (ابن منظور، 1414: 288/2).

يتضح من هذه المعاني أن الحِجاج في أصله اللغوي قائم على النزاع بالحجة، وقصد الغلبة والظفر من خلال قوة البرهان، وهو ما ينعكس بجلاء في الاستخدام القرآني لهذا المفهوم.

نالَ الحجاج اصطلاحًا تعريفات كثيرة، ويعد ديكرو مؤسس النظرية الذي يرى أن الحجاج هو: أن يكون المتكلم في حالة حجاج عندما يقدم قولًا (ق1) أو مجموعة أقوال، يفضي إلى التسليم بقول آخر (ق2) أو مجموعة أقوال أخرى" (DUCROT, 1983, P 8)، وهذا "يعني أن (ق1) تمثل حجة ينبغي أن تؤدي إلى ظهور (ق2)، ويكون ظهورها قولًا صريحًا أو ضمنيًّا" (بصل، 2018، ص 6).

فالحجاج "إنجاز لعملين هما، عمل التصريح بالحجة من ناحية، وعمل الاستنتاج من ناحية أخرى؛ سواء أكانت النتيجة مصرحًا بها أم ضمنيّة" (DUCROT, 1983, P 8)، وهو "علاقة دلالية تربط بين الأقوال في الخطاب تنتج عن عمل المحاجّة، ولكن هذا العمل محكوم بقيود لغويّة؛ فلا بد أن تتوافر في الحجة (ق1) شروط محددة حتى تؤدي إلى (ق2)" (المبخوت، د.ت، ص 360).

وعرفه أبو بكر العزاوي بأنه: "تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة...، وهو يتمثل في إنجاز متواليات من الأقوال بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تنتج منها"(العزاوي، 2006، ص 16).

فهو "سلسة من الحجج تتجه جميعها نحو نفس النتيجة، أو هو الكيفية التي تقدم بها الحجج وتنظم، وهو مجموعة من الاستدلالات الموجهة لإثبات أطروحة" (طروس، 2005، ص 8)، ومعنى ذلك أن الحجاج ينبني على "تبادل الحجج والأفكار ووجهات النظر المختلفة من أجل الوصول إلى الحقيقة، أو هو ذلك الجدال بين طرفين دفاعًا عن وجهة نظر معينة" (حمداوي، 2013، ص 69).

ويبنى الحجاج على طرح الدعوى والدعوى المضادة واستعراض الحجج والأدلة والأمثلة لإفحام الخصم بغية الوصول إلى نتيجة قد يقتنع بها المتلقي أو لا يقتنع، ويستند إلى مجموعة من الآليات الاستدلالية وأساليب التفسير والبرهنة، والشرح، والاستقراء والقياس، والاستدلال، والتعارض (حمداوي، 2013، ص 69).

فالحِجَاج يُعدّ نمطًا من الخطاب الإقناعي الذي يستند إلى اللغة والتراكيب والأساليب البلاغية، بغرض التأثير في المتلقي وتوجيه فهمه، وليس بالضرورة لإثبات الحقيقة المطلقة؛ بل لترجيح وجهة نظر المتكلم أو تقوية موقفه، فهو يقوم على

استثمار السياق، ومعرفة المتلقي، واعتماد وسائل لغوية وإستراتيجية تهدف إلى دفع المخاطب إلى إعادة النظر في أفكاره، أو قبول الطرح المقدم له.

المبحث الأول: أدوات الربط الزمني في مشهد التهيئة النبوية لموسى (الآيات: 9–23)

لقد تضافرت في المشهد القرآني الافتتاحي للنبوة في قصة موسى عليه السلام، في هذه الآيات أدواتٌ زمنية متنوّعة – كـ"إذ"، و"الفاء"، و"لمّا"، و"اللام" – لرسم تسلسل دقيق، نابض، يُبرزُ ترقّي الحدث وانتقاله من المشاهدة الأولى للنار إلى لحظة النداء الإلهي الجليل، ويُظهر هذا التماسك الزمني كيف أن الخطاب القرآني لا يكتفي بسرد الوقائع، بل يُحكم نسيجها الزمني ليخلق إيقاعًا تصاعديًا في المعنى، ويربط المقدمات بالنتائج، والظواهر بالمقاصد، وفي هذا السياق لم تكن أدوات الربط الزمني مجرد علامات لغوية؛ بل آليات بلاغية حجاجية تبني من الحدث البسيط حجة سامقة، ومن التتابع الظاهري نَسَقًا منطقيًّا متينًا، يُهَيَّأ فيه موسى عليه السلام.

فيبدأ المشهد بـ "إذْ" في قوله تعالى: ﴿إِذْ رَأَى نَارًا فَقَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا﴾ [طه: 10]، وهي: ظَرْفٌ لِمَاضِي الزَّمَانِ يُضَافُ لِلْجُمْلَتَيْنِ (ابن هشام، 1985، ص 115)، وتستخدم للدلالة على زمن ماضٍ وقع فيه الحدث، وهي متعلقة بالفعل "قال" في الآية، وتفيد الربط بين الفعلين رأى (حدث أول)، فقال (حدث ثانٍ)؛ لتحديد اللحظة الزمنية التي رأى فيها موسى -عليه السلام- النار.

"إذ رأى نارا": جملة زمنية تصف الزمن الذي حصل فيه الفعل، وَخُصَّ (إذ) بِالذِّكْرِ؛ لِأَنَّهُ يَزِيدُ تَشْوِيقًا إِلَى اسْتِعْلَامِ كُنْهِ الْخَبَرِ، لِأَنَّ رُؤْيَةَ النَّارِ تَحْتَمِلُ أَحْوَالًا كَثِيرَةً، وَرُؤْيَةُ النَّارِ تَدُلُّ عَلَى أَنَّ ذَلِكَ كَانَ بِلَيْلٍ، وَأَنَّهُ كَانَ بِحَاجَةٍ إِلَى النَّارِ وَلِذَلِكَ فُرِّعَ عَلَيْهِ: فَقَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا (ابن عاشور، 1984: 143/16)، فهي تشكّل مدخلًا إلى القصة؛ حيث ينتقل الخطاب من صيغة التساؤل ﴿وَهَلْ أَتَاكَ﴾ إلى عرض المشهد مباشرة بما فيه من دراما وتحوُّل؛ ليجد السامع نفسه تُسحب فجأة إلى قلب الحدث.

وتعود أهمية "إذ" في الربط الزمني إلى أنها تُظهر أن الأحداث في الآية مرتبطة زمنيًا بشكل وثيق، وليست منفصلة، وتجعل السياق متصلا: ما رآه موسى -عليه السلام- دفعه مباشرة إلى القول لأهله، وتُضفي على المشهد حيوية وتتابعًا.

ثم جاء الفعل ﴿فقال﴾ مرتبطًا بالظرف الزمني، هذه العلاقة الزمنية تُظهر أن الفعل الثاني (القول) حدث بعد الفعل الأول (الرؤية) مباشرة؛ لأن الفاء تَدلّ عَلَى التَّرْتِيبِ وَالتَّعْقِيبِ مَعَ الإِشْرَاك (ابن هشام، د.ت: 323/3، الأشموني، 1998: 2/ 364)، فما بعدها حَدَثَ مباشرة بعد ما قبلها، بلا مهلة أو فاصل زمني، وهو يُكسب النص القرآني تتابعًا دراميًا وسرعة في نقل المشهد، كما أنها تلعب دورًا حجاجيًا قويًا في إبراز النتائج والمسببات، أو التسلسل المنطقي للأحداث.

وسبكها في الفعل "قال" جعلها جسرًا زمنيًّا يعبر بالحدث من الرؤية إلى القول في لحظة خاطفة، تحمل في طيّاتها معنى التعقيب المباشر، وتُلبِس الفعل لبوس السرعة والتتابع. وبتضافر "إذ" مع "الفاء"، يتشكّل نسيج زمنيّ مُحكم، يُبرز ترتيب الوقائع بدقّة فائقة، ويشي بترابطٍ حجاجيّ رصين؛ فموسى عليه السلام لا يسوق حججه اعتباطًا، بل يرتّبها ترتيبًا زمانيًّا دقيقًا، يُفصح فيه عن أفعاله وأقواله تباعًا، وكأنّه ينسج خيوط حجّته عقدةً عقدة.

وهنا، تتجلّى أدوات الربط الزمني كدعائم متينة لبناء الحِجاج، إذ تمنح كلّ حجة بُعدها المنطقيّ المستند إلى سابقتها، فتحكم التماسك، وتُبرز عِماد البرهان.

وتتجلّى الفاء في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ﴾ [طه: 11] دليلًا على سرعة التلاقي بين المجيء والنداء؛ فهي تؤسّس لعلاقة سببيّة لحظيّة لا ينفصل فيها السبب عن نتيجته إلا بخيط من الزمن يكاد لا يُرى، وقد أصاب الفخر الرازي حين قال: "تَخَلُّلَ الزَّمَانِ الْقَلِيلِ فِيمَا بَيْنَ الْمَجِيءِ وَالنِّدَاءِ لَا يَقْدَحُ فِي فَاءِ التَّعْقِيبِ"(الرازي، 1420: 17/22)، أمّا القشيري، فقرأ في نغمة

النداء نظامًا ربّانيًّا رفيعًا، إذ قال إن موسى -عليه السلام- علم أنّه نداء الحقّ سبحانه، لما وجد فيه من "الترتيب والتنظيم والتركيب"(القشيري، دت: 448/2).

وتظهر الفاء في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَلْقِهَا يَا مُوسَى فَأَلْقَاهَا﴾ [طه: 19، 20] ؛ لتُعلن التجاوب المباشر مع الأمر الإلهي؛ إذ لم يتردد موسى، ولم يتلكأ، لكنه لبّى الأمر على الفور، وقد تحمل الفاء، في هذا السياق دلالة السببية في قوله تعالى: ﴿فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا﴾ [طه: 44]؛ لوقوعها بعد الأمر بالذهاب.

أما (لَمَّا) في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى﴾ [طه: 11] ، وهي حرف وجوب لوجوب، وبعضهم يقول: حرف وجود لوجود، وفيها مذهبان: أحدهما: أنها حرف، وهو مذهب سيبويه، والثاني: ظرف بمعنى حين، وهو مذهب أبي علي الفارسي"(المرادي، 1992، ص 594، أبو حيان، 1420، 419/3، 207/6)، فإنها تُفيد التعليق الزمني القوي، ولا تكتفي بترتيب الحدثين، بل تجعل الثاني مُعلّقًا على تحقق الأول، فالنار لم تكن غاية؛ بل وسيلة لجذب موسى إلى المكان المقصود لسماع النداء.

وتضطلع الفاء السببية التعقيبية في قوله تعالى: ﴿فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى﴾ [طه: 13] بالربط بين الاختيار الإلهي ﴿وَأَنَا اخْتَرْتُكَ﴾ [طه: 13] ، والتكليف بالإصغاء.

وتتكرر الفاء مرتين: الأولى في قوله تعالى: ﴿فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى﴾ [طه: 16] ، فإن الفاء الأولى ﴿فَلَا يَصُدَّنَّكَ﴾ تحمل دلالة زمنيّة وتعليليّة في آن واحد، وهي متعلّقة بما قبلها، فهي تربط بين جملة التهديد أو الإنذار بـ"الساعة آتية" والنهي الموجّه لموسى عليه السلام؛ أي إنها تفيد التفريع على مضمون الجملة السابقة، فهي سبب ونتيجة معًا: فالسبب: أن الساعة آتية، والنتيجة: لا تدع من لا يؤمن بها يثنيك عن التبليغ أو الاستعداد لها، وهي تفيد الترتيب والتعقيب؛ أي إن الصدّ عن الإيمان أو البلاغ قد يعقب ذكر الساعة مباشرة، فتحذير النبي يكون آنًا، دون تهاون أو تأخير، فهي تؤدي وظيفة تحذيرية حجاجية؛ لأنها تنبّه إلى أن اللامبالاة بإنذار الساعة قد تؤدي إلى الصدّ والانقياد لأهل الهوى؛ لذا جاء النهي بصيغة مؤكدة (بـ"لا" ونون التوكيد الثقيلة)؛ لتقوية الأثر النفسي والمعنوي للنهي، مما يرسّخ الحُجة في نفس المتلقّي.

والثانية في قوله تعالى: ﴿فَتَرْدَى﴾ وهي تفيد نتيجة زمنيّة؛ لأن المعنى أن الصّد عن الإيمان بها يؤدي إلى الهلاك، فالفاءان تُرَسِّمان العلاقة بين السبب والنتيجة زمنًا، وهي علاقة تضفي حتمية على المصير، مما يقوي الحجة ويدفع المتلقي للتفكر.

وأفادت الفاء في ﴿فَأَلْقَاهَا﴾ في قوله تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَى﴾ [طه: 16] التتابع المباشر، فإلقاء العصا وقع فور الأمر الإلهي، واقترنت الفاء مع "إذا" في قوله تعالى ﴿فَإِذَا﴾ فدلت على المباغتة الزمانية، فهما يُنقل المشهد من الإلقاء إلى التحول المذهل دون فاصل؛ لتكثيف عنصر الدهشة بما يوحي بأن التحوُّل معجز وفوري.

ويستعمل القرآن الكريم لام التعليل في قوله تعالى: ﴿لِنُرِيَكَ مِنْ آيَاتِنَا الْكُبْرَى﴾ [طه: 23] ، وهي "لام جارة، والفعل منصوب بأن المضمرة، وأن مع الفعل في تأويل مصدر، مجرور باللام" (المرادي، مرجع سابق، ص 105)، وتعد من جهة البعد الحجاجي أداة لغوية يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي وبناء حججه فيه تبريرًا أو تعليلًا لفعله بناء على سؤال ملفوظ به أو مفترض (الشهري، 2015، ص 259)، فلام التعليل في الآية، أدت وظيفة الربط الزمني بين إظهار المعجزات والغاية العليا من ذلك؛ أعني التهيئة لرؤية الآيات الكبرى.

فأدوات الربط الزمني في هذا المشهد القرآني لا تعمل على تنظيم تسلسل الأحداث فحسب، بل تؤدي وظيفة أعمق، تتمثل في إحياء الحدث وتوعية المتلقي، وجعله كأنما يشهد الوقائع لحظةً بلحظة، وتأكيد التدرج الإلهي في بناء شخصية النبي

موسى عليه السلام، فكل فاء ولمّا وإذ تمثل نقطة في مسار تكويني، وتحقيق التماسك المنطقي بين التجربة والمعجزة والرسالة؛ لأن كل حدث يفضي إلى آخر، وكل نتيجة تؤسس لحجة.

المبحث الثاني: أدوات الربط الزمني في مشهد الاستدعاء الإلهي واستعراض السيرة (الآيات 24–40)

في هذا المشهد تبدأ مرحلة جديدة بأمر إلهي بدأه بالفعل "اذهب" في قوله تعالى: ﴿اذْهَبْ إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ﴾ [طه: 24] ، وهو فعل أمر لحظي يُطلق حركةً زمنيةً جديدة بعد مشهد التهيئة؛ ليُحدث نقلة آنية من مرحلة التلقي إلى مرحلة البلاغ، ثم تأتي أدوات زمن غير ظاهرة تتمثل في أفعال الأمر: (اشرح، يسّر، احلل، يفقهوا) بهذا التتابع الذي يوحي بسلسلة مترابطة، كما أن التقديم الزمني في الطلب يُظهر أن الزمن عند النبي محكومٌ بنسق وظيفيٍّ دقيق قائمٍ على مراعاة المراتب.

أما رصف الأفعال "واجعل"، "اشدد"، "وأشركه" بهذا التعاقب فيظهر بنية زمنية متتابعة؛ لأن كل دعاء يُبنى على سابقه، وكذلك: "واجعل لي وزيرًا" "اشدد به أزري" "وأشركه في أمري" فهي تبرز التخطيط الزمني في الحجاج، فموسى لا يتحرك وحده، بل يُطالب بتعزيز الجبهة الدعوية قبل الدخول في ساحة الجدل مع فرعون.

وتأتي "كي" التعليلية (الأشموني، 1998: 115/2، الأزهري، 2000: 359/2) في قوله تعالى: ﴿كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا﴾ [طه: 33، 34] ، فمُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ عَلَّلَ "مَا سَأَلَهُ لِنَفْسِهِ وَلِأَخِيهِ، بِأَنْ يُسَبِّحَا اللَّهَ كَثِيرًا وَيَذْكُرَا اللَّهَ كَثِيرًا. وَوَجْهُ ذَلِكَ أَنَّ فِيمَا سَأَلَهُ لِنَفْسِهِ تَسْهِيلًا لِأَدَاءِ الدَّعْوَةِ بِتَوَفُّرِ آلَاتِهَا وَوُجُودِ الْعَوْنِ عَلَيْهَا" (ابن عاشور، 1984: 213/16)، فاضطلعت "كي" بربطها لكل طلبات موسى عليه السلام بالغاية السُّمْيَا المتمثلة في التسبيح والذكر في المستقبل.

وتغزر الروابط الزمنية وتتعاقب في قوله تعالى: ﴿إِذْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّكَ مَا يُوحَىٰ أَنِ اقْذِفِيهِ فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِيهِ فِي الْيَمِّ فَلْيُلْقِهِ الْيَمُّ بِالسَّاحِلِ يَأْخُذْهُ عَدُوٌّ لِي وَعَدُوٌّ لَهُ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِنِّي وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِي﴾[طه: 38، 39] ، حيث يبدأ بفتح بوابة الذاكرة، لتبدأ القصة من الطفولة، بقوله تعالى: ﴿إذ أوحينا﴾: ظرف لماضي الزمان (النحاس، 1421: 238/3، الزركشي، 1957: 207/4، القرطبي، 1964: 197/11، ابن عاشور، 1984: 216/16)، و﴿أن اقذفيه﴾: بداية الفعل، و﴿فاقذفيه﴾: تعقيب مباشر، و﴿فليلقه اليمّ﴾: نتيجة حتمية، لكنها محكومة بأمرٍ سابق، وهذا الترتيب الزمني ليس تسلسليًا فحسب؛ بل هو "مُقدَّرٌ بإحكام"، يُظهر كيف كانت العناية الإلهية تُرْسَم خطوة بخطوة، فكلّ لحظة من حياة موسى كانت تحت نظر إلهي، بما يعزّز سلطته الحجاجية أمام فرعون لاحقًا؛ لذا ختمت الآيتين بالعناية الآلهية بقوله تعالى: ﴿وَلِتُصْنَعَ عَلَىٰ عَيْنِي﴾ [طه: 39]، فاللام للتعليل وهي أداة ربط دالة على الغاية والسبب، فهي تقوم بربط الحدث السابق بالنتيجة أو الهدف الذي من أجله وقع، وهي تفيد أن كل ما جرى من أحداث لم يكن عبثاً، بل كان له غاية محكمة.

وثمة لوحة زمنية متقنة تُعرض فيها حياة موسى كأنها سلسلة مترابطة من الأسباب والنتائج في قوله تعالى: ﴿إِذْ تَمْشِي أُخْتُكَ فَتَقُولُ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ مَنْ يَكْفُلُهُ فَرَجَعْنَاكَ إِلَىٰ أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ وَقَتَلْتَ نَفْسًا فَنَجَّيْنَاكَ مِنَ الْغَمِّ وَفَتَنَّاكَ فُتُونًا فَلَبِثْتَ سِنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ ثُمَّ جِئْتَ عَلَىٰ قَدَرٍ يَا مُوسَىٰ﴾[طه: 39، 40] والخطوط الرئيسة في تلك اللوحة تتمثل في: ﴿إذ تمشي أختك﴾ ﴿فتقول﴾ ﴿فرجعناك﴾ ﴿كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا﴾ ﴿وَلَا تَحْزَنَ﴾ ﴿وقتلت﴾ ﴿فنجيناك﴾ ﴿وفتناك﴾ ﴿فلبثت﴾ ﴿ثم جئت﴾

فإذ في الآية ﴿إِذْ تَمْشِي أُخْتُكَ﴾ أداة ربط زمني تُستخدم لاستحضار لحظة ماضية بعينها؛ لاستدعاء مشهد من الطفولة الأولى، وهي تعزز من الحجّة الإلهية بأن العناية بالرسول بدأت منذ نعومة أظفاره، قبل أن يعي وجوده الرسالي، والفاء في ﴿فَتَقُولُ﴾ تعقيبية تفيد التعاقب الزمني المباشر؛ أي إنّ قولها جاء عقب مشيها بلا فاصل، وهو ما يرسّخ أن النجاة

كانت محكومة بتدبير إلهي دقيق، يتوالى زمنًا بغير ارتباك، والفاء في ﴿فَرَجَعْنَاكَ إِلَى أُمِّكَ﴾ تشير إلى نتيجة سريعة مباشرة لقول الأخت.

وكي في قوله تعالى: ﴿كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ﴾ أداة تعليل زمنية، تفيد أن رجوع موسى إلى أمه لم يكن فقط لأجل رعايته؛ بل لتحقيق مقصد نفسي عميق: قُرّة العين ونفي الحزن، فهي ترسم غاية العناية، وتُدخل المتلقي في أفق التعاطف مع الرحلة الإلهية التي تقود الأحداث بدقة ورفق.

وتقوم الواو بوظيفة الربط، وهي "لا توجب إلَّا الاشتراكَ بين شيئين فقط في حكم واحد، و"تدلّ على الجمع المطلق" (ابن يعيش، 2001: 8/5)، وتربط بين الألفاظ "من غير أن يكون المبدوء بها داخلا في الحكم قبل الآخر، ولا أن يجتمعا في وقت واحد؛ بل الأمران جائزان وجائز عكسهما" (الناجح، 2011، ص 143)، فالواو حرف عطف حجاجي "يعمل على ترتيب الحجج ونسجها على خطاب متناسق" (الشهري، 2004، ص 472)، والواو في قوله تعالى: ﴿وَقَتَلْتَ نَفْسًا﴾ تأتي هذه الجملة ضمن السياق ﴿إِذْ تَمْشِي أُخْتُكَ... فَرَجَعْنَاكَ... كَيْ تَقَرَّ... وَلَا تَحْزَنَ .. وَقَتَلْتَ نَفْسًا ... فَنَجَّيْنَاكَ...﴾؛ أي جاءت ضمن مراحل متعددة من سيرة موسى عليه السلام، وهي واو العطف الزمني مع التراخي السياقي، لمجرد الجمع بين الأحداث دون تحديد زمن التلاحق؛ لذا، فإن فعل "قتلت" لا يقع مباشرة بعد رجوعه لأمه، فالواو هنا رابطة زمنية محايدة، تفيد التتابع الزمني غير الفوري، وتؤسس لمرحلة جديدة: مرحلة التحول الدراماتيكي في حياته، إذ تبدأ المواجهة بين الذات والقدر.

كما أن الواو تعد فاصلة بنيوية بين مرحلتين، ما قبل "وقَتَلْتَ" مرحلة الحماية والرعاية، وما بعدها: مرحلة الابتلاء والامتحان والتكوين النبوي. وباستخدام الفعل "قَتَلْتَ" بصيغة الماضي دون أداة توكيد أو تفسير، وبربطه بـ "الواو"، يتم إدخال هذا الحدث الجلل بطريقة موجزة وصادمة، تعكس ثقله الأخلاقي والنفسي.

وتظهر "الواو" هنا كأداة لنقل المتلقي من حالة الأمان والحنان إلى حالة من الخطر والذنب. فهي تُسهم في بناء سرد زمني يثبت العناية الإلهية رغم العثرات، ولو قيل: "فرجعناك... "فقتلت نفسًا"؛ لفُهم أن القتل جاء مباشرة بعد الرجوع؛ لكن استخدام "الواو" أتاح فجوة زمنية تأملية، تُلمح إلى تراكم التجربة، ونضج الوعي، وامتداد العمر، قبل الوقوع في الخطأ.

وتفيد الفاء في ﴿فَنَجَّيْنَاكَ مِنَ الْغَمِّ﴾ الفورية والرحمة المتعقّبة لفعل القتل، والواو في: ﴿وَفَتَنَّاكَ فُتُونًا﴾ للعطف الزمني، لأنها تفيد التراخي، لا التعقيب المباشر، أي إن النجاة سبقتها أو لحقتها محن أخرى، والفاء في: ﴿فَلَبِثْتَ سِنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ﴾ للتعقيب على مجموع الفتن؛ وكأن اللبث في مدين كان امتدادًا لزمن التشكيل الروحي والتجربة الإنسانية.

أما "ثُمّ" فهي للترتيب والتراخي" (الأزهري، 2000: 164/2) فهي كالفاء في أن الثاني بعد الأوّل، إلَّا أنها تفيد مهلةً وتَراخيًا عن الأول (ابن يعيش، 14/5)، و تربط الزمن بالحجّة، وتؤلّف بين المشاهد في نسقٍ مترابط، وتمضي بالخطاب في دربٍ تصاعديّ يتقن بناء المعنى وتوثيق الحُجّة، وجاءت في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ جِئْتَ عَلَى قَدَرٍ يَا مُوسَى﴾؛ لتفيد أن مجيء موسى جاء بعد أطوار زمنية متراكبة، وليس وليد لحظة، وأن النبوة، جاءته بعد اكتمال النضج الزمني.

وتتجلّى أدوات الربط الزمني في هذا المقطع في بناء حكاية وجودية كاملة لموسى عليه السلام، تشدّ القارئ عبر مفاصل الزمن: فـ "إذ" تُفتح بها أبواب الذكرى البعيدة، و"الفاء" تقود الحدث تلو الحدث بسرعة العناية الإلهية، و"ثم" تمنح الزمن بُعده التأهيلي العميق، و"كي" ترسم الغايات الإلهية من وراء التحوّلات، فكل أداة زمنية هنا ليست فقط ربطًا للأحداث، بل هي بوصلة دلالية توجه عقل القارئ لفهم أن النبوة ليست ومضة مفاجئة؛ بل نتيجة رحلة قدَرٍ زمنيٍ محكم.

المبحث الثالث: أدوات الربط الزمني في مشهد المواجهة الحجاجية (الآيات 42–70)

يبدأ مشهد المواجهة بالأمر الإلهي لموسى وهارون بالذهاب إلى فرعون في قوله تعالى: ﴿اذْهَبْ أَنْتَ وَأَخُوكَ بِآيَاتِي وَلَا تَنِيَا فِي ذِكْرِي﴾ [طه: 42]، الفعل اذهب ليس من أدوات الربط الزمني؛ لكنه يفيد لحظة الانطلاق الحاسمة في مرحلة جديدة من الرسالة النبوية؛ ومن ثم فإنه يرسم بداية زمنية فاصلة بين التهيئة والتكليف، ويوحي بسرعة التنفيذ وقطع التردد، فهو أمرٌ مباشر يحمل في طيّاته الإلزام والتكليف الآني.

"لا" الناهية: وهي ليست من أدوات الربط أيضًا، وهي أداة تجزم الفعل المضارع وتخلصه للاستقبال، نحو " لا تخافي، ولا تحزني" (المرادي، 1992، ص 300)، و"يطلب بها ترك الفعل، وإسناد الفعل إليها مجازًا؛ لأن الناهي هو المتكلم بواسطتها" (الجرجاني، 1983، ص 191).

ولا الناهية في قوله تعالى: ﴿ولا تَنِيَا في ذكري﴾ تدخِلنا في مجال النهي عن فعلٍ مستقبلي مستمر، فالنهي هنا عن الضعف الزمني؛ أي إن الاستمرار في الذكر لا بد أن يكون دائمًا متصاعدًا لا يعروه انقطاع.

والفاء في: ﴿فقولا له قولًا ليّنًا﴾ للتعقيب؛ لترسم الخطوة التالية في المخطط الحجاجي.

وتأتي "ثم" في قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى﴾ [طه: 50] ؛ لتدل على الترتيب والتراخي، وهي تُظهر الحكمة الإلهية في ترتيب الهداية بعد الخلق، وتمنح النص ترتيبًا منطقيًّا: خلق ثم هداية.

والفاء في قوله تعالى:﴿وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى﴾ [طه: 53] للتعقيب السببي، أي: النتيجة الفورية والمرئية للنعمة، فيحتج موسى -عليه السلام- على سؤال فرعون التهكمي بآيات كونية متسلسلة زمنيًّا، وتدل في قوله تعالى: ﴿فَكَذَّبَ وَأَبَى﴾[طه: 56] على النتيجة؛ أي: بعدما رأى الآيات كلها، كانت النتيجة رفضًا مباشرًا، وهي تبيّن فساد النية عند الخصم رغم التتابع الزمني للحجج.

﴿قَالَ أَجِئْتَنَا لِتُخْرِجَنَا مِنْ أَرْضِنَا بِسِحْرِكَ يَا مُوسَى﴾ [طه: 57] اللام في الآية الكريمة هي لام التعليل، وهي تدخل على الفعل المضارع، وتفيد بيان الغرض أو العلة من وقوع الفعل السابق.

أي إنك أتيت إلينا بهذا السحر من أجل إخراجنا من أرضنا، واستخدمها فرعون لإيهام العلة وتوجيه التهمة، فاستخدامه لـ"لام التعليل" هنا أسلوب حجاجي مغرض، يرمي إلى تشويه الدافع النبوي، وتحويله من تبليغ إلهي إلى أطماع سياسية، كما أنه استخدمها لتهييج المشاعر الوطنية والقومية، فالإخراج من الأرض هو طردٌ من الوطن، مما يُعد عدوانًا فَجًّا يستوجب المواجهة، فهي لا تؤدي وظيفة نحوية فحسب؛ بل تتحول إلى صلة خطابية تربط بين فعل ظاهر ونيّة باطنة، فتوظف لقلب منطق الدعوة.

والفاء في قوله تعالى: ﴿فَلَنَأْتِيَنَّكَ بِسِحْرٍ مِثْلِهِ فَاجْعَلْ بَيْنَنَا وَبَيْنَكَ مَوْعِدًا﴾ [طه: 58] ، تفيد الفاء الأولى في: ﴿فَلَنَأْتِيَنَّكَ﴾ الربط السببي والاستئنافي؛ حيث جاءت بعد سؤال فرعون عن غرض موسى من فعله؛ ليبدأ ببناء موقف مضاد، وتُمهّد لإعلان التحدي والمقابلة بالحجة المضادة.

الفاء الثانية في: ﴿فَاجْعَلْ بَيْنَنَا﴾ للترتيب والتعقيب؛ لأنها تربط بين الإعلان عن التحدي (فَلَنَأْتِيَنَّكَ) واقتراح المواجهة العلنية المنظمة؛ أي: بما أنّنا سنأتيك بسحر مثل سحرك، فالمطلوب إذًا أن تُحدد لنا موعدًا للحضور العلني، وهذه الفاءات تجعل المشهد يبدو حيًّا، نابضًا بالحركة والتوتر والردّ المباشر، بما يرفع من قيمة المشهد الحواري حجاجيًّا.

وتُسهم أدوات الربط الزمنية (الفاء، وثم) في قوله تعالى: ﴿فَتَوَلَّى فِرْعَوْنُ فَجَمَعَ كَيْدَهُ ثُمَّ أَتَى﴾ [طه: 60] في بناء مشهد حجاجيّ تصاعديّ يفضح موقف فرعون، فتدل الفاء في (فَتَوَلَّى) على التعقيب أو السرعة؛ أي إن فرعون انصرف بمجرد

سماعه كلام موسى، لكنها تحمل دلالة الهروب المقنّع؛ والفاء في: (فَجَمَعَ كَيْدَهُ) تعقيبية أيضًا، وتُشير إلى أن فعل الجمع أتى مباشرةً بعد التولّي.

وتدل "ثم" في (ثُمَّ أَتَى) على الترتيب مع التراخي، فتُبرز أن فرعون تأنّى في الظهور؛ ليُتقن حَبْكَ المشهد التضليلي، في مقابل سرعة موسى التي دلّت على صدق الحجة.

وفي هذه الآية الكريمة لم يرد قولٌ لفرعون؛ بل أفعال متعاقبة، رُبطت بأدوات زمنية توحي بأن الخطاب انتقل من ساحة الجدال إلى ساحة التحدي العملي، وهذا يرسّخ حجة موسى، فبينما هو يدعو بالحكمة والبراهين ينسحب فرعون للتآمر.

وتبدو الآية مصوغة بأدوات ربط قليلة في الظاهر، لكنها شديدة الكثافة في البناء الحجاجي، فالفاءان المتعاقبان يصنعان تتابعًا نفسيًّا وعقليًّا سريعًا يُفضح فيه موقف فرعون، و"ثم" تختم بجوٍّ دراميٍّ زائف لحضور فرعون المنطوي على مَسْحة التمثيل والخداع، وبهذا، تؤدّي أدوات الربط في هذه الآية وظيفة بلاغية مزدوجة، وظيفة زمنية تنسج ترتيب الأحداث بدقة، ووظيفة حجاجية تكشف التمايز بين الموقف النبوي الصادق والموقف السلطوي المتهافت.

وتؤدي الفاء في قوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُمْ مُوسَى وَيْلَكُمْ لَا تَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِتَكُمْ بِعَذَابٍ وَقَدْ خَابَ مَنِ افْتَرَى﴾ [طه: 61] بُعدًا حجاجيًّا، فقد جاءت بعد النهي: "لا تَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا"، فهي تربط بين الفعل المحظور (الافتراء) والنتيجة المترتبة عليه مباشرة (الإسحات بالعذاب)، كما أنها تفيد العاقبة، وهذا الأسلوب يقوي البنية الحجاجية في الخطاب، فيحذر السامعين من مغبة افترائهم بعقوبة آتية لا محالة ولا تأخير فيها، فيتدرج البناء من النهي ثم التعليل بالعاقبة.

والفاء في قوله تعالى: ﴿فَتَنَازَعُوا أَمْرَهُمْ بَيْنَهُمْ وَأَسَرُّوا النَّجْوَى﴾ [طه: 62] للتعقيب، وهي أداة ربط زمنية حجاجية، فجاءت بعد الموقف المتوتر الذي واجه فيه موسى السحرة، وبعد التحذير الحاسم الذي وجهه لهم بقوله: ﴿وَيْلَكُمْ لَا تَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ كَذِبًا فَيُسْحِتَكُمْ بِعَذَابٍ﴾، وهنا كان تأثير الخطاب صاعقًا ومربكًا، فـ"فاء" "فتنازعوا" تنقلنا مباشرة إلى ردة الفعل النفسية الجماعية للسحرة، في لحظة اضطراب داخلي وارتباك خارجي، فلم تعد الحجة في الموقف فقط؛ بل في الانكسار النفسي الذي فضحته تصرفاتهم، فأظهرت أداة الفاء أن التأثير الحواري لموسى كان سريعًا وفعّالًا، وجاءت الفاء؛ لتقيم جسرًا زمنيًا سريعًا بين التحذير والحيرة.

أما أداة الربط "فإذا" في قوله تعالى: ﴿قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى﴾ [طه: 66]، فإنها مركبة من: "الفاء": وهي فاء التعقيب، وتدل على الترتيب الزمني السريع، وربط الحدث بما قبله مباشرة دون تراخٍ، و"إذا" "للمفاجأة، والتحقيق فيها أنها إذا الكائنة بمعنى الوقت"، وهي توحي بحدوث شيء بشكل مفاجئ ومباغت، غالباً ما يأتي مخالفًا لتوقع السامع أو صادمًا للمشهد، والتركيب يرسم مشهداً زمنيًا دراميًا حيويًا فيه مفاجأة، ولم تقل الآية "فألقوها فصارت تسعى"، بل قالت: "فإذا حبالهم"؛ لتوحي بأن ما رآه موسى لم يكن متوقعًا.

وأفادت الفاء في قوله تعالى: ﴿فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى﴾ [طه: 67] التعقيب؛ لأنها تُظهر أن الخوف وقع عقب المشهد البصري الخادع مباشرة، وهي تُجلي بُعدًا إنسانيًا في شخصية النبيّ، يعمّق صدقه وواقعيته.

المبحث الرابع: أدوات الربط الزمني في مشهد الانتصار الإيماني والتحول التاريخي (الآيات 70 – 78)

يمثل هذا المقطع ذروة الصراع الحجاجي بين الحق والباطل، ويظهر فيه كيف توظّف أدوات الربط الزمني لإبراز التحوّلات الكبرى في المشهد النفسي والإيماني والسياسي.

فالفاء في قوله تعالى: ﴿فَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سُجَّدًا﴾ [طه: 70] سببية تعقيبية تفيد أن الإيمان جاء فور ظهور الحق المبين، بلا تردد، فسجدوا مباشرةً بعد التلقي الفوري للآية، وهي تمنح النص تحوُّلاً جوهريًّا في مجرى الحجاج: من التحدي الجماعي إلى الاقتناع الفردي الحر؛ لأن إلقاءهم أنفسهم سُجَّدًا يدل على انهزام كامل أمام برهان لا يحتاج مزيدًا من الإقناع. وتدلّ في قوله تعالى: ﴿فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى﴾ [طه: 72] على التعقيب المباشر؛ لأنها تسلب الزمن، وتوحي بسرعة الردّ العقابي، وتختصر المسافة بين الجريمة (الإيمان بموسى) والعقوبة، مما يُشعر السامع بالخطر الداهم والعاجل.

وهي في قوله تعالى: ﴿فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾[طه: 71] رابطة زمنيّة تربط بين الموقف السابق وردّ فعل مباشر وسريع من السحرة المؤمنين تجاه تهديد فرعون، فجاءت بعد التهديد الشديد من فرعون ﴿فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى﴾ فكان جواب السحرة مباشرًا حاسمًا ﴿فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ﴾؛ ومن ثم أفادت الفاء تعقيبًا زمنيًّا فوريًّا كما أنها ربطٌ سببيٌّ ضمنيٌّ؛ لأن التهديد أدى إلى موقف تحدٍّ لا استسلام. فربطت الحدث بالحدث، والرد بالفعل.

وتأتي لام التعليل في قوله تعالى: ﴿إِنَّا آمَنَّا بِرَبِّنَا لِيَغْفِرَ لَنَا خَطَايَانَا وَمَا أَكْرَهْتَنَا عَلَيْهِ مِنَ السِّحْرِ﴾ [طه: 73] ؛ لتفيد الغاية أو العلّة من الفعل الذي سبقها، وهي هنا تبني علاقة متينة بين الإيمان والرجاء في المغفرة، فاللام ترسم خطًّا زمنيًّا متصلًا بين الفعل الإنساني والجزاء الإلهي؛ لتُبرز وحدة الزمن الحجاجي: من فعل في الدنيا إلى جزاء في الآخرة، كما أنها تنقل مركز الثقل من التهديد الأرضي إلى الأمل الإلهي، فتربط بين الفعل الاختياري الجديد (الإيمان) والثمرة المُرتجاة (المغفرة)؛ لتبرهن على قوة حجتهم.

وتتآزر أداة الشرط (مَنْ) مع الفاء في قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ مَنْ يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِمًا فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى﴾ [طه: 74]، لتنتظم في بنية حجاجية دقيقة، وإن لم تكن (مَنْ) في ذاتها أداة ربط زمنية؛ فإنها ترتبط بالزمن من جهة ما يُترتّب على تحقق الشرط من نتائج تقع في المستقبل، فهي تربط بين الشرط ﴿مَنْ يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِمًا﴾ وجوابه ﴿فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ﴾، في تعليق منطقي يُفضي إلى تقرير العقوبة بوصفها نتيجة حتمية للجرم، مما يعمّق النسق البرهاني في الخطاب، ويجعل من العلاقة بين السبب والنتيجة إطارًا زمنيًّا لحركة الحجاج.

لكن الفاء الواقعة في جواب الشرط ﴿فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ﴾ هي التي تفيد ربطًا زمنيًّا، وتدلّ على الترتيب الزمني والتعقيب الفوري؛ أي إن دخول جهنم يأتي مباشرة بعد المجيء إلى الله مجرمًا، من غير فاصل أو تأخير، وكذلك الفاء في قوله تعالى:﴿وَمَنْ يَأْتِهِ مُؤْمِنًا قَدْ عَمِلَ الصَّالِحَاتِ فَأُولَئِكَ لَهُمُ الدَّرَجَاتُ الْعُلَى﴾ [طه: 75]، وهي تدل على الترتيب الزمني مع التعقيب، وتُبرز تسلسلًا زمنيًّا محكمًا: فمن يأتِه مؤمنًا قد عمل الصالحات فأُولئك لهم الدرجات العلى، فهي تُفصح عن الربط السببي والزماني بين العمل والجزاء.

وتتجلى أدوات الربط الزمني في صورة الفاء المتعاقبة في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ أَسْرِ بِعِبَادِي فَاضْرِبْ لَهُمْ طَرِيقًا فِي الْبَحْرِ يَبَسًا لَا تَخَافُ دَرَكًا وَلَا تَخْشَى فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ بِجُنُودِهِ فَغَشِيَهُمْ مِنَ الْيَمِّ مَا غَشِيَهُمْ﴾ [طه: 77، 78]، وهي أدوات ذات وظيفة مزدوجة: زمنية وحجاجية، تبني من خلالها سردية الحدث، وتُقنع المتلقي بعدالة المصير ومنطقية العقاب، وقبل الفاءات يأتي الفعل الدال على بداية التحرك ﴿أن أسر﴾، يعقبه: ﴿فَاضْرِبْ﴾، و﴿فَأَتْبَعَهُمْ﴾، و﴿فَغَشِيَهُمْ﴾، والفاء في ﴿فَاضْرِبْ﴾، تربط بين الوحي الإلهي والأمر التنفيذي، وتنقلنا من الوحي إلى التحرك الفوري، وكأن الخطاب لا يقبل التأجيل،

فهي تعبر عن سرعة الإنجاز وضرورة الطاعة العاجلة، والفاء في ﴿فَأَتْبَعَهُمْ﴾ للترتيب والتعقيب، وتشير إلى سرعة مطاردة فرعون، وهي تضفي على الآية تتابعًا دراميًّا شديدًا يوحي بتسارع الأحداث.

أما الفاء في ﴿فَغَشِيَهُمْ﴾، فهي فاء التعقيب، فبعد اتباع فرعون مباشرة ينقض عليه العذاب، فهي تُسقِط الحدث سقوطًا فجائيًّا، وتقطع كل شك في عدالة العقوبة، وهذه نتيجة حتمية لتراكم طغيان فرعون.

خلاصة للمباحث الأربعة:

1. في مشهد التهيئة النبوية (الآيات 9–24) سطعت أدوات مثل: "إذ"، "ف" و"فلما"؛ لرسم تسلسل زمني دقيق لبداية الوحي، فقد أسهم هذا النسق في بناء حالة وجدانية توصل المتلقي إلى لحظة التكليف الكبرى عبر تصاعد زمني ممهَّد ومحسوب.
2. في مشهد المواجهة الحجاجية (الآيات 43–76) كثافة في استخدام أدوات التعقيب: "فقالا"، "فألقى"، "ثم"، حيث أضحى الربط الزمني أداة فاعلة لترتيب الحِجاج وتصعيد الصراع، وكشف مراحل تفكك موقف فرعون أمام برهان موسى.
3. في مشهد الانتصار الإيماني (الآيات 70–82) ظهور الفاءات بشكل متتابع: "فأُلقي"، "فقالوا"، "فأتبعهم"، "فغشيهم"، اضطلعت بنقل المشهد من التهديد إلى النجاة، ومن الكفر إلى الإيمان، بأسلوب زمني يُعلي من قوة الحق وتهاوي الباطل.
4. تلاحق "الفاء" في "فاضرب"، "فأتبعهم"، "فغشيهم" في مشهد الخروج والعقاب [الآيات 77-78] يكشف عن تسلسل مقصود في التدبير الإلهي؛ لنهوضها بتكثيف الحجاج من خلال الزمن المتسارع الذي يترجم الوعد الإلهي إلى واقع مدوٍّ يرسّخ العبرة والعظة.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

1. أظهرت الدراسة أن أدوات الربط الزمني في سورة طه ليست محايدة دلاليًّا، بل تُسهم بفاعلية في بنية الحجاج، من خلال ترتيب الحجج والأحداث ترتيبًا يخدم منطق الإقناع ويعزّز وقع الرسالة في ذهن المتلقي.
2. تبيّن أن الروابط الزمنية في القرآن الكريم لا تُؤدّي دورًا سرديًّا تقريريًّا فحسب، بل تُمثّل عنصرًا بنيويًّا فاعلًا في صناعة الحجاج وإدارة الصراع بين الحق والباطل، عبر تسلسل زمني يُفعّل التوتر والمفاجأة وتكوين المواقف.
3. أظهرت الدراسة أن التماهي بين الوظيفتين الزمنية والحجاجية يُنتج شبكة دلالية دقيقة تُرتّب الوقائع، وتحاكم المواقف، فتُبرز انتكاس الخصم وارتقاء الحجة القرآنية.
4. دلّ التدرج في بنية القصة على أن الزمن القرآني ليس تسلسلًا آليًّا، بل حركة مقصودة ترسم خارطة الحجاج، بدءًا من التمهيد، ومرورًا بالمواجهة، ووصولًا إلى الانقلاب الحاسم في الموقف.
5. برزت أداة الفاء في النص القرآني وسيلةَ ربط مركزية ذات طابع زمني دقيق، تَشِي بتلاحق منطقيّ للأحداث، وتسهم في ترسيخ الحِجاج عبر تسريع انتقال المواقف من القول إلى الفعل، مما يُكسب الخطاب حركيّة دلاليّة ومأخذًا إقناعيًّا نافذًا.
6. سعت هذه الدراسة إلى تجاوز الفهم السطحي للروابط الزمنية بوصفها أدوات ترتيب زمني فقط، وأنها لا تكشف عن العمق الدلالي الذي تبنيه هذه الأدوات حين تُقرأ في ضوء السياق الحجاجي.

7. كشفت التحليلات التطبيقية عن توظيف بليغ لمجموعة من الأدوات الزمنية (مثل: الفاء، ثم، إذا، إذ، لمّا، حتى،...)، حيث استُثمر كل رابط في موقعه لإحداث أثر خاص، سواء كان تسريعًا أو تصعيدًا أو فجوة زمنية تُحدث صدمة معرفية.
8. أعطت الأداة "ثم" للنص وقفات دلالية تُهيّئ القارئ للتحولات الكبرى، خاصة في مشهد الفتنة والانتصار.
9. أعادت "إذ" تشكيل الزمن في صورة مشهدية تستحضر الماضي وتجعل المتلقي شاهدًا على مفاصل الحجاج.
10. أضفى تداخل الروابط الزمنية مع السياق الحجاجي على القصة القرآنية طابعًا جدليًّا رصينًا، يجمع بين الإقناع العقلي والتأثير النفسي.
11. تعد أدوات الربط الزمني في سورة طه مفاصل حجاجية تُسهم في صياغة الرسالة الإلهية، وترتيب وقائعها، وتدرّج حججها في تسلسل زمني بديع؛ حيث تكاملت "الفاء" و"ثم" و"إذ" وغيرها في سَبْكٍ نسيج بلاغي متماسك، يجعل من الحدث القرآني برهانًا حيًّا متناميًا، يُشرك المتلقي في صيرورته، ويقوده إلى الإيمان عن طريق الاقتناع العقلي والتأثر الوجداني معًا.

التوصيات:

1. ضرورة توسيع دائرة البحث في الروابط الزمنية في بقية القصص القرآني، لا سيما تلك التي تبرز فيها المواجهات الجدلية، لاستخلاص نماذج حجاجية متكررة أو متمايزة.
2. دمج المناهج التداولية والبلاغية في تحليل النصوص القرآنية، بما يُعزّز من فهم الأبعاد التأثيرية والحجاجية للرابط الزمني.
3. الدعوة إلى إعادة تصنيف أدوات الربط في ضوء وظيفتها السياقية والتداولية، لا الاقتصار على تصنيفها النحوي الجامد.
4. الاستفادة من نتائج هذا البحث في مناهج تعليم اللغة العربية، من خلال تدريب المتعلمين على قراءة العلاقات الزمنية قراءة تداولية تُفضي إلى فهم الحجاج القرآني.
5. اقتراح إنشاء معجم حجاجي للروابط في القرآن الكريم، يُعنى بتتبع كل أداة وتنوّع دلالاتها السياقية ووظائفها البلاغية.

المقترحات البحثية:

1. إجراء دراسة مقارنة بين الروابط الزمنية في قصة موسى وفرعون عبر سور متعددة (كالقصص، والشعراء، والأعراف)؛ لاستكشاف التحولات البنيوية في البناء الحجاجي.
2. فَحْصُ أثر الزمن في بناء الإقناع في النصوص النبوية الشريفة، ومقارنة ذلك بالبنية القرآنية في ضوء المنهج التداولي.
3. تحليل العلاقة بين الروابط الزمنية والأسلوب الإنشائي في القرآن، والكشف عن كيفيات تفاعل الزمن مع الأمر، والنهي، والنداء في صناعة الحجاج.
4. توظيف نتائج هذا البحث في تصميم أدوات رقمية متخصصة؛ لتحليل البنية الحجاجية في النصوص القرآنية، بما يُيسّر على الباحثين في مجالات البلاغة والتفسير واللسانيات النصية فهم آليات الحجاج وتتبّع مساراته داخل السياق القرآني.

المراجع:

الأزهري، خ. (2000). *شرح التصريح* (ط.1). دار الكتب العلمية.

الأشموني، ع. (1998). *شرح الأشموني على ألفية ابن مالك* (ط.1). دار الكتب العلمية.

بصل، م. والعكش، أ. (2018). نظرية الحجاج اللغوي عند ديكرو وإنسكومبر، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 40*(4)، 185-197.

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

أبو حيان، م. (1420). *البحر المحيط* (صدقي محمد جميل، تحقيق). دار الفكر.

الرازي، م. (1420). *مفاتيح الغيب* (ط.3). دار إحياء التراث العربي.

الراضي، ر. (2010). الحجاجيات اللسانية، مقال ضمن كتاب: *الحجاج؛ مفهومه ومجالاته* (ط.1). (حافظ اسماعيلي علوي، تحرير). عالم الكتاب.

الزبيدي، م. (د.ت). *تاج العروس* (ط.1). دار الهداية.

الزجاجي، ع. (1984). *حروف المعاني والصفات* (علي توفيق الحمد، تحقيق). مؤسسة الرسالة.

الزركشي، أبو عبد الله، *البرهان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). دار إحياء الكتب العربية.

الزمخشري، أ. (1957). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل* (ط.3). دار الكتاب العربي.

أبو زيد، ف. (2007). *الروابط النصية: دراسة في الاتساق النصي*. دار غريب.

السامرائي، ف. (2000). معاني النحو، ط1، دار الطباعة للنشر والتوزيع.

سيبويه، ع. (1988). *الكتاب* (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط.3). مكتبة الخانجي.

الشهري، ع. (2004). *استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية* (ط.1). دار الكتاب الجديد.

الطروس، م. (2005). *النظرية الحجاجية* (ط.1). دار الثقافة.

ابن عاشور، م. (1984). *التحرير والتنوير*. الدار التونسية للنشر.

العزاوي، أ. (2006). *اللغة والحجاج* (ط.1). منتديات سور الأزبكية.

ابن فارس، أ. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.

القرطبي، أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.

القشيري، ع. (د.ت). *لطائف الإشارات* (ط.3). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المبخوت، ش. (د.ت). نظرية الحجاج في اللغة، *من أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى يومنا* (حمودي صمود، تحرير). كلية الآدب جامعة منوبة.

المرادي، أ. (1992). *الجنى الداني في حروف المعاني* (فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، تحقيق). دار الكتب العلمية.

ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

ناجح، ع. (2011). *العوامل الحجاجية في اللغة العربية* (ط.1). مكتبة علاء الدين.

النحاس، أ. (1421). *إعراب القرآن* (ط.1). دار الكتب العلمية.

ابن هشام، ع. (د.ت). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك* (يوسف الشيخ محمد البقاعي، تحقيق). دار الفكر.

ابن هشام، ع. (1985). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، تحقيق؛ ط.6). دار الفكر.
ابن يعيش، ي. (2001). *شرح المفصل* (ط.1). دار الكتب العلمية.

References

Al-Azhari, K. (2000). *Sharh al-Tasreeh* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Ashmouni, A. (1998). *Sharh al-Ashmouni 'ala Alfiyyat Ibn Malik* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Basal, M., & Al-'Akash, A. (2018). The theory of linguistic argumentation in Ducrot and Anscombre. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, Series of Arts and Humanities*, 40(4), 185–197.

Al-Jurjani, A. (1983). *Al-Ta'rifat* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Hamdawi, J. (2013). Argumentation theories: A reading in contemporary theories. *Al-Manahij Journal*, (70), 69, 73.

Abu Hayyan, M. (1420 AH). *Al-Bahr al-Muhit* (S. M. Jamil, Ed.). Dar al-Fikr.

Al-Razi, M. (1420 AH). *Mafatih al-Ghayb* (3rd ed.). Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.

Al-Radhi, R. (2010). Linguistic argumentation. In H. Ismaili 'Alawi (Ed.), *Al-Hijaj: Mafhūmuhu wa Majalatuhu* (1st ed.). 'Alam al-Kitab.

Al-Zabidi, M. (n.d.). *Taj al-'Arus* (1st ed.). Dar al-Hidaya.

Al-Zajjaji, A. (1984). *Huruf al-Ma'ani wa al-Sifat* (A. T. al-Hamad, Ed.). Mu'assasat al-Risalah.

Al-Zarkashi, A. (n.d.). *Al-Burhan fi 'Ulum al-Qur'an* (M. A. Ibrahim, Ed.). Dar Ihya' al-Kutub al-'Arabiyyah.

Al-Zamakhshari, A. (1957). *Al-Kashshaf 'an Haqa'iq Ghawamid al-Tanzil* (3rd ed.). Dar al-Kitab al-'Arabi.

Abu Zayd, F. (2007). *Al-Rawabit al-Nassiyya: Dirasah fi al-Ittisāq al-Nassi*. Dar Gharib.

Al-Samarrai, F. (2000). *Ma'ani al-Nahw* (1st ed.). Dar al-Tiba'ah li al-Nashr wa al-Tawzi'.

Sibawayh, A. (1988). *Al-Kitab* (A. H. Harun, Ed.; 3rd ed.). Maktabat al-Khanji.

Al-Shahri, A. (2004). *Istratijiyyat al-Khitab: Muqarabah Lughawiyyah Tadawuliyyah* (1st ed.). Dar al-Kitab al-Jadid.

Al-Tarus, M. (2005). *Al-Nazariyyah al-Hijajiyyah* (1st ed.). Dar al-Thaqafa.

Ibn 'Ashur, M. (1984). *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Al-Dar al-Tunisiyyah li al-Nashr.

Al-'Izawi, A. (2006). *Al-Lughah wa al-Hijaj* (1st ed.). Muntadayat Sur al-Azbikiyyah.

Ibn Faris, A. (1979). *Mu'jam Maqayis al-Lughah* (A. H. Harun, Ed.). Dar al-Fikr.

Al-Qurtubi, A. (1964). *Al-Jami' li Ahkam al-Qur'an (Tafsir al-Qurtubi)* (A. al-Barduni & I. Atfiyash, Eds.; 2nd ed.). Dar al-Kutub al-Misriyyah.

Al-Qushayri, A. (n.d.). *Lata'if al-Isharat* (3rd ed.). Egyptian General Book Authority.

Al-Mabkhout, S. (n.d.). *Nazariyyat al-Hijaj fi al-Lughah: Min Aham Nazariyyat al-Hijaj fi al-Taqalid al-Gharbiyyah min Aristu ila Yawmuna* (H. Samoud, Ed.). Faculty of Letters, University of Manouba.

Al-Muradi, A. (1992). *Al-Jana al-Dani fi Huruf al-Ma'ani* (F. Qabawa & M. N. Fadil, Eds.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Ibn Manzur, M. (1414 AH). *Lisan al-'Arab* (3rd ed.). Dar Sadir.

Najeh, A. (2011). *Al-'Awamil al-Hijajiyyah fi al-Lughah al-'Arabiyyah* (1st ed.). Maktabat 'Ala' al-Din.

Al-Nahhas, A. (1421 AH). *I'rab al-Qur'an* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Ibn Hisham, A. (n.d.). *Awḍah al-Masalik ila Alfiyyat Ibn Malik* (Y. al-Biqai, Ed.). Dar al-Fikr.

Ibn Hisham, A. (1985). *Mughni al-Labib 'an Kutub al-A'arib* (M. al-Mubarak & M. A. Hamdallah, Eds.; 6th ed.). Dar al-Fikr.

Ibn Ya'ish, Y. (2001). *Sharh al-Mufassal* (1st ed.). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

OPEN ACCESS
Received: 21 -05 -2025
Accepted: 19- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Speaker's Voice in Ahmed Al-Nehmi's Poem "I Am Not One of You": A Pragmatic Study

Dr. Sarah Ahmed Hussein Saad *
sara650168@tu.edu.ye

Abstract:

This study examines the speaker's voice in Ahmed Al-Nehmi's poem "I Am Not One of You" through a pragmatic lens. Centered on the Palestinian cause, the poem deploys polyphony—multiple voices—to influence the addressee and inspire resistance against occupation. The most prominent voice is that of the Palestinian speaker, depicted as a symbol of resilience and national struggle. This voice encapsulates the collective suffering of a homeland and serves to persuade the Arab addressee to abandon passivity. The analysis follows a structured approach, presenting each voice in the order it appears in the poem: the poet, the land of Palestine, the Palestinian child, the Palestinian woman, Arab leaders, the resistance fighter, and finally, Palestine personified. These voices act as rhetorical tools that enhance the poem's emotional depth and communicative power. The study concludes that the strategic use of multiple voices enables the poet to embody different perspectives while maintaining a unified message. This multiplicity functions as a **pragmatic device** that strengthens the poet's communicative intent and amplifies the urgency of the political message.

Keywords: Pragmatics, Speaker's Voice, Addressee, Polyphony, Poetry.

* Assistant Professor of Linguistics, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Saad, S. A. H. (2025). The Speaker's Voice in Ahmed Al-Nehmi's Poem "I Am Not One of You": A Pragmatic Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 265 -282. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2726

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/21م
تاريخ القبول: 2025/07/19م

صوت المتكلم في قصيدة (أنا لست منكم) لأحمد النهمي: دراسة تداولية

د. سارة أحمد حسين سعد *
sara650168@tu.edu.ye

الملخص

هدفت الدراسة إلى تتبع صوت المتكلم، في قصيدة (**أنا لست منكم**) لأحمد النهمي، وهي تعد من القصائد التي اتخذت القضية الفلسطينية موضوعا لها، وفيها برز تعدد الأصوات بقصد التأثير في المخاطب؛ ليقوم بتغيير موقفه، ويدفعه إلى الثورة ضد المحتل، ورفض الخنوع والاستسلام، وبالاعتماد على المنهج التداولي تم تتبع تلك الأصوات، وفيها اتضح أن الصوت الفلسطيني للمتكلم - الذي جعله الشاعر رمزا للصمود والتضحية والمعاناة- مثّل الصوت الأبرز؛ إذ كان هو رمز معاناة الوطن ككل، في مواجهة المخاطب العربي الذي مثّل الصوت البارز للمخاطب في النص؛ لينقل الصورة الحية، ويسهم في إقناع المخاطب والتأثير فيه. وبناء على ذلك تم تقسيم البحث؛ إذ تم تقسيمه إلى تمهيد تسبقه مقدمة، ويتبعه متن البحث الذي تسلسل بحسب ورود الأصوات في القصيدة، فكان ذلك في سبعة أقسام تشمل الأصوات المذكورة، وهي كالآتي: أولا: صوت المؤلف/الشاعر، ثانيا: صوت فلسطين الأرض، ثالثا: صوت الطفلة الفلسطينية، رابعا: صوت المرأة الفلسطينية، خامسا: صوت الزعماء العرب، سادسا: صوت البطل الفلسطيني/ صوت المقاومة، سابعا: صوت فلسطين، ثم الخاتمة والنتائج، يليها ملحق تضمن القصيدة وتعريفا موجزا بالشاعر، ثم قائمة المصادر والمراجع، وقد توصل البحث إلى نتائج عدة أهمها فاعلية استعمال تعدد الأصوات في تمثيل القصد الكلي للشاعر الذي استعمل الأصوات قناعا له.

الكلمات المفتاحية: التداولية، الصوت، المتكلم، المخاطب، القصيدة.

* أستاذ اللسانيات المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: سعد، س. أ. ح. (2025). صوت المتكلم في قصيدة (أنا لست منكم) لأحمد النهمي: دراسة تداولية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 265-282. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2726

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

المقدمة:

كانت القضية الفلسطينية وما تزال القضية المركزية للأمة العربية والإسلامية، إذ تمثل مظلومية شعب كامل يتم اضطهاده واستلاب حقوقه على مرأى ومسمع من العالم كله، وبردة فعل سلبية من العرب والمسلمين، الذين يُفترض منهم النصرة. وحول هذا المحتوى القضوي، والقضية المركزية ستتم هذه الدراسة التي ستكون ضمن الدراسات التداولية التطبيقية (Applied Pragmatic) التي تهتم بجانب الاتصال، وتعنى بمشكلات التواصل في المواقف المختلفة، وتهتم بالخطاب من نواحيه المختلفة، وفي القصيدة المختارة (أنا لست منكم) استعمل الشاعر التعبير عن القضية الفلسطينية بقناع الأصوات المتعددة التي تتضمن المجتمع الفلسطيني بشرائحه المختلفة التي تعايش الواقع المرير؛ لتمثيل صورة المعاناة، وتجسيد الصراع الطويل بين أصحاب الحق، المظلومين، الذين تم اغتصاب أرضهم، وتجريدهم من حقوقهم الإنسانية المشروعة التي تمت مصادرتها بفعل المحتل الصهيوني وأعوانه الغربيين، فضلا عن أتباعهم من العرب الذين برزت في تعاملاتهم ملامح الخيانة العربية التي هي أشد إيلاما من العدو المحتل.

تأتي أهمية التداولية (Pragmatic) في هذه الدراسة من كونها تركز على أقطاب العملية الخطابية في التواصل اللساني وتوليها أهمية خاصة، وتسلط الضوء على كل أبعادها، بعد أن كانت الدراسات الوصفية تقتصر على البنية، وتغض الطرف عن ظروف الاستعمال المصاحبة للخطاب، ومن أهمها المتكلم والمخاطب؛ إذ هما محور أي تواصل، ويكون ذلك مصحوبا بظروف الخطاب الأخرى كالمقام والسياق وغيرهما، ويعتمد نجاح التواصل بقدر الفهم والإفهام بينهما؛ أي بقدر اشتراكهما في السياقات المحيطة بالعملية التخاطبية نحو طبيعة العلاقة بينهما، والمستوى الثقافي والاجتماعي وغيره. ولذا كانت التداولية هي المنهج الذي يتوافق مع طبيعة هذه الدراسة؛ لأنها دراسة اللغة في الاستعمال؛ أي إنها ترتبط بكل ما يتصل بالاستعمال، مثل المتكلم والمخاطب، والثقافة المشتركة، والسياق، فضلا عن البنية ومستويات دراستها المختلفة.

من المنطلقات السابقة تم اختيار موضوع الدراسة، وتمثلت إشكالية البحث الرئيسة في كيفية تعدد الأصوات وتحديدها في القصيدة، وقصود المتكلم لذلك التعدد. وتهدف الدراسة إلى تتبع صوت المتكلم، وتحديد المخاطب؛ لتجسيد عملهما في الخطاب الشعري المذكور، وهي دراسة تطبيقية على نص شعري شكّل مجالا خصبا لتعدد الأصوات، وحضور ثنائية المتكلم والمخاطب، واتخذ من القضية الفلسطينية مضمونا له.

وقد ارتأيت أن يكون هذا التطبيق وفقا للمنهج التداولي المناسب للدراسة، وسيكون هيكل الدراسة مركزا على مهاد نظري تم التطرق فيه إلى الحديث عن المنهج التداولي، ثم التعريج على المتكلم والمخاطب، ثم تقسيم البحث إلى أقسام عدة تعتمد على أصوات المتكلم الواردة في النص الشعري بالتتابع في إطار العملية التخاطبية الحوارية بين صوت المتكلم مع القطب الآخر وهو المخاطب، الذي كان متعددا ومختلفا بتعدد المقاطع الحوارية واختلافها التي اندرجت ضمن فعل مركزي واحد هو الحق ضد الباطل، والعدل ضد الظلم، وصحوة الضمير ضد الخيانة والخنوع، وكل ذلك بالدعوة إلى الثورة ضد الظالم حتى إعادة الحق لأهله، فكان هيكل الدراسة كالآتي:

أولا: صوت المؤلف/الشاعر، ثانيا: صوت فلسطين الأرض، ثالثا: صوت الطفلة الفلسطينية، رابعا: صوت المرأة الفلسطينية، خامسا: صوت الزعماء العرب، سادسا: صوت البطل الفلسطيني/ صوت المقاومة، سابعا: صوت فلسطين، ثم الخاتمة والنتائج، يليها ملحق تضمن القصيدة وتعريفا موجزا بالشاعر، ثم قائمة المصادر والمراجع التي رفدت الدراسة بالمعلومات الداعمة للموضوع.

التمهيد: التداولية

ركزت الدراسات اللسانية التقليدية على التراكيب والمعاني دون مراعاة الجوانب الأخرى للخطاب، في حين ركزت التداولية على جانب الاتصال؛ أي علاقة الكلام بمستعمليه، لاسيما بمنتج الخطاب وبمتلقيه؛ إذ إنها تجاوزت الدلالة إلى السياقات اللغوية وغير اللغوية. والتداولية في أساس وضعها من قبل الفيلسوف تشارلز موريس (Charles Morris) هي فرع من ثلاثة علوم لدراسة اللغة؛ إذ إنه قسم دراسة اللغة إلى ثلاثة مستويات: التركيب، والدلالة، والتداولية (O'Keefe, Clancy, Adolphs)، ويرى موريس أنها تهتم بدراسة علاقة العلامة بمفسريها (نحلة، 2002)، ثم نشأت وتشكلت بتضافر جهود مجموعة من الفلاسفة واللغويين والعلماء ودراساتهم الجادة التي مهدت للمسار التداولي، وأبرزهم النمساوي فيتجنشتاين (Wittgenstein) في مؤلفاته حول ألعاب اللغة وفلسفتها، وجون أوستين (John Austin) 1962، الذي ترجم أفكاره في محاضراته التي جمعت في كتاب بعنوان (كيف ننجز الأشياء بالكلام) (How to Do Things with Words)، الذي رأى أنه عندما نتلفظ بالكلام فإننا ننجز الأفعال، ورأى أن استعمال اللغة في التواصل ليس لوصف العالم، بل لتحقيق أعمال لغوية، وهي تكون على ثلاثة أنواع: فعل القول، وهو الجانب المادي الذي يصدره المتكلم، وقوة الفعل، وهي ما ينجزه المتكلم بفعل القول، ولازم قوة الفعل، وهو الآثار والنتائج التي نتجت عن الفعل،(أوستين، 1991) وأسماها أفعال الكلام.

وتطورت التداولية وأفعال الكلام على يد تلميذه جون سيرل (John Searle)، الذي أسهم بشكل فاعل من خلال دراساته وكتبه التي منها (أفعال الكلام) (Speech Acts)، 1969، وقد استفاد من جهود أوستن، وطورها؛ إذ تطرق إلى الأفعال غير المباشرة، وكيف يقول المتكلم شيئا، ويقصد غيره، أو يقصد أكثر من المعنى الذي تعنيه الجمل والكلمات. (Searle, 1979)، ومن كتبه المهمة في هذا المجال أيضا (التعبير والمعنى دراسة في نظرية أفعال الكلام) (Expression and meaning, studies in the theory of speech acts) 1979، و(القصدية - بحث في فلسفة العقل) Intentionality- An Essay in the Philosophy of Mind) 1983.

ثم جهود الفيلسوف الإنجليزي بول جرايس (Paul Grice) الذي صب اهتمامه على مقاصد المتكلمين وعلى نظرية المعنى وكيف يحلل المعنى عند المتكلم، ثم كيفية استعمال مفهوم المعنى عند المتكلم، وأسماهما المعنى الطبيعي والمعنى غير الطبيعي. (إسماعيل، 2005).

هذه هي أبرز الجهود التي قامت عليها التداولية إلى أن صارت منهجا متكاملا، وقد كانت الدراسات تقوم على اللغة العادية، ثم تجاوزت ذلك إلى اللغة المجازية التي هي لغة الأدب والشعر.

وقد اهتمت التداولية بالمتكلم ومقاصده؛ إذ هي في مجملها دراسة اللغة في الاستعمال؛ فالتداولية هي «دراسة المعنى الذي يقصده المتكلم» (يول، 2010، ص 19)، وهي: «علم جديد للتواصل، يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال» (صحراوي، 2005م، 16). والاستعمال يقتضي وجود فاعل للخطاب ومُحِدث له، وهو المتكلم، الذي يتوجه بالخطاب إلى مخاطب يفترض أن يستقبل هذا الفعل والحدث، ويدرك القصد؛ ليتم نجاح العملية التواصلية، ومن ثم فهما يعدان الأساس في أي خطاب؛ لأن التفاعل والتواصل يحدث بينهما، وينتج عنه الفهم والإفهام؛ بحيث يصل المخاطب إلى مقاصد المتكلم.

وفضلا عن أطراف الخطاب (المتكلم والمخاطب)، فالتداولية تهتم بالسياق والخلفية المعرفية وغيرها، وتتضمن مجالات متعددة كالإشاريات، والأفعال الكلامية، والاستلزام الحواري، وغيرها، وتتصل بعلوم متنوعة، كعلم الاجتماع والفلسفة، والمنطق، وغيرها من العلوم؛ ولذا كان لها أكثر من اتجاه، ووفقا لتوجه العلوم المختلفة كانت محاولة التأطير

متسعة، فهي دراسة الاستعمال العام للغة، وفي بعض النظريات هي دراسة التواصل الإنساني، وهي وفقا لبعض الفلاسفة محاولة الإجابة عن أسئلة حول المعنى، وتدرس العلاقة بين ما تعنيه الكلمات في الكلام، وماذا يعني المتكلم بكلماته (Allott, 2010)، ويمكن القول إنها منهج شامل، يحوي غيره من المناهج ويتضمنه.

المتكلم والمخاطب:

المتكلم هو منشئ الخطاب ومؤسسه؛ إذ بدونه لا يوجد خطاب، يقول الشهري عن المتكلم إنه: «الذات المحورية في إنتاج الخطاب؛ لأنه هو الذي يتلفظ به، من أجل التعبير عن مقاصد معينة، وبغرض تحقيق هدف فيه»،(الشهري، 2004م، 45)، والمخاطب هو المتلقي للخطاب، وهو من يسعى إلى اكتشاف مقاصد المتكلم؛ ولذا يعد جزءا محوريا في العملية التخاطبية؛ إذ إن المتكلم يتوجه بخطابه إلى مخاطب قصدا، ويراعي هذا عند إنتاجه لخطابه؛ إذ في كل عمل تواصلي ثمة – على الأقل- طرفان، أحدهما فاعل حقيقي، والآخر فاعل على جهة الإمكان، وبقدر اشتراكهما في المعرفة والثقافة يتحقق الفهم والإفهام بينهما، وتصل مقاصد المتكلم.

فالعلاقة التخاطبية قائمة بين المتكلم والمخاطب وسابقة؛ إذ إن إنشاء الكلام من المتكلم وفهمه من المخاطب عمليتان لا تنفصلان، فأي متكلم يشرك مخاطبا في إنشاء كلامه (عبدالرحمن، 2000)، والمتكلم قد يكون هو المخاطب الأول، عندما يوجه الخطاب لنفسه، وعندما يصنع الخطاب.

فالمتكلم قبل إنتاج الخطاب يستحضر المخاطب، سواء كان ذلك الحضور عينيا أم ذهنيا، وهذا يسهم في حركية الخطاب وفاعليته؛ إذ إن غرضه هو التأثير فيه، ولذلك يتنوع خطابه وفقا لمخاطبه. (الشهري، 2004)؛ فالمتكلم يراعي حضور المخاطب سواء كان حقيقيا أم مفترضا، والغالب في النصوص الشعرية أن يكون المخاطب حاضرا افتراضا وليس حقيقة.

وثمة أصوات للتكلم؛ إذ لا يكون صوت مؤلف الخطاب ومنشئه هو صوت التكلم الوحيد في بعض الخطابات؛ فالمتكلم الرئيس قد يلجأ إلى الاستعانة بأصوات أخرى في خطابه تدير دفة خطابه ويكون صوته متواريا خلف هذه الأصوات، وهذا يدل على أن أصوات التكلم قد تتعدد في الخطاب، وتتأتى هذه الإستراتيجية من خلال القصد الذي يريد المتكلم الرئيس إيصاله؛ إذ إن تعدد صوت المتكلم يمنح النص حركة تفاعلية وحوارية كبيرة، ويمنح المتكلم نفسه مساحة واسعة لتمثيل صوته بأكثر من شخصية، فيتسنى له تقمص الأدوار كلها، ونقل مقاصده إلى مخاطبه بإستراتيجية تناسب قصوده.

إن اختيار الشاعر النهمي للصوت المتعدد أتى عن رغبة واعتقاد مسبقين، وعن افتراض مسبق؛ إذ إن اعتقاده بوجود المشكلة الفلسطينية المتجذرة في القلب العربي، التي استعصى حلها؛ بسبب تعنت المحتل، وتخاذل العرب، ورغبته في تغيير هذا الواقع المزري، يوجهه إلى تمثيل هذه القصدية باختيار إستراتيجية تعدد الأصوات من الواقع الفلسطيني نفسه؛ ليكون الحدث في صورته المثلى، وليتحقق التأثير والإقناع، وبذلك يصل الشاعر بخطابه إلى قصده ومبتغاه، وبها حاول المتكلم/الشاعر تقمص أصوات كل شرائح المجتمع الفلسطيني التي عانت وتعاني قمع الاحتلال وظلمه، فكان هذا التمثيل للإحاطة بالأصوات كلها، وتصوير معاناتها، وإقناع المخاطب بتغيير موقفه تجاه القضية برمتها.

صوت المتكلم في القصيدة:

لا يخلو أي نص من صوت المتكلم؛ لأنه هو من يقوم بإنشاء النص، وقد تتعدد أصوات التكلم في النص الواحد، وتختلف ذوات المتكلم وذوات المخاطب باختلافه، فقد نميز في المتكلم بين ذوات مختلفة، منها:

ذات الناطق المباشر للقول، وذات الفاعل المسؤول عن فعل المتكلم فيه، وذات المسؤول عن أفعال المتكلم المقدرة فيه، وذات القائم بأفعال تكلم أخرى تقل فيه درجات مسؤوليته وتتفاوت فيما بينها. كما نميز في المخاطب بين من يُنقل إليه

كلام المتكلم، ومن يشهد هذا النقل، ومن يُلزمه فعل التكلم. (عبدالرحمن، 2000)، وإذا ما تم تتبع صوت المتكلم في القصيدة يلاحظ أنه كان متعددا ولم يكن واحدا، وإن كان صوت الشاعر يتوارى خلف كل الأصوات، لاسيما الصوت الفلسطيني الأبرز؛ لأنه محور القضية كلها، والأصوات كالآتي:

أولا: صوت المؤلف/الشاعر

القصيدة من عنوانها عملية حوارية بين متكلم ومخاطب، المتكلم هو الشاعر الذي توارى صوته خلف الصوت الفلسطيني الذي ينقل الحدث بكل ملابساته، وعند النظر إلى عتبة العنوان في القصيدة يظهر صوت الشاعر من خلال استعمال ضمير المتكلم (أنا)، الذي شغل حيزا كبيرا من القصيدة بدءا من العنوان (**أنا لست منكم**)؛ إذ يتجسد الصوت - أولا- من خلال العنوان الذي هو العتبة الرئيسة للقصيدة وهو يختزل الخطاب؛ إذ يعد العنوان نصا كاملا، وباقي المقاطع تتفرع عنه وتتبعه.

فالعنوان (**أنا لست منكم**) بنية خبرية تأشيرية تتجاوز الإخبار إلى أفعال جزئية وفعل كلي؛ إذ تشير (أنا) ضمير المتكلم إلى صوت الشاعر وموقفه الذي هو صوت فلسطين الأرض، وفلسطين الأم، وكل صوت فلسطيني، ويشير ضمير الخطاب الكاف في (**منكم**) إلى المخاطب العربي؛ إذ إن حرف الجر (**من**) يقتضي أن يكون الفلسطيني جزءا من المنظومة العربية، وهي معرفة مشتركة بين المتكلم والمخاطب التي تجمعهما وحدة النسب والدين التي تقتضي الأخوة والمشاركة في السراء والضراء، لكن المتكلم هنا يستعمل النفي المتصل بضمير التكلم؛ لتأكيد فصل الانتماء إلى المخاطب، ليقصد رفض هذا السلوك من المخاطب، والتعبير عن خيبة الأمل فيه، وحثه على تغيير موقفه من المتكلم.

إن محور القضية ومضمونها يدوران حول فكرة العنوان، وقد تكرر عنوان القصيدة في نهاية كل مقطع؛ ليثبت ويؤكد رفض التخاذل والخنوع العربيين، والدعوة إلى تغيير هذه السياسة؛ إذ تكرر العنوان مع الإضافة (**أنا لست منكم لست منكم سادتي**) خمس مرات، وفي المرة السادسة؛ أي في نهاية القصيدة ينجز فعل الرفض القاطع لكل الصلات إذا لم تتغير سياسة الزعماء والسادة العرب فيقول: (**أنا لست منكم رغم كل عروبتي**).

في العنوان كان صوت الشاعر ظاهرا بارزا، ثم في ثنايا خطابه الشعري اندمج صوته مع صوت فلسطين، فأصبحا صوتا واحدا؛ ليقصد بهذا الدعم الكامل للصوت الفلسطيني الرافض لكل الحلول الوسطية التي تلغي الحق الفلسطيني، الصوت الرافض للاستسلام والخنوع للمحتل وأعوانه من الأمريكان وغيرهم، الصوت المقاوم والمدافع عن أرضه وشعبه.

ويتمثل الصوت في ظاهره في العنوان بالمخطط الآتي:

أنا ← **المتكلم/ الشاعر/ الصوت الفلسطيني/ كل صوت يرفض العدوان**

لس(ت)

منك(م) ← **المخاطب/ الشعوب المستسلمة/ الزعماء الخائنون**

فالإشارة بالضمير المنفصل البارز تثبت الحضور، والتأييد، وتؤكد الشجاعة، وترك المواربة، فيجنح مستعملها إلى فعل الدعوة إلى رفع الصوت، والمجاهرة بالثبات على الموقف، ورفض ما عدا ذلك، وهذا الرفض يتمثل بالإشارة بالضمير المتصل بفعل النفي، وهذا الاستعمال يوحي بفعل المتكلم المتصل بالرفض.

ثانيا: صوت فلسطين الأرض

يتمثل هذا الصوت في أبيات الشاعر الآتية: (النهمي، 2021، ص 112)

رَفَسَـــتْ حِـــذَاءُ الْمُعْتَدِيـــنَ كَرَامَتِـــي دَاسَـــتْ عَلَـــى عُنُقِـــي أَمَـــامَ صَـــغِيرَتِي

هَتَكَـــتْ مُرُو آتِـــي وَكُـــــلَ مَحَارِمِـــي أُمِّـــي وَأُخْتِـــي بِنْـــتَ عَمِّـــي عَمَّتِـــي
أَصْـــبَحْتُ ضَـــائِعَةً ضَـــيَاعَ جُمُـــوعِكُمْ فِـــي كُـــلِ يَـــوْمٍ تَضْمَحِّـــلُ عُرُوبَتِـــي
قَـــدْ شَـــرَّدُوا أَهْلِـــي بِكُـــلِ مَدِينَـــةٍ وَالسِّـــجْنُ مُعْتَقَـــلٌ لِخَيـــرِ شَبِيبَتِـــي
فَـــإِلَى مَتَـــى هَـــذَا العَـــذَابُ إِلَـــى مَتَـــى وَإِلَـــى مَتَـــى تَتَجَاهَلُـــونَ قَضِيَّتِـــي

أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِـي

في بداية القصيدة يستعمل الشاعر بصوت فلسطين التأشير بضمائر التكلم الوجودية والملكية المختلفة، لا ليخبر؛ لأن الصورة معروفة ولا تخفى على المخاطب، بل للتعبير عن عمق المعاناة؛ لينجز فعل التوجع والتحسر، وقد استحوذت ضمائر الملكية على بداية القصيدة، التي تشير إلى الأم الفلسطينية أو الأم الوطن؛ لأنه لم يسلم من هذا التعسف أي أحد؛ فأشار إلى كل أفراد البيت الفلسطيني وإلى ما يمس كرامته وعروبته (**كرامتي/ عنقي/ صغيرتي/ مرو آتي/ محارمي/ أمي/ أختي/ بنت عمي/ عمتي/ عروبتي/ أهلي/ شبيبتي/ قضيتي**).

وفي هذه العملية الحوارية التي يستعمل فيها الشاعر بصوت المتكلم (الأرض الفلسطينية) ضمائر الملكية بشكل لافت للنظر، يتوجه بخطابه إلى المخاطب العربي؛ لينجز فعل الحزن وخيبة الأمل، واستثارة مشاعر المخاطب بالقضايا المشتركة التي تثير غيرة العربي ونخوته وهي جرأة العدو الإسرائيلي وتعديه على المحارم والمستضعفين، وعلى كرامة المجتمع الفلسطيني وحقوقه، ويمثل هذا الخلفية المشتركة بينهما؛ إذ يفترض مسبقا وجود المحتل الإسرائيلي، وممارسته الظلم والتعسف ضد مكونات المجتمع الفلسطيني كله، ويستعمل ملفوظات تؤكد عمق المهانة والتحقير والاستضعاف التي يمارسها المحتل (**رفست حذاء، داست، هتكت**)، وفيها إشارات إلى لجوء العدو إلى إذلال العرب وامتهانهم، ويقصد المتكلم التأثير في مخاطبه.

وهذا الصوت هو الذي يدير العملية التحاورية الخطابية ككل؛ إذ هو ظاهر في بداية كل المقاطع التحاورية، ثم يقوم بنقل الصوت إلى غيره، ويظهر هذا في قول الشاعر: (**لَـوْ كُنْتُ مِنْكُمْ**) مطلع المقطع الثاني، وفي قوله: (**لَـوْ كُنْتُ مِنْكُمْ**) في مطلع المقطع الرابع، وينجز فيهما فعل التبكيت، والخيبة والحزن واليأس، يؤكد ذلك أداة الشرط (**لو**) التي يقصد بها عدم تحقق الأمر، واستحالة قبوله، والقصد الرفض، وخيبة الأمل في المخاطب، ثم يظهر بصورة مختلفة في مطلع المقطع الخامس: (**لَكِنَّنِي مِنْ...**)؛ ليؤكد الموقف الراسخ المؤيد للمقاومة، ورفض المحتل، ويستمر هذا الصوت في دعوة المخاطب إلى الثورة ضد المحتل، وإلى ترك الخنوع والاستسلام، وإلى تأكيد الثبات على هذا الموقف، ثم ينجز فعل الغضب والأسف إذا لم يتأثر المخاطب ويستجب، ويتأكد هذا القصد بقوله في ختام القصيدة:

مَـــا لَـــمْ فَإِنِّـــي إِنْ ظَلَلْتُـــمْ هَكَـــذَا مُتَأَسِّـــفٌ إِنْ قُلْـــتُ رَغْـــمَ تَعَاسَتِـــي
أُفٍّ لَكُـــمْ تُعْسًـــا لَكُـــمْ يَـــا سَادَتِـــي أَنَـــا لَسْـــتُ مِـــنْكُمْ رَغْـــمَ كُـــلِ عُرُوبَتِـــي

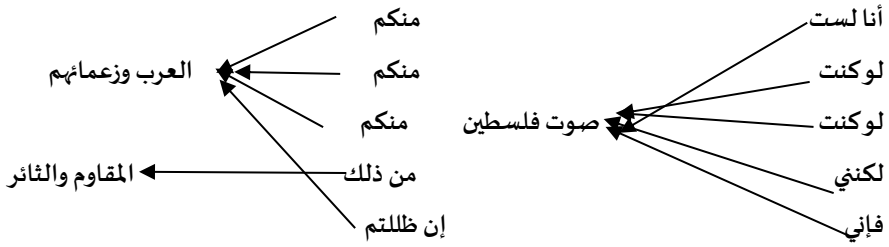
ولأن القصيدة تعد مقاطع حوارية محادثاتية، فإن كل صوت متكلم كان له مخاطب؛ إذ تعدد المخاطبون بتعدد أصوات المتكلم، لكنْ ثمة مخاطب رئيس هو الزعيم العربي، والشعب العربي، ويصدق هذا على أي عربي مسلم يقف موقفا سلبيًا من قضيته الرئيسة؛ لأنها قضية كبرى تتمثل في محاولة انتزاع الحقوق من أهلها ومصادرتها، والتجني على أصحابها، وفرض الوجود بالقوة والظلم، وثمة مخاطبون آخرون، ويمكن توضيح هذا كالآتي:

في هذا المقطع يتوجه المتكلم (الصوت الفلسطيني) إلى العرب، إخوة الدين الذين يفترض منهم النصرة والدعم لإخوانهم في فلسطين في مواجهة العدو المحتل؛ إذ المعرفة المشتركة بينهما تقتضي وجوب النصرة كونهما ينتميان إلى دين الإسلام الذي يقتضي ذلك، ويتأكد هذا باستعمال الشاعر لضمير المخاطب في قوله: (**أصبحت ضائعة ضياع جموعكم**)؛ إذ

إن الضمير الكاف في (**جموعكم**) يشير إلى العرب الذين تشتت جمعهم وتفرقوا، ولم يعد لهم كلمة ولا موقف مشرف، وكلمة (**ضياع**) تؤكد هذا القصد، ويؤكده -أيضا- النص المرفق في قوله: (**في كل يوم تضمحل عروبتي**)، وفي قوله: (**وإلى متى تتجاهلون قضيتي**)، فقضية العروبة التي كانت الجامع بينهم ضاعت وضعفت.

ويتأكد هذا القصد بالمتلازمة المتكررة في نهاية كل مقطع، فضلا عن العنوان في قوله: (**أنا لست منكم لست منكم سادتي**)؛ إذ الانتماء والتبعيض في المعرفة المشتركة بين المتخاطبين إما أن تكون في النسب أو في الدين، وهو هنا يقصد الرابطتين، رابطة العروبة، ورابطة الدين، فالعروبة رابطة لكل المنتمين إليها، وزاد من وثاق هذه الرابطة رابطة الدين، فكانت الصلة أقوى، وفي رابطة الدين يقول تعالى: ﴿إنما المؤمنون إخوة﴾ [الحجرات، 10]، والدين متضمن في القول، لأن المخاطب يعلم أن العرب ينتمون إلى دين واحد هو الدين الإسلامي، ومن ثم فالشاعر ينجز فعل الحزن والتوبيخ واللوم بالصوت الفلسطيني للمخاطب العربي عامة ولساداته خاصة؛ لأن بيدهم تغيير الأمر، وهو ينجز فعل الاستهزاء والتحقير بقوله (سادتي)؛ إذ يفترض أنهم السبب في الحال المزري الذي وصل إليه الفلسطينيون؛ بسبب ضعفهم ورضوخهم.

ويتمثل هذا الصوت مع مخاطبه في بداية المقاطع بالمخطط الآتي:



ثالثا: صوت الطفلة الفلسطينية

في بداية المقطع الثاني يستعمل الشاعر صوتا آخر؛ ليتمثل قصده، وهو كالآتي: (الديوان، 113)

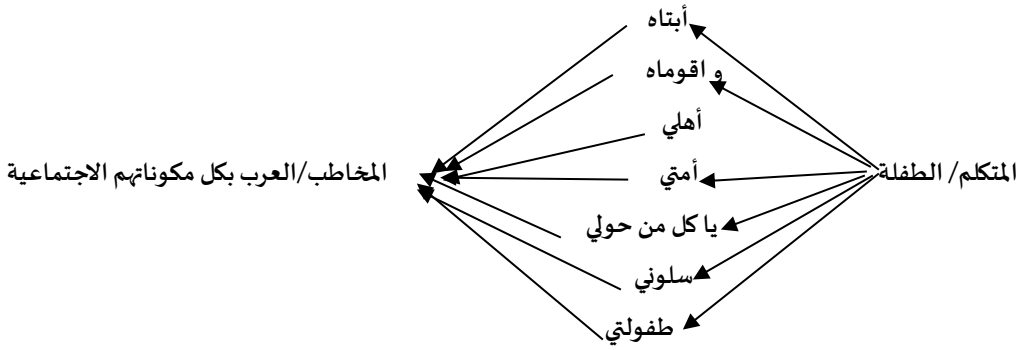
لَـوْكُنْتُ مِنْكُـمْ لَـمْ تُصَـرِّخْ طِفْلَتِي أَبَتَـــاهُ وَ اقَوْمَـــاهُ، أَهْلِـــي أُمَّتِـــي
يَـا كُـلَ مَـنْ حَـوْلِي سَـلُونِي مَـا جَـرَى مَـــاذَا أُجَـــرَّعُ فِـــي رَبِيـــعِ طُفُـــولَتِي؟

ينتقل الصوت في المقطع التالي إلى متكلم آخر هو الطفلة الفلسطينية؛ ليتجسد القصد بالتأشير الضميري لهذا الصوت الذي يمثل الفئة الأضعف في المجتمع، الذي يفترض حمايتها من الجميع، ويأتي هذا الصوت مقترنا بالنداء الذي يرى بعض الباحثين أنه يندرج ضمن الإشاريات؛ إذ الأصل أن النداء يتم التوجه به إلى أشخاص؛ فصوت الطفلة يتجلى في قول الشاعر على لسانها وهي تستغيث: (**أبتاه/ و اقوماه/ أهلي/ أمتي/ يا كل من حولي/ سلوني/ طفولتي**)، فالقصد في الفعل التعبيري الذي أنجزه الصوت المتمثل في الحزن وخيبة الأمل وغياب النصير من القريب والبعيد، وفيه تدرُّجٌ في النداء يوحي بالتخاذل الكبير؛ إذ بدأت بنداء القريب ثم الأبعد فالأبعد، لكن بلا فائدة، وقد استعمل الشاعر الطفلة قصدا؛ إذ لم يقصد الطفل المذكر؛ لأن أطفال فلسطين ليسوا كغيرهم من أطفال العالم المرفهين الذين ينعمون بحياة الدلال، فالعدو المحتل قد حرم الطفل الفلسطيني من كل حقوقه، وقد أصبح كثير من أطفال فلسطين أسطورة في مقاومتهم للعدو (صالحة، 2009م)، وفي شجاعتهم، فكان اختيار الشاعر للفئة الأضعف، التي تعد حمايتها في العرف العربي، فضلا عن العالمي، واجبا إنسانيًا،

قبل أن يكون دينيًا ووطنيًا، وكان القصد من هذا الاستعمال اللوم والتأنيب، فضلا عن الخيبة والتوجع، ومن ثم التأثير والإقناع.

وفي هذا المقطع يتعدد صوت المتكلم، ويتعدد المخاطب، لكنه لا يخرج عن إطار المخاطب السابق؛ إذ يتمثل المخاطب بالتأشير بالنداء في قوله: (**أبتاه و اقوماه، أهلي، أمتي – يا كل من حولي**)، فالخطاب موجه بصوت الطفولة الفلسطينية إلى القريب ثم البعيد وصولا إلى الأبعد؛ إذ إن المخاطبين المذكورين قريبون وجدانيا من المتكلم، قريبون دينيا، لكنهم بعيدون وغير قادرين على نجدة الطفولة ومد يد العون، وقد استعمل الشاعر صوتها لمخاطبة الأقارب بدرجات بأسلوب النداء المحذوف منه الأداة؛ ليقصد الظن بسرعة النجدة والعون، وعندما لم تجد نفعا تم تعميم النداء؛ لينجز فعل الشعور بالخيبة والحزن واليأس من النصرة.

ويتمثل صوت الطفلة الفلسطينية بالمخطط الآتي:



كان المتكلم صوتا واحدا هو من أضعف الأصوات في الواقع الاجتماعي والإنساني، ومن أشدها قداسة عند الكبار، وتم توجيهه إلى المجموعة العربية كلها، للتأثير والإقناع؛ إذ في العرف العربي خصوصا، والعرف العالمي عموما حماية الطفولة واجب ومطلب ضروري، لكن الخذلان والألم كانا هما ما تم إنجازه باستعمال هذا الفعل والصوت؛ إذ لا حياة لمن تنادي.

رابعا: صوت المرأة الفلسطينية

ينتقل الصوت في المقطع الرابع إلى صوت يرمز إلى الضعف، وإلى قضية محورية وحساسة عند العربي هي قضية الشرف، ويتمثل هذا الصوت بالمرأة الفلسطينية، وفيه يقول: (الديوان، 114)

هَتَـكَ السُكَـــارَى ذَاتَ لَيْـــلٍ غُرْفَتِـي ... يَتَهَافَتُـــونَ عَلَـــى امْتِهَـــانِ كَرَامَتِـــي
فَصَـرَخْتُ: يَـا لَلْعُـرْبِ هَـلْ مِـنْ نَاصِـرٍ؟ ... فَأَجَـــابَنِي صَـــمْتِي الرَّهِيـــبُ وَحَسْـــرَتِي
ضَحِـكَ الجَمِيـعُ سَفَاهَـةً وَشَمَاتَـةً ... قَـالُوا مَعَـاً مَـنْ ذَا يُجِيبُـكِ؟ فَاصْـمُتِي
فَعَلِمـتُ أَنَ الأَمْـرَ صَـارَ لِغَيْرِنَـا ... وَالعُـرْبَ مَاتُـوا وَالجُيُـوشَ تَوَلَّـتِ
أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِـي

يستعمل الشاعر صوت المتكلم (المرأة الفلسطينية) في هذا المقطع؛ ليشير إلى فعل أشد فضاعة من سابقه، وأشد إيلاما للمخاطب، ويستعمل هذا الصوت؛ ليثير في المخاطب الغيرة على الشرف التي هي أهم قضية عند العربي المسلم، وهذا يتأكد من الخلفية المعرفية المشتركة بين المتكلم والمخاطب، وقد تجاوز استعمال صوت المتكلم الإخبار عن الحال إلى إنجاز

فعل الحزن والأسف واللوم للمخاطب، فضلا عن فعل الغضب، وذلك باستعمال ضمائر الملكية والوجودية؛ فالملكية (**غرفتي/ كرامتي/ فأجابني/ صمتي/ حسرتي/ فاصمتي**)، وضمائر الوجود (**فصرخت/ يجيبك/ فعلمت**).

فالشاعر ينجز باستعمال هذا الصوت فعل الحزن والألم، فضلا عن فعل تحذير المخاطب مما يحدث، والغضب من الموقف المخزي؛ إذ يعتقد الشاعر أن الحدث المنقول بصوت المتكلم سيؤثر في المخاطب، ويقنعه بتغيير موقفه السلبي، ولكن هذا الصوت يتضمن موقف قوة المرأة وصمودها؛ إذ هي ليست ضعيفة، حيث يذكر (صالحة، 2009) أن المرأة الفلسطينية كانت رمزا للصمود والتضحية والمقاومة في سبيل وطنها، ودفعت بأبنائها إلى ساحة المعركة، ومن متضمنات تلك القوة، فعل رفض الاستسلام للغاصب المحتل، والصراخ في وجهه، وهو رفض المحتل بكل صوره.

وفي هذا المقطع يستعمل الشاعر أكثر من وسيلة إشارية؛ لتحديد المخاطب، سواء بالتلميح أم بالتصريح؛ إذ إن المخاطب هم العرب (إخوة الدين واللغة)، ويتضح هذا القصد باللفظ الصريح (**فصرخت: يا للعرب هل من ناصر؟**)، وينجز المتكلم فعل التأسف والحسرة والشعور بالغربة والبعد، ويتأكد هذا القصد وهذا المخاطب بالنص المرفق في قوله:

فَعَلِمتُ أَنَ الأَمْرَصَارَلِغَيْرِنَا وَالعُرْبَ مَاتُوا وَالجُيُوشَ تَوَلَّتِ

إذ تشير لفظة (**لغيرنا**) إلى غير العرب، وهم اليهود ومن يحالفهم، فضلا عن لفظة (**العرب**) التي هي المخاطب الرئيس، وإضافتها إلى ضمير الجمع؛ لتبكيت الجنس العربي ككل.

خامسا: صوت الزعماء العرب

يلجأ الشاعر إلى تبادل الأدوار في هذا المقطع؛ إذ يصبح المخاطب متكلما، والمتكلم مخاطبا؛ فصوت المتكلم هنا رمز للخيانة العربية، ورمز للولاء للعدو، وخذلان القريب، يقول الشاعر (الديوان، ص 115):

لَوْكُنْتُ مِنْكُمْ مَا أَجَابَ زَعِيمكُمْ وَمَضَى يَرَدِدُ فِي بَيَانِ القِمَّةِ
أَنَا لَسْتُ مِنْكِ وَلَسْتِ مِنّي إِنَّنِي الآنَ حَقَاً قَدْ وَجَدْتُ هَوِيَتِي
فَإِلَى بَنِي صُهْيُونَ أَصْلِي ضَارِبٌ الغَرْبُ أَهْلِي وَاليَهُودُ عَشِيرَتِي
شَامِيرُ عَمّي بِيلْ كِلِينْتُون سَيِّدِي بِيْرِيزُ خَالِي أُوْلبَر ايِتْ خَالَتِي
أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِي

يستعمل الشاعر صوتا مختلفا، ويقصد توضيح المشهد من خلال سماع الأطراف كلها؛ إذ يظهر صوت زعماء العرب في بيان القمة؛ إذ يقتضي لفظ (**القمة**) حضور الزعماء كلهم، وبهذا الصوت ينجز الشاعر فعل الخضوع والاستسلام من قبل المتكلم، فضلا عن فعل السخرية والتهكم ورفض الموقف والانتماء، ويتم التأشير لصوت المتكلم هذا بضمير المتكلم المنفصل (أنا)، ثم بالضمير الوجودي (**لست**)، ثم بضمائر الملكية التي تتوالى تباعا (**مني/ إنني/ هويتي/ أصلي/أهلي/ عشيرتي/ عمي/ سيدي/ خالي/ خالتي**)، وفي هذا الفعل تتعرى الحقائق التي عادة ما تتوارى خلف الكواليس؛ إذ إنها في الواقع لا تُصرح، لكن القول المضمر يتضمن هذا الفعل ومتضمنات القول تقتضي هذه الأفعال، ويسمى هذا المعنى الكامن، أو الموجود بالقوة. (نحلة، 2002م)، ويستعمل الشاعر الأسماء الصريحة للأعداء التي ينسبها صوت المتكلم إلى نفسه:

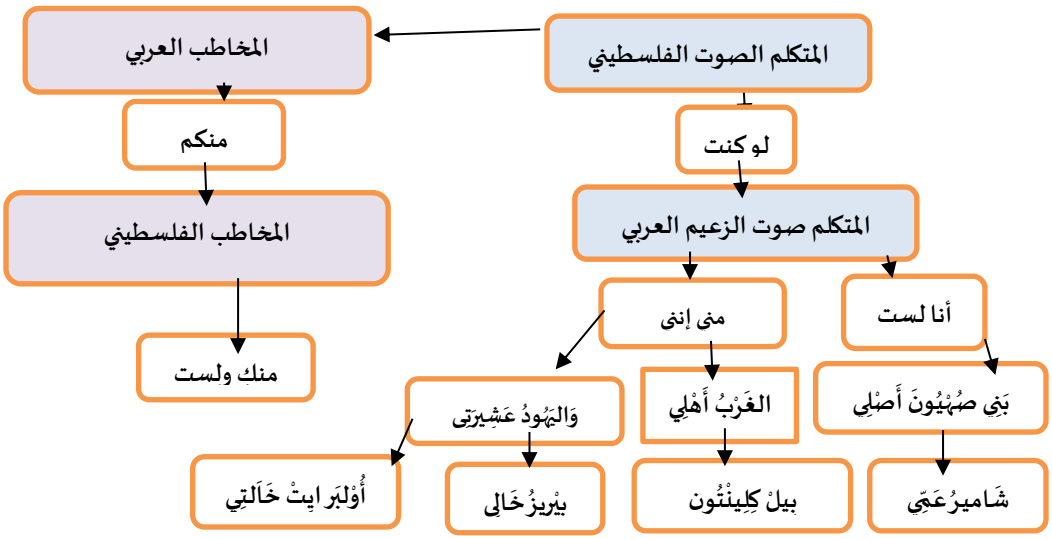
شَامِيرُ عَمّي بِيلْ كِلِينْتُون سَيِّدِي بِيْرِيزُ خَالِي أُوْلبَر ايِتْ خَالَتِي

واستعمال الأسماء تداوليا يشير إلى اشتراك مفهومين في فهم القصد، هما مصدر التعريف، ومعرفة القصد، وهي حسب الأعراف والتقاليد في كل مجتمع، والشاعر يقصد هنا تعرية المتكلم المنافق من الصدق والإخلاص تجاه قضيته الرئيسة، والسعي إلى إرضاء العدو؛ لأجل المصالح، وفيه إشارة إلى أن القرار والرأي في أيدي اليهود والأمريكان، والزعماء العرب

مجرد توابع لهم، وأنهم يستعملونهم لقضاء مآربهم، ولا يدري هؤلاء المنافقون أن العدو لن يرضى منهم بكل التنازلات، يتأكد هذا في النصوص القرآنية التي أخبرنا بها الله عز وجل في قوله: ﴿**وَلَنْ تَرْضَى عَنْكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ**﴾. [البقرة: 120].

ويتأكد هذا القصد والمخاطب في المقطع التالي؛ إذ يتحدد بالتأشير في قوله: (**زعيمكم**)، المشار به إلى زعماء العرب، ويأتي المفسر (**بيان القمة**)؛ ليؤكد هذا القصد؛ إذ يفترض مسبقا وجود اجتماع للزعماء العرب فيما يسمى بالقمة العربية، يجتمعون فيها عند حدوث أمر مهم يتعلق بأي دولة عربية، لكن هذا الاجتماع خيب آمال أصحاب القضية، وأنجز فيه المتكلم بالصوت الفلسطيني فعل الخيبة والتذمر والتسخط على موقف الزعماء العرب، الذين قبلوا الاستسلام والخضوع للهود والأمريكان، فضلا عن إظهار التبعية والولاء لهم، ويتأكد هذا القصد بالذكر الصريح للولاء لبني صهيون واليهود والأمريكان، وإن كان هذا في الواقع لا يتم ظاهرا، لكنه مضمون الموقف، واستعمال صلات القربى (**عمي، خالي، خالتي**) للإشارة بها إلى التماهي مع العدو، وهي تؤكد انفصام عرى القربي بين أهل فلسطين، والزعماء العرب، وتخليهم عن قضيتهم، وكل هذه متضمنات في الخطاب، وهي الفعل الكلي لهذا الصوت.

ويمكن تمثيل هذا الصوت بالمخطط الآتي:



ويلاحظ من المخطط عمق الهوة بين الفلسطيني وبين موقف الزعيم العربي، وينجز الشاعر بتداخل الأصوات هنا، فعل الاستنكار والتأسف، وباستعمال أسماء زعماء الغرب واليهود منسوبة بضمير التكلم إلى الزعيم لينجز الشاعر به فعل الضعف والهوان والخنوع والاستسلام من قبل المتكلم، فضلا عن التأسف والحسرة من قبل الشاعر.

ويستمر الصوت نفسه في المقطع التالي؛ ليقصد الشاعر ضعف الزعيم العربي تجاه قضيته، وخيانته لها، وتنوع أساليب التطبيع مع العدو، يقول (الديوان، ص 116):

لَـوْ كُنْـتُ مِـنْكُمْ مَـا تَهَافَـتَ قَادَتِـي ... فِـي خَمْـدِ نِيـرَانِ الحَمَـاسِ بِثَـوْرَتِي
مَـا قَـالَ قَائِلُهُـمْ لِجَمْـعِ المُعْتَـدِي ... شَرَّفْتُمُونَـا مَرْحَبَـا يَـا سَادَتِـي

فِـي مَنْزِلِـي تَجِـدُونَ كُـلَ هِوَ ايَـةٍ وَ أَنَـا سَأطرِبُكُـمْ بِعَـزْفِ رَبَابَتِـي
وَعَلَـى رِفَـاقِي وَاجِـبٌ يَقْضُونَـهُ يَحْـذُونَ حَـذْوِي، يَقْتَفُـونَ مَسِـيرَتِي
فَالقُـدْسُ مِلْـكٌ لِلْجَمِيـعِ وَ إِنَّنِـي كَـرَمًا سَأَمْنَحُكُـمْ طَـوَافَ الكَعْبَـةِ
أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِـي

وفي مطلع المقطع يعود صوت التكلم إلى صوت فلسطين الذي افتتح به الشاعر القصيدة، الصوت الرافض لموقف الصوت الذي يليه (**كنت**) (**قادتي/ بثورتي**)؛ لتوضيح صوت آخر هو صوت الخيانة العربية؛ أي صوت الزعيم العربي، وتمثل هذا الصوت بضمائر التكلم المختلفة (**شرفتمونا/ سادتي/ منزلي/ أنا/ سأطربكم/ ربابتي/ رفاقي/ حذوي/ مسيرتي/ إنني/ سأمنحكم**)، ويتأكد موقف الخيانة العربية للقضية الفلسطينية في التأشير التخاطبي في المقطع التالي؛ إذ إن التأشير للمخاطب في قول الشاعر بصوت العربي الخائن المتخاذل: (**شرفتمونا/ يا سادتي/ سأطربكم/ سأمنحكم**) يعود على اليهود وأعوانهم، والشاعر بهذا التأشير ينجز فعل التسخط والرفض والثورة ضد هذا الموقف، ويقصد الشاعر باستعمال ذكر أقدس الأماكن (**القدس/ مكة**) إلى التأثير في المخاطب؛ إذ إن التهاون بهذه الأماكن هو سقوط للمسلمين فضلا عن العرب، وكل من قال شعرًا عن فلسطين لا بد أن يعرج على ذكر القدس؛ لقداسته عند المسلمين، فحين يتجلى صوت الخيانة بالتهاون في شأنه، يستنكر الشاعر، وكثير من الشعراء غيره (صالحة، 2009م)، مواقف العرب، التي تجعل العدو يطال المقدسات الإسلامية، ويتجرأ على أهل فلسطين المستضعفين.

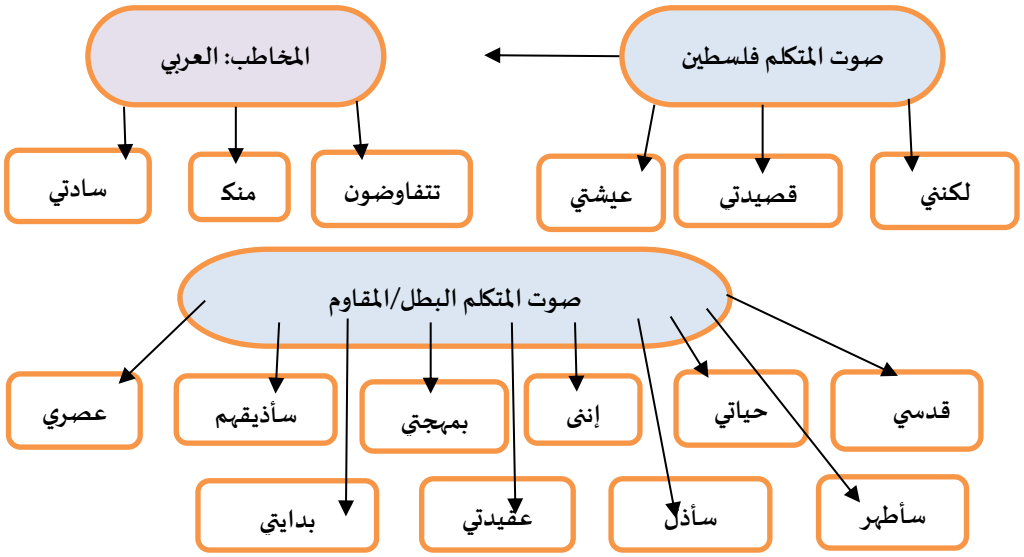
سادسا: صوت البطل الفلسطيني/ صوت المقاومة

تتضمن القصيدة جانبا مأساويا، وجانبا مشرقا واعدا بالخير، وعادة الأمور أن يتم البدء بالجانب المشرق، لكن قضية فلسطين يغلب عليها الجانب المظلم والمأساوي، ويعود ذلك إلى عاملين تضمنتهما أفعال الشاعر في القصيدة: الأول وحشية العدو وعنجهيته، والثاني خذلان العرب والمسلمين، فضلا عن استمرار هذا الوضع، وبقائه في النفق المظلم؛ إذ لا أفق يبشر بالنور حتى اللحظة؛ بسبب موقف القريب قبل البعيد، وكان الثاني محط اهتمام كبير للشاعر؛ لأنه الأشد مضاضة على أهل فلسطين، ومن ثم بدأ الشاعر بالمشكلة العصية، ثم انتقل إلى مصدر النور، وبارقة الأمل للخلاص؛ ليقصد تأكيد الدعوة إلى هذا الطريق، ودعم أصحابه، وأنه ما يخوف الأعداء ويقض مضاجعهم؛ ولذا افتتح المقطع بـ(**لكن**) التي تفيد -نحويا- الاستدراك، وتداوليا تغيير الموقف، وفي هذا يقول (الديوان، ص 117-118):

لَكِنَّنِـي مِـنْ ذَلِـكَ البَطَـلِ الَّـذِي سَـيَظَلُّ ينْشُـدُ فِـي الفَـلَاةِ قَصِيْدَتِـي
مَـنْ قَـالَ: قُدْسِـي يَـا حَيَاتِـي إِنَّنِي سَـأَذُودُ عَنْـكِ وَ أَفْتَدِيـكِ بِمُهْجَتِـي
سَـأُذِيْقُهُمْ حِطِّـينَ عَصْـرِي وَاسْـأَلُوا حِطِّـينَ مَـا فَعَلَـتْ بِأَهْـلِ الخِسَّـةِ
سَـأُطَهِّرُ القُـدْسَ الشَّرِيفَـةَ مِنْهُـمُ سَـأُذِلُ جَمْعَهُـم بِعِـزِّ عَقِيدَتِـي
مَـنْ قَـالَ: يَـا بَغْـدَادُ صَـبْرًا إِنَّهَـا مِحَـنٌ تَجَلَّـتْ فِـي الُّلتَيَّـا وَالَّتِـي
فَتَأَلَّقِـي فَـوْقَ الجِـرَاحِ وَكَابِـرِي زَمَـنَ المَآسِـي وَاحْتِقَـانِ الأُمَّـةِ
خُطِّـي عَلَـى كَبِـدِ السَّمَـاءِ شَهَـادَةً تِلْـكَ النِّهَايَـةِ كَـيْ تَكُـونَ بِدَايَتِـي
أَيَكُـونُ هَـذَا فِعْـلُ طِفْـلٍ بَيْنَمَـا تَتَفَاوضُـونَ بِمَـا يُـنَغِّصُ عِيشَتِـي
أَنَـا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِـي

يعود صوت فلسطين؛ ليؤكد انتماءه (**لكنني/ قصيدتي**)، ثم يأتي صوت البطولة والشرف الفلسطينيين، صوت الثورة والمقاومة (**قدسي/ يا حياتي/ بمهجتي/ عصري/ سأطهر/ سأُذل/ عقيدتي/ بدايتي**)، ويستعمل الشاعر هذا الصوت؛ ليرمز إلى صفات البطل الفدائي الذي يحمل هموم شعبه، ومعاناته، وينافح عنها بكل شجاعة، وبهذا الصوت ينجز الشاعر فعل الدعوة إلى الثورة ومقاومة المحتل، ورفض الخنوع والاستسلام للعدو.

وتطل بارقة الأمل والسعي نحو النصر وتحقيق الحلم في هذا المقطع؛ إذ يختلف المخاطب عن سابقه؛ لأن صوت المتكلم مختلف، فالمتكلم هو صوت الثورة والحرية والذود عن الحق، ومن ثم استعمل الشاعر التأشير إلى مخاطب غير شخصي، وهذا التأشير هو انزياح للاستعمال اللغوي، وهو فعل غير مباشر؛ إذ القصد هو الدفاع عن الأرض وما فيها، ويتمثل ذلك في (**القدس الشريفة، وبغداد**) وهما إشارتان مكانيتان، تشير الأولى إلى القداسة الدينية التي تقتضي الدفاع عنها انطلاقا من المرجع الديني الواحد، والثانية تمثل قداسة بالنسبة للمتكلم، وهي الأرض التي تعرضت للاحتلال والظلم، وقد ذكرهما؛ ليثير في المخاطب النخوة، ويقنعه بضرورة تغيير موقفه، والثورة على المعتقدات التي تصور استحالة تغيير الواقع، وهي إشارة ضمنية إلى أن الخلاص من الجانب المظلم، والأمل بعودة الحق إلى أهله لن يتأتى إلا بهذا؛ أي باستشعار عظمة الأماكن، والثورة على من يحتلها وينتهك حرماتها. ويمكن تمثيل صوت البطولة والمقاومة في هذا المقطع كالآتي:



باستعمال صوت البطل المقاوم تتحدد أبعاد القضية المركزية؛ إذ المضمون القضوي هو الدفاع عن المقدسات الدينية، وليس الأمر مجرد أرض مسلوبة، يتأكد هذا القصد من خلال الانزياح في الطرف الآخر للعملية التحاورية؛ إذ يخاطب البطل مقدساته (**قدسي يا حياتي – عقيدتي**)، وهذه الإضافة بضمير التكلم فضلا عن استبدالها بالحياة توحي بالقرب الوجداني للمكان، ومن ثم يتضمن هذا الصوت قناعات أصوات أخرى مثل: صوت الشاعر، وصوت فلسطين كلها، وصوت كل عربي حر.

سابعا: صوت فلسطين

يختم الشاعر القصيدة باستعمال صوت فلسطين الذي هو صوت الشاعر، ودعوته إلى طرق الخلاص. ولأن الشاعر مخلص في دعوته، فصوته ظاهر مع الصوت القناع الذي توارى خلفه؛ ليقصد عدم جدوى الخطابات الخفية،

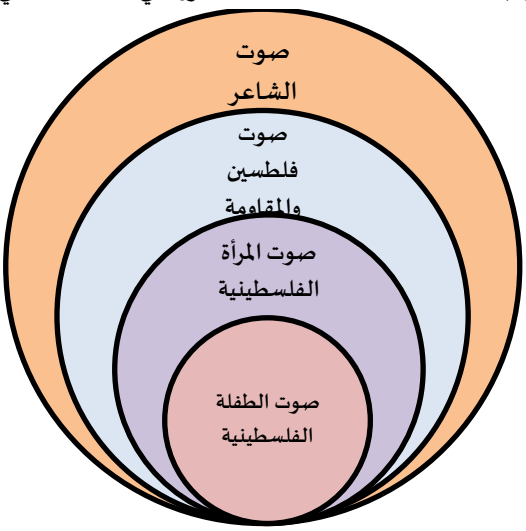
ويقصد تذكير المخاطب؛ إذ هو متيقن من معرفة المخاطب، لكنه يمنحه فرصة الرجوع، وتوحيد الصف. والاستعمال يتضمن فعل التحذير، فضلا عن التأرجح بين الأمل واليأس؛ لعدم تيقنه من نجاح الفعل وتأثيره على مخاطبه، وفي ذلك يقول (الديوان، ص 118-119):

وَإِذَا أَرَدْتُـــمْ عِـــــزَّةً وَقِيَـــادَةً فَعَلَيْكُـــمُ بِـــاللهِ ثُـــمَّ الوحْـــدَةِ
وَلتَحْكُمُـــوا بِهَـــدى النَّبِـي مُحَمَّـــدٍ وَكِتَـــابِ رَبِّـــي فِيْـــهِ أَسْمَـــى عِزَّتِـــي
بِهِمَـــا سَـــيُجْلَى الغَاصِـــبُونَ وَجَيْشُـــهُمْ وَبِثَالِـــثِ الحَرَمَيْـــنِ تَخْفِـــقُ رَايَتِـــي
اللهُ أَكْبَـــرُ عَـــاشَ كُـــلُّ مُجَاهِـــدٍ بِحِمَـــى الشَّـــرِيْعَةِ وَامْتِـــدَادِ عَقِيـــدَتِي
مَـــا لَـــمْ فَإِنِّـــي إِنْ ظَلَلْتُـــمْ هَكَـــذَا مُتَأَسِّـــفٌ إِنْ قُلْـــتُ رَغْـــمَ تَعَاسَتِـــي
أُفٍّ لَكُـــمْ تعْسَـــاً لَكُـــمْ يَـــا سَادَتِـــي أَنَـــا لَسْـــتُ مِـــنْكُمْ رَغْـــمَ كُـــلِ عُرُوبَتِـــي

في هذا المقطع، وهو الأخير يعود صوت فلسطين/الشاعر الرافض للاحتلال، وممارساته الهمجية، والداعي إلى الثورة ضده، ورفض التخاذل العربي، وتحديد مسار النجاة، وقد تمثلت هذه الأفعال باستعمال التأشيرات الضميرية للصوت المتكلم (**عزتي/ رايتي/ عقيدتي/ تعاستي/ سادتي/ أنا/ لست/ عروبتي**).

وفيه يتوجه المتكلم الرئيس (الصوت الفلسطيني) إلى المخاطب الرئيس وهو (العرب) بإيجاد آخر الحلول لاستعادة الحق الفلسطيني والعربي، وذلك بالعودة إلى الله، ثم التعاون على دحر المحتل، ويتمثل هذا بالتأشيرات في قوله: (**أردتم/ فعليكم/ ولتحكموا**)، وبهذه الأفعال ينجز المتكلم رفض الخنوع والدعوة إلى الثورة، ويفترض عدم استجابة المخاطب بقوله: (**إن ظللتم/ أف لكم/ تعسا لكم/ لست منكم**) ويختم خطابه بفعل البراءة منهم ومن فعلهم إذا لم يتغير موقفهم؛ لأنه لن يكون هناك فرق بينهم وبين أعدائهم؛ لأنهم سيخالفون الشريعة التي تقتضي النصرة، ومن ثم سينحل رابط الدين، وهو القصد الكلي الذي أراد الشاعر إيصاله إلى المخاطب وتأكيده من خلال العنونة والتكرار.

ويمكن تمثيل تعدد الأصوات التي لها الهدف نفسه، والقضية نفسها، الأصوات التي ترفض، وتثور على الواقع، الأصوات التي تؤيد صوت الحق والإنسانية العادلة، بحسب نسبة حضورها في القصيدة كالآتي:



ويبقى صوت واحد يتجه اتجاها مخالفا للأصوات السابقة، هو الصوت الخائن، الذي تنكر للأصوات التي ينتمي إليها، وذهب في الاتجاه المعاكس، وهو الصوت المنبوذ الذي لا مكان له بينها، ولذلك خرج من دائرة التمثيل؛ ليبقى بعيدا، وهو صوت الزعيم المناهض للمقاومة المشروعة، والمؤيد للمحتل وأعوانه.

والخلاصة أن الأصوات في القصيدة هي صوت الشاعر، وهي قناعاته واعتقاداته، ورغباته، وهو من يرفض الموقف العربي، ومن يدعو إلى الثورة ضد المحتل، ومن يدعو الزعماء العرب إلى تغيير موقفهم، وترك الاستسلام والخنوع، وهذا هو القصد الكلي الذي أراد الشاعر أن يصل إلى المخاطب الأوسع؛ أي كل من يصله الخطاب.

النتائج:

خلص البحث إلى النتائج الآتية:

- استعمل الشاعر تعدد الأصوات؛ ليكشف عن قصد كلي هو رفض الخنوع والاستسلام للمحتل، والدعوة إلى الثورة ضده.
- تنوع المقاصد لدى الشاعر أفضى إلى تنوع بنية الصوت، فضلا عن تعدد الحوارات.
- وصف معاناة فئات الشعب الفلسطيني بكل مستوياتها، من خلال استعمال أصواتهم في المحادثة.
- أنجز الشاعر كثيرا من الأفعال الجزئية ومعظمها أفعال تعبيرية من خلال إستراتيجية تعدد الأصوات، منها: الغضب، والرفض، والحزن وخيبة الأمل، والشعور بالخذلان، فضلا عن الدعوة إلى الثورة حتى تحرير الأرض.
- حفلت القصيدة بحوارات خطابية كثيرة؛ إذ كان كل مقطع منها حوارًا محادثاتيًا ضج بمضمرات القول، ومتضمناته، وقد أفضى هذا التعدد بالضرورة إلى تعدد المقاصد وتنوعها.
- مثّل تعدد الأصوات مكاشفة صريحة وواضحة لكل الأفعال التي تدار من تحت الطاولات؛ أي مواقف الزعماء الذين خانوا قضيتهم ودينهم، وسعوا إلى التطبيع مع العدو المحتل للأرض الفلسطينية.
- زاوج الشاعر بين شعور اليأس والأمل، من خلال استعمال الصوت المناسب لكل منهما؛ ليقصد المفارقة التي تصنع الفرق؛ فاليأس يأتي من صوت الخذلان الذي صنعه موقف زعماء العرب، في حين يأتي صوت الأمل والنصر مع صوت المقاومة والحرية، وختم بهذا الصوت؛ ليؤكد أن الأمر سينتهي بهذا الصوت، وبالنصر له، ومعه ستكون نهاية الاحتلال والظلم.

ملـحق

1-القصيدة: (أحمد النهمي، 2021)

رَفَسَـــتْ حِـــذَاءُ المُعْتَـــدِينَ كَرَامَتِـــي ... دَاسَـــتْ عَلَـــى عُنُقِـــي أَمَـــامَ صَـــغِيرَتِي
هَتَكَـــتْ مُرُوآتِـــي وَكُـــلَ مَحَارِمِـــي ... أُمِّـــي وَأُخْتِـــي بِنْـــتَ عَمِّـــي عَمَّتِـــي
أَصْـــبَحْتُ ضَـــائِعَةً ضَـــيَاعَ جُمُـــوعِكُمْ ... فِـــي كُـــلِ يَـــوْمٍ تَضْمَحِـــلُ عُرُوبَتِـــي
قَـــدْ شَـــرَدُوا أَهْلِـــي بِكُـــلِ مَدِينَـــةٍ ... وَالسِّجْـــنُ مُعْتَقَـــلٌ لِخَيـــرِ شَبِيبَتِـــي
فَـــإِلَى مَتَـــى هَـــذَا العَـــذَابُ إِلَـــى مَتَـــى ... وَإِلَـــى مَتَـــى تَتَجَاهَلُـــونَ قَضِيَتِـــي
أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِـــي
لَـــوْ كُنْـــتُ مِنْكُـــمْ لَـــمْ تُصـــرخْ طِفْلَتِي ... أَبَتَـــاهُ وَ اقَوْمَـــاهُ، أَهْلِـــي أُمَّتِـــي
يَـــا كُـــلَ مَـــنْ حَـــوْلِي سَلُونِـــي مَـــا جَـــرى ... مَـــاذَا أُجَـــرِّعُ فِـــي رَبِيـــعِ طُفُولَتِـــي؟

هَتَــكَ السُكَــارَى ذَاتَ لَيْــلٍ غُرْفَتِــي يَتَهَافَتُــونَ عَلَــى امْتِهَــانِ كَرَامَتِــي
فَصَــرَخْتُ: يَــا لَلْعُــرْبِ هَــلْ مِــنْ نَاصِــرٍ؟ فَأَجَــابَنِي صَــمْتِي الرَّهِيــبِ وَحَسْرَتِــي
ضَحِــكَ الجَمِيــعُ سَفَاهَــةً وَشَمَاتَــةً قَــالُوا مَعَــاً مَــنْ ذَا يُجِيبُــكِ؟ فَاصْــمُتِي
فَعَلِمــتُ أَنَ الأَمْــرَ صَــارَ لِغَيْرِنَــا وَالعُــرْبِ مَــاتُــوا وَالجُيُــوشِ تَوَلَّــتِ

أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِــي

لَــوْ كُنْــتُ مِــنْكُمْ مَــا أَجَــابَ زَعِيمكُــمْ وَمَضَــى يــرَدِدُ فِــي بَيَــانِ القِمَّــةِ
أَنَــا لَسْــتُ مِنْــكِ وَلَسْــتِ مِنِّــي إِنَّنِــي الآنَ حَقَــاً قَــدْ وَجَــدْتُ هَوِيَتِــي
فَــإِلَى بَنِــي صُهْيُــونَ أَصْــلِي ضَــارِبٌ الغَــرْبُ أَهْلِــي وَالهُــودُ عَشِيرَتِــي
شَامِيــرُ عَمِّــي بِيــلْ كِلِينْتُــون سَــيِّدِي بِيْرِيــزُ خَالِــي أُوْلْبَرِ ايــتْ خَالَتِــي

أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِــي

لَــوْ كُنْــتُ مِــنْكُمْ مَــا تَهَافَــتَ قَادَتِــي فِــي خَمْــدِ نِيــرَانِ الحَمَــاسِ بِثَوْرَتِــي
مَــا قَــالَ قَائِلُهُــمْ لِجَمْــعِ المُعْتَــدِي شَرَّفْتُمُونَــا مَرْحَبَــا يَــا سَادَتِــي
فِــي مَنْزِلِــي تَجِــدُونَ كُــلَ هِوَ ايَــةٍ وَ أَنَــا سَأَطْرِبُكُــمْ بِعَــزْفِ رَبَابَتِــي
وَعَلَــى رِفَــاقِي وَاجِــبٌ يَقْضُونَــهُ يَحْــذُونَ حَــذْوِي، يَقْتَفُــونَ مَسِــيرَتِي
فَالقُــدْسُ مِلْــكٌ لِلْجَمِيــعِ وَ إِنَّنِــي كَرَمَــاً سَأَمْنَحُكُــمْ طَــوَافَ الكَعْبَــةِ

أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِــي

لَكِنَّنِــي مِــنْ ذَلِــكَ البَطَــلِ الَّــذِي سَــيَظَلُ يَنْشِــدُ فِــي الفَــلَاةِ قَصِيْدَتِــي
مَــنْ قَــالَ: قُدْسِــي يَــا حَيَــاتِي إِنَّنِــي سَــأَذُودُ عَنْــكِ وَ أَفْتَدِيــكِ بِمُهْجَتِــي
سَــأُذِيْقُهُمْ حِطِّــينَ عَصْــرِي وَاسْــأَلُوا حِطِّــينَ مَــا فَعَلَــتْ بِأَهْــلِ الخِسَّــةِ
سَــأُطَهِّرُ القُــدْسَ الشَّــرِيفَةَ مِنْهُــمُ سَــأُذِلُ جَمْعَهُــم بِعِــزِّ عَقِيدَتِــي
مَــنْ قَــالَ: يَــا بَغْــدَادُ صَــبْرًا إِنَّهَــا مِحَــنٌ تَجَلَّــتْ فِــي اللُّتَيَّــا وَالَّتِــي
فَتَــأَلَّقِي فَــوْقَ الجِــرَاحِ وَكَابِــرِي زَمَــنَ المَآسِــي وَاحْتِقَــانِ الأُمَّــةِ
خُطِّــي عَلَــى كَبِــدِ السَّــمَاءِ شَهَــادَةً تِلْــكَ النِّهَايَــةِ كَــيْ تَكُــونَ بِدَايَتِــي
أَيَكُــونُ هَــذَا فِعْــلُ طِفْــلٍ بَيْنَمَــا تَتَفَاوضُــونَ بِمَــا يُــنَغِّصُ عِيشَتِــي

أَنَا لَسْتُ مِنْكُمْ لَسْتُ مِنْكُمْ سَادَتِــي

وَإِذَا أَرَدْتُــمْ عِــزَّةً وَقِيَــادَةً فَعَلَيْكُــمُ بِــاللهِ ثُــمَّ الوِحْــدَةِ
وَلِتَحْكُمُــوا بِهَــدْى النَّبِــي مُحَمَّــدٍ وَكِتَــابِ رَبِّــي فِيْــهِ أَسْمَــى عِزَّتِــي
بِمَــا سَــيُجْلَى الغَاصِــبُونَ وَجَيْشُــهُمْ وَبِثَالِــثِ الحَرَمَيْــنِ تَخْفِــقُ رَايَتِــي
اللهُ أَكْبَــرُ عَــاشَ كُــلُ مُجَاهِــدٍ بِحِمَــى الشَّــرِيْعَةِ وَامْتِــدَادِ عَقِيــدَتِي
مَــا لَــمْ فَإِنِّــي إِنْ ظَلَلْتُــمْ هَكَــذَا مُتَأَسِّــفٌ إِنْ قُلْــتُ رَغْــمَ تَعَاسَتِــي

أُفٍّ لَكُـــمْ تُعْسَـــاً لَكُـــمْ يَـــا سَادَتِـــــي أَنَـــا لَسْـــتُ مِـــنْكُمْ رَغْـــمَ كُـــلِ عُرُوبَتِـــي

2-الشاعر

أحمد صالح محمد النهمي، شاعر وأديب وسياسي وأستاذ جامعي يمني، من مواليد عام 1975م، بمحافظة ذمار، حاصل على درجة الدكتوراه في اللغة العربية، لديه عدد من الاهتمامات؛ إذ كان محررا صحفيا، وكان شاعرا، وسياسيا، وكان على درجة عالية من الرقي والأخلاق والتعامل، ونشر له كتاب وعدد من الأبحاث، (جامعة ذمار، 2020)، وصدر له ديوان شعري بعنوان (**حينا من الحزن**) تم نشره بعد وفاته التي كانت عام 2020م.

المراجع

إسماعيل، ص. (2005). النظرية القصدية في المعنى عند جرايس. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، 25*(230)، 11-111. https://doi.org/10.34120/aass.v25i230.595

أوستين، ج. (1991). *نظرية أفعال الكلام العامة (كيف ننجز الأشياء بالكلام)* (عبدالقادر قنيني، ترجمة)، أفريقيا الشرق.

الشهري، ع. (2004). *إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية* (ط.1). دار الكتاب الجديد المتحدة.

صالحة، م. (2009). *اتجاهات الشعر الفلسطيني بعد أوسلو. دراسة نقدية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

صحراوي، م. (2005). *التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة (أفعال الكلام) في التراث اللساني العربي* (ط.1). دار الطليعة.

عبدالرحمن، ط. (2000). *في أصول الحوار وتجديد علم الكلام* (ط.2). المركز الثقافي العربي.

كنفاني، غ. (1968). *الأدب الفلسطيني المقاوم تحت الاحتلال 1948- 1968* (ط.1). مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

نحلة، م. (2002). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر* (ط.1). دار المعرفة الجامعية.

النهمي، أ. (2021). *حينا من الحزن* (ط.1). كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.

يول، ج. (2010). *التداولية* (قصي العتابي، ترجمة؛ ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون.

References

ʿAbd al-Raḥmān, Ṭ. (2000). *On the foundations of dialogue and the renewal of kalām* (2nd ed.). Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī, (in Arabic).

Allott, N. (2010). *Key Terms in Pragmatics*, continuum.

Al-Nahmī, A. (2021). *A time of sorrow* (1st ed.). Faculty of Arts, University of Dhamar, Yemen, (in Arabic).

Al-Shahri, ʿA. (2004). *Discourse strategies: A pragmatic linguistic approach* (1st ed.). Dar al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥida, (in Arabic).

Austin, J. (1991). *The theory of speech acts (How to do things with words)* (ʿAbd al-Qādir Qinīnī, Trans.). Afrique Orient, (in Arabic).

Ismail, Ṣ. (2005). The intentional theory of meaning in Grice. *Annals of Arts and Social Sciences, 25*(230), 11–111. https://doi.org/10.34120/aass.v25i230.595, (in Arabic).

Kanafani, Gh. (1968). *Palestinian resistant literature under occupation 1948–1968* (1st ed.). The Institute for Palestine Studies, (in Arabic).

Naḥla, M. (2002). *New horizons in contemporary linguistic research* (1st ed.). Dār al-Maʿrifa al-Jāmiʿiyya, (in Arabic).

O'Keefe, A, Clancy, B, Adolphs, S, (2011), *Introducing Pragmatics in Use*, Ruotledge, Londen & New York.

Ṣaḥrāwī, M. (2005). *Pragmatics in Arab scholars: A pragmatic study of the phenomenon of (speech acts) in Arabic linguistic heritage* (1st ed.). Dar al-Ṭaliʿa, (in Arabic).

Ṣāliḥa, M. (2009). *Trends of Palestinian poetry after Oslo: A critical study* [Unpublished master's thesis]. The Islamic University, Gaza, Palestine, (in Arabic).

Searle, J. (1979). *Expression and Meaning, studies in the theory of speech acts*, Cambridge.

Yule, G. (2010). *Pragmatics* (Quṣayy al-ʿItābī, Trans.; 1st ed.). Arab Scientific Publishers, (in Arabic).

OPEN ACCESS
Received: 29 -05 -2025
Accepted: 18- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Argumentative Techniques in the Cultural Supplement of *Al-Watan* Newspaper (Issues 1–30): A Pragmatic Study

Abdulmajid Bin Saad Bin Bishi Al-Qarni *
Xbxb97810@gmail.com

Abstract

This research explores argumentative techniques in the cultural supplement of *Al-Watan* newspaper, focusing on issues (1–30), within a pragmatic framework informed by Perelman and Olbrechts-Tyteca's New Rhetoric. By analyzing both critical essays and satirical caricatures, the study highlights the newspaper's role as a cultural channel and a medium of transformation, where persuasive discourse is a central tool. The research integrates journalistic culture with the pragmatic functions of argumentation, demonstrating how quasi-logical reasoning, rhetorical figures, and other argumentative strategies are employed to influence readers. Through an introduction and two main sections—one addressing argumentative mechanisms and the other examining argumentative techniques—the study reveals that the newspaper largely employs argumentation aimed at persuasion and impact, whether through rejecting negative issues, promoting positive values, or presenting literary and cultural critique that broadens the reader's capacity for reflection, interpretation, and critical engagement. Ultimately, the study underscores the cultural, literary, and social significance of *Al-Watan*'s cultural supplement as a space where journalism intersects with rhetoric and argumentation.

Keywords: Argumentation, Persuasive Discourse, Influence, Conviction.

* PhD scholar in Rhetoric, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qarni, A. B. S. B. B. (2025). Argumentative Techniques in the Cultural Supplement of *Al-Watan* Newspaper (Issues 1–30): A Pragmatic Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 283 -300. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2722

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/29م
تاريخ القبول: 2025/07/18م

تقنيات الحِجاج في الملحق الثقافي للأعداد (1-30) لصحيفة الوطن: دراسة تداولية

عبدالمجيد بن سعد بن بيشي القرني *

mailto:Xbxb97810@gmail.com

الملخص:

تسعى الدراسة إلى النّظر في المقالات النقدية والصورة الكاريكاتيرية الساخرة المنشورة في صحيفة الوطن، الملحق الثقافي، تحديدًا الأعداد (1 - 30)، في ضوء المنهج التداولي والمقاربة الحجاجية طبقًا لما جاء به بيرلمان وتيتيكا؛ إذ تعدّ الصحيفة رافدًا من روافد الثقافة والتحول، وما جاء في هذا الملحق يتصل أدبيًا بالحجاج الإقناعي الذي نستطيع أن ننطلق منه للكشف عن تقنيات وصور الحجاج ومقاصده التداولية، وبذلك يحاول الباحث أن يجمع بين أبعاد الثقافة الصحفية ومقاصدها الحجاجية والتأثيرية؛ تأكيدًا على أثر الصحيفة ثقافيًا، وأدبيًا، واجتماعيًا، من خلال تحليل نماذج الدراسة التي وظفت تقنيات (الخطابة الجديدة) من خلال الحجج شبه المنطقية، والصور البلاغية، والتقنيات الأخرى. وقد جاءت الدراسة في مقدمة وتمهيد، ومبحثين، تناول التمهيد مفهوم الحجاج، وتناول المبحث الأول الآليات الحجاجية، وتطرق المبحث الثاني إلى التقنيات الحجاجية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الصحيفة -في معظمها- حجاجٌ يسعى إلى الإقناع والتأثير في المتلقي من خلال التأكيد على نبذ قضايا سلبية، أو الدعم والحث على قضايا إيجابية، أو حِجاجٌ أدبيٌ ونقديٌ وثقافيٌ يفتح للمتلقي آفاقًا جديدةً للتفكير والتحليل والتأمل.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، الخطاب الإقناعي، التأثير، الإقناع.

* باحث دكتوراه في البلاغة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القرني، ع. ب. س. ب. ب. (2025). تقنيات الحِجاج في الملحق الثقافي للأعداد (1-30) لصحيفة الوطن: دراسة تداولية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 283- 300. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2722

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

المقدمة:

يعد (الحجاج) -كما أشار بيرلمان- رافدًا من روافد البلاغة التي تكشف عن مقاصد المرسل، وتقنيات الخطاب الجمالية والإقناعية. ويسعى الباحث إلى تلمس ذلك في صحيفة الوطن؛ إذ تعد الصحيفة أحد أبرز المؤثرات في التحول الثقافي والمجتمعي، وتتميز الأعداد الثلاثون الأولى من الصحيفة بالنّشاط، ودقة الاختيار، وتنوع الموضوعات التي تناولتها المساجلات والحوارات الأدبية والثقافية والعلمية؛ إثباتًا لمكانتها بين الصحف العربية. لذلك؛ فالصحيفة تستحق الدراسة والبحث من جوانب كثيرة.

وقد اعتمد الباحث المنهج التداولي؛ لما له من علاقة وارتباط بالحجاج وآلياته، والتأويل ومساقاته، كما اعتمد الباحث الأعداد الثلاثين الأولى من "جريدة الوطن السعودية" مدوّنة للبحث، والتي جاءت في السنة الأولى/ الشهر الأول من إصدار الجريدة، وذلك بين 3 رجب 1421هـ، الموافق 30 سبتمبر 2000م، و2 شعبان 1421هـ، الموافق 29 أكتوبر 2000م.

وقد جاءت الدراسة في مقدمة وتمهيد تناول مفهوم الحجاج، ثم مبحثين، تناول كل مبحث أربعًا من تقنيات وصور الحجاج عند بيرلمان وتيتيكا وأثرها التداولي، ثم الخاتمة وفيها نتائج البحث وتوصياته وأخيرًا قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

قضايا الحِجاج و اتجاهاته:

تحدّدت دراسات الحِجاج في الدِّراسات الغربية في اتجاهاتٍ متعدِّدةٍ، أهمُّها ثلاثة اتجاهات كبرى: (الحجاج البلاغي)، و(الحجاج المنطقي)، و(الحجاج اللُّغوي)، والذي يهمنا في هذا البحث: هو الحجاج البلاغي.

الحِجاج:

ينصرف مفهوم الحِجاج إلى الآليات البلاغيّة والتقنيَّات الحديثة التي اعتمدها بيرلمان (1984م)، وتيتيكا (1987م) بمصطلح (البلاغة الجديدة)، وتعتمد هذه النَّظريَّة على بعض المنطلقات أو المقدِّمات، مثل: الوقائع والحقائق والقرائن، والقيم، والمراتب والمواضع، كما تعتمد التقنيَّات الحِجاجيّة -التي أسسها النّاقدان- على الفصل والوصل؛ فطرائق الوصل تقرِّب بين العناصر المتباينة لإبراز تلك العناصر في بنيةٍ واضحةٍ، وتقويم العناصر بعضها ببعض تقويمًا إيجابيًا أو سلبيًا، وهي ثلاثة أنواع:

الحجج شبه المنطقيّة التي تستمد طاقتها الإقناعيَّة في مشابهتها للطرائق الشكليَّة المنطقيّة، ومنها: التَّناقض والتَّعارض، التماثل والحدّ، التَّعدية، أو الرياضية، ومنها: إدماج الجزء في الكل، التقسيم.

والحجج المؤسّسة على بنية الواقع، وهي حججٌ تستخدم الحجج شبه المنطقيّة للربط بينها وبين عناصر من الواقع، وأحكامٍ مسلَّمٍ بها؛ للمرور من خلال القبول بها إلى ما نسعى إلى جعله مقبولًا في الواقع، وله في هذا القبول علاقات كثيرة، أهمّها: علاقات التَّعاقب، وهي التي تربط ظاهرةً ما، بأسبابها أو بنتائجها، ومنها: الحجة النَّفعيَّة، وحجّة التَّبديد، وحجّة الاتجاه. وعلاقات تعايش، وهي التي تربط بين واقعتين بينهما تفاوتٌ في المستوى بوصف إحداهما تعبيرًا أو تجليًا للأخرى، وأنموذج هذه العلاقة هو الصِّلة الموجودة بين الشخص وتجلّياته، ومنها: حجّة الشَّخص وأعماله، وحجّة السُّلطة، والحجّة الرمزية.

والحجج المؤسّسة لبنية الواقعة، وهي حججٌ يتأسَّس فيها الحِجاج على حالةٍ خاصةٍ، يحاول المتكلِّم توسيعها وتعميمها حتى تكون قاعدةً عامةً يؤسّس من خلالها واقعًا جديدًا، يتناسب مع ما يسعى إلى إثباته، ومنها: المثل، الشَّاهد، القدوة.

وأمّا طرائق الفصل فتقوم على الفصل بين عناصر تقتضي في الأصل وجود وحدةٍ بينها، ولها مفهومٌ واحدٌ (بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 163، 164).

وهذا النَّوع من الحِجاج يدخل في قطيعة مع المنطق البرهاني، وفلسفة الوضوح على الطريقة الديكارتيَّة، ويهتم بالوظيفة الإقناعيَّة واستمالة المتلقِّي؛ إذ العلاقة متفاوتةٌ والمسلك عامٌّ؛ فغاية البرهان سوق الدَّليل على مسافةٍ واسعةٍ من الرؤية الإقناعيَّة للخطاب والإثبات، ودمغ القول باليقين؛ ففي الحِجاج تتوخَّد الوجهة، وتنسجم في الخطاب نحو ثنائية الإقناع والإمتاع.

ومن هذا المنطلق؛ فإنَّ الحِجاج يعمل في صميم التَّفاعل بين الخطيب وجمهوره، دون إغفال المقام، بعيدًا عن الإبهام والمغالطة، وترأس هذا النَّوع من الحِجاج (بيرلمان وتيتيكا، 2023، ص 163، 164)، ويبدو أنَّ قِيم الحجاج قد بُنيت على مساق الخطابة الأرسطية "انطلاقًا من إستراتيجياتها الخطابيَّة التي عدّها أرسطو الوسائل الأساس لصناعة الحِجاج، وهي إستراتيجيات اللوجوس، والإيتوس، والباطوس"(مشبال، 1439، ص 11).

وعملت على توسيعها في خطابةٍ تنفتح على الخطابات البشرية والعلوم الإنسانيَّة كافة، باستثناء البرهانية، ومعنى ذلك أنّ تجديد بيرلمان هذا يعدُّ تحوّلًا كبيرًا في فهم البلاغة، وتجاوزًا لمعناها القديم "فنّ الحديث بطريقةٍ حسنةٍ" إلى نظريَّةٍ تهتمُّ بمختلف الخطابات الإنسانيَّة.

الحِجاج عند بيرلمان وتيتيكا:

يسعى البحث إلى توظيف مقولات الحِجاج، أو ما يجري مجرى البلاغة الجديدة كما ترسمّها شاييم بيرلمان وزميلته أولبرخت تيتيكا؛ إذ بدأت بحوثهما السوسيولوجية البلجيكية منذ العام 1944م، واستمرت عشر سنوات (طاهر، 2019، ص 4)، وهي أبحاثٌ وأعمالٌ يذهب فيها بيرلمان وزميلته إلى أن ينظر إلى الحِجاج من زاوية التَّفاعل بين الخطاب ومتلقيه.

و"لقد ظهر (المصنف في الحِجاج: الخطابة الجديدة) عام 1958م، وأُعيد طبعه منذ ذلك التاريخ طبعات عديدة: 1970، 1976، 1988، 1992"(صولة، 1998، ص 298) على أنَّ دلالة الحِجاج والجمهور عند بيرلمان واسعةٌ ومتعددةُ الاتجاهات والنواحي، بدليل قوله: "إن مجال الحجاج هو مجال المرجَّح vraisemblable أو المفضّل plausible أو المحتمل probable، [...]. إن دراستنا، وهي تهتم على وجه الخصوص ببنية الحِجاج، لن تشدد إذن على الطريقة التي يتحقق بها التواصل مع المستمع"(بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 85 – 91).

وهذا التوسُّع الذي سعى إليه بيرلمان في أبحاثه، يستحقُّ أن يكون خطابةً جديدةً كما سمّاها؛ لأنَّه نجح في تجديد خطابة أرسطو التي كان اهتمامه فيها على الحشد الجماهيري (بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 89).

وقد عرّف المؤلفان موضوع نظريَّة الحِجاج بقولهما: "موضوع هذه النظرية هو دراسة الأدوات الخطابية التي تسمح ببعث أو زيادةِ استمالةِ الأذهان إلى الدعاوى التي تقدم للموافقة عليها" (بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 136).

ومن خلال هذا التّعريف نلمح صورة هذه النَّظريَّة القائمة على تقنيَّاتٍ ناجعةٍ للإقناع؛ فالإقناع يكون عن طريق التّسليم والقبول؛ موافقة دون إلزام إجباري أو اضطراري، وموضوع نظريَّة الحِجاج عند بيرلمان -كما ذكر- دراسة أسلوب عرض الحجج الإقناعيَّة، وشروطه وطريقته، وهو حقلٌ مرتبطٌ ببلاغة أرسطو؛ فكلّما اتسع نطاق دراسته، تتجدَّد بلاغة أرسطو.

أمَّا الغاية التي حدَّدها بيرلمان، اعتمادًا على فرضية النَّظريَّة التي نصَّت على "إنَّ غاية أي حِجاج -كما سبق أن قلنا- هو بعث أو تقوية استمالة الأذهان، نحو الدعاوى المقدمة للمصادقة عليها: إن حجاجًا نافذًا هو ذلك الذي يفوز في تقوية هذه

الشدة في الاستمالة بكيفية من شأنها أن تبعث عند السامعين الفعل المقصود"(بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 114، 115)، ودراسة عرض الحجج الإقناعيَّة وشروطها وطريقتها تساعد على التّواصل بشكلٍ إيجابيٍّ فعّال، واتخاذ القرارات المناسبة فيما يُطرح على المتلقّي، كما أنَّ شرط الغاية أن يكون التسليم غير ملزم؛ وهذا يحفظ حقَّ الحريَّة الإنسانيَّة، ويعزّز مكانة الحِجاج في المجتمع والخطابات، والعلوم الإنسانيَّة.

فمن أساسيات مقومات نظريَّة الحِجاج عند بيرلمان: الحرية والاختيار على أساسٍ عقلي، من خلال العرض المناسب دون إلزام أو إجبار.

يركز بيرلمان في بلاغته الجديدة على الاقتناع؛ لأنّه أوسع من الإقناع؛ إذ يشمل كلَّ ذي عقل؛ فالإقناع ضيّقٌ لا يعتدُّ به في حقل الحِجاج، كما أنَّ الاقتناع عقليٌ يناسب غاية الحِجاج عنده؛ لأنّه موجَّه إلى المتلقّي أو المستَمع الكوني(بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 114، 115)؛ فالحِجاج عند بيرلمان حِجاج واسع، يبدأ من حديث المرء نفسه إلى عددٍ غير نهائي من الجمهور، كما يشمل الإلقاء المباشر وغير المباشر، كالكتابة التي تخاطب كلَّ ذي عقلٍ، وهي حِجاجٌ مبنيٌّ على الحرية والاختيار، و"نتيجة لذلك لا يمكننا الفصل في حقل الحِجاج بين العقل والإرادة؛ أو بين النَّظريَّة والممارسة"(طاهر، 2019، ص 16).

المبحث الأول: الآليات الحجاجية

أولًا: الحجج شبه المنطقية: حجة القياس والمقارنة

من المقولات الحِجاجيّة الدائرة في أدبيات المعرفة، وإنتاجها أنَّ "الإنتاج هو غاية القياس"(الشهري، 2013، ص 165)، بمعنى أنّ إنجاز الشيء وتصويب مساره المنهجي، لا يضمن بصمته الإقناعيَّة ما لم يُقس به، أو يُقس عليه بغيره، حتى يصير ثمرة قياسات، ومورد مقارنات ناجعة، تجري عليها الموافقات وعكسها، ومن ثمَّ فهو حجّةٌ أساسيَّةٌ يعتمدها المحاجج في خطابه، كما أنّه أحد عناوين كتابات أرسطو التي لخَّصها وترجمها ابن رشد في سلسلة علم المنطق(ابن رشد، 1992، ص 139)، والقياس هنا مقترن بالمقارنة حجةً للتفضيل تأثيرًا وإقناعًا.

فالقياس في هذا المبحث مختلف عن القياس الأرسطي الذي ينصُّ على "إذا وضعت فيه أشياء من واحد، لزم من الاضطرار عن تلك الأشياء الموضوعة بذاتها لا بالغرض شيء ما آخر غيرها"(ابن رشد، 1992، ص 139). بل القياس هنا آلية مقارنة للوصول إلى إثبات الغرض الحِجاجيّ.

ومن المقارنات الحجاجية ما تطرقت له صحيفة الوطن في مجال الأدب والشعر الحر، تحديدًا في مقالين مختلفين، جاء الأول بعنوان: "مصر قبل العراق في حركة الشعر الحر"(سليمان، 2000، ص 22) وتظهر المقارنة الحجاجية في تقديم الأديب المصري عبد القادر القط مصر على العراق في السبق إلى شعر التفعيل؛ في حين يربط ذلك التقدم بشاعرين عراقيين كبيرين، من أعلام الشعر الحر، ليس على مستوى العراق، بل على مستوى الوطن العربي، هما: نازك الملائكة، وبدر شاكر السياب؛ يقول: "إن رائدي الشعر الحر صلاح عبد الصبور، وأحمد عبد المعطي حجازي كانا في بدايتهما رومانسيين تجاوزا الشكل التقليدي. ويرفض د. القط أن تكون قصيدة (الكوليرا) لنازك الملائكة، و(أكان حبًا) لبدر شاكر السياب أساس حركة الشعر الحر"(سليمان، 2000، ص 22).

هذه المقارنة الحجاجية حاول من خلالها عبد القادر القط إقناع المتلقي بسبق الأدب المصري في شعر التفعيلة، أو تأكيد بصمة الشعراء المصريين في صراع السبق للشعر الحر، وقد اختار الطرف الأعلى (العراق)؛ الذي اتفق أغلب النقاد على سبقه في شعر التفعيلة؛ للوصول إلى حجاج بلاغي مثمر، وظّف عبدالقادر القط حجة القياس والمقارنة؛ في محاولة لإقناع المتلقي وفي هذا الاختيار تقريب لذهن المتلقي من قمة سلّم التميز في هذا النوع من الشعر.

وفي مقال آخر يدور حول الموضوع نفسه (الشعر الحر وصراع الريادة)، حاول الشاعر اللبناني فؤاد الخشن توظيف حجة المقارنة والقياس لإقناع المتلقي بريادته وسبقه؛ فيقول: "حكايتي مع الريادة بدأت في عام 1945 للميلاد، عندما نشرت قصيدة (إلى ملهمتي الأولى) قبل قصيدة نازك الملائكة والسياب بنحو من عام"(نصر الله، 2000، ص 22).

ونلاحظ هنا تكرار الطرف الأعلى (العراق) من المقارنة، المتمثل في نازك الملائكة وبدر شاكر السياب، وهو ما يؤكد ضرورة النظر إلى طرفي سلم المقارنة، فمتى كانت المقارنة مع طرف السلم من الأعلى (قمة الهرم) دل ذلك على البحث عن صراع الأفضلية، ومتى كانت المقارنة مع طرف السلم من الأسفل (القاع) كان الغرض التقليل والاستنقاص، وكل هذا يدور في ميدان الحجاج والإقناع؛ فقد حاول الشاعر فؤاد الخشن من خلال حجة القياس والمقارنة إقناع المتلقي بصدارته ريادة الشعر الحر، وسبقه أوائل شعراء التفعيلة بنحو عام.

حاولت صحيفة الوطن -وكعادتها- في رأيٍ خاص، في زاوية (رأي) أن تعالج قضية الريادة في شعر التفعيلة بطريقتها الأدبية الطموحة، لكنها لم تبتعد كثيرًا عن حجة القياس والمقارنة؛ فتحت عنوان: (رواد بلا ريادة) يقول رأي الوطن: "في الآونة الأخيرة، عادت مسألة ريادة القصيدة التفعيلية للظهور [...]، الريادة تعني أن يضيف الشاعر إضافة حقيقية للإبداع الشعري. أن يكون عنوانًا لاتجاهٍ ما. أن يقود تيار جيله الشعري، وهو ما فعله بالضبط من اتفق على تسميتهم الرواد. وهي تسمية لا تختص بشاعر أو شاعرين، بل مجموعة من الشعراء الذين أسهموا في نقل القصيدة العربية إلى فضاءات جديدة مختلفة، وإلى سياقات جمالية وتشكيلية ثرية ودالة"(الوطن، السعودية، 2000 ب، ص 21).

نلاحظ النقد اللاذع في هذا الرأي لريادةٍ لا طائل منها، شغلت بعض الأدباء والمثقفين عما هو أهم، وقد وظّفت الوطن في رأيها هذا حجة القياس والمقارنة بين الرواد الحقيقيين، ورواد بلا ريادة لاستنهاض همة المتلقي، وإيقاظ فكره وشعوره؛ للبحث عن الريادة الحقة؛ للوصول إلى ما هو أنفع للأدب، فالريادة في مجال الأدب والنقد لا يمكن أن تكمن في شخص محدد، بل لا بد أن تتّحد الصفوف ويجتمع عدد من الأدباء والنقاد لرسم الطريق إلى ريادة حقة، وفي شرح وتفصيل الوطن نجد معنى الريادة وصفتها واستنتاج المتلقي (الضد) وهي الريادة الزائفة، وهنا تكمن حجة القياس والمقارنة حجاجيًا.

ثانيًا: الترابطات التي تؤسس بنية الواقع القدوة والقدوة المضادة

هي إحدى حجج الحالات الخاصة المؤسّسة لبنية الواقع، إذ تقوم على اختيار نموذج للاقتداء به أو نموذج معاكس للتنفير منه، وربما من الأفضل أن تكون القدوة نموذجًا مثاليًا؛ حتى لا تَضْعف الحجَّة، أو تكون في غير مكانها؛ فحاتم الطائي -مثلًا- يمكن أن يستخدم حجّة قدوة في الكرم والسخاء، ولعلَّ هذه الحجّة جمعت بين الحجّتين (الشَّاهد والمثل)؛ فإذا كانت حجّة المثل تأتي لتأسيس قاعدة، وحجة الشَّاهد تأتي لدعم وتقوية القاعدة، فإنَّ حجة القدوة تضيف إلى ذلك الحثَّ على محاكاة سلوك نموذج مثالي، هو مثال وشاهد يستحق الاقتداء (صولة، 2001، ص 55).

ومن نماذج حجة القدوة في صحيفة الوطن مقال بعنوان: "سيرة ذاتية تكشف المسكوت عنه" (الجاسر، 2000، ص 22). عرض المقال ثلاثَ شخصيات بارزة، لمؤلفاتها أهمية ظاهرة: الأمير خالد بن سلطان في "مقاتل من الصحراء"، والوزير غازي القصيبي في "حياة في الإدارة"، والمواطن تركي الحمد في "أطياف الأزقة المهجورة".

ثلاثة نماذج حاولت الوطن أن توظّفها كنموذج قدوة حجاجية يحتذى بها في تواصل استمرار مثل هذه الأعمال؛ نلحظ هنا نموذج القدوة في مسارين: قدوة الشخصية، وقدوة العمل الأدبي؛ فالأمير خالد بن سلطان نموذج قدوة على المستوى الشخصي، وعمله الأدبي "مقاتل في الصحراء" نموذج قدوة يحتذى به على المستوى الأدبي، وكذلك غازي القصيبي

وتركي الحمد، كل ذلك سعيًا لإقناع المتلقي بجودة القدوة، وتأكيد إيجابية الاحتذاء بها، سعيًا لمواصلة مثل هذه الشخصيات العلمية والأعمال الأدبية، وهو ما صرح به الكاتب في نهاية المقال بقوله:

"وهذه الأعمال فتحت الأبواب، ومهدت الطرق المستعصية، ولم يبقَ سوى التأكد إن كان هناك من يسلكها، أم أنه سيتم التعامل معها باعتبارها محاولات ذاتية جريئة لا تخلو من تهور، خصوصًا في أسباب ظهورها، وهو أمر إن حدث فلا شك أن الجذوة التي اشتعلت ستخبو، ثم يطويها تتابعُ السنوات، ومن الصعب أن تظهر تجربة مماثلة تتمتع بالدرجة ذاتها من التنوع والتزامن والقوه" (الجاسر، 2000، ص 22).

وهذا تصريح مباشر يوضح اختيار النموذج القدوة؛ حيث تسعى الوطن لإقناع المتلقي بمواصلة مثل هذه الأعمال بالجودة نفسها قبل أن تخبو شعلتها، ومن الوسائل الحجاجية التي اعتمدت عليها صحيفة الوطن: حجة التعدية وحجة المقارنة والربط السببي وحجة السلطة وحجة القدوة والقدوة المضادة.

ومن أمثلة النموذج القدوة والقدوة المضادة معًا في رأيٍ للوطن بعنوان: "المثقف الشفاهي"، حاولت الوطن -كعادتها- إصلاح حال الثقافة، والوصول بها إلى قمة الهرم، وأن ترسم للمتلقي -بعد أن لاحظت هبوطًا في مستوى المثقف العربي- نموذج قدوة، هو المثقف سابقًا: "كان دور المثقف في فترات مضت دورًا اجتماعيًا يتسم بالتضامن مع المجتمع، أحداثه وهمومه وقضاياه" (الوطن، السعودية، 2000 ج، ص 21).

فالمثقف سابقًا نموذج قدوة تسعى الوطن حجاجيًا لإقناع المتلقي بالاحتذاء به من خلال صفاته الاجتماعية والأخلاقية السامية. في المقابل تشير الوطن إلى نموذج القدوة المضادة للتنفير منه، وهو المثقف العربي اليوم، وإطلاق الحكم هنا ليس للتأكيد، وإنما هو قوة حجاجية أخرى لإثارة حذر القارئ: "لقد أصبح زاهدًا في المتابعة واقتناء الكتب، وإذا ما اقتناها يمر على صفحاتها مرورًا عابرًا. إن اللحظة أصبحت ضيقة. المثقف اليوم لم يعد له من دور سوى البحث عن المقالات الإعلامية والمقابلات المادية" (الوطن، السعودية، 2000 ج، ص 21).

تسعى الوطن من خلال القدوة المضادة الحجاجيّة التأثير على المتلقي بالابتعاد والنفور عن نموذج المثقف السلبي. فقد حملت صحيفة الوطن منذ العدد الأول همّ الارتقاء بمستوى الثقافة والمثقّف محليًا وعربيًا، ورسمت للمتلقي في هذا المقال نموذجين: نموذج القدوة وهو المثقف سابقًا وما يتصف به وما يقوم به من دور اجتماعي وثقافي، ونموذج القدوة المضادة وهم أغلب النقاد الذين نراهم اليوم في ساحة الثقافة، وهنا فالمتلقي مخيّر حجاجيّا بين نموذج القدوة ونموذج القدوة المضادة ولا شك أن محاولة الإقناع هذه تنتصر لنموذج القدوة.

وفي خبر بعنوان: "بعد عشر سنوات من الانتظار، مكتبة جدة تستعد لمليون قارئ نهاية أكتوبر" (تراوري، 2000، ص 21)، لقد أشار الخبر إلى قدوة مضادة لشخصيتين حاولت الصحيفة أن تجري معهما حوارًا هادفًا، وهما: المهندس "إعجاز"، والمهندس "زهير زهران"، اللذان لم يتجاوبا مع الصحيفة؛ حيث التقت الصحيفة "إعجاز" أحد المهندسين العاملين في المشروع، والذي اعتذر عن الإدلاء بأي معلومات بعد أن أجرى اتصالًا هاتفيًا بالمهندس زهير زهران المشرف على المشروع طبقًا للمهندس إعجاز، ولم تنجح محاولات الوطن في الوصول إلى المهندس زهير رغم اتصالاتها المتكررة بمكتبه" (تراوري، 2000، ص 21).

تحاول الوطن من خلال نموذج القدوة المضادة تأسيس مبدأ قامت عليه الصحيفة، وهو الشفافية والتعاون لنقل التجارب وتعميم الفائدة، وهنا ذكرت الوطن هذه التفاصيل لإقناع المتلقي بالبعد الإيجابي للحوارات التي تجريها، وتدعو

المتلقي إلى التعاون والشفافية من خلال الإعراض عن نموذج القدوة المضادة، ومن خلال نموذج القدوة المضادة تصنع صحيفة الوطن ذهنيًّا وحجاجيًا نموذج القدوة في استدعاء ذلك الشخص المتعاون والصريح.

ثالثًا: الحجج القائمة على أساس الو اقع: حجة السلطة

"كثيرة هي الحجج المتأثرة بالصِّيت؛ وكما رأينا فمن بين هذه حالة حجة التضحية، إلا أن هناك سلسلة من الحجج التي يقوم كل نفاذها على الصيت" (بيرلمان، وتيتيكا، 2023، ص 463)' هذا الصيت قوة حجاجية لما يحمله من سمات تدعم الرأي الحجاجي، ولهذا الصيت أنواع مختلفة؛ فقد تكون السلطة دينية، أو سياسية، أو شخصية، أو اجتماعية، أو غير ذلك.

ومن أمثلة هذه الحجة (سلطة الثقافة)؛ أكدت الوطن في كثير من عناوينها على هذه السلطة ودورها الريادي البارز، ومن هذه العناوين: "ولي العهد يرعى مستقبل الثقافة في العالم العربي" (زين، 2000، ص 21). هذه الثقافة سلطة استمدت قوتها ممن يرعاها آنذاك، ثاني رجل في الدولة (ولي العهد)؛ ما يدعم قوتها الحجاجية، وتؤكد الوطن ذلك: "إنما تنبع هذه الأهمية من خلال خطورة الدور الذي تضطلع به الثقافة في تحديد مسار المجتمعات؛ إما إلى الأمام والتقدم، أو العكس" (زين، 2000، ص 21).

تسعى الوطن إلى إقناع المتلقي حجاجيًّا بأهمية الثقافة، ودورها في تقدم الأمم والشعوب، ولا شك في هذا؛ فقد خصصت لها الوطن ملحقًا خاصًّا بالصحيفة، فقد أصبحت الثقافة هنا سلطة إقناعية اكتسبت قوتها الحجاجية في هذا المقال من مكانة من يرعاها وهو سلطة سياسية، لهذا ينبغي للمتلقي تقدير هذا السلطة الثقافية، وأن يحاول اكتسابها.

وقد وظّف الدكتور/ عبد الله الصالح العثيمين في مقالته المعنونة بـ "الثقافة في الصحافة" (العثيمين، 2000، ص 22) سلطةَ الثقافة سلطةً حجاجية لإقناع المتلقي باحتضار الفكر الحداثي الغربي، وخاصة في مجال الشعر، مستدعيًا الثقافة الأدبية سلطةً حجاجية؛ فيقول: "يرفضون أن يقبلوا رأي أحد عمالقة الشعر المعاصر، نزار قباني، الذي قال عنهم: "إنهم يكتبون بلغة هيروغليفية"، أي: إنهم وإن كتبوا بألفاظ عربية فإن تركيباتهم اللغوية غير مفهومة المعنى لدى كثير من المتلقين [...]، وفي ظني أن كثيرًا ممن سمعوا، أو قرؤوا كلمة الأمير خالد الفيصل، التي ألقاها بمناسبة نشر مجموعة أشعار أخيرًا يتفقون معه" (العثيمين، 2000، ص 22).

فالعثيمين حاول من خلال سلطة الثقافة في قول نزار قباني واسمه الثقافي الأدبي المعاصر، وشرح كلمة هيروغليفية، ثم الاستشهاد ثقافيًا بكلمة الأمير خالد الفيصل في مناسبته الأخيرة، أن يقنع المتلقي حجاجيًّا -من خلال سلطة الثقافة- بدنو مستوى الشعر الحداثي وعلو مستوى الشعر العمودي الفصيح.

ومن أمثلة حجة السلطة في صحيفة الوطن (سلطة الدين والإنسانية) التي وظّفتها الوطن حجاجيًّا لخدمة القضية الفلسطينية؛ فقد فتحت عنوان: "علماء الإسلام يجب أن يكون لهم دور مؤثر" (بن رشيد، 2000، ص 24).

حشدت الوطن السلطة الدينية في وصف اليهود بقتلهم الأنبياء، والآيات والأحاديث الشريفة التي تحث على الأخوّة الإسلامية والترابط، ومكانة القدس والمسجد الأقصى، كل ذلك جاء توظيفًا للسلطة الدينية حجاجيًا؛ لإقناع المتلقي بسرعة النهوض لدعم إخوانهم المسلمين في فلسطين، وجعْل ذلك همّه الأول.

وهناك سلطة أخرى اتخذتها الوطن سلطةً داعمة للسلطة الدينية، هي سلطة الإنسانية، ومن عناوين الوطن في ذلك: "ما يجري في فلسطين... انتهاك لحقوق الإنسان" (سمير، 2000، ص 24)' وجاء في المقال: "إن ما ترتكبه القوات الإسرائيلية في المدينة المقدسة ضد الأطفال والشيوخ والنساء يتنافى مع جميع الشرائع السماوية والقوانين الدولية والأعراف الإنسانية" (سمير، 2000، ص 24)؛ فسلطة الإنسانية سلطةٌ حجيّة وظّفتها الوطن لإقناع المتلقي ببشاعة الجرائم التي ترتكبها إسرائيل

في حق الإنسان الفلسطيني، فعبرت صحيفة الوطن عن رأيها وموقف الأمّة تجاه القضية الفلسطينية مراعيةً في إقناعها أعلى هرم السلطة دينيًّا وإنسانيًّا للوصول إلى إقناع المتلقي والتأثير فيه.

رابعًا: المضحك ودوره في الحجاج: حجة السخرية

السُّخرية من أهم أساليب الكفاءة النَّصيَّة وروافد البلاغة الحِجاجيّة في صحيفة الوطن، ولهذا الأسلوب بُعد تداوليّ ومقاصد جاجيّة، وله ما يبرره في الخلفية الفلسفية للمكون الحواري؛ إذ "ترتبط السُّخرية عند مؤرخيها وفلاسفتها بسقراط وطريقته في طرح الأسئلة" (العمري، 2012، ص93)، وعمقه المتشعِّب في البلاغة والأدب شعرًا ونثرًا، وقد عدَّ النقاد والبلاغيّون معرفةَ أساليب السُّخرية والهزل ضرورةً "أكيدة في صياغة النَّقد، والبصيرة بطرق الكلام، وما يجب فيها" (القرطاجني، 2014، ص 335).

كانت الوطن سبّاقه في مجال دعم المرأة وتمكينها، ومن المقالات الداعمة لذلك مقال لعلي الدميني: "قليلًا من هجاء العولمة" (الدميني، 2000، ص 22)، الذي وظّف فيه السخرية للأغراض الحجاجية؛ فبينما قرر التوقف عن إنتاج المزيد من هجائيات العولمة، ووزع المهام الاجتماعية والمهنية، استغرق بعمق في قراءة رواية اليابان (أوسومو - دازاي)، الموسومة بـ(سقوط الرجل)، إذ تخبره زوجته أنها قررت أن ترشح نفسها رئيسة للنادي الأدبي في الشرقية، وطلبت منه أن يقوم بتشجيع الأدباء والأديبات للتصويت لها؛ ما أضحكه كثيرًا؛ لأن هذا الحلم لم يخطر ببال طوال الأشناب.

وبدأ النقاش مع زوجته يعيده إلى فكرة هجاء العولمة، ثم بدأ في صراع فكري لا يخلو من السخرية الحجاجية بين أحقيّة زوجته لترشيح نفسها رئيسة للنادي الأدبي من عدمه، وبين مطرقة العادات والتقاليد وسندان لجنة التمييز ضد المرأة! حاول الدميني من خلال هذه القصة الساخرة ومفارقاتها الهزلية توظيفَ السخرية حجاجيًّا؛ لإقناع المتلقي بأحقية تمكين المرأة من المشاركة في المجالات الأدبية المختلفة، وهو ما صرح به في نهاية المقالة بقوله:

"هنا سأقول -دون أن أطلع زوجتي- إن ضرورات الحياة، واندماجنا في حياة القرية الكونية، واحتياجنا لتشغيل طاقات نصف المجتمع يحتم علينا إعادة النظر في كثير من الممارسات التي لا تتعارض مع الشريعة السمحة، وذلك بأن يُترك للناس -وفق قناعاتهم- أن يقرروا ما ينبغي عليهم أن يسلكوه دون خوف من سلطة العرف الاجتماعي أو الزوجة أو "الخوف من السير فوق أرضية زلقة" كما يقول الياباني، أو من اللّجان الدولية العاملة في مجال منع التمييز ضد المرأة!" (الدميني، 2000، ص 22).

وحتى في هذا التصريح لم يخلُ أسلوب الدميني من السخرية الحجاجية؛ لاستمالة المتلقي، وإقناعه برايه؛ إذ إن الخوف الذي يراود بعض المتحفظين من تمكين المرأة خوف مصطنع لا أساس له ولا قانون، وهذا شأن بعض العادات والتقاليد العاطفية التي تجعل لها بعض المجتمعات قداسةً في غير موضعها..

ومن أمثلة السخرية الحجاجية الرسوم الكاريكاتورية؛ فأغلبها -إن لم تكن جميعها- سخرية حجاجية تسعى من خلالها الصحيفة إلى إقناع المتلقي بالبعد عن ظاهرة سيئة والتنفير منها، أو تسليط الضوء على ظاهرة اجتماعية أو ثقافية لإثارة أصحاب الشأن والقرار للحديث عنها ومعالجتها؛ فعلى سبيل المثال:

في هذا الرسم الكاريكاتوري (بصمة، 2000، ص22) سخرية حجاجية؛ تسعى الوطن إلى إقناع المتلقي بعدة أنماط ثقافية، منها: لفت انتباه المتلقي إلى أهمية الكتب الأدبية والشعر التي عانت من

عزوف المثقف العربي، ومنها التركيز على المضمون وإقناع المتلقي بعدم الانجراف خلف عناوين الكتب، ومنها الإشارة إلى الشعراء والكتاب بصدق الإخلاص للفن والأدب، وعدم الحرص على كميات بيع المؤلفات فقط، وهذا الرسم الساخر بلاغة سيميائية وممارسة حجاجية وظّفتها صحيفة الوطن؛ تحريكًا لذهن المتلقي واستنهاض شعوره.

ومن أمثلة السخرية الحجاجيّة في الرسوم الكاريكاتورية هذا الرسم الساخر (بصمة، 2000، ص22) الذي يربط بين حجة القدوة والقدوة المضادة.

فالرسم حجاج ساخر إذ العلم نور؛ حيث تضيء المعارف والعلوم حياة الإنسان وهو حجة القدوة، بينما في المقابل نجد الأمية حجة القدوة المضادة التي تظهر سطحية الفهم، وتجعل من الكهربائي نورًا بلا علم، وكما أنها حجة سخرية تسعى إلى حث المتلقي على العلم، وإلى النفور من الأمية والجهل، فإن هذه السخرية ضمنيًا تسعى حجاجيًّا لإقناع المتعلم بالصبر على الأميين والجهلة، ومراعاة حال مستواهم الفكري وحجة السخرية هنا تشير إلى سطحية فكر الأمي إذ العلم في الصورة يؤكد نور العقول والأذهان من خلال التعلم والقراءة، وليس النور الحسي الذي هو ضد الظلام.

ومن أمثلة السخرية الحجاجية حوار أدارته الوطن مع الشاعر والأديب (غازي القصيبي)؛ "فعن سؤال: تؤمن بسياسة الباب المفتوح أو عن طريق السكرتيرة؟ أجاب: "والحارس والحاجب". وعن سؤال: ما هي مميزات موقعك الحالي؟ أجاب: "الطعام المجاني". وهل لك أعداء؟ أجاب: لا يتجاوزون الآلاف" (السمطي، 2000، ص 25).

هذه الإجابات الساخرة إجابات حجاجية إقناعية في مقامها التداولي؛ فالإجابة عن السؤال الأول تنكير لتلك المعوقات بين العامة وبعض المسؤولين؛ فهو يسخر من ذلك حجاجيًّا، بأن السكرتيرة لا تكفي، بل لا بد من وجود الحارس والحاجب، وهذه سخرية حجاجية؛ للتأثير على المتلقي وإقناعه بأنّا قد تجاوزنا ذلك، ويجب أن نؤمن ونتعامل مع سياسة الباب المفتوح.

وأما إجابة "الطعام المجاني" فهي سخرية حجاجية في مقامها التداولي؛ لتأكيد انعدام المميزات، وتأكيد صعوبة ومعاناة هذا العمل، ومن جانب آخر للتأثير على المتلقي بأنَّ السؤال الأنسب "ما معوقات العمل الحالي". وعن سؤال الأعداء أجاب القصيبي إجابة حجاجية تداولية؛ إقناعًا للمتلقي بتأكيد عدم الاهتمام بذلك؛ إذ لا يوجد ناجح، بلا أعداء، بل لا يوجد شخص بلا أعداء، لكن الإجابة بـ "لا يتجاوزون الآلاف" توحي بالكثرة، لكنها توحي حجاجيًّا باللامبالاة أكثر من ذلك، فغازي القصيبي وهو الأديب الفطن والسياسي المحنّك يحاول إثارة فكر المتلقي وإقناعه من خلال إجابات ساخرة ظاهريًّا، وعميقة وحجاجية تستنهض فكر المتلقي وشعوره.

المبحث الثاني: التقنيات الحجاجية

التقنيَّات هي "مجموعة الطرق المتَّبعة في استعمال الآليات أو الأدوات أو المواد"(صليبا، 1992، ص 330)، أو هي "اسمٌ للطرق العلميَّة المحدَّدة التي يزاولها الأفراد للحصول على نتائجَ معينةٍ"(صليبا، 1992، ص 330). وفي ضوء هذا المفهوم

يسعى الباحث في هذا المبحث إلى مقاربة التقنيَّات الحِجاجيّة في المدوّنة، وطريقتها في استعمال مواد اللُّغة وأدواتها؛ للوصول إلى إقناع المتلقّي؛ فاختيار المعطيات والمقدمات وطريقة عرضها وترتيبها له أهميته الحِجاجيّة إذ إنّ ترتيب هذا ذهنيًّا وإدراكيًّا يساعد على التّدرج في السلّم الحجاجي لدى المتلقي. ومن ثمَّ فإنَّ التقنيَّات يمكن تأملها من خلال المساقات التقنيَّة الآتية:

أولًا: تقنية الوصف

الوصف هو تصوير المسموع عن طريق اللُّغة كأنه مشاهَد من خلال عرض الأشياء، أو المكان، أو الزَّمان، أو الأشخاص، وغيرها، من ذلك مثلًا وصف امرأة للناقة النَّجيبة: "عقابٌ إذا هَوَتْ، وحيَّةٌ إذا التوتْ، تطوي الفلاة وما انطوتْ". وينبغي للواصف أن يتحرّى الدّقة في وصفه حتى لا يقع فيما وقع فيه المسيَّب بن علَس -وقيل: عمرو بن كلثوم التّغلبي- في قوله:

وَقَـــدْ أَتَنَاســـى الهَـــمَّ عِنْـــدَ ادِّكَـــارِهِ بِنَـــاجٍ عَلَيْـــهِ الصَّـــيْعَرِيَّةُ مُكْـــدِمِ

فاستدرك عليه طرفة بن العبد هذا الوصف -وهو صبيٌّ يلعب مع الصبيان-؛ فقال: استنوق الجمل، قاصدًا التباس الوصف بما لا يصح أنْ يوصف به الجمل، وهي سمةٌ للناقة (المرزباني، د.ت، ص 93، 94)، والوصف غرضٌ من أغراض الشّعر (العسكري، 1371، ص 82، 83)، بل إنَّ "الشّعر -إلا أقلّه- راجع إلى باب الوصف [...]، وأصل الوصف الكشفُ والإظهارُ" (القيرواني، 1420، ص 1096، 1097).

"ويرى بيرلمان أنّ الوصف يؤدي إلى أن نضع في الوجهة الأماميّة ما يكمل معرفتنا بالشيء" (كحّولي، 2017، ص 182)؛ فكما أنَّ للوصف أبعادًا ووظائف تمثيليَّة وتعليميَّة إبداعيَّة وإيدلوجيَّة؛ فإنَّ له أبعادًا ووظائف حِجاجيّة إقناعيَّة، وهذه الوظائف الحِجاجيّة للوصف ظاهرة في صحيفة الوطن؛ إذ يمثِّل الوصف في الصحيفة أحد أهمّ عناصر التَّأثير والإقناع"، ولَمَّا كان الكلام من جهة أخرى "كُلّه حِجاجيًّا" ضرورةً فإن ذلك يستلزم القول: بأنّ كلّ وصف حِجاج" (كحّولي، 2019، ص 30)، وهذا مردُّه إلى حالة الاستدعاء للعناصر المتشابهة أو المتناقضة بين الموضوع ومحمولاته الدّلالية؛ إذ تقتضي -كما سبقت الإشارة إليه- أن الوصف يحشد من العناصر والبيان ما يجعله تقنيةً حجاجيّة، ومن أمثلة الوصف الحجاجي في صحيفة الوطن، بعض المقالات (إسماعيل، 2000، ص 25) التي لخصت كُتبًا أدبية؛ حيث نلمح في ذلك (وصفًا ثقافيًا) للكتاب تداوليًا حجاجيًّا في المقام؛ إذ وصف الكتاب يسعى إلى التأثير على المتلقي، وإثارة حب الاطلاع على أبوابه وفصوله، وأبرز المواضيع التي تناولها، وإقناعه بأهمية وضرورة اقتناء الكتاب.

كان من ضمن أهداف الوطن التي تسعى إليها ترسيخ الهوية إسلاميًا وعربيًا ووطنيًا؛ ففي عنوان: "سجل انتصارات المسلمين قبل حطين" (السيد، 2000، ص 25) يصف الكاتب انتصارات صلاح الدين مع المسلمين ضد الصليبيين؛ فيقول: "خرج صلاح الدين على رأس جيش يفتح الحصون الصليبية حصنًا بعد حصن" (السيد، 2000، ص 25)، وهو وصفٌ حجاجيٌّ حاولت الوطن من خلاله ترسيخ الهوية الإسلامية عند المتلقي؛ لإقناعه بالتمسك بتلك الهوية الشامخة الحقّة، والعودة إلى تلك الأمجاد.

وعلى المستوى العربي تقتبس الوطن من كتاب "اليمن في عين مستشرق أمريكي" (الموسى، 2000، ص 25) وصفًا حجاجيًّا يقول: "إن اليمن على الحافة المجهولة للعالم العربي تقبع على بعد خطوات بحرية من إثيوبيا الأفريقية، ومحاطة من الشمال بذراع رملي لا حدود له من رمال الربع الخالي، بين هذا وذاك ترتفع اليمن إلى السماء الزرقاء كحديقة جافة من أشجار البن المعلقة". يبدو أن مبدأ الوطن في ترسيخ الهوية العربية لم يكن بعيدًا عنها تداوليًا في اختيار هذا الوصف الحجاجي؛ إقناعًا للمتلقي في شتى أطراف الوطن العربي بالاعتزاز بهذا الوطن.

وعلى مستوى ترسيخ الهوية الوطنية ذكرت الصحيفة في هذا العدد العديد من مناطق ومدن المملكة، مثل: الرياض، والقريات، والعلا، وعسير؛ واصفةً أبرز ما يخلد الهوية الوطنية، ويسمو بها، ومن أمثلة تقنية الوصف حجاجيًّا: وصف الحصون القديمة في عسير، الذي جاء تحت عنوان: "الحصون... وخصوصية المكان"، "يمكن تقسيم الحصون المركبة حسب شكلها الهندسي إلى نوعين: الحصون الدائرية والحصون المربعة، الحصون الدائرية ضيقة في العادة وتستخدم كحصون مراقبة وهي تبنى بجوار الحقول وعلى مشارف القرى. والواسع من هذه الحصون يستخدم كمخازن للحبوب [...] وتتفاوت هذه الحصون في الارتفاع فمنها ما لا يتجاوز خمسة أمتار وقد يزيد ارتفاع بعضها عن عشرة أمتار. ويبنى معظم هذه الحصون بشكل مخروطي" (القحطاني، 2000، ص 23)، والوصف يطول.

إن هذا الوصف التفصيلي هو حجة بلاغية تروم إقناع المتلقي بالاعتزاز والفخر؛ انتماءً لهذا الوطن، وترسيخًا لهذه الهوية.

ثانيًا: تقنية السرد الحكائي

"يقال: سَرَدَ الحديث: أتى به على وِلَاء، جيد السياق"(مجمع اللغة العربية، د.ت، ص 426)، و"(الحكاية): ما يُحْكى ويُقَصُّ، وَقَعَ أو تُخُيِّل"(مجمع اللغة العربية، د.ت، ص 190)، ولهذه الحكايات التي وردت في صحيفة الوطن دورٌ حِجاجيٌّ إقناعيٌّ في التَّأثير على المتلقِّي، وتأكيد مقامها التَّداوليّ الذي ذكرت من أجله؛ لأنّ من طرائق العرض ذات الأثر الحِجاجيّ كثرة إيراد الحكايات الدائرة حول موضوعٍ واحدٍ، وإنْ تعارضت هذه الحكايات، فهذا يلفت الانتباه إلى أهميَّة الموضوع الذي تراكمت حوله تلك الحكايات (صولة، 1998، ص 318).

وتكمن أهميَّة السّرد الحكائي حِجاجيًّا من الناحية الزمنية في تتابع الأحداث المتعاقبة الموصِلة إلى نتائج متوقعة، خاصة في الحكايات السالفة، التي لا يمكن الجدال في نتائجها الظاهرة والحاصلة أمام المتلقِّي (الغامدي، 1437، ص 223، 224).

اهتمت الصحيفة بالحكاية كغيرها من الأجناس الأدبية، وربما نجد في بعض الأعداد قصتين أو ثلاثًا، وأعتقد أن بعضها لا يرقى إلى المستوى العام للصحيفة. وظَّفت الصحيفة هذه القصص تقنيةً بلاغية حجاجية إقناعية، ويلاحظ أن موضوع القصة -غالبًا- يكون مناسبًا لموضوع العدد، وهي مناسبة تداولية لها أبعادها السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية والفكرية، ومن الأمثلة على ذلك قصتان متجاورتان في نفس الصفحة: "الدانماركي الفاشل"، و"ألوان" (ناصر، 2000، ص 22).

قامت قصة ألوان على سرد حكائي لطالب حديث التخرج من الجامعة، وصورت الأحداث معاناته في البحث عن وظيفة، وهو يدور في ممرات الدوائر الحكومية والشركات الخاصة وفي شوارع المدينة، "فكان أن اتخذ يمنةً، وسار في طريق مألوف عبرت فيه السيارات أمام بوابة الجامعة... التفت فانْحدرت دمعة حارة على خده، مودعة أختها التي اختفت في الحلق.. غص بها، في حين مسح بظاهر كفه ذلك الشيءَ العجيب الذي يسيل لأول مرة على وجهه، وتابع في شوارع لا تنتهي"(ناصر، 2000، ص 22).

وفي القصة المجاورة في نفس الصفحة وظَّف محمد نحاس تقنية السرد الحكائي في قصة الطالب نيلز بور الذي سئل في امتحان مادة الفيزياء، وأجاب إجابات خارج الصندوق، فأعطاه الأستاذ درجة الرسوب، ثم نجح بعد مقابلة مع لجنةِ تحكيم نجاحًا ينم عن عبقرية حقيقية. هذا الطالب هو الدانماركي الوحيد الذي حاز جائزة نوبل في الفيزياء.

وهذا سرد حكائي لا يخلو من أبعاد تداولية حجاجية؛ فمعاناة الطالب الخريج، ودمعته الحارة أمام الجامعة، وذلك الشيء العجيب الذي يسيل على وجهه لأول مرة، أحداث سردية حجاجية، غايتها إحداث التأثير والإقناع لفئة الطلاب الجامعيين، وكل طلاب المراحل التعليمية بالجد والمثابرة والصبر في تحصيل أعلى الدرجات قبل فوات الأوان، كما أن السرد الحكائي في القصة المجاورة "الدانماركي الفاشل" تقنية حجاجية لإقناع المتلقي عامةً والطالب المتعلم على وجه الخصوص؛ بأن لا يكون آلة تسجيل تكرر وتتّبع بلا وعي، والتأكيد على أن الإبداع يكون بالتفكير خارج الصندوق، وهي محاولات حجاجية للتأثير على المتلقي؛ سعيًا إلى الأفضل تعليمًا وثقافةً وإبداعًا.

كما أن الوطن في مقالات كُتّابها بعيدًا عن الجنس الأدبي "القصة" وفيما حملته من همٍّ إنساني وثقافي توعوي، وظفت كتابة السرد الحكائي لغايات حجاجية إقناعية، ومقال الكاتب علي الدميني "قليل من هجاء العولمة"(الدميني، 2000، ص 22) خير مثال على ذلك. وقد مر بنا في حجة السخرية ورأينا ما فيه من أبعاد تداولية وحجاجية قائمة على تقنية السرد الحكائي.

ثالثًا: تقنية الصور البلاغية

اهتمَّ الكُتَّاب والبلاغيّون والنقاد قديمًا وحديثًا بالصُّورة البلاغيّة، وتأثيرها في المتلقِين، وعدُّوا "المجاز أبدًا أبلغ من الحقيقة"(الجرجاني، 1413، ص 70) بما تحمله الصورة من التخييل الذي يرسم للمتلقي صورة المعاني مشاهدةً محسوسة، وواصل المشتغلون بالحِجاج الاهتمام بالتعمق في الأثر الإقناعي الذي تحدثه الصّور البلاغيّة في نفس المتلقِّي، وهو ما يسعى الباحث إلى التنقيب عنه في هذا العدد من صحيفة الوطن بمقتضى العناصر البيانية التي أنتجتها، ومنها ما كتبه عبد العزيز المقالح في مقال بعنوان: "حوارات البردوني في كتاب"، منها:

"رحل الشاعر الكبير عبد الله البردوني، لكن قصائده البديعة ما تزال كأشجار الصيف تظلّلنا، وكشمس الشتاء تمنحنا الدفء والاستعداد لمواصلة الحياة والكتابة" (المقالح، 2000، ص 22)؛ شبه الكاتب قصائد الشاعر عبد الله البردوني بأشجار الصيف في الظِّل، وبشمس الشتاء في الدفء، وهذه الصورة التّشبيهية تحمل دلالات حجاجية، حاول الكاتب من خلال هذه الصورة البلاغية إقناع المتلقي حجاجيًّا بالجمال المفيد الذي يكمن حسيًّا في قصائد البردوني، كما أن التضاد الحسي في الصورتين التشبيهيتين بين الأشجار والشمس، والدفء والظل يشير حجاجيًّا إلى إقناع المتلقي بعموم الفائدة الجمالية، والعودة إلى تلمّس ذلك في أشعار البردوني.

ويقول المقالح في المقال نفسه: "عرفنا معنى أن يموت الشاعر، ومعنى أن تذبل شجرة الإبداع، ومعنى أن يغلق الفضاء نافذة كان البشر يطلُّون من خلالها على عوالم مدهشة" (المقالح، 2000، ص 22)؛ فيظهر للباحث أن للصّور البلاغة الاستعارية التي وظّفها الكاتب أبعادًا حجاجية، فقد استعار للإبداع شجرة، لكنها ذبلت بعد موت المبدع، ويظهر البعد الحجاجي الإقناعي للمتلقي هنا إذ أنه يستطيع أن يرعى هذه الشجرة ويسقيها ويعيد لها جمالها وجلالها من خلال تداول هذه الأعمال الإبداعية ودراستها وتحليلها.

وقد استعار لعالم الفن والإبداع الذي ينتجه المبدع نافذة يطل البشر من خلالها على عوالم مدهشة، لكن الفضاء يغلقها كما ينهي الموت والفقد حياة المبدع، ويسعى الكاتب من خلال هذه الاستعارات الحسية الإدراكية إلى إقناع المتلقي بحجم الأثر النفسي الذي خلَّفه فقدُ البردوني؛ سعيًا للوصول إلى التأثير الحجاجي المناسب للحدث.

ومن أمثلة الصور البلاغة الحجاجية في الصحيفة ما ذكره فهد اليحيا في حوار مع الوطن بعنوان: "القطيعة بين المثقف والمكتبات العامة"؛ فذكر اليحيا أن من أسباب هذه القطيعة "اكتشاف المثقف أن الثقافة لا تؤكل عيشًا" (زين، 2000، ص 22)، (فالثقافة لا تؤكل عيشًا) كناية عن المردود المادي الضعيف مقابل جهد المثقف؛ فهذه الصورة البلاغة في

مقامها التداولي صورة يرمز بها اليحيا إلى المتلقي بمراجعة حساباته، وسؤال نفسه: لماذا الثقافة؟ هل أبحث بثقافتي عن مقابل مادي أو غيره؟

يؤكد اليحيا في هذا المقال أن الثقافة مطلب اجتماعي وإنساني حياتي، إذ إن المثقف الحق لا يبحث من خلال ثقافته عن مقابل مادي أو حتى معنوي بل هي مطلب وشغف نفسي؛ ومن خلال هذه الصورة الكنائية يسعى البعد الحجاجي إلى إقناع المتلقي بأن الثقافة شغف داخلي، ومطلب إنساني، وأن المثقف الحق لا يرجو من الثقافة مقابلًا.

رابعًا: تقنية الاستدلال

الاستدلال من أهم التقنيَّات والوسائل التي يسعى بها المتكلِّم في حِجاجه إلى التَّأثير على المتلقِّي وإقناعه، ومردُّه إلى طلب الدليل والحاجة إليه، أو إقامته كشاهدٍ يؤيد المقصد، أو يزيد من قوته الإنجازية، ومعناه بحسب السكاكي " لزمُ الشَّيء لكلّ آخر أو بعضه، ينعكس بعضيًا، وأنّ عناد الشيء لكلّ آخر ينعكس كليًّا؛ فملزوم اللازم مستلزمٌ لبعض أفراد اللازم بالقطع استلزامًا من الجانبين استواءً وانعكاسًا. وثانيهما المستلزم لا ينفك عن المستلزم؛ فإنْ كان المستلزم ثبوت شيئين اجتمعا، وإنْ كان ثبوت واحد وانتفاء آخر تفرّقا" (السكاكي، 1987، ص 449).

معناه أنّ التشاكل والاستلزام والضرورة المقامية كلّها معنيةٌ بالاستدلال، ويظهر في "نصّ أو إجماع أو غيرهما، وعلى نوعٍ خاصٍّ من الدليل. وقيل: هو في عرف أهل العلم تقرير الدّليل؛ لإثبات المدلول، سواء كان من الأثر إلى المؤثّر، أو بالعكس" (الكفوي، 1419، ص 114)، ولعموم المصطلح تشعَّب مفهوم الاستدلال عند العلماء في مجالاتٍ مختلفةٍ، منها: أصول الفقه، والنّحو، والبلاغة، والمنطق، والفلسفة... وغيرها، وما يهمُّ الباحث هنا هو الاستدلال البلاغيّ في صورته الحِجاجيّة خصوصًا الذي يحقّق الوظيفة البلاغيّة في الفهم والإفهام، والتَّأثير والإقناع.

وممّا يحقّق هذه الوظيفة الاستدلال الصّائب المناسب لحال المتلقّي، والمقصود بالاستدلال هنا التقنيَّة الحِجاجيّة التي يمكن قبولها أو ردها؛ لأنّ "الخطاب الحِجاجيّ يتعارض مع الخطاب الاستدلالي الصارم في أنّه يقوم في جوهره على تفاعل الأركان المكونة له" (مشبال، 2017، ص 105).

تنوع الاستدلال في صحيفة الوطن بين الاستدلال الحجاجي بالشاهد (الحجة النقلية)، والاستدلال الحجاجي بالقياس (الحجة العقلية)، ومن أمثلة الاستدلال الحجاجي بالشاهد بيت المتنبي:

لَا خَيْـــــلَ عِنْـــــدَكَ تُهْـــــدِيها وَلا مَـــــالُ فَلْيُسْـــعِدِ النُّطْـــقُ إِنْ لَـــمْ يُسْـــعِدِ الحـــالُ

الذي جاء في ختام رأي للوطن بعنوان: "قلب المثقف"، وتحدث عن بيان: "ندعو مستنيري العالم للتضامن مع الشعب الفلسطيني" (صحيفة الوطن، 2000 أ، ص 21)، وهو بيان أصدره 125 مثقفًا وفنانًا عربيًا.

وقد حاولت الوطن في زاوية (رأي) التمهيد لهذا البيان، والتأكيد على أن المثقف العربي لا يملك أكثر من الكلمة؛ فالاستدلال الشعري ببيت المتنبي تقنية حجاجية استدلالية لإقناع المتلقي بالمشاركة في هذا التضامن من جانب، وعدم الاعتراض أو الاستنقاص على ذلك من جانب آخر، وهذا ردّ على بعض المثقفين والفنانين العرب الذين اتخذوا أحد الموقفين: إما الصمت وعدم المشاركة أو الاعتراض والاستنقاص من هذه الحملة.

ومن أمثلة الاستدلال بالقياس (الحجة العقلية) ما ذكرته صحيفة الوطن تحت عنوان: "الثقافة لا تموت"، حيث تؤكد الوطن على "حقيقة ساطعة أمام التاريخ، هي أن محاولات المحو قد تنجح في كل شيء، إلا محاولة محو الهوية والثقافة"(الوطن، السعودية، 2000 د، ص 21)، وتوظّف الاستدلال بالقياس من خلال ما يحدث في فلسطين حجة عقلية نعايشها؛ إقناعًا للمتلقي على "أن الإنسان يموت ويهزم، والحضارات تنهار، وتظلّ الثقافة تراكمًا وهوية لا تعرف معنى

الهزيمة"(الوطن، السعودية، 2000 د، ص 21). هذه الحجة تخاطب عقل المتلقي استدلالًا وتأكيدًا، فرغم ما عانته الأمة الفلسطينية من تدمير وقتل وخراب إلا أن ثقافتها وهويتها ظلّت وستبقى شامخةً لا تعرف الانحلال أو السقوط وهذا حال كل ثقافة وهُوية أصيلة.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

1) كان لصحيفة الوطن أثر واضح في إثارة وتطور الفكر الأدبي والثقافي في المجتمع العربي؛ من خلال ما تناولته من مقالات وعناوين ورسوم حفزت الإدراك الثقافي والنقدي لدى المتلقي.
2) وظّفت صحيفة الوطن آليات وتقنيات الحجاج من خلال الحجج شبه المنطقية، والترابطات التي تؤسس بنية الواقع والحجج القائمة على أساس الواقع ثم المضحك ودوره الحجاجي؛ لإقناع المثقف العربي بما كان يراه أدباء وكتّاب الصحيفة.
3) الخطابة الجديدة وتقنياتها وسيلة تسعى من خلالها الصحف اليومية إلى إقناع المتلقي والتأثير فيه.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يأتي:

1) دراسة الصحف اليومية دراسة حجاجية تبرز تقنيات الخطابة الجديدة وأثرها الإقناعي.
2) النظر إلى كتابات الأدباء والمثقفين في الصحف اليومية من جهةٍ تداولية.
3) دراسة السخرية في الرسوم الكاريكاتورية دراسة حجاجية بلاغية، وإبراز أثرها الإقناعي.

المراجع:

إسماعيل، ع. (2000). الكتاب المصور: الطريق الرسمي لتنمية عقل الطفل، *الوطن السعودية*، (28)، ص25.

بصمة، ع. (2000 أ). كاريكاتير، *الوطن السعودية*، (25)، ص 22.

بصمة، ع. (2000). كاريكاتير، *الوطن السعودية*، (27)، ص 22.

بيرلمان، ش. وتيتيكا، أ. (2023). *المصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة* (محمد الولي، ترجمة؛ ط.1)، دار الكتاب الجديد المتحدة.

تراوري، م. (2000)، مكتبة جدة تستعد لمليون قارئ نهاية أكتوبر، *الوطن السعودي*، (3)، ص 21.

الجاسر، ع. (2000). سيرة ذاتية تكشف المسكوت عنه، *الوطن السعودية*، (1)، ص 22.

الجرجاني، ع. (1413). *دلائل الإعجاز* (ط.3). دار المدني.

الدميني، ع. (2000). قليل من هجاء العولمة، *الوطن السعودية*، (9)، ص 22.

ابن رشد. (1992). *نص تلخيص منطق أرسطو* (جيرار جهاجي، تحقيق). دار الفكر اللبناني.

بن رشيد، س. (2000). علماء الإسلام يجب أن يكون لهم دور مؤثر، *الوطن السعودية*، (12)، ص 24.

زين، أ. (2000 أ). ولي العهد يرعى مستقبل الثقافة في العالم العربي، *الوطن السعودية*، (2)، ص 21.

زين، أ. (2000 ب). القطيعة بين المثقف والمكتبات العامة، *الوطن السعودية*، (26)، ص 22.

السكاكي، أ. ي. (1987). *مفتاح العلوم* (نعيم زرزور، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب العلمية.

سليمان، س. (2000)، مصر قبل العراق في حركة الشعر الحر، *الوطن السعودية*، (7)، ص 22.

السمطي، ع. (2000). انطباعات ساخرة وهموم يومية لـ"الشويعر المغرور"، *الوطن السعودية*، (28)، ص 25.
سمير، إ. (2000). ما يجري في فلسطين.. انتهاك لحقوق الإنسان، *الوطن السعودية*، (25)، ص 24.
السيد، ن. (2000). شعر المقاومة في زمن صلاح الدين الأيوبي، *الوطن السعودية*، (23)، ص 25.
الشهري، ع. (2013). *الخطاب الحِجاجيّ عند ابن تيمية: مقاربة تداوليَّة* (ط.1). نادي أبها الأدبي.
صليبا، ج. (1982). *المعجم الفلسفي بالألفاظ العربيَّة والإنجليزية والفرنسية واللاتينية* (ط.1). دار الكتاب اللبناني.
صولة، ع. (1998). الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنيَّاته من خلال "المصنف في الحِجاج: الخطابة الجديدة لبيرلمان وتيتيكا، ص297-349. *أهم نظريَّات الحِجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم* (ط.1). منشورات كلية الآداب منوبة.
صولة، ع. (2001). في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات، (ط1)، مسكيلياني للنشر والتوزيع.
طاهر، أ. (2019). *فلسفة الحِجاج البلاغيّ* (ط.1). عالم الكتب الحديث.
العثيمين، ع. ا. (2000). الثقافة في الصحافة، *صحيفة الوطن السعودية*، (10)، ص 22.
العسكري، أ. (1371). *كتاب الصناعتين الكتابة والشّعر*، دار إحياء الكتب العربيَّة.
الغامدي، ع. (1437). *الحِجاج في قصص الأمثال القديمة مقاربة سردية تداوليَّة*، دار كنوز المعرفة.
القحطاني، هـ. (2000). التكوين الجمالي والبيئي والرؤية المعاصرة، *الوطن السعودية*، (28)، ص 23.
القرطاجني، ح. (2014). *منهاج البلغاء وسراج الأدباء*، (ط.5). دار الغرب الإسلامي.
القيرواني، ا. (1420). *العمدة في صناعة الشّعر ونقده*، مكتبة الخانجي.
كحّولي، م. ا. (2017). *الحجاج الخَطابيّ أسسه وتقنيّاته في "ثمرات الأوراق" لابن حِجّة الحمويّ* (ط.1). دار زينب.
كحّولي، م. ا. (2019). الحِجاج بالوصف هنشير الهودية، لعبد القادر بن الحاج نصر أنموذجًا، *الجمعية التونسية للدراسات الأدبيَّة والإنسانيّة*، (7-8)، ص29-76.
الكفوي، أ. (1419). *الكليات* (ط.2). مؤسّسة الرِّسالة.
مجمع اللغة العربية جمهورية. (د.ت). *المعجم الوسيط* (ط4). مكتبة الشروق الدولية.
المرزباني، م. (1965). *الموشح مآخذ العلماء على الشُّعراء في عدة أنواع من صناعة الشّعر* (ط.1). نهضة مصر.
مشبال، م. (1439). *في بلاغة الحِجاج نحو مقاربة بلاغيَّة حِجاجيّة لتحليل الخطابات* (ط.1). دار كنوز المعرفة.
مشبال، م. (2017). منزلة الإيتوس في البلاغة الجديدة، *البلاغة وتحليل الخطاب*، (10)، ص105-114.
المقالح، ع. (2000). حوارات البردوني في كتاب، *الوطن السعودية*، (1)، ص 22.
الموسى، ع. (2000). اليمن في عيني مستشرق أمريكي، *الوطن السعودية*، (24)، ص 25.
ناصر، ع. أ. (2000). ألوان، *الوطن السعودية*، (17)، ص 22.
نصر الله، ح. (2000). قصيدتي سبقت السياب والملائكة إلى الشعر الحر، *الوطن السعودية*، (16)، ص 22.
الوطن السعودية. (2000 أ). رأي الوطن، رأي خاص للوطن، قلب المثقف، *الوطن السعودية*. (22)، ص 21.
الوطن السعودية. (2000 ب). رأي الوطن، رأي خاص للصحيفة دون مؤلف، رواد بلا ريادة، الوطن السعودية، *الوطن السعودية*. (17)، 21.
الوطن السعودية. (2000 ج). رأي الوطن، رأي خاص للصحيفة دون مؤلف، المثقف الشفاهي، *الوطن السعودية*، (9)، ص 21.

الوطن السعودية. (2000 د). رأي الوطن، رأي خاص للوطن، الثقافة لا تموت، *الوطن السعودية*، (5)، ص 21.

References

Isma'il, A. (2000). *The Illustrated Book: The official way to develop the child's mind*. Al-Watan Saudi Arabia, (28), 25.

Basmah, A. (2000a). *Caricature*. Al-Watan Saudi Arabia, (25), 22.

Basmah, A. (2000b). *Caricature*. Al-Watan Saudi Arabia, (27), 22.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2023). *The treatise on argumentation: The new rhetoric* (M. Al-Wali, Trans.; 1st ed.). Dar Al-Kitab Al-Jadid Al-Muttahida.

Traoré, M. (2000). *Jeddah library prepares for one million readers by the end of October*. Al-Watan Saudi Arabia, (3), 21.

Al-Jasir, A. (2000). *An autobiography reveals what is unspoken*. Al-Watan Saudi Arabia, (1), 22.

Al-Jurjani, A. (1992/1413 AH). *Dala'il al-I'jaz* (3rd ed.). Dar Al-Madani.

Al-Dumayni, A. (2000). *A little satire of globalization*. Al-Watan Saudi Arabia, (9), 22.

Ibn Rushd. (1992). *Summary of Aristotle's Logic* (G. Jihaji, Ed.). Dar Al-Fikr Al-Lubnani.

Bin Rashid, S. (2000). *Muslim scholars must have an influential role*. Al-Watan Saudi Arabia, (12), 24.

Zain, A. (2000a). *The Crown Prince sponsors the future of culture in the Arab world*. Al-Watan Saudi Arabia, (2), 21.

Zain, A. (2000b). *The rupture between the intellectual and public libraries*. Al-Watan Saudi Arabia, (26), 22.

Al-Sakkaki, A. Y. (1987). *Miftah al-'Ulum* (N. Zarzur, Ed.; 2nd ed.). Dar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah.

Sulayman, S. (2000). *Egypt before Iraq in the free verse movement*. Al-Watan Saudi Arabia, (7), 22.

Al-Samti, A. (2000). *Satirical impressions and daily concerns of "the arrogant poetaster"*. Al-Watan Saudi Arabia, (28), 25.

Samir, I. (2000). *What is happening in Palestine... A violation of human rights*. Al-Watan Saudi Arabia, (25), 24.

Al-Sayyid, N. (2000). *The poetry of resistance in the era of Salah al-Din al-Ayyubi*. Al-Watan Saudi Arabia, (23), 25.

Al-Shahri, A. (2013). *Argumentative discourse in Ibn Taymiyyah: A pragmatic approach* (1st ed.). Abha Literary Club.

Saliba, J. (1982). *Philosophical dictionary in Arabic, English, French, and Latin* (1st ed.). Dar Al-Kitab Al-Lubnani.

Sulah, A. (1998). *Argumentation: Its frameworks, foundations, and techniques through "The Treatise on Argumentation: The New Rhetoric" by Perelman and Tyteca, pp. 297–349. The main theories of argumentation in Western traditions from Aristotle to the present* (1st ed.). Faculty of Arts, Manouba.

Sulah, A. (2001). *On the theory of argumentation: Studies and applications* (1st ed.). Miskilyani Publishing & Distribution.

Tahir, A. (2019). *The philosophy of rhetorical argumentation* (1st ed.). 'Alam Al-Kutub Al-Hadith.

Al-'Uthaymin, A. A. (2000). *Culture in journalism*. Al-Watan Saudi Arabia, (10), 22.

Al-'Askari, A. (1951/1371 AH). *Kitab al-Sina'atayn: Writing and poetry*. Dar Ihya' Al-Kutub Al-'Arabiyyah.

Al-Ghamidi, A. (2016/1437 AH). *Argumentation in the stories of ancient proverbs: A narrative pragmatic approach*. Dar Kunuz Al-Ma'rifah.

Al-Qahtani, H. (2000). *Aesthetic and environmental formation and contemporary vision*. Al-Watan Saudi Arabia, (28), 23.

Al-Qartajanni, H. (2014). *Minhaj al-Bulagha wa Siraj al-Udaba'* (5th ed.). Dar Al-Gharb Al-Islami.

Al-Qayrawani, I. (1999/1420 AH). *Al-'Umdah fi Sina'at al-Shi'r wa-Naqdihi*. Maktabat Al-Khanji.

Kahhuli, M. A. (2017). *Rhetorical argumentation: Its foundations and techniques in "Thamarat al-Awrāq" by Ibn Hujjah al-Hamawi* (1st ed.). Dar Zaynab.

Kahhuli, M. A. (2019). *Argumentation through description: The case of "Hanshir al-Yahudiyyah" by 'Abd al-Qadir bin al-Haj Nasr*. Tunisian Association for Literary and Humanistic Studies, (7–8), 29–76.

Al-Kafawi, A. (1998/1419 AH). *Al-Kulliyyat* (2nd ed.). Mu'assasat Al-Risalah.

Academy of the Arabic Language (n.d.). *Al-Mu'jam Al-Wasit* (4th ed.). Maktabat Al-Shuruq Al-Dawliyya.

Al-Marzubani, M. (1965). *Al-Muwashshah: Scholars' critiques of poets in several types of poetic craftsmanship* (1st ed.). Nahdat Misr.

Mushbal, M. (2017/1439 AH). *On the rhetoric of argumentation: Toward a rhetorical-argumentative approach to discourse analysis* (1st ed.). Dar Kunuz Al-Ma'rifah.

Mushbal, M. (2017). *The status of ethos in the new rhetoric. Rhetoric and Discourse Analysis*, (10), 105—114.

Al-Muqalih, A. (2000). *Al-Bardouni's dialogues in a book*. Al-Watan Saudi Arabia, (1), 22.

Al-Musa, A. (2000). *Yemen in the eyes of an American orientalist*. Al-Watan Saudi Arabia, (24), 25.

Nasser, A. A. (2000). *Colors*. Al-Watan Saudi Arabia, (17), 22.

Nasrallah, H. (2000). *My poem preceded al-Sayyab and al-Mala'ika in free verse*. Al-Watan Saudi Arabia, (16), 22.

Al-Watan Saudi Arabia. (2000a). *Opinion of Al-Watan: A special opinion for Al-Watan, the heart of the intellectual*. Al-Watan Saudi Arabia, (22), 21.

Al-Watan Saudi Arabia. (2000b). *Opinion of Al-Watan: A special opinion for the newspaper without an author, pioneers without leadership*. Al-Watan Saudi Arabia, (17), 21.

Al-Watan Saudi Arabia. (2000c). *Opinion of Al-Watan: A special opinion for the newspaper without an author, the oral intellectual*. Al-Watan Saudi Arabia, (9), 21.

Al-Watan Saudi Arabia. (2000d). *Opinion of Al-Watan: A special opinion for Al-Watan, culture does not die*. Al-Watan Saudi Arabia, (5), 21.

OPEN ACCESS
Received: 29 -04 -2025
Accepted: 23- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Patterns and Functions of *Mā* in the *Diwan* of Hatim al-Ṭa'ī: A Syntactic-Semantic Study

Dr. Aisha Qasim Ali Shamakhi *

aalshamakhy@jazanu.edu.sa

Abstract

This research investigates the syntactic and semantic functions of the particle *mā* in the *Diwan* of Hatim al-Ṭa'ī, a leading pre-Islamic poet of the *ḥujjah* era, with a focus on its diverse patterns and roles in meaning construction. After a brief overview of the poet and his corpus, the study examines particle *mā* in its negative, infinitival, and pleonastic uses, and nominal *mā* in its relative, conditional, interrogative, and other forms, supported by applied analyses of selected verses. The findings reveal that this diversity not only enriches meaning and reinforces emphasis but also contributes to maintaining metrical balance in poetry. Furthermore, the study highlights Hatim's distinctive use of the Ḥijazi *mā* functioning like *laysa*, showing a stylistic alternation between application and non-application, which reflects individual choice rather than strict conformity to a specific dialect. This nuanced treatment challenges conventional grammatical interpretations and underscores the flexibility of linguistic usage in early Arabic poetry, thereby offering a fresh perspective on the role of *mā* in shaping both meaning and poetic form.

Keywords: Ḥijazi *mā*, Tamimi *mā*, Application, Non-application, Conditional *mā*.

* Associate Professor of Syntax and Morphology, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, Jazan University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Shamakhi, A. Q. A. (2025). Patterns and Functions of *Mā* in the *Diwan* of Hatim al-Ṭa'ī: A Syntactic-Semantic Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 301 -322. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2721

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/29م
تاريخ القبول: 2025/07/23م

أنماط "ما" ووظائفها في ديوان حاتم الطائي: دراسة تركيبية دلالية

د. عائشة قاسم علي شماخي *
aalshamakhy@jazanu.edu.sa

الملخص:

تُبرز هذه الدراسة الأهمية المحورية لأداة المعاني "ما" في العربية بتعدد أنماطها ووظائفها وقدرتها على توجيه المقاصد وإثراء التراكيب. وانطلاقًا من ديوان حاتم الطائي -أحد شعراء الطبقة العليا في عصر الاحتجاج- تهدف الدراسة إلى الكشف عن صور "ما" الحرفية والاسمية وأثرها في بناء المعنى، وقد اشتمل البحث على مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة. جاء التمهيد ليقدِّم تعريفًا مُوجزًا بالشاعر وديوانه. ثم خُصِّص المبحث الأول للحديث عن "ما الحرفية" وأنماطها، مع دراسة تطبيقية لنماذج من الديوان، وتناول المبحث الثاني (ما) الاسمية وأنماطها مع دراسة تطبيقية مماثلة، وأظهرت النتائج تنوعًا وظيفيًا ودلاليًا واسعًا؛ فالحرفية جاءت نافية ومصدرية وزائدة، والاسمية تمثلت في الموصولة والشرطية والاستفهامية وغيرها، وأسهم هذا التنوع في تقوية الدلالة وتوكيدها وفي حفظ الوزن الشعري. كما بيّنت الدراسة أن تعامل حاتم مع "ما" الحجازية العاملة عمل "ليس" اتسم بمرونة بين الإعمال والإهمال وهو ما يجعل الأمر (الإعمال والإهمال) اختيارًا أسلوبيًا فرديًا لا التزامًا صارمًا بلهجة قبيلة بعينها، ويعيد قراءة الرأي النحوي التقليدي ضمن رؤية أكثر مرونة للاستعمال اللغوي في الشعر الجاهلي.

الكلمات المفتاحية: ما الحجازية، ما التميمية، الإعمال، الإهمال، ما الشرطية.

* أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الفنون والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: شماخي، ع. ق. ع. (2025). أنماط "ما" ووظائفها في ديوان حاتم الطائي: دراسة تركيبية دلالية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 301- 322 https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2721

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

المقدمة

تُعَدُّ أدوات المعاني من أبرز عناصر التركيب في اللغة العربية، إذ يتكئ عليها النظام النحوي والدلالي في بناء الجمل وتحديد المقاصد. وقد أشار المرادي (1992، ص 3) إلى هذه الأهمية البالغة في مقدمة كتابه "الجنى الداني في حروف المعاني" بقوله: "فإنه لمَّا كانت مقاصد كلام العرب، على اختلاف صنوفه، مبنيًّا أكثرها على معاني حروفه، صُرفت الهمم إلى تحصيلها، ومعرفة جملتها وتفصيلها. وهي مع قلتها، وتيسر الوقوف على جملتها، قد كثر دورها، وبعد غورها، فعزَّت على الأذهان معانيها، وأبَت الإذعان إلا لمن يُعانيها". ولهذا السبب، أولاها النحاة واللغويون عناية خاصة، فجمعوا ما تفرق من شواهدها في مصنفات مخصوصة، وبيَّنوا وظائفها ومعانيها، بعد أن كانت مبثوثة في كتب المفسرين ودواوين الشعراء ومؤلفات النحو واللغة. ومن أبرز هذه المصنفات والمؤلفات: "اللامات" لأبي القاسم الزجاجي، و"منازل الحروف" للرماني، و"الأزهية في علم الحروف" للهروي، و"رصف المباني في شرح حروف المعاني" للمالقي، و"مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" لابن هشام الأنصاري، و"الجنى الداني في حروف المعاني" للمرادي.

ومن بين هذه الأدوات التي حظيت باهتمام خاص، تبرز الأداة (ما)، وهي من الأدوات المشتركة التي تأتي في سياقات متعددة، فتكون حرفًا حينًا واسمًا حينًا آخر، وتتنوَّع دلالاتها ووظائفها النحوية تبعًا للسياق الذي ترد فيه. ففي صورتها الحرفية، تأتي (ما) نافية أو زائدة أو مصدرية، وقد تعمل عمل "ليس" في بعض الاستعمالات والتراكيب، أما في صورتها الاسمية، فتأتي موصولة، واستفهامية، وتعجبية، وشرطية، إلخ. وتنبثق أهمية دراستها في الكلام (سواء كان شعرًا أم نثرًا) من قدرتها على الإسهام في إنتاج المعنى وبناء التركيب النحوي في آنٍ واحد، الأمر الذي يجعل تتبَّعها في مدونة لغوية خاصة مجالًا خصبًا للفحص والتحليل.

من هذا المنطلق، جاء هذا البحث الذي يحمل عنوان "أنماط 'ما' ووظائفها في ديوان حاتم الطائي: دراسة تركيبية دلالية"، حيث وقع الاختيار على ديوان حاتم الطائي ليكون ميدانًا لتتبع صور "ما" ودلالاتها ووظائفها، وما تحمله من ثراء وظيفي ودلالي.

وتنبثق أهمية هذا البحث من أهمية الأداة "ما" نفسها، فهي من أدوات المعاني التي تتسم بتعدد الأنماط الدلالية والوظائف النحوية في السياقات المختلفة. كما تتعزز هذه الأهمية من خلال المدونة المختارة، إذ يتناول البحث ديوان حاتم الطائي، وهو أحد شعراء الجاهلية البارزين من طبقة الاحتجاج العليا، ويُعد شعره من المصادر اللغوية المعتمدة في الدراسات النحوية واللغوية. وفضلًا عن ذلك، امتاز هذا الديوان بعدد من السمات القيمية المضمنة في شعره والتي خلَّدت ذكره في العصور اللاحقة، مما يمنح البحث بُعدًا لغويًا وتاريخيًا في آنٍ واحد.

وتتمحور الدوافع الرئيسة لاختيار هذا الموضوع في عدة نقاط، أبرزها:

- أنه لم يسبق دراسة شعر حاتم الطائي من الناحية التي سأقوم بدراستها.
- كثافة ورود الأداة (ما) في ديوانه، مما يوفِّر مادة لغوية ثرية للتحليل.
- تنوع صور (ما) بين الحرفية والاسمية داخل النص الشعري، وهو ما يبرز دورها التركيبي والدلالي.
- الخلط أو اللبس الذي قد يواجه بعض الطلبة والباحثين بين أنواع "ما" وما يترتب على ذلك من تشويش على القيم الدلالية.
- يُضاف إلى ذلك اعتماد ديوان الشاعر ضمن مدونات الاحتجاج عند النحاة، مما يمنح الدراسة موثوقية علمية ويعزز من قيمتها اللغوية.

وفي هذا السياق أيضًا، وضع البحث عددًا من الأسئلة سعى للإجابة عنها، وهي:

- ما الأنماط التركيبية للأداة "ما" في ديوان حاتم الطائي؟
- ما القيم الدلالية لهذه الأداة في ديوان الشاعر؟
- كيف وظف الشاعر هذه الأداة في ديوانه؟

وبناءً على ذلك، يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها:

- الكشف عن الأنماط التركيبية للأداة "ما" في ديوان حاتم الطائي.
- بيان القيم الدلالية المتعددة لهذه الأداة في نصوص الشاعر.
- تحليل كيفية توظيف حاتم الطائي للأداة "ما" في بناء خطابه الشعري.
- إبراز ما يترتب على هذا التوظيف من إسهام في إثراء البنية التركيبية والدلالية للنص الشعري الجاهلي.

ولتحقيق هذه الأهداف، اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها وتتبع أثرها من حيث الدلالة والتركيب.

وفيما يتعلق بالجهود البحثية السابقة، فإنه على حَدِّ علم الباحثة، لم يتم الوقوف على دراسة أفردت هذا الموضوع بالبحث، غير أنه توجد دراسات تناولت الأداة "ما" بوصفها لفظًا مشتركًا بين الاسمية والحرفية على المستويين التركيبي والدلالي، ومنها على سبيل التمثيل لا الحصر:

دراسة "حديث (ما) أقسامها وأحكامها" لمحمد المفدى (1980)، و"أصول (ما) في القرآن الكريم" لإبراهيم الدوسري (2003)، و"دلالات (ما) في القرآن الكريم وترجمتها" لمجدي حاج إبراهيم ونور عفيفة (2018)، و"(ما) بين الحرفية والاسمية" لطاهر الطويل (2019).

كما توجد دراسات أخرى اعتنت بشعر حاتم الطائي وديوانه من زوايا مختلفة، مثل: "ظواهر أسلوبية في شعر حاتم الطائي" لمختار عطية (2009)، و"البلاغة الشعرية في ديوان حاتم الطائي" لأحمد شتوي (2014)، و"التجانس الصوتي" لفهد المغلوث (1441هـ)، و"المرأة في حياة حاتم الطائي" لمحمد سعيد عيسى (2024).

أما خطة البحث، فقد اشتملت على مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة. حيث أشارت المقدمة بإيجاز إلى أدوات المعاني، وأهمية البحث وأسباب اختياره، وأهدافه، وتساؤلاته، والمنهج المتبع فيه. وجاء التمهيد ليقدِّم تعريفًا مُوجزًا بالشاعر وديوانه. ثم خُصِّص المبحث الأول للحديث عن "ما الحرفية" وأنماطها، مع دراسة تطبيقية لنماذج من الديوان، وتناول المبحث الثاني (ما) الاسمية وأنماطها مع دراسة تطبيقية مماثلة. وأخيرًا، عُرض في الخاتمة ما توصَّلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات.

التمهيد: التعريف بحاتم الطائي وديوانه

أوَّلًا: ترجمة حاتم الطائي (ت:46 ق هـ = 578م)

اسمه حاتم بن عبد الله بن سعد بن الحشرج بن امرئ القيس بن أخزم بن أبي أخزم، الطائي القحطاني، أبو عدي، ويُكنى بأبي سفَّانة، وقيل اسمه: هَزومةُ بنُ عبد الله. أدرك مولد النبي ﷺ ومات قبل مبعثه، وكان فارسًا وشاعرًا جاهليًا.

أما أمه فهي عُتْبة بِنْتُ عَفِيفِ بْنِ عَمْرِو بْنِ أَخْزَمَ، وكانت ذات يسار وسخاء، غير أن إخوتها حجزوا عليها ومنعوها مالها خوفًا من التبذير. وقد نشأ ابنها حاتم على غرارها في الجود والكرم، حتى يُضرب المثل بجوده، فيُقال: (جود حاتميٌّ). وكان من أهل نجد، وزار الشام فتزوج ماوية بنت حجر الغسانية.

عاش حاتم الطائي وقومه في بلاد الجبلين (أجا وسلمى) التي تسمى الآن منطقة حائل (المملكة العربية السعودية حاليًا)، وقد ذكره النبي محمد في بعض الأحاديث. وتُوفي حاتم في عوارض - جبل في بلاد طيئ - عام 578، ودُفِن في توارن، حائل. وقد وُصِف قبره في كتاب ألف ليلة وليلة، ولا تزال بقايا قصره وقبره وموقدته الشهيرة في بلدة توارن. (الزركلي، 2002: 151/2؛ الذهبي، د.ت: 157/5؛ الأغاني، د.ت: 370/17؛ ابن كثير، 2 :212/1986).

ولحاتم شعر كثير، ضاع معظمه، كما وردت أخباره في كتب الأدب والتاريخ. ويقول عنه ابن قتيبة (1423): "وكان جوادًا شاعرًا جيد الشعر، وكان حيث ما نزل عرف منزله. وكان ظفرًا، إذا قاتل غلب، وإذا غنم أنهب، وإذا سئل وهب، وإذا ضرب بالقداح سبق، وإذا أُسر أطلق" (2/ 886).

ثانيًا: التعريف بديوانه

يشتمل ديوان حاتم الطائي على قصائدَ متنوعةِ المواضيع، يأتي في مقدمتها الجود والكرم، وقد أنكَر عليه كثيرٌ من قومه مبالغته في الكرم واتهموه بالإسراف، وكان لا يوافقهم ويرد عليهم في شِعره ويمدح فضيلةَ الكرَم. كما تناول «الطائي» في قصائد أخرى أخبارًا ونوادرَ عن حكايات قبائل العرب، ونظم العديدَ من قصائد المدح، ومن أشهرها قصيدة مدح بها قبيلة «بني زياد». وفي الديوان، الذي طُبع عدة طبعات، ضُمِّنَت مقتطَفات من أخبار «حاتم الطائي» ونوادره.

ومن أبرز طبعات الديوان: ديوان حاتم الطائي بشرح وتقديم أحمد رشاد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986م، ويقع في ست وخمسين صفحة، ويحتوي على ثماني عشرة قصيدة وخمس وثلاثين مُقطَّعة. يبلغ مجموع أبيات الديوان ثلاثمائة وأربعة وسبعين بيتًا، منها مائتان وسبعة وسبعون بيتًا في القصائد، وسبعة وتسعون بيتًا في المقطعات (الطائي، 1986).

المبحث الأول: (ما) الحرفية

أولًا: أقسام (ما) الحرفية

تنقسم (ما) الحرفية إلى ثلاثة أقسام:

(ما) النافية، و(ما) المصدرية، و(ما) الزائدة. (المرادي، 1992، ص322) وتنقسم "ما" النافية إلى: عاملة وغير عاملة.

1. ما النافية

أ- ما العاملة

تعمل "ما" النافية عمل ليس أحيانًا، أي ترفع المبتدأ اسمًا لها وتنصب الخبر، وأطلق النحويون عليها في هذه الحالة "ما" الحجازية؛ لأن الحجازيين، وقيل أهل تهامة ونجد أيضًا، يعملونها عمل (ليس). (المرادي، 1992، ص322؛ ابن عقيل، 1980، ج1، ص303). ومن شواهد إعمالها في القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿ مَا هَٰذَا بَشَرًا ﴾ (يوسف: 31) وقوله أيضًا: ﴿مَّا هُنَّ أُمَّهَٰتِهِمْ﴾ (المجادلة: 2).

ويقول أكثر النحويين إن بني تميم يهملون هذه الأداة ولا يُعملونها. (سيبويه، 1988: 1/ 57؛ المرادي، ص323؛ ابن عقيل، ج1، ص302). ويجرونها مجرى "هل" ونحوها مما لا يعمل. وكأنهم "رأوها حرفًا داخلًا بمعناه على الجملة المستقلة بنفسها ومباشرة لكل واحد من جزأيها" (ابن جني، 1385: 168/1).

وعملت عند أهل الحجاز، على الرُّغم من أنها حرف غير مختصٍّ وغير المُختصّ لا يعمل، لأنها شابهت ليس في النفي، وفي كونها لنفي الحال غالبًا، كما أنها تدخل على الجملة الاسمية. وتعمل عندهم بشروط، الأول: تأخر الخبر. فلو تقدم بطل عملها. هذا مذهب الجمهور. الثاني: بقاء النفي. فلو انتقض النفي بإلا بطل العمل. كقوله تعالى: ﴿ وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ﴾[آل

عمران: 144]. الثالث: عدم اقترانها بإنْ، فلا تعمل في نحو: ما إن زيد قائم. والشرط الرابع: ألا يتقدم من معمول خبرها غير الظرف، أو الجار والمجرور، فإن تقدم غيرهما بطل العمل، نحو ما طعامك زيد آكل. (المرادي، 1992، ص 322- 329؛ ابن عقيل، 1980: 303/1). ومن أمثلة جواز تقدم معمول خبرها إذا كان جارًا ومجرورًا قوله تعالى: ﴿ فَمَا مِنكُم مِّنْ أَحَدٍ عَنْهُ حَٰجِزِينَ ﴾ [الحاقة: 47] فحاجزين خبر ما منصوب (أبو حيان، 2024: 255/4).

ومن أمثلة تقديم معمول خبرها إذا كان ظرفًا قول الشاعر (ابن مالك، 1990: 1/ 370):

بأُهْبــــة حــــرب كُــــن وإن كنــــت آمنًــــا فمــــا كــــلَّ حــــين مَــــنْ تُــــوالي مواليــــا

حيث قدم الظرف (كلَّ) وهي معمول الخبر (مواليًا) على اسم ما (مَن).

وتناول ابن مالك (1990: 372/1، 373) مسألة نصب خبر "ما" إذا توسط بينها وبين اسمها، وأشار إلى أنَّ بعض العرب يجيزون ذلك، مستشهدًا بإشارة سيبويه واحتجاجه على هذا الاستعمال ببيت الفرزدق:

فأصــــبحوا قــــد أعــــادَ الله نعمــــتَهم إذ هــــم قــــريشٌ وإذا مــــا مــــثلَهم بشــــرُ

فقد وقع الخبر (مثلَهم) منصوبًا متوسطًا، مشيرًا في هذا السياق إلى أبي علي الفارسي وأنه استشهد في التذكرة على تقديم الخبر ونصبه بقول الشاعر:

لــــوانَّــــك يــــا حُسَــــيْن خُلِقْــــت حــــرًا ومــــا بــــالحُرِّ أنــــت ولا الخليــــقِ

حيث جعل "بالحر" خبرًا مقدمًا.

وقد وُجِّه على سيبويه اعتراض، مؤداه أن نصب الخبر في بيت الفرزدق غير سائغ؛ إذ لم يسمع في لغة بني تميم نصب الخبر مطلقًا، وحُمل البيت على أنَّ كلمة "بشرُ" مبتدأ مرفوع وخبره محذوف، وأن "مثلَهم" منصوب على الحال. كما قيل إن الفرزدق ربما تكلم به معتقدًا جوازه عند الحجازيين فلم يُصب. غير أنَّ هذه الردود لا تقوى أمام النقاش، لأن جعل مثلَهم حالًا لا يستقيم؛ فالحال فضلة يتم الكلام بدونها، وهنا لا يستقيم المعنى إلا بوجودها. وأما الزعم بأن الفرزدق توهم مذهب الحجازيين، فبعيد؛ لأن الرجل كان له خصوم من الحجازيين والتميميين يترصدون زلاته، ولو وُجدت في شعره مخالفة صريحة لشنَّعوا بها عليه وتناقلها الناس، لتوفر الدواعي إلى ذلك، لكن عدم ورود شيء من هذا النوع دليل على إقرارهم بصحة قوله.

ولسنا نذهب مذهب من خطّأ الفرزدق في هذا الاستعمال زاعمًا أن الفرزدق خالف لغة قومه التميميين الذين لا يعملون "ما" عمل ليس، ولسنا مع النحويين أيضًا في كثرة تعليلاتهم وتخريجاتهم في توجيه إعراب "ما مثلَهم بشرُ" في هذا البيت، كما أشار إلى ذلك ابن مالك في الفقرة السابقة. فإنما فعلوا ذلك لتستقيم لهم قواعدهم ويطرد قانونهم الذي رسموه بأن بني تميم تهمل "ما" دائمًا. والذي نقوله هنا هو أن هذه الاستعمالات استعمالات فردية وليست قانونًا اجتماعيًا صارمًا يلتزم به كل أفراد القبيلة، فلشاعر أو متكلم تميمي أن يهمل "ما" دائمًا، ولآخر أن يعملها تارة ويهملها أخرى، ومثل ذلك نقول في شاعر أو متكلم حجازي، وسيأتي تأكيد هذه النقطة والبرهنة عليها في موضع آخر من هذا البحث.

وممن نقل هذه المسألة أيضًا وآراء النحويين فيها الأنباري (1999، ص 121).

على أن الأعلم الشنتمري (1994) يُورِد بيت الفرزدق ناقلًا احتجاج بعض النحويين على تقديم خبر (ما) منصوبًا، مع أن الفرزدق تميمي. ثم يفسر هذا الاستعمال من ناحية المعنى، فالفرزدق وإن كان تميميًا إنما فعل ذلك لمراعاة المعنى "لأنه أراد أن يخلص المعنى من الاشتراك فلم يبال إفساد اللفظ مع إصلاح المعنى، وتحصينه، وذلك أنه لو قال: (وإذ ما مثلُهم بشرُ) بالرفع لجاز أن يتوهم أنه من باب ما مثلك أحد إذا نفيت عنه الإنسانية والمروءة، فإذا قال: (ما مثلَهم بشر) بالنصب لم

يتوهم ذلك، وخلص المعنى للمدح دون توهم الذم. والشعر موضع ضرورة يحتمل فيه وضع الشيء في غير موضعه دون إحراز فائدة ولا تحصيل معنى وتحصينه فكيف مع وجود ذلك؟" (ص 85، 86)

بل إن ابن مالك (1990: 373/1) نقل رواية عن يونس، من غير طريق سيبويه، تفيد بإعمال "ما" في الخبر الموجب بإلا. وقد استشهد بعض النحويين على هذا بما جاء في قول الشاعر:

وما الدهرُ إلا مَنجنونا بأهله وما صاحبُ الحاجات إلا معذَّبا

وقد لجأ بعضهم إلى توجيه هذا البيت بآراء لا تخلو من تعقيد وتكلف، كما قال ابن مالك، والأولى أن نجعل منجنونا ومعذَّبا خبرين لـ"ما" منصوبين بها، فيلحقانها بـ"ليس" من جهة نقض النفي، كما أُلحقت بها في عدم النقض. ويحتج لهذا الرأي بقول مغلس:

وما حقُّ الذي يعثو نهارا ويسرقُ ليله إلا نكالا

فالمعنى فيه أوضح، والدلالة فيه أنصع على جواز نصب الخبر بإعمال "ما" إذا اقترن بإلا.

وبذلك يظهر أن مذهب يونس في إعمال "ما" على هذا النحو يجد له سندًا شعريًا معتبرًا، وأن ما سلكه بعض النحويين من تأويل بعيد لا حاجة إليه، ما دام الشاهد ينهض بحجيته دون تعسف في التقدير أو المبالغة في التوجيه.

ومهما يكن، فقد اتضح أن كل تلك الشروط محل نظر، وهناك بعض التفصيلات مما لا يعنينا في هذا البحث.

ونخلص إلى أن "ما الحجازية" تعمل عمل ليس فترفع الاسم وتنصب الخبر سواء تقدم الاسم أو الخبر وسواء انتقض النفي وصار موجبًا أم لم ينتقض؛ كل هذا يخضع للاختيار الفردي. وهو ما نميل إليه قياسًا على جواز تقديم خبر ليس في مثل هاتين الحالتين. والشيء إذا أشبه الشيء أخذ حكمه، كما هو معلوم في كتب النحو.

ومن المهم الإشارة إلى أن "ما" الحجازية العاملة عمل ليس، قد تدخل الباء على خبرها كدخولها على خبر ليس لإفادة التوكيد. ومن أمثلة دخول الباء على خبر ما: ما زيد بقائم، أي قائمًا. ومن ذلك قوله تعالى:﴿وَمَآ أَنتَ بِمُؤۡمِنٖ لَّنَا﴾ (يوسف: 17) أي: مومنًا. ومن ذلك أيضًا قوله تعالى: ﴿وَمَآ أَنَا۠ بِطَارِدِ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾ (الشعراء: 114) أي: طاردَ المؤمنين (ابن يعيش، 2001: 118/2، 119). ومن المهم الإشارة إلى أن بعض العلماء ذهبوا إلى أن الباء الزائدة لا تدخل إلا في خبر ما الحجازية، ومنهم أبو علي كما ورد في (ابن مالك، 1982: 1/ 435) والزمخشري (1993، ص 112) الذي يقول "ودخول الباء في الخبر نحو قولك ما زيد بمنطلق إنما يصح على لغة أهل الحجاز لأنك لا تقول زيد بمنطلق". ويقوي ما ذهبنا إليه أيضًا تعليل الأنباري (1999، ص 119) لعملها عمل ليس؛ إذ يرى أن أحد السببين لعملها دخول الباء في خبرها، كما تدخل في خبر "ليس".

ب- ما غير العاملة

وهي الداخلة على الأفعال، فلا خلاف بين النحويين في أنها لا تعمل في هذه الحالة، وهي تدخل على الماضي والمضارع، نحو: ما قام زيدٌ، وما يقوم عمرو؛ فلا عمل لها في الفعلين، فالماضي باقٍ على مُضيّه، والمضارع خَلُصَ للحال، هذا عند أكثر النحويين، وخالف ابن مالك فذهب إلى أنها قد تخلص المضارع للاستقبال على قلةٍ، نحو قوله تعالى: ﴿ قُلۡ مَا يَكُونُ لِيٓ أَنۡ أُبَدِّلَهُۥ مِن تِلۡقَآيِٕ نَفۡسِيٓۖ﴾ [يونس: 15] واعتُرِض بأنهم جعلوها مخلصة للحال إذا لم توجد قرينة غيرها، تدل على غير ذلك (المرادي، 1992، ص329).

2. ما المصدرية

تنقسم ما المصدرية إلى: وقتية وغير وقتية، ويُقصد بالوقتية التي تُقدَّر بمصدر ينوب عن ظرف الزمان، ولذا تُسمَّى ظرفية (المرادي، 1992، ص330)، نحو قوله تعالى: ﴿ خَٰلِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلۡأَرۡضُ ﴾ [هود: 107]، ولا يشاركها حرف آخر من الحروف المصدرية خلافًا للزمخشري (المرادي، 1992، ص330، 331؛ الزمخشري، 1993، ص186).

وغير الوقتية، هي التي تقدر مع صلتها بمصدر، ولا يأتي قبلها الوقت، قال المرادي (1992): "وغير الوقتية: هي التي تقدر مع صلتها، بمصدر، ولا يحسن تقدير الوقت قبلها، نحو: يعجبني ما صنعت؛ أي: صنعك" مستشهدًا أيضًا في هذا السياق بقوله تعالى: ﴿وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ﴾[التوبة: 25]، وقول الشاعر: [الوافر]

يســـــر المـــــرء مـــــا ذهـــــب الليـــــالي وكـــــان ذهـــــابهن، لـــــه، ذهابـــــا"

ومشيرًا إلى أن السهيلي اشترط لوقوعها مصدرية صلاحية وقوع ما الموصولة موقعها، وأن الفعل بعدها لا يكون خاصًّا. وردَّ المرادي قوله مُحتجًّا بالآية والبيت السابقين. وتُوصل المصدرية بالماضي والمضارع ولا توصل بالأمر. وفي وصلها بالجملة الاسمية خلافٌ، فمذهب سيبويه والجمهور أنها حرف فلا تُوصل بالجملة الاسمية لعدم عودة الضمير، وذهب الأخفش وابن السراج وبعض الكوفيين إلى أنها اسمٌ فتحتاج إلى ضمير. (ص331- 335)

3. ما الزائدة

تنقسم ما الزائدة إلى أربعة أقسام، هي:

1-أن تكون زيادتها للتوكيد فقط فدخولها كخروجها.

2- أن تكون كافَّة، وهي الداخلة على إنَّ وأخواتها، ورُبَّ، وكاف التشبيه.

3- أن تكون عِوضًا، وهي عِوض إمَّا عن فعلٍ، نحو: أمَّا أنت مُنطلقًا انطلقت، والأصل: لأنْ كُنت مُنطلقًا انطلقت، فهنا أكثر من حذف: حذفت لام التعليل وكان، فانفصل الضمير المتصل عن الفعل (كان) فجِئ بـ(ما) عِوضًا عنه. وإمَّا تكون عِوضًا عن الإضافة وهي الداخلة على (حيثما، وإذما).

4- أن تكون مُنبِّهة على وصفٍ لائقٍ، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام: التهويل والتعظيم – التحقير – وقسم لا يُفيد تعظيمًا ولا تحقيرًا بل يُراد به التنويعُ. (المرادي، 1992؛ الهروي، 1993، ص79)

ثانيًا: ما الحرفية في ديوان حاتم الطائي

وردت (ما) الحرفية بدلالاتها المذكورة سابقًا في ديوان حاتم الطائي كما سيظهر من خلال تطبيقنا الآتي على أبيات منه:

1. (ما) النافية

أ- العاملة: عندما نقف على (ما) النافية العاملة عمل ليس على لغة الحجازيين، نجد الطائي (1986، ص13) يقول في مقطوعة: [الطويل]

ومـــا أنـــا بالماشـــي إلـــى بيـــت جـــارتي طروقًـــا أُحيهـــا كـــآخر جانـــبِ

فمـــا أنـــا بالسَّـــاعي بفضـــل زمامهـــا لتشـــرب مـــا فـــي الحـــوض قبـــل الركائـــبِ

ومـــا أنـــا بالطـــاوي حقيبـــة رحلهـــا لأركبهـــا خِفًّـــا و أتـــرك صـــاحبي

فـ(ما) في هذه الأبيات الثلاثة نافية عاملة عمل ليس على لغة الحجازيين، ولا يجوز القول إن "ما" هنا تميمية مهملة، والقول بأن ما في مثل هذه الحالة عاملة عمل ليس هو ما ذهب إليه بعض العلماء، كما سبقت الإشارة، ونحن نميل إلى هذا الرأي أيضًا. وعليه فاسمها في الأبيات الثلاثة الضمير المنفصل (أنا)، وخبرها على الترتيب: بالماشي، بالساعي، بالطاوي حقيبة رحلها، أي: الماشيَ، الساعيَ، طاويًا. ونفى عن نفسه في البيت الأول زيارة جارته كما لو أنه كان غريبًا وفي هذا دليلٌ على عِفَّته وصونه للجار.

وفي البيت الثاني نافية عاملة أيضًا، فهو يقول إنه لا يُمسك بفضل مقود ركائبه لتشرب قبل ركائب صاحبه؛ وهذا دليلٌ على كرمه، وإفادتها النفي واضحة في البيت الثالث، فهو يقول: إنه لا يطوي حقيبة رحله ليركب ويدع صاحبه يمشي (إبراهيم، 1995، ص13) وفيه دليلٌ على كرمه ونجدته.

ويظهر في هذه الأبيات أنه قرن الخبر بالباء لمنح المعنى مزيدًا من التوكيد على تحليه بالأخلاق والطباع الفاضلة، ومنها كرمه ونجدته.

وقال (الطائي، 1986، ص15): [الطويل]

ومـــا الخِصـــب للأضـــياف أن يكثـــر القِـــرى ولكنَّمـــــا وجـــــه الكـــــريم خَصـــــيبُ

فـ(ما) في هذا البيت نافية عاملة عمل ليس، اسمها (الخصب)، وخبرها المصدر المنسبك من أن والفعل وفاعله (أن يكثر القرى) والتقدير: وما الخصبُ للأضياف كثرةَ القِرى. فهو ينفي أن يكون الخصب للأضياف في كثرة القرى وإنَّما بشاشة وجه المرء هو الكرم الحقيقي، والعرب تقول في أمثالها: (بشاشة وجه المرء خيرٌ من القِرى) (الميداني، د.ت، ص219).

وجاءت عاملة في قوله (ص38): [الطويل]

و إنـــي لمُـــزجٍ للمَطـــي علـــى الوجـــا ومـــا أنـــا مـــن خلانـــك ابنـــة عفـــزرا

فـ (ما) هنا نافية عاملة، اسمها الضمير المنفصل (أنا)، وخبرها محذوف، والجار والمجرور (من خِلانك) متعلقان به، والتقدير: وما أنا كائنًا من خلانك... وهذا البيت له قصة من الأجدر الإشارة إليها ليتضح المعنى. والقصة، كما يحكيها العسكري (د.ت، ص 145، 146) هي أن ماوية بنت عَفْزَر كانت ملكة ذات سيادة، لا تتزوج إلا من ترتضيه لنفسها. وفي سعيها للبحث عن زوج يليق بها، أرسلت غلمانها ليأتوها بأجمل الرجال وأكثرهم وسامة في الحيرة. فوقع اختيارهم على حاتم الطائي، فلما أحضروه إليها، أعجبت به ودعته إلى فراشها.

على أن حاتمًا، الذي كان رمزًا للمروءة، رفض طلبها مشترطًا حضور صاحبيه اللذين كانا يرافقانه في سفره. استغربت الملكة من طلبه، وحاولت إغراءه بالخمر، إلا أنه كان يتظاهر بالشرب ويهريق الخمر خفيةً دون أن تراه في عتمة الليل.

وعندما أعياها أمره ووجدت منه صدودًا وعفة، وافقت على طلبه وأمرته بإحضار صاحبيه. ذهب حاتم إليهما وخيَّرهما بين أمرين أحلاهما مر: إما أن يصبحا عبدين لماوية يرعيان إبلها، أو أن تقتلهما. فاختار صاحباه الخيار الأول قائلين: "بعض الشر أهون من بعض". لكن حاتمًا لم يرضَ لهما هذا المصير، فحثهما على الهرب والنجاة معه، وأنشد بعض الأبيات، منها هذا البيت. والمعنى أنه معتاد على السفر الشاق، فهو يسوق الإبل "المطي" وهي تعاني من التعب وألم الحوافر "الوجى". ثم يوجه كلامه مباشرة إلى ماوية بنت عَفْزَر، مؤكدًا أنه ليس من نوع الرجال الذين يقبلون أن يكونوا من عشاقها أو أصدقائها المقربين "خلّانكِ" في ظل هذه الظروف المهينة.

- وقال (ص47): [البسيط]

قالـــتْ طُرَيفـــةُ: مـــا تَبقَـــى دراهِمُنـــا ومـــا بنـــا سَـــرَفٌ فيهـــا ولا خَـــرَقُ

يمكن عد (ما) في الشطر الثاني عاملة بناءً على رأي من أجاز تقديم خبرها، وعليه يكون الجار والمجرور متعلقين بخبر محذوف أي وما "مستقرًا" بنا سرفٌ، وسرفٌ اسمها مؤخر.

وهنا قصة يوردها ابن كثير (1986: 216/2) في البداية والنهاية قد تضيء لنا المعنى الذي قصده، إذ يروي أن حاتمًا الطائي وَفَدَ على النعمان بن المنذر، فأكرمه وأدناه، ثم زوده عند انصرافه جَمَلين ذهبًا وورِقًا غيرَ ما أعطاه من طرائف بلده،

فرحل، فلما أشرف على أهله تلقته أعاريب طيئ. قالت: يا حاتم أتيتَ من عند الملك بالغنى وأتينا من عند أهالينا بالفقر. فقال حاتم: هلم فخذوا ما بين يدي فتوزَّعوه، فوثبوا إلى ما بين يديه من حباء النعمان فاقتسموه. فخرجت إلى حاتم طريفة جاريتُه، فقالت له: اتق الله وأبقِ على نفسك، فما يدع هؤلاء دينارًا ولا دِرهمًا ولا شاة ولا بعيرًا. فأنشد شعرًا منه البيت السابق.

فهو يحكي موقف جاريته واستغرابها وضجرها من تصرف سيدها نافية بقاء المال حتى مع عدم الإسراف به وتبذيره.

والأمر كذلك في قوله (ص 50): [الوافر]

فـــــآب البرجـــــمي ومـــــا عليـــــه مِـــنَ اعْبـــاء الحمالـــة مـــن فتيـــل

فدخلت "ما" النافية هنا على الجملة الاسمية، ويمكن عدها عاملة، واسمها هنا متأخر "فتيل" المسبوق بحرف الجر الزائد (من)، وخبرها محذوف تقديره "كائنًا، باقيًا" والجار والمجرور (عليه) متعلق بذلك الخبر. والمعنى أن البرجمي عاد إلى قومه وقد تخلص تمامًا من عبء الدية، ولم يبقَ عليه منها شيء ولو كان ذلك الشيء صغيرًا كالفتيل (خيط نواة التمر).

وفي قوله (ص59): [الوافر التام]

ومـــا مـــن شِـــيمتي شـــتمُ ابـــن عمِّـــي ومـــا أنـــا مخلـــف مـــن يرتجينـــي

يمكن عد (ما) عاملة هنا حيث تقدَّمَ الخبر الذي حذف وبقي متعلقه (من شيمتي) وأخر الاسم (شتمُ)، فهو ينفي عن نفسه صفة شتم القريب.

وتقدُّم الخبر على اسم (ما) النافية مسألة خلافية، كما سبقت الإشارة، ويُنظَر أيضًا (المرادي، 1992، ص322).

أمثلة أخرى:

هنا أمثلة أخرى نعد فيها "ما" عاملة عمل ليس حسب رأي بعض العلماء وسبق أن رجحنا في الإطار النظري هذا الرأي. ومن ذلك قوله (ص24): [الطويل]

و إنـــي لعبـــد الضـــيف مـــا دام ثاويًـــا ومـــا فـــيَّ، إلا تلـــكَ، مـــن شـــيمةِ العَبـــدِ

حيث نفى عن نفسه كل صفات العبد مثبتًا تلك الصفة وهي إكرام الضيف، فهي هنا عاملة في رأينا. كأنه قال: وليس فيَّ إلا تلك الخلة أو الصفة.

ومثل ذلك قوله (ص50): [الطويل]

ومـــا مـــن لئـــيمٍ عالـــه الـــدهر مـــرَّة فيـــذكرَها إلا اســـتمال إلـــى البُخـــل

فاسم "ما" هنا هو (لئيم) المسبوق بحرف الجر الزائد (من) وجملة استمال إلى البخل خبرها في موضع نصب.

ومن ذلك قوله:(ص37): [الطويل]

ومـــا أهـــل طـــود مكفهـــر حصـــونه مـــن المـــوت إلا مثـــل مـــا حـــل بالصـــخر

ومـــا دارع إلا كـــآخرَ حاســـر ومـــا مقتـــر إلا كـــآخرَ ذي وفـــر

في هذين البيتين دخلت "ما" على الجمل الاسمية في ثلاثة مواضع (وما أهل طود- وما دارع - وما مقتر) أما الأخبار فهي على التوالي (إلا مثل ما حل- إلا كآخرَ حاسر- إلا كآخرَ ذي وفر).

ب- غير العاملة

في هذا المحور، ننظر في (ما) النافية غير العاملة في ديوانه، فمن ذلك قول حاتم (ص22): [الطويل]

بنـــوثعـــلٍ قـــومي، فمـــا أنـــا مُـــدَّعٍ ســـواهم إلـــى قـــوم، ومـــا أنـــا مُســـند

(فما أنا مُدَّعٍ سواهم، وما أنا مُسند) دخلت فيهما (ما) النافية على الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر، على الترتيب: المبتدأ: الضمير المنفصل (أنا) في الشطرين والخبر: (مدع، مسند)، وهو هنا يتبع لغة تميم الذين يرون عدم إعمال (ما) عمل ليس، كما سبقت الإشارة، حيث دخلت (ما) على الجملة الاسمية ولم تؤثر في الخبر في الموضعين، إذ جاءا مرفوعين على الأصل. وحاتم هنا يفخر بانتسابه لقومه بني ثعل، وينفي عن نفسه أن يكون غير معروف النَّسب مُدَّعيًا لغير قبيلته.

وإذا نظرنا إلى عدم إعماله لـ"ما" هنا وإعماله لها أحيانًا، كما في الأمثلة الواردة في القسم الخاص بـ "ما العاملة عمل ليس" تبين لنا أن الشاعر الواحد قد ينوع في استعمالاته في مثل هذه الحالة، فتارة يُعمل وتارة يهمل، وبهذا يتضح أن القول بأن إعمالها لغة بعض القبائل كالحجازيين وتهامة وغيرهم قول غير دقيق بهذا الإجمال، والصحيح أن الإعمال والإهمال لهذه الأداة يخضع للاختيار الفردي وليس للاختيار الجماعي الذي يتخذ الطابع المؤسسي الصارم. وفي مسألة كهذه تبدو المسألة أكثر مرونة مما يصوره النحاة.

وقال (30): [الطويل]

أمَـــاوِيَّ! مـــا يُغْنِـــي الثَّـــرَاء عَـــنِ الفَتَـــى إذا حشـــرجَتْ يَوْمًـــا وضـــاقَ بِهَـــا الصَّـــدْرُ

فجاءت (ما) لنفي الفعل المضارع (يغني)، أي نفي أن يغني الثراء وكثرة المال عن الفتى... فهو هنا يفتخر بكرمه مخلِّدًا حكمة عميقة بنفي الغِنَى عن الإنسان ما لم يمنحه ذكرًا حسنًا.

وقال(ص31): [الطويل]

فمـــا زادنـــا بـــأوًا علـــى ذي قرابـــة غنانـــا ولا أزرى بأحســـابنا الفقـــر

فدخلت على الفعل (زادنا)، وهو فعل ماضٍ، وأفادت النفي، فصروف الدهر لا تزيدهم إلا فخرًا ومجدًا، فلم يكن لها عملٌ، وإنما وجودها أضاف معنى للبيت.

وقد تدخل "ما" النافية على الجملة الفعلية فتفيد النفي ما لم ينقض بناقض، فإن انتقض تحول المعنى من النفي إلى الإثبات ومن ذلك قوله في سياق إثبات الوفاء وحفظ العهد (ص43):[الوافر التام]

لَعَمْـــرُكَ، مَـــا أَضَـــاعَ بَنُـــو زِيَـــادٍ ذِمَـــارَ أَبِـــيهِمُ، فِـــيمَنْ يُضِـــيعُ

فهنا، يُقسم الشاعر مستعملًا النفي في "مَا أَضَاعَ" ليؤكد بقوة أن بني زياد قد صانوا شرف أبيهم وعهده ("ذماره"). هذا النفي لا ينكر تهمة قائمة بقدر ما هو إعلان صريح ومباشر عن فضيلة الوفاء، وهو أسلوب شائع في المدح لرفع شأن الممدوح من خلال نفي أي نقيصة محتملة عنه.

وفي سياق آخر يعبر عن الوقوف على الأطلال، موظفًا "ما" للتعبير عن شدة التغير وفقدان الملامح (ص 55): [الطويل]

وغَيَّرَهَـــا طُـــولُ التَّقَـــادُمِ والبِلَـــى فَمَـــا أَعْـــرِفُ الأَطْـــلَالَ إِلَّا تَوَهُّمَـــا

هنا، النفي في "فَمَا أَعْرِفُ" يتجاوز مجرد إنكار المعرفة البسيطة. إنه نفي للمعرفة اليقينية مقترنًا بالاستثناء "إلا توهمًا" لإثبات المعرفة الظنية، ليؤكد أن الديار قد تغيرت إلى درجة لم يعد التعرف إليها ممكنًا إلا من خلال الظن والتخيل، مما يعمق الإحساس بالزمن وآثاره.

وقد تدخل "ما" النافية وتفيد الإيجاب، كما في قوله (ص22،25): [الطويل]

فمـــا رمتـــه حتـــى أزحـــت عويصـــه وحتـــى عـــلاه حالـــك اللـــون أســـود

فمـــا رمتـــه حتـــى تركـــت عويصـــه بقيـــة عـــرف يحفـــز التـــرب مـــذود

ف(ما) النافية دخلت على الفعل (رمته) في البيتين والفعل رمته مستعمل بمعنى برحت، ولكنه لا يرد في لغة العرب إلا مع النفي "لأنه مشبه بقولهم: ما فتئ وما برح وما زال، وهذه المنفيات بمعنى الإيجاب" (المهلبي، 2003، ص 266) ولهذا فإن معناه في بيتَي حاتم الإيجاب/ الإثبات، ويؤكد ذلك قوله (حتى أزحت عويصه، وحتى تركت، وحتى علاه) وهو ما يسهم في تحويل المعنى من النفي إلى الإثبات.

ويورد المعري (1979، ص 256، 257) هذا البيت لأبي نواس:

فما رمتُهُ حتى أتَى دونَ ما حَوتْ بِمينِـــي حتـــى رِبطَتِـــي وردَائِـــي

ويعلق بأن هذا الفعل مستعمل في بيت أبي نواس بمعنى الإيجاب معللًا ذلك بأنه "يحسُن أن تقول ما رمت من موضع كذا حتى فعلت، ولا يحسن أن تقول رمت من موضع كذا بغير جحد [نفي]". ومنه قول حاتم في البيتين السابقين.

وفي قوله (33): [الطويل]

ومـــا تشـــتكيني جـــارتي غيـــر أنهـــا إذا غـــاب عنهـــا بعلهـــا، لا أزورهـــا

حيث ينفي الشاعر في قوله "ومَا تَشْتَكِينِي" أي شكوى قد تصدر من جارته تجاهه بسبب تقصير أو منع معروف؛ لكنه يستعمل أسلوب تأكيد المدح بما يشبه الذم، فيكشف أن "التقصير" الوحيد الذي يمكن أن يُنسب إليه هو امتناعه التام عن زيارتها في غياب زوجها، وهو نفي يُثبت من خلاله قمة العفة وصيانة حق الجوار.

وفي سياق ذي صلة يقول (ص 33): [الطويل]

فَـــلَا وَأَبِيـــكِ مَـــا يَظَـــلُّ ابْـــنُ جَـــارَتِي يَطُـــوفُ حَـــوَالَيْ قِـــدْرِنَا مَـــا يَطُورُهَـــا

هنا، يقسم حاتم أن ابن جارته لا يقترب من قدره طائفًا مترقبًا، ليس لأنه يمنعه، بل لأن كرمه يضمن وصول الطعام إليه دون الحاجة إلى هذا السلوك. فالنفي في "مَا يَطُورُهَا" (لا يقترب منها) هو في حقيقته إثبات لكرم يغني الجار عن السؤال أو الترقب.

ويتجلى توظيف "ما" لإثبات الكرم المطلق في قوله (ص46): [المتقارب التام]:

قُـــدُورِي بِصَـــحْرَاءَ مَنْصُـــوبَةٌ ومَـــا يَنْـــبحُ الكَلْـــبُ أَضْـــيَافَهُ

فالنفي في "ومَا يَنْبَحُ الكَلْبُ" لا يعني أن كلابه لا تنبح بطبيعتها، بل هي كناية فنية بليغة عن كثرة الضيوف وتتابعهم، حتى ألِفَت الكلاب رؤيتهم فلم تعد تنبح في وجوههم. وبذلك، يتحول نفي النباح إلى إثبات للكرم الفياض الذي جعل بيته مقصدًا دائمًا للضيوف.

يستعمل حاتم "ما" النافية للتعبير عن شجاعته وقوة بأسه في قوله (ص38): [الطويل]:

ومـــا أنكحونـــا طـــائعين بنـــاتهم ولكـــن خطبناهـــا بأســـيافنا قســـرا

فقوله "مَا أَنْكَحُونَا طَائِعِينَ" ليس إقرارًا بالرفض، بل هو تمهيد لإثبات القوة والمنعة، فزواجهم لم يكن بمنة من أهل الفتاة، بل كان نتيجة لانتصارهم وفرض كلمتهم بقوة السيف.

- ومن ذلك قوله (ص40): [الطويل]

فمـــا زادهـــا فينـــا السِّـــباء مذلـــة وَلَا كلفـــت خبْـــزًا وَلَا طبخـــت قِـــدْرا

- وفي سياق الفخر بالنفس والاعتماد على الذات، يقول (ص50):[الطويل]

ومـــا ضَـــرَّنِي أن سَـــارَســـعْدٌ بأهلِـــه و أفْرَدَنـــي فـــي الـــدارِلَـــيْسَ معـــي أهلـــي

ينفي الشاعر عن نفسه أي ضرر أو نقص لحق به بعد رحيل أهله، ففي قوله "ومَا ضَرَّنِي" دلالة واضحة على اعتداده بنفسه وقدرته على بناء مجده منفردًا دون الاعتماد على قبيلته.

يتضح من خلال هذه الشواهد أن "ما" النافية في شعر حاتم الطائي أداة فنية غنية تتجاوز وظيفتها النحوية البسيطة. لقد دخلت على الأفعال الماضية (مثل: تشتكيني، أنكحونا، ضرَّني، أضاع)، والمضارعة (مثل: ينبح، يظل، يَطور)، وفي كل مرة كانت تحمل دلالة عكسية تثبت ما هو أعمق من مجرد النفي؛ فهي تنفي التهمة لتثبت الفضيلة، وتنفي الفعل لتؤكد قيمة أخلاقية سامية، مما يجعلها سمة أسلوبية مميزة في شعره تعكس ثراء تجربته الإنسانية وقيمه الراسخة.

ويمكن رصد المزيد من الشواهد التي تعزز فهمنا للعمق الدلالي الذي يمنحه حاتم الطائي لأداة النفي "ما"، حيث تتنوع سياقاتها لتشمل إثبات الكرم المستمر، والتعبير عن الحيرة، وتأكيد الوفاء.

ففي سياق الكرم المتواصل، يقول الشاعر (ص35): [الطويل]

وكُنَّـــا بِـــأَرْضٍ مَـــا يَغِـــبُّ غَـــدَاؤُهَا إِنَّ الغَـــــدَاءَ بِـــــأَرْضِ ثَـــــوْبٍ عَـــــائِمُ

النفي في قوله "مَا يَغِبُّ غَدَاؤُهَا" (أي لا يتأخر أو ينقطع) لا يقتصر على مجرد نفي الانقطاع، بل هو إثبات لديمومة الكرم واستمراريته، حيث يكون الغداء حاضرًا بشكل يومي وثابت، على عكس أرض "ثوب" التي يندر فيها الطعام. وبذلك، تتحول "ما" إلى أداة لتأكيد حالة من الرخاء والثبات الكرمي.

وتأتي "ما" أيضًا لتأكيد الاكتفاء ومنع الحاجة، كما في وصفه لجارتهم (ص 43): [الوافرالتام]

وجَـــــارَتُهُمْ حَصَـــــانٌ لَـــــمْ تُزَنَّـــــى وطَاعِمَـــــةُ الشِّـــــتَاءِ، فَمَـــــا تَجُـــــوعُ

النفي في "فَمَا تَجُوعُ" هو النتيجة المنطقية لكونها "طاعمة الشتاء"، وهو إثبات قاطع لحالة الشبع والاكتفاء التي تعيشها في كنفهم ورعايتهم، مما يعزز صورة الكرم الذي يضمن الأمان والرخاء لمن يجاورهم.

من خلال هذه الأمثلة المتنوعة، يتضح أن "ما" النافية ليست مجرد أداة نحوية جامدة في شعر حاتم، بل هي عدسة فنية مرنة يستعملها ببراعة لتسليط الضوء على القيم التي يؤمن بها، سواء كانت كرمًا أو وفاءً أو عفة، مما يمنح نصوصه ثراءً دلاليًا لافتًا.

2. (ما) المصدرية

تُعد "ما" المصدرية أداة نحوية أخرى وظفها حاتم الطائي في شعره، وتأتي على نوعين: المصدرية الظرفية (الوقتية)، التي تُقدّر بـ "مدة"، والمصدرية غير الظرفية، التي تُؤوَّل مع الفعل بعدها بمصدر صريح. وقد ورد كلا النوعين في ديوانه، مما أثرى نصوصه بدلالات زمنية وحدثية دقيقة.

أ- "ما" المصدرية الظرفية (الوقتية)

يستعمل حاتم هذا النوع من "ما" لربط الفعل بمدة زمنية محددة، مما يضفي على المعنى دلالة الاستمرارية طوال تلك المدة. ومن أبرز شواهدها قوله في سياق رفضه لخيانة الجار (ابن كثير، د.ت، ج2، ص215): [الوافر التام]

أَأَفْضَـــحُ جَـــارَتِي وأَخُـــونُ جَـــارِي؟ معـــاذَ اللهِ أَفْعَـــلُ مَـــا حَيِيـــتُ

فالأداة "ما" في قوله "مَا حَيِيتُ" هي مصدرية ظرفية، حيث تُؤوَّل مع الفعل "حييت" بمصدر مسبوق بظرف زمان، والتقدير: "معاذ الله أن أفعل ذلك مدةَ حياتي". وهذا التوظيف يؤكد على ثبات المبدأ الأخلاقي واستمراره مدى الحياة.

ويتكرر هذا الاستعمال مع الفعل الناسخ "دام"، كما في قوله (ص23): [الطويل]

فأقسمت، لا أمشي إلى سرّجارة مدى الدهر، ما دام الحمام يغردُ

هنا، تُستعمل "مَا دَامَ" لإنشاء رابط زمني أبدي، فالتقدير هو: "مدةَ دوامِ تغريد الحمام"، وهو تعبير شاعري للدلالة على الاستمرارية المطلقة، مما يمنح قسمه قوة وثباتًا. وتجدر الإشارة إلى أن اعتبار "ما" الداخلة على "دام" مصدرية ظرفية هو أحد الآراء في المسألة الخلافية التي أشار إليها ابن هشام (د.ت، ص 239).

ويبلغ هذا التوظيف ذروته في إعلان الولاء المطلق للضيف في قوله (المبرد، 1997: 133/2؛ الجاحظ، 1968، ص532): [الطويل]

وإنّي لَعَبْدُ الضَّيْفِ مَا دَامَ ثَاوِيًا ومَا شِيَمَةٌ لِي غَيْرَهَا تُشْبِهُ العَبْدَا

فقوله "مَا دَامَ ثَاوِيًا" يحدد بوضوح أن خضوعه وتكريسه لخدمة الضيف مستمر مدةَ إقامته (ثوائه)، مما يحول الكرم من فعل عابر إلى حالة دائمة ومستمرة طوال فترة الضيافة.

ب- "ما" المصدرية غير الظرفية

يظهر هذا النوع في سياقات لا يُقصد بها الظرفية الزمنية، بل تحويل الفعل إلى اسم صريح. ومن ذلك قوله وهو يصف حاله بعد فقد عزيز، (الطائي، ص26) [الطويل]:

ذريني وحالي، إن مالَكِ و افرٌ وكلُّ امرِئٍ جَارٍ علَى مَا تعوَّدَا

حيث يظهر لنا أن "ما" موصول حرفي ويعرف الموصول الحرفي بأنه "ما أُوِّل مع ما يليه بمصدر ولم يحتج إلى عائد" (المرادي، 2008: 1/ 416).

وعليه فـ "ما" في هذا البيت موصول حرفي بمعنى "الذي" أي: وكل امرئ جارٍ على التعود الذي تعوده، وتُؤول "ما" وما بعدها بمصدر ولكنه لا يحتاج إلى عائد، أي: وكل امرئٍ جارٍ على تعوُّدِه. ويشبه هذا الاستعمال قوله تعالى: ﴿وَخُضْتُمْ كَٱلَّذِى خَاضُوٓاْ﴾ [التوبة: 69] فإن "الذي" هنا موصول حرفي والمعنى: الخوض الذي خاضوه، ويؤول: كخوضهم (المرادي، 2008: 1/ 417).

مما سبق، يتضح أن حاتمًا الطائي قد استثمر الإمكانات النحوية والدلالية لـ "ما" المصدرية بنوعيها، فاستخدمها لتقييد الأفعال بظروف زمنية محددة تؤكد على ديمومة قيمه، كما استخدمها لتحويل الأفعال إلى مصادر مجردة تصف الأحداث التي يمر بها.

3. (ما) الزائدة

إلى جانب "ما" النافية و"ما" المصدرية، تبرز "ما" الزائدة على نحوٍ لافت في ديوان الطائي، حيث تؤدي وظائف دلالية ونحوية دقيقة. وتأتي على نوعين رئيسين: "ما" الزائدة غير الكافة، التي تفيد التوكيد دون أن تغير في وضع ما بعدها من ناحية الإعراب، و"ما" الزائدة الكافة، التي تتصل ببعض الحروف والأفعال فتكفها عن العمل غالبًا.

أ- "ما" الزائدة غير الكافة

يكثر هذا النوع في شعر حاتم، وغالبًا ما تقترن بأدوات الشرط (لا سيما "إذا")، أو ترد في سياقات الفخر والمدح لتعزيز المعنى وتقويته.

أ) الاقتران بـ "إذا" الشرطية

يُعد اتصال "ما" الزائدة بـ "إذا" الشرطية الظاهرة الأبرز في هذا الباب، حيث تعمل على توكيد ارتباط الشرط بالجواب. ومن شواهد ذلك قوله (ص 24): [الطويل]

إِذَا مَـــا صَـــنَعْتِ الـــزَّادَ، فَالْتَمِســـي لَـــه أَكِـــيلًا، فَـــإِنِّي لَسْـــتُ آكِلَـــهُ وَحْـــدِي

وقوله (ص 23): [الطويل]

إِذَا مَـــا البَخِيـــلُ الخِـــبُّ أَخْمَـــدَ نَـــارَهُ أَقُـــولُ لِمَـــنْ يَصْـــلَى بِنَـــارِيَ: أَوْقِـــدُوا

وقوله (ص 51): [البسيط التام]

إِنَّ البَخِيـــلَ، إِذَا مَـــا مَـــاتَ، يَتْبَعُـــهُ سُـــوءُ الثَّنَـــاءِ، وَيَحْـــوِي الـــوَارِثُ الإِبِـــلَا

في هذه الأبيات، نجد أن "ما" الزائدة بعد "إذا" لا تغير من بنية الجملة، فدخولها كخروجها من الناحية الإعرابية، لكنها تضيف زخمًا دلاليًا، فتؤكد على حتمية وقوع الجواب عند تحقق الشرط، مما يعزز من قوة المبدأ الذي يطرحه الشاعر، سواء كان الكرم المطلق أم احتقار البخل، كما أنها تؤدي وظيفة عروضية تتمثل في المحافظة على الوزن الشعري، فكثيرًا ما تحضر لتمنع كسر الوزن؛ فعلى سبيل المثال، ينتمي هذا البيت إلى بحر البسيط، وعند حذف ما الزائدة فيه تنكسر التفعيلة التالية.

ب) التوكيد في سياقات أخرى

قد تأتي "ما" الزائدة في غير اقترانها بـ "إذا" لغرض التوكيد والتعظيم، كما في قوله (ص19): [الطويل]

نِعِمَّـــا مَحَـــلُّ الضَّـــيْفِ، لَـــوْ تَعْلَمِينَـــهُ بِلَيْـــلٍ، إِذَا مَـــا اسْتَشْـــرَفَتْهُ النَّـــوَابِحُ

فاتصال "ما" بفعل المدح "نِعْمَ" يقوي المعنى ويعظّمه، ليصبح مدحًا مطلقًا لمكانة الضيف.

ب- "ما" الزائدة الكافة عن العمل

يظهر هذا النوع عندما تتصل "ما" الزائدة بـ "إنّ" وأخواتها، فتبطل عملها في نصب المبتدأ ورفع الخبر، وتسمح لها بالدخول على الجمل الفعلية. ومن أمثلته قوله (ص23): [الطويل]

فَقُلْـــتُ: دَعِينِـــي، إِنَّمَـــا تِلْـــكَ عَـــادَتِي لِكُـــلِّ كَـــرِيمٍ عَـــادَةٌ يَسْـــتَعِيدُهَا

هنا، دخلت "ما" على "إنَّ" فكفتها عن العمل، وبقيت الجملة الاسمية "تِلْكَ عَادَتِي" على إعرابها الأصلي (مبتدأ وخبر).

وأيضًا في قوله (ص24): [الكامل التام]

هَـــا إِنَّمَـــا مُطِـــرَتْ سَـــمَاؤُكُمُ دَمًـــا وَرَفَعْـــتَ رَأْسَـــكَ مِثْـــلَ رَأْسِ الأَصْـــيَدِ

فـ "ما" زائدة، كَفَّت "إنَّ" عن عملها وهيأت لدخولها على الجملة الفعلية "مَطَرَتْ سَمَاؤُكُمُ"، وقد نص النحاة على أنه إذا دخلت (ما) الزائدة على (إن) الناسخة وأخواتها أبطلت عملها إلا (ليت) فيجوز فيها الإعمال، والإهمال، وهو مذهب سيبويه وأكثر النحويين عدا الزجاج وابن السراج، وأيدهما ابن مالك، فذهبوا إلى جواز الأمرين في جميع الحروف الناسخة (ابن عقيل، 1980: 374/1).

ومن صور زيادة "ما" عنده زيادتها قبل المضارع المؤكد بنون التوكيد، كما في قوله (ص223): [الطويل]

قَلِيـــلٌ بِـــهِ مَـــا يَحْمَـــدَنَّكَ وَارِثٌ إِذَا سَـــاقَ مِمَّـــا كُنْـــتَ تَجْمَـــعُ مَغْنَمَـــا

فـ "ما" هنا زائدة لتوكيد المعنى، وفقًا لرأي الجمهور الذي لا يجيز دخول نون التوكيد على المضارع المسبوق بما النافية، و"وارث" هو فاعل الفعل "يحمدنّك". (أبو حيان، 2024: 2/ 657).

وقد علق العيني (2010: 4L 1803) على هذا البيت بأن المعنى: "يحمدنك وارثك بعد استيلائه على مالك حمدًا قليلًا".

على أن هناك من يرى أن ما النافية قد تدخل على المضارع المؤكد بنون التوكيد مشبهين النفي بالنهي؛ "لأنَّ النهي نفيٌ، كما أنَّ الأمر إيجابٌ..، وجعلوا من ذلك قول الشاعر [من الطويل]، (ابن يعيش، 2001: 169/5):

وَمِـــــن عِضَـــــةٍ مَـــــا يَنْبُـــــتَنَّ شَـــــكِيرُها"

ونحن نرجح رأي الجمهور ليس لأنه رأي معظم النحويين فحسب بل لأن المعنى الذي يقصده حاتم الطائي، وهو المعروف بالكرم والحث عليه، يتماشى على نحو أفضل مع فكرة "قلة الحمد" وليس "انعدامه تمامًا". فهو لا يقرر حقيقة مطلقة بأن كل وارث لا يحمد مورثه، بل يصف سلوكًا غالبًا لكي يحفز على الإنفاق. ومن هنا ففكرة أن الحمد قد يقع ولكنه قليل جدًا هي أكثر واقعية وبلاغة في هذا السياق.

ويرجح هذ الرأي وجود شواهد نثرية أخرى مثل "بجهد ما تبلغنَّ"، و"بعينٍ ما أرينَّك" كما في ابن يعيش (2001: 169/5) فـ"ما" هنا زائدة قطعًا، وزيادتها هنا، مع قلته، يجعل من السهل قبول زيادتها في بيت الطائي. أما ما استدل به ابن يعيش في البيت السابق فنحن نرى أن "ما" زائدة وليست نافية. وقد أورد ابن الناظم (بدر الدين بن مالك، 2000، ص 442) هذا البيت مع بيت الطائي للتمثيل على أن "ما" زائدة.

المبحث الثاني: (ما) الاسمية

أولاً: أقسام (ما) الاسمية

تتعدد أقسام (ما) الاسمية وتتنوع مواقعها الإعرابية. وقد حصرها النحاة في سبعة أقسام رئيسة، كما أشار إلى ذلك المرادي (1992، ص 336-341)، المرادي (2008، ج 1، ص 433)، والهروي (1993، ص 75):

1. الموصولة: وهي بمعنى "الذي" وفروعه، نحو قوله تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ﴾ [النَّحْل: 49].
2. الشرطية: وتقتضي فعلين، فعل شرط وجوابه، نحو قوله تعالى: ﴿ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ ﴾ [البَقَرَة: 197].
3. الاستفهامية: ويُطلب بها تعيين أمر ما، نحو قوله تعالى: ﴿وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ﴾ [طه: 17]. غير أن ما الاستفهامية قد تقترن بـ (ذا) فتصبح (ماذا) وهنا يضعنا النحاة أمام صورتين لـ (ماذا)، الأولى: أن تكون كلمة واحدة وصورتها (ماذا)، وتكون استفهامية. والثانية: أن تكون مكونة من كلمتين (ما + ذا) وهنا تكون (ما) وحدها استفهامية، وتكون (ذا) موصولة بمعنى الذي. (المرادي، 1992، ص 239-241؛ النحاس، 1421: 108/1، 110، 236/3؛ ابن هشام، 1985، ص 395؛ الهمذاني، 1427: 207/1). غير أن المرادي (1992) يرى أن فيها أربعة أوجه، قال: " قد اتضح، بما تقدم أن ماذا تحتمل أربعة أوجه: أحدها أن تكون ما استفهامية وذا اسم إشارة. وثانيها أن تكون ما استفهامية وذا اسم موصول. وثالثها أن يكون المجموع اسمًا واحدًا للاستفهام. ورابعها أن يكون المجموع اسمًا واحدًا خبريًا. ويعرب في كل موضع على ما يليق به" (ص 241).

قال النحاس(1421هـ) عند إعراب قوله تعالى: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ ۖ قُلْ مَآ أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ۗ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ ﴾ [البَقَرَة: 215]، "ماذا يُنْفِقُونَ «ما» في موضع رفع بالابتداء و«ذا» الخبر، وهو بمعنى الذي وحذفت الياء لطول الاسم أي ما الذي ينفقونه، وإن شئت كانت «ما» في موضع نصب بينفقون و«ذا» مع «ما» بمنزلة شيء واحد"(1/108- 109).

4. النكرة الموصوفة (التامة): وهي التي تُفسَّر بـ"شيء"، نحو قولهم: "مررتُ بما معجبٍ لك" (المرادي، 2008: 1/ 433)، أي: مررتُ بشيءٍ معجبٍ لك (المرادي، 1992، ص 337).

5. النكرة غير الموصوفة: وتأتي في سياقات محددة، منها باب التعجب، وباب "نِعْمَ وبِئْسَ"، وبعد الأفعال، حيث لا يكون لها محل من الإعراب على مذهب الفراء الذي يرى أن ما بعدها يُعرب فاعلاً (المرادي، 1992، ص 337-338).
6. الصفة: وذلك في قولهم: "لأمرٍ ما جَدَعَ قَصِيرٌ أنفَه" (المرادي، 2008: 1/ 433؛ الميداني، د.ت: 2/ 196). وقد علَّق المرادي (1992) على هذا الاستعمال بقوله: "قال المصنف: والمشهور أن "ما" في هذا المثال ونحوه زائدة مبنية على وصل لائق بالمحل" (ص 339).
7. المعرفة التامة: وتكون كذلك في باب "نِعْمَ وبِئْسَ" على رأي سيبويه (1988: 1/ 73، 3/ 156)، وفي قولهم: "إنّي مِمَّا أن أفعل" على ما ذكره السيرافي (المرادي، 1992، ص 341).

ثانيًا: (ما) الاسمية في ديوان حاتم الطائي

1. تجليات (ما) الموصولة في ديوان حاتم الطائي

عند استقراء شعر الطائي، يظهر أن (ما) الموصولة هي الأكثر حضورًا وتوظيفًا ضمن أنواع (ما) الاسمية. وتتنوع مواقعها الإعرابية بشكل لافت، كما يتضح من النماذج الآتية:

في محل رفع:

اسمًا لـ(كان) كقوله (ص 15):

فلو كانَ ما يُعطَى رياءً لأمسكتْ ... به جَنَباتُ اللومِ يَجْذِبْنَهُ جَذْبَا

وقال (ص 53):

وما كانَ بي ما كانَ، والليلُ مُلْبِسٌ ... رِواقٌ له فوقَ الإكامِ، بَهِيمُ

خبرًا للمبتدأ كقوله (ص 22):

يَرُدُّ علينا ليلةً بعد يَوْمِها ... فلا نحنُ ما نَبْقَى ولا الدهْرُ يَنْفَدُ

وقوله (ص 39):

فلا هي ما ترعى جميعًا عِشارُها ... ويُصْبِحُ ضيفي ساهِمَ الوجهِ أغْبَرَا

فاعلًا كقوله (ص 47):

إنْ يَفْنَ ما عِنْدَنَا فَاللَّهُ يَرْزُقُنَا ... وَمَنْ سِوَانَا وَلَسْنَا نَحْنُ نَرْتَزِقُ

في محل نصب:

مفعولًا به كقوله (ص 26):

أَرِينِي جَوَادًا ماتَ هَزْلًا لعلَّنِي ... أَرَى ما تَرَيْنَ أو بخيلًا مُخَلَّدَا

وقوله (ص 55):

دَوَارِجُ قد غَيَّرْنَ ظاهرَ تُرْبِه ... وغَيَّرَتِ الأيَّامُ ما كانَ مُعْلَمَا

اسمًا لـ(أنَّ) كقوله (ص 30):

تَرى أنَّ ما أهلكتُ لم يكُ ضَرَّني ... وأنَّ يدي ممَّا بخلتُ به صِفْرُ

في محل جر:

بحرف الجر كقوله (ص 29):

ولكنني ممَّا أصابَ عشيرتي وقومي بأقرانٍ حوالهمُ الصبرُ

وقوله (ص 46):

و إنني لمَجْزِيٌّ بما أنا كاسبٌ وكلُّ امرئٍ رهنٌ بما هو مُتْلِفُ

وقوله (ص 50):

وأجعلُ مالي دونَ عِرضيَ جُنَّةً لنَفسي وأستغني بما كانَ من فَضْلي

بالإضافة كقوله (ص 50):

سيَكفي ابتنائي المجدَ سَعْدُ بن حَشرجٍ وأحمِلُ عنكم كلَّ ما ضاعَ من ثِقْلِ

خبر (إنَّ)، ومجرور بحرف الجر كقوله (ص 56):

فإنَّكُما لا ما مَضَى تُدْرِكانِهِ ولَسْتُ على ما فاتَني مُتَنَدِّما

ففي صدر البيت، وقعت (ما) في محل رفع خبر (إن)، وفي عجزه جاءت في محل جر بحرف الجر (على).

صفة كقوله (ص 56):

إذا شئتَ ناويتَ امرأَ السوءِ ما نزا إليكَ ولا طامَتْ لئيمًا مُلَطَّما

جاءت (ما) الموصولة في محل نصب صفة لـ(امرأ السوء)، والتقدير: امرأ السوء الذي نزا.

2. (ما) الاستفهامية

لا يقتصر حضور (ما) الاسمية في ديوان حاتم الطائي على النوع الموصول، بل يمتد ليشمل (ما) الاستفهامية التي وظفها الشاعر للتعبير عن أغراض دلالية وبلاغية متعددة، تتجاوز مجرد طلب العلم بشيء مجهول وقت الطلب، كما في دلالته الأصلية.

أ. الاستفهام الحقيقي

يستعمل الطائي الاستفهام على معناه الأصلي طالبًا الجواب، كما في قوله (ص 49):

أتاني مِنَ الدَّيَّانِ، أمسِ، رِسالةٌ وغَدْرًا بحَيّ ما يقولُ مُواسِلُ؟

هما سألاني ما فعلتُ؟ و إنني كذلك عمَّا أَحْدَثا أنا سائلُ

فـ(ما) في البيت الأول في محل نصب مفعول به مقدم للفعل (يقول)، وفي البيت الثاني مفعول به مقدم للفعل (فعلت)، والاستفهام في الموضعين على حقيقته.

ب. الاستفهام التقريري والإنكاري

يستعمل حاتم الاستفهام ليقرر حقيقة راسخة أو لينكر أمرًا، كما في قوله (ص 31):

وما ضَرَّجارًا يا ابْنَةَ القومِ فاعْلَمِي يُجاوِرُني أَلَّا يكونَ له سِتْرُ؟

فالاستفهام هنا ليس حقيقيًا، بل هو تقريري يهدف إلى تأكيد وصون عرضه وعفته تجاه جيرانه، وهو المعنى ذاته الذي يكرره في قوله (ص 32):

ما ضَرَّجارًا لي أُجاوِرُهُ أَلَّا يَكُونَ لِبابِهِ سِتْرُ؟

وفي كلا البيتين، تُعرب (ما) الاستفهامية اسمًا مبنيًا في محل رفع مبتدأ، خبره الجملة الفعلية (ضَرَّ...).

ج. الاستفهام المركب بـ(ذا)

يظهر هذا التركيب في قول الطائي (ص 22):

ومـــاذا يُعَـــدِّي المـــالُ عنـــكَ وجَمْعُـــهُ؟ إذا كـــــانَ مِيراثًـــــا، ووارِاكَ لاحِـــــدُ

الاستفهام هنا تقريري أيضًا، يقرر حقيقة فناء المال وعدم جدواه بعد الموت. أما تركيب "ماذا" فقد سبقت الإشارة إلى أن فيه وجهين مشهورين: أولهما، اعتبار "ماذا" كلمة واحدة للاستفهام. وثانيهما، اعتبارها مركبة من "ما" الاستفهامية و"ذا" الموصولة (المرادي، 1992، ص 239-241؛ النحاس، 1421: 108/1). وأن المرادي (1992) أوصل أوجهها المحتملة إلى أربعة، بإضافة احتمال كون "ذا" اسم إشارة، أو كون "ماذا" اسمًا خبريًا (ص 241).

وعليه، يمكن تخريج البيت على وجهين إعرابيين: فإما أن تكون "ماذا" كلها اسم استفهام في محل رفع مبتدأ، والجملة الفعلية (يُعَدِّي المالُ) خبره. أو تكون "ما" مبتدأ، و"ذا" الموصولة خبره، وجملة الصلة لا محل لها.

د. دلالات وأغراض بلاغية أخرى لـ "ما" الاستفهامية

وظف الطائي (1986) "ما" الاستفهامية في دلالات وأغراض بلاغية أخرى، منها:

التحسر: ومن ذلك قوله (ص 37):

بَكَيْـــتَ، ومـــا يُبْكِيـــكَ مِـــنْ طَلَـــلٍ قَفْـــرِ؟ بِسَـــيْفِ اللِّـــوَى بَـــيْنَ عُمُـــورَان فَـــالغَمْرِ

الاستفهام في "ما يبكيك" يتضمن معنى إضافيًا جديدًا، إذ يفيد التحسر والألم عند الوقوف على أطلال ديار المحبوبة.

اللوم والعتاب: قالت جاريته طريفة، كما يروي الشاعر (ص 47):

قالَـــتْ طُرَيْفَـــةُ: مـــا تَبْقَـــى دَراهِمُنـــا ومـــا بنـــا سَـــرَفٌ فِيهـــا ولا خُـــرُقُ

استفهام الجارية هنا يحمل معنى اللوم والعتاب على كرمه الذي تراه إسرافًا.

الحكمة: قال (ص 51):

مَهْـــلًا نَـــوَارُ أَقِلِّـــي اللَّـــوْمَ والعَـــذَلَا ولا تَقُـــولِي لِشَـــيْءٍ فـــاتَ: مـــا فَعَـــلَا؟!

يأتي الاستفهام "ما فعلا؟!" ضمن حكمة تدعو إلى عدم التحسر على ما فات، فاللوم لا يغير من الأمر شيئًا.

يتضح من خلال هذه الشواهد أن (ما) الاستفهامية في شعر حاتم الطائي أداة لغوية مرنة، تتجاوز وظيفتها النحوية لتصبح وسيلة فنية للتعبير عن أغراض دلالية وبلاغية متعددة، من التقرير والإنكار إلى التحسر واللوم والحكمة.

3. (ما) الاسمية في باب (نعم وبئس)

يُلحظ من خلال استقراء النماذج الواردة لـ "ما" الاسمية في ديوان حاتم الطائي، أنها استُخدمت بشكل ملحوظ بصيغتها الموصولة والاستفهامية. أما ورودها في باب المدح والذم، فقد اقتصر على بيت واحد في قوله (ص 19):

نِعِمَّـــا مَحَـــلُّ الضَّـــيْفِ، لَـــو تَعْلَمِينَـــهُ بِلَيْـــلٍ، إِذَا مَـــا اسْتَشْـــرَفَتْهُ النَّـــوَابِحُ

وقد مرَّ بنا اختلاف النحاة في إعراب "ما" الداخلة على (نِعْمَ وبِئْسَ)، حيث انقسموا إلى آراء عدة، أبرزها:

1. أنها نكرة غير موصوفة: فتكون في موضع نصب على التمييز، والفاعل ضمير مستتر، والمخصوص هو الاسم المرفوع بعدها (المرادي، 1992، ص 337-338). وهو أحد قولي الأخفش ومن تبعه (الأخفش، 1411: 1/ ص 192).

2. أنها معرفة تامة: فتكون هي الفاعل. وهو قول جمهور النحاة (الأخفش، 1411: 192/1؛ ابن السراج، د.ت: 99/1؛ سيبويه، 1988: 156/3؛ السيرافي، 2008: 73/3؛ ابن عقيل، 1980: 126/2؛ ابن مالك، 1990: 12/2؛ المبرد، د.ت: 174/4؛ ابن هشام، 1985، ص 391).
3. أنها رُكِّبت مع الفعل: فلا موضع لها من الإعراب، ويكون الفاعل هو الاسم الذي يليها. وهو ما ذهب إليه الفرّاء في أحد قوليه (المرادي، 1992، ص337).

وبناءً على ما تقدَّم، يمكن تخريج "ما" في قول الطائي: (نِعِمَّا مَحَلُّ الضَّيْفِ) وفقًا للآراء السابقة؛ فإما أن تكون في محل نصب على التمييز، أو في محل رفع فاعل، أو لا محل لها من الإعراب.

وخلاصة القول هي أن استعراض "ما" وأنواعها في ديوان حاتم الطائي يُظهر ورودها بنوعيها الحرفي والاسمي، شاملةً معظم تقسيماتها، مما يدلل على ما لهذه الأداة من أثر بالغ في تشكيل الدلالة والتركيب النحوي.

النتائج:

أظهرت دراسة توظيف "ما" في ديوان حاتم الطائي تنوعًا واسعًا في وظائفها الحرفية والاسمية؛ فالحرفية جاءت نافية ومصدرية وزائدة (كافة وغير كافة)، بينما الاسمية توزعت بين الموصولة والشرطية والاستفهامية والنكرة الموصوفة وغير الموصوفة والصفة والمعرفة التامة. وأسهم هذا التنوع في إثراء الدلالات الشعرية وجعلها أكثر انسجامًا مع البناء اللغوي للنص.

وتبين أن "ما" الزائدة خدمت المعنى بالتوكيد والتعظيم، وأدت وظيفة عروضية في حفظ الوزن، كما كشفت النتائج عن مرونة في استعمال "ما" الحجازية، إذ لم يكن إعمالها أو إهمالها مرتبطًا بلهجة قبيلة بعينها كما ذهب بعض النحاة، بل خضع لاختيارات الشاعر الأسلوبية. فقد أعملها حاتم أحيانًا وأهملها أحيانًا أخرى في سياقات متقاربة، وهو ما يثبت أن التعامل معها كان مسألة فنية أكثر من كونه التزامًا لهجيًا. وتدعم هذه النتيجة شواهد من شعراء آخرين مثل الفرزدق التميمي الذي أعملها في بعض المواضع رغم نسبتها إلى لغة الحجاز. كما أظهرت الدراسة أن "ما" الاستفهامية تجاوزت وظيفتها الأصلية إلى معاني التقرير والإنكار، وأن "ما" المصدرية وردت ظرفية وغير ظرفية، مع ندرة في غير الظرفية.

المراجع

الأخفش، سعيد بن مسعدة. (1990). *معاني القرآن* (هدى محمود قراعة، تحقيق). مكتبة الخانجي.

الأعلم الشنتمري، يوسف بن سليمان. (1994). *تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب* (زهير عبد المحسن سلطان، تحقيق) (ط2). مؤسسة الرسالة.

الأنباري، عبد الرحمن بن محمد أبو البركات. (1999). *أسرار العربية*. دار الأرقم بن أبي الأرقم.

الجاحظ، عمرو بن بحر. (1968). *البيان والتبيين* (فوزي عطوي، تحقيق). دار صعب.

أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي. (2024). *التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل*. دار القلم.

الذهبي، محمد بن أحمد. (د.ت.). *سير أعلام النبلاء* (شعيب الأرناؤوط، مشرف). مؤسسة الرسالة.

الزركلي، خير الدين بن محمود. (2002). *الأعلام* (ط. 15). دار العلم للملايين.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1993). *المفصل في صنعة الإعراب* (علي بو ملحم، تحقيق). مكتبة الهلال.

ابن السراج، محمد بن السري. (د.ت.). *الأصول في النحو* (عبد الحسين الفتلي، تحقيق). مؤسسة الرسالة.

سيبويه، عمرو بن عثمان. (1988). *الكتاب* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق، ط. 3). مكتبة الخانجي.

السيرافي، الحسن بن عبد الله. (2008). *شرح كتاب سيبويه* (أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، تحقيق). دار الكتب العلمية.

الطائي، حاتم. (1986). *ديوان حاتم الطائي* (أحمد رشاد، شارح ومقدم). دار الكتب العلمية.

إبراهيم، عباس. (1995). *شرح ديوان حاتم الطائي*. دار الفكر العربي.

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن. (1405هـ). *المساعد على تسهيل الفوائد* (محمد كامل بركات، تحقيق). جامعة أم القرى.

ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن. (1980). *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق) (ط. 20). دار التراث.

العيني، بدر الدين محمود بن أحمد. (2010). *المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية (شرح الشواهد الكبرى)* (علي محمد فاخر وآخرون، تحقيق). دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم. (1423هـ). *الشعر والشعراء*. دار الحديث.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1986). *البداية والنهاية*. دار الفكر.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1990). *شرح تسهيل الفوائد* (عبد الرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، تحقيق). هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

ابن مالك، محمد بن عبد الله. (1982). *شرح الكافية الشافية* (عبد المنعم أحمد هريدي، تحقيق). جامعة أم القرى_ مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

المبرد، محمد بن يزيد. (1997). *الكامل في اللغة والأدب* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق) (ط. 3). دار الفكر العربي.

المبرد، محمد بن يزيد. (د.ت.). *المقتضب* (محمد عبد الخالق عضيمة، تحقيق). عالم الكتب.

المرادي، الحسن بن قاسم. (1992). *الجنى الداني في حروف المعاني* (فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، تحقيق). دار الكتب العلمية.

المرادي، الحسن بن قاسم. (2008). *توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك* (عبد الرحمن علي سليمان، تحقيق). دار الفكر العربي.

المعري، سليمان بن علي. (1979). *تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي* (مجاهد محمد محمود الصواف ومحسن غياض عجيل، تحقيقان). دار المأمون للتراث.

المهلبي، أحمد بن علي. (2003). *المآخذ على شراح ديوان أبي الطيب المتنبي* (عبد العزيز المانع، تحقيق) (ط.2). مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

الميداني، أحمد بن محمد. (د.ت.). *مجمع الأمثال* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق). دار المعرفة.

النحاس، أحمد بن محمد. (1421هـ). *إعراب القرآن* (عبد المنعم خليل إبراهيم، تحقيق). دار الكتب العلمية.

الهروي، علي بن محمد. (1993). *الأزهية في علم الحروف* (عبد المعين الملوحي، تحقيق). مجمع اللغة العربية.

ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (1985). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، تحقيق) (ط. 6). دار الفكر.

ابن هشام، عبد الله بن يوسف. (د.ت.). *شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب* (عبد الغني الدقر، تحقيق). الشركة المتحدة للتوزيع.

ابن يعيش، يعيش بن علي. (2001). *شرح المفصل* (إميل بديع يعقوب، مقدم). دار الكتب العلمية.

References

Al-Akhfash, Saʿīd ibn Masʿada. (1990). *Maʿānī al-Qurʾān* (Hudā Maḥmūd Qarāʿa, Ed.). Maktabat al-Khānjī.

Al-Aʿlam al-Shantamarī, Yūsuf ibn Sulaymān. (1994). *Taḥṣīl ʿayn al-dhahab min maʿdin jawhar al-adab fī ʿilm majāzāt al-ʿArab* (Zuhayr ʿAbd al-Muḥsin Sulṭān, Ed.; 2nd ed.). Muʾassasat al-Risāla.

Al-Anbārī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad Abū al-Barakāt. (1999). *Asrār al-ʿarabiyya*. Dār al-Arqam ibn Abī al-Arqam.

Al-Jāḥiẓ, ʿAmr ibn Baḥr. (1968). *Al-Bayān wa-l-tabyīn* (Fawzī ʿAṭwī, Ed.). Dār Ṣaʿb.

Abū Ḥayyān al-Andalusī, Muḥammad ibn Yūsuf. (2024). *Al-Tadhyīl wa-l-takmīl fī sharḥ kitāb al-tashīl*. Dār al-Qalam.

Al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad. (n.d.). *Siyar aʿlām al-nubalāʾ* (Shuʿayb al-Arnāʾūṭ, Superv.). Muʾassasat al-Risāla.

Al-Zarkalī, Khayr al-Dīn ibn Maḥmūd. (2002). *Al-Aʿlām* (15th ed.). Dār al-ʿIlm li-l-Malāyīn.

Al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ʿUmar. (1993). *Al-Mufaṣṣal fī ṣanʿat al-iʿrāb* (ʿAlī Bū Malḥam, Ed.). Maktabat al-Hilāl.

Ibn al-Sarrāj, Muḥammad ibn al-Sarī. (n.d.). *Al-Uṣūl fī al-naḥw* (ʿAbd al-Ḥusayn al-Fatlī, Ed.). Muʾassasat al-Risāla.

Sībawayh, ʿAmr ibn ʿUthmān. (1988). *Al-Kitāb* (ʿAbd al-Salām Muḥammad Hārūn, Ed.; 3rd ed.). Maktabat al-Khānjī.

Al-Sīrāfī, al-Ḥasan ibn ʿAbd Allāh. (2008). *Sharḥ kitāb Sībawayh* (Aḥmad Ḥasan Mahdalī & ʿAlī Sayyid ʿAlī, Eds.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Ṭaʾī, Ḥātim. (1986). *Dīwān Ḥātim al-Ṭāʾī* (Aḥmad Rashād, Ed. & Intro.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Ibrāhīm, ʿAbbās. (1995). *Sharḥ Dīwān Ḥātim al-Ṭāʾī*. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Ibn ʿAqīl, ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Raḥmān. (1405 AH). *Al-Musāʿid ʿalā tashīl al-fawāʾid* (Muḥammad Kāmil Barakāt, Ed.). Jāmiʿat Umm al-Qurā.

Ibn ʿAqīl, ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Raḥmān. (1980). *Sharḥ Ibn ʿAqīl ʿalā Alfiyyat Ibn Mālik* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, Ed.; 20th ed.). Dār al-Turāth.

Al-ʿAynī, Badr al-Dīn Maḥmūd ibn Aḥmad. (2010). *Al-Maqāṣid al-naḥwiyya fī sharḥ shawāhid shurūḥ al-Alfiyya (Sharḥ al-shawāhid al-kubrā)* (ʿAlī Muḥammad Fākher et al., Eds.). Dār al-Salām.

Ibn Qutayba, ʿAbd Allāh ibn Muslim. (1423 AH). *Al-Shiʿr wa-l-shuʿarāʾ*. Dār al-Ḥadīth.

Ibn Kathīr, Ismāʿīl ibn ʿUmar. (1986). *Al-Bidāya wa-l-nihāya*. Dār al-Fikr.

Ibn Mālik, Muḥammad ibn ʿAbd Allāh. (1990). *Sharḥ tashīl al-fawāʾid* (ʿAbd al-Raḥmān al-Sayyid & Muḥammad Badawī al-Mukhtūn, Eds.). Hajr li-l-Ṭibāʿa wa-l-Nashr.

Ibn Mālik, Muḥammad ibn ʿAbd Allāh. (1982). *Sharḥ al-kāfiya al-shāfiya* (ʿAbd al-Munʿim Aḥmad Harīdī, Ed.). Jāmiʿat Umm al-Qurā – Markaz al-Baḥth al-ʿIlmī wa-Iḥyāʾ al-Turāth al-Islāmī.

Al-Mubarrad, Muḥammad ibn Yazīd. (1997). *Al-Kāmil fī al-lugha wa-l-adab* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Al-Mubarrad, Muḥammad ibn Yazīd. (n.d.). *Al-Muqtaḍab* (Muḥammad ʿAbd al-Khāliq ʿUẓayma, Ed.). ʿĀlam al-Kutub.

Al-Murādī, al-Ḥasan ibn Qāsim. (1992). *Al-Jinā al-dānī fī ḥurūf al-maʿānī* (Fakhr al-Dīn Qabāwa & Muḥammad Nadīm Fāḍil, Eds.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Murādī, al-Ḥasan ibn Qāsim. (2008). *Tawḍīḥ al-maqāṣid wa-l-masālik bi-sharḥ Alfiyyat Ibn Mālik* (ʿAbd al-Raḥmān ʿAlī Sulaymān, Ed.). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Al-Maʿarrī, Sulaymān ibn ʿAlī. (1979). *Tafsīr abyāt al-maʿānī min shiʿr Abī al-Ṭayyib al-Mutanabbī* (Mujāhid Muḥammad Maḥmūd al-Ṣawwāf & Muḥsin Ghiyāḍ ʿAjīl, Eds.). Dār al-Maʾmūn li-l-Turāth.

Al-Muhallabī, Aḥmad ibn ʿAlī. (2003). *Al-Māʾākhidh ʿalā shurāḥ dīwān Abī al-Ṭayyib al-Mutanabbī* (ʿAbd al-ʿAzīz al-Mānīʿ, Ed.; 2nd ed.). Markaz al-Malik Fayṣal li-l-Buḥūth wa-l-Dirāsāt al-Islāmiyya.

Al-Maydānī, Aḥmad ibn Muḥammad. (n.d.). *Majmaʿ al-amthāl* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, Ed.). Dār al-Maʿrifa.

Al-Naḥḥās, Aḥmad ibn Muḥammad. (1421 AH). *Iʿrāb al-Qurʾān* (ʿAbd al-Munʿim Khalīl Ibrāhīm, Ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Harawī, ʿAlī ibn Muḥammad. (1993). *Al-Azhiyya fī ʿilm al-ḥurūf* (ʿAbd al-Muʿīn al-Mulūḥī, Ed.). Majmaʿ al-Lugha al-ʿArabiyya.

Ibn Hishām, ʿAbd Allāh ibn Yūsuf. (1985). *Mughnī al-labīb ʿan kutub al-aʿārīb* (Māzin al-Mubārak & Muḥammad ʿAlī Ḥamdallāh, Eds.; 6th ed.). Dār al-Fikr.

Ibn Hishām, ʿAbd Allāh ibn Yūsuf. (n.d.). *Sharḥ shudhūr al-dhahab fī maʿrifat kalām al-ʿArab* (ʿAbd al-Ghanī al-Daqar, Ed.). Al-Sharika al-Muttaḥida li-l-Tawzīʿ.

Ibn Yaʿīsh, Yaʿīsh ibn ʿAlī. (2001). *Sharḥ al-Mufaṣṣal* (Īmīl Badīʿ Yaʿqūb, Intro.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

OPEN ACCESS
Received: 19 -05 -2025
Accepted: 01- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Syntactic and Morphological Criticism in al-Shatibi's *al-Maqāṣid al-Shāfiya li-l-Shalūbīn*: Compilation and Analysis

Dr. Mohammad Abdullah Al-Mazzah *

M1440mm@gmail.com

Abstract

This paper explores al-Shatibi's syntactic and morphological criticism in *al-Maqāṣid al-Shāfiya li-l-Shalūbīn*, a key text in Arabic grammar renowned for its scientific and philosophical depth. Using a comparative approach, the study analyzes points of divergence between al-Shatibi and Abu Ali al-Shalubin on syntactic and morphological issues, and investigates the underlying reasons for their disagreements. The findings reveal al-Shalubin's intellectual rigor and his cautious acceptance of earlier positions, alongside al-Shatibi's commitment to critical inquiry, which enriched grammatical studies through systematic, evidence-based debate. While al-Shatibi frequently challenged al- Shalubin, he did so with reasoned argument rather than bias, drawing on semantic interpretation, syntactic and morphological conventions, or foundational principles as bases for critique. His objections appeared in various forms, including contesting violations of established norms, questioning rare or anomalous usages, rejecting certain transmitted reports, and scrutinizing analogical reasoning. The study concludes that such critical engagement elevated Arabic grammatical discourse and underscores the constructive role of scholarly disagreement in advancing linguistic thought.

Keywords: Syntactic Criticism, Morphological Criticism, *al-Maqāṣid al-Shāfiya*, Arabic Grammar, Morphological Methodology.

* Associate Professor of Linguistics, Department of Arabic Language, College of Arts, King Khalid University, Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Mazzah, M. A. (2025). Syntactic and Morphological Criticism in al-Shatibi's *al-Maqāṣid al-Shāfiya li-l-Shalūbīn*: Compilation and Analysis, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 323 -347. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2775

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/19م
تاريخ القبول: 2025/07/01م

النقد النحوي والصرفي عند الشاطبي في كتابه المقاصد الشّافية للشلوبين: جمعًا ودراسة

د. محمد عبد الله المزّاح*
M1440mm@gmail.com

الملخص:

يسعى البحث إلى الكشف عن النقد النحوي والصرفي عند الشاطبي في كتابه المقاصد الشّافية للشلوبين، وتعد مدوّنة الشاطبي "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية" من أجلّ مدونات النحو العربي لتركيزها على العلم وفلسفته، واتبعت في بحثي المنهج المقارن، فجاء في مقدمة، وتمهيد فيه التعريف بالشاطبي وكتابه المقاصد الشافية، وبأبي علي الشلوبين، والنقد النحوي. ثم جاء المبحث الأول فسلّطت الدراسة فيه على المسائل النحوية التي خالف فيها الشاطبي الشلوبين، في حين عني المبحث الثاني بدراسة المسائل الصرفية التي وقع فيها الخلاف بينهما، وأما المبحث الثالث فوقفت فيه على أسباب مخالفة الشاطبي لآراء الشلوبين. ومن أهم النتائج التي ظهرت من خلال البحث: بروز علمية الشلوبين، وشدة تأنّيه في قبول رأي المتقدّمين، وذلك من خلال الإشكالات التي يطرحها على طلابه، إضافة إلى ارتقاء الدرس النحوي من خلال النقد العلمي الجاد عند الشاطبي، والحقيقة البحثية تشير إلى أنّ الشاطبي لم يكن متحاملًا على الشلوبين ومخالفًا له بلا برهان، بل كان يستعرض الرأي ويناقشه بالدليل. وقد تعدّدت أسباب مخالفة الشاطبي للشلوبين؛ كالاختلاف في فهم المعنى وتقديره، أو مخالفته للصنعة النحوية والصرفية، أو مخالفته الأصل الذي بُنيت عليه المسألة، وجاءت تلك الاعتراضات في صور متعددة، كالاعتراض على مخالفة الأصل الظاهر، أو الاعتراض على السماع بوصفه بالقلة والشذوذ، أو بمخالفة الدليل النقلي، أو بالاعتراض على القياس.

الكلمات المفتاحية: النقد النحوي، النقد الصرفي، المقاصد الشافية، النحو العربي، الصنعة الصرفية.

* أستاذ اللغويات المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المزّاح، م. ع. (2025). النقد النحوي والصرفي عند الشاطبي في كتابه المقاصد الشّافية للشلوبين: جمعًا ودراسة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 323- 347. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2775

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

المقدمة:

إن النّقد موضوع متجدّد في اللغة العربية، وعنه تتفرع مسائل النحو والصرف واللغة، وتتعدد فيه وجهات النظر، فيتحفّز الفكر للتحليل والاستنتاج والتنظير؛ إذ به تقوّم الآراء وتسقيم الأدلة، والإمام الشاطبي ممن برع في الحوار والنقاش والنقد لمسائل النحو والصرف واللغة والمعجم من خلال مدوّنته الكبرى "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية" لما تميّز به من قوة الحجة ووضوح الفكرة وسلامة النقد ودقة التحرير وصحة الاستدلال، حيث لاقى شرحه قبولًا كبيرًا واهتمامًا واسعًا من علماء العربية، لذا سعى البحث إلى سبر النقد النحوي والصرفي عند الشاطبي للشلوبين، من خلال دراسة المسائل النحوية والصرفية التي انتقده فيها، ومعرفة أسباب ذلك، والضوابط التي التزمها في نقده له.

وسيجيب البحث عن التساؤلات الآتية:

1- ما النقد النحوي؟
2- ما ضوابط الشاطبي في نقده للأستاذ الشلوبين؟
3- ما المسائل النحوية والصرفية التي نقد فيها الشاطبي الشلوبين؟
4- ما أسباب مخالفة الشاطبي للشلوبين؟

ويهدف البحث إلى الآتي:

1- الكشف عن النقد النحوي والصرفي عند الشاطبي.
2- معرفة ضوابط النقد عند الشاطبي.
3- دراسة المسائل النحوية والصرفية التي نقد فيها الشاطبي الشلوبين في المقاصد الشافية.
4- معرفة الأسباب التي دعت الشاطبي لنقد الشلوبين.

وتظهر أهمية البحث في كونه يبيّن عمق المنهج النقدي عند نحاة الأندلس من خلال الشاطبي ذي الدقة والسعة في الاطلاع على الآراء والأدلة، وتمكّنه من أدوات الدرس النحوي؛ وذلك من خلال قراءةِ نقده للأستاذ الشلوبين، وحصر المسائل التي خالفه فيها، فدراسة نقده له مما يثري المكتبة البحثية، ويضيف للدرس النحوي حلقات مهمة من إبرازٍ للأدلة وتنوّع في طرق الاستشهاد وتوجيهها، وآلية الاختيارات النحوية ودلالاتها الإعرابية.

وتتلخص أهم أسباب اختيار هذا الموضوع في:

1- الرغبة في دراسة النقد عند الشاطبي للأستاذ الشلوبين من خلال المقاصد الشافية على وجه الخصوص.
2- الكشف عن منهج الشاطبي في نقده للشلوبين.

وتقوم الدراسة على المنهج المقارن، وذلك بجمع المادة العلمية التي نقد فيها الشاطبي الشلوبين، ومن ثَم تحليلها والوقوف على أدلة كل عالم منهما، والموازنة بينها، واستنباط الأسباب التي جعلت الشاطبي ينقد الشلوبين، ومبعثها ودوافعها، وكيف بلور ذلك النقد وأداره.

ويمكن الإشارة إلى الدراسات السابقة الآتية:

1- اعتراضات الشاطبي على آراء المبرد النحوية والصرفية في المقاصد الشافية، أشواق سليمان البراهيم، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 2010.

2-اعتراضات الشاطبي على آراء ابن خروف النحوية والصرفية في المقاصد الشافية، حسن أحمد الزهراني، رسالة ماجستير، بجامعة أم القرى، 2012.

3- تعقبات الشاطبي النحوية والصرفية لابن عصفور في المقاصد الشافية، سلطان محمد المطرفي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 2012.

4- اعتراضات الشاطبي على ابن الناظم في كتابه المقاصد الشافية، جمعًا ودراسة، حسان نور بتوا، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 2014.

ويمتاز بحثي عن الأبحاث العلمية السابقة بأنه يسلط الضوء على نقد الشاطبي للشلوبين في كتابه المقاصد الشافية، وهو الموضوع الذي لم يدرس من قبل على حد علم الباحث.

ويتكون البحث من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث ونتائج.

التمهيد: وفيه التعريف بالشاطبي وبكتابه المقاصد الشافية، وبالأستاذ أبي علي الشلوبين، والحديث عن النقد النحوي.

المبحث الأول المسائل النحوية التي خالف فيها الشاطبي الشلوبين.

المبحث الثاني المسائل الصرفية التي وقع فيها الخلاف بينهما.

المبحث الثالث أسباب مخالفة الشاطبي للشلوبين.

ثمّ أعقبت ذلك بخاتمة ذكرت فيها أبرز النتائج والتوصيات، وقائمة بالمصادر والمراجع.

التمهيد:

(1) التعريف بالشاطبي وبكتابه المقاصد الشافية

الشاطبي هو إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، الغرناطي، أبو إسحاق، منسوب إلى بلدته شاطبة الأندلسية (ابن الخطيب، 1973: 412/2)، درس على عدد من الشيوخ كابن الفخار الألبيري، وأبي جعفر الشقوري، وأبي سعيد بن لُب، وأبي عبد الله البلنسي (التنبكتي، 1989، ص47). وأخذ عن غير الغرناطيين، كالشريف التلمساني (التنبكتي، 1989، ص47)، والمقَري التلمساني (التنبكتي، 1989، ص48)، وأبي علي الزواوي (الشاطبي، د.ت، ص163)، وابن مرزوق (الونشريسي، 1990: 317/7).

وأما تلاميذه فقد وفدوا عليه من كل صقع، منهم: أبو يحيى بن عاصم (التنبكتي، 1989، ص285)، وأخوه أبو بكر بن عاصم، وأبو عبد الله البياني (الشاطبي، 2001: 41/1) وأبو جعفر القصار، وأبو عبد الله المجاري (التنبكتي، 1989، ص49).

وقد كان نتاجه غطّى الآفاق لقيمته العلمية، ومنه كتابه الشهير: الموافقات، فهو من أهم ما خلفه الشاطبي في علم الأصول (الشاطبي، 2004: 24/1)، وأيضًا له الكتاب المشهور "الاعتصام"، يحذّر فيه من البدع والمحدثات، متضمنًا مباحث نفيسة في أصول الفقه كمبحث المصالح المرسلة والاستحسان (الشاطبي، د.ت: 111/2)، وله الإفادات والإنشادات في الأدب والإخوانيات.

وجاء أيضًا بكتابه الشهير في اللغة وعلومها الذي كان شامة في النتاج اللغوي الأندلسي، "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية" كما سيأتي، إضافة لبعض الكتب التي لم تصلنا.

وقد حظي بمنزلة علمية عالية بين العلماء كانت سبيلًا لأخذ العلم عنه، فهو عندهم الإمام العلامة المحقِّق الحافظ المجتهد الأصولي المفسر الفقيه المحدث اللغوي النظارة المدقق البارع صاحب القدم الراسخ والإمامة في سائر فنون العلم.

وقد عُمّر طويلًا، وتوفي في غرناطة يوم الثلاثاء الثامن من شعبان عام 790هـ (التنبكتي، 1989، ص47)، رحمه الله رحمة واسعة.

ويعد شرحه للألفية "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية" أوسع شروح ألفية ابن مالك، وأوفاها جمعًا واستيفاء للأقوال والتعليلات والشواهد، مع البسط والتفصيل (التنبكتي، 1989، ص 48)؛ لما يمتاز به من قراءة للألفية تحديدًا وباقي كتبه قراءة علمية فلسفية وربطها بالتراث النحوي، مع التدقيق العميق، مما يعكس إفادته ممن سبقه حيث قد نضجت العلوم، وكثرت المصنفات، واتسعت مجالات الثقافة والمعرفة، لذا جاءت مدونته مستوعبة آراء النحاة وأقوالهم (سلمان، 2010، ص 43).

ولا شكّ أن الشاطبي سعى إلى أن يقدّم مدوَّنة نحوٍ عالية، ودائرة معارف غزيرة الثروة؛ ليبسط من المآخذ الحكمية العربية ما يسوغ أن يقع تعليلًا لمسائله (الشاطبي، 2007: 485/9، 487)، وقد أورد فيها من التنبيه على خلاف في المسائل الموردة فيه ما وسعه إيراده، ويبسط قواعد الكلية والقوانين العاقدة مما ينبغي بسطه، وربط الفروع النحوية بقواعدها الأصولية في تأطير دقيق ومنضبط (الشاطبي، 2007: 596/7)، "فهي أصول تلك القوانين، وعلل تلك المقاييس والأنحاء التي تحت العرب في كلامها وتصرفاتها، مأخوذ ذلك كله من استقراء كلامها" (الشاطبي، 2007: 20/1)، لذا جاءت المدوّنة مزدحمة الموارد مكتظة المقولات والتحقيقات.

كما أن منهجه يتسم بمنهجية الفقيه، فيستخرج المخبأ، لذا كان ينبّه على ذلك في مقدمته (الشاطبي، 2007: 21/1)، معللًا منهجيته في تحليل الألفية بأن ابن مالك كان كثير التمثيل، والاتكال على المفهوم، والإتيان بالعبارات الغامضة المعاني، فقصد هو إلى البحث وتحقيق المسائل والتأنيس بالتنظير والتنقير عن دفائن اللفظ، والاعتراض وإيراد الإشكال والاعتذار عن اللفظ المشروح، وعدم الوقوف وراء اللفظ دون أن يتحرر معنى الكلام، أو يظهر وجهه (الشاطبي، 2007: 486/9)، لقد جاءت المدونة شرحًا يوضح مشكل الألفية، ويرفع فوائدها، ويجلو فرائدها (الشاطبي، 2007: 2/1).

(2) وأما الشلوبين فهو: عمر بن محمد بن الأزدي الشلوبين الإشبيلي الأندلسي، أبو علي الأستاذ، ولد بإشبيلية سنة 562هـ (ابن خلكان، 1994: 451/3)، أخذ العلم عن كثير، منهم: محمد بن خير الإشبيلي (المراكشي، 2012: 461/5)، وأحمد السلفي (البغدادي، 1951: 87/1)، وأحمد بن علي المعروف باللص (المراكشي، 2012: 316/5)، وخلف بن بشكوال (السيوطي، 1973: 461/2)، والسهيلي، وأبو موسى الجزولي (السيوطي، 1973: 100/1).

وقد درس عليه خلق كثير، فقيل عنه: "قَلَّ متأدب بالأندلس من أهل وقتنا لم يقرأ عليه، أو نحوي لا يستند، ولو بواسطة، إليه" (السيوطي، د.ت: 25/2). ومن أشهر تلاميذه: ابن الضايع، وابن عصفور، والأبذي، والصفار، وابن أبي الربيع، وابن المرحّل، والمطرف الإشبيلي الوزير (السيوطي، 1973: 74/1، 256/2)، وأبو بكر القرطبي (المراكشي، 2012: 439/5)، وغيرهم.

وقد اختصّ بابن الجد الإشبيلي وانقطع إليه، وقد حظي بحضور الحلقات العلمية المنتشرة، حتى صار "إمام عصره في العربية بلا مدافع. آخر أئمة هذا الشأن بالمشرق والمغرب" (السيوطي، 1973: 224/2)، وهو يوازي أبا علي الفارسي في المشرق عند كثير من أهل الأندلس (ابن خلكان، 1994: 451/3).

كان عالمًا بالقراءات والآداب واللغات(المراكشي، 2012: 462/5)، "وإمامًا في العربية لا يشق غباره، ولا يجارى" (الذهبي، 1985: 2928/3؛ ابن العماد، 1986: 402/7)، وكان أغلب النحاة يلقبونه بالأستاذ(ابن خلكان، 1994: 451/3).

له مؤلفات قيمة منها: "القوانين" واختصره في "التوطئة"، وله شرحان على المقدمة الجزولية كبير وصغير، وله حواش على كتاب المفصَّل للزمخشري، وتعليق على كتاب سيبويه، وحواشٍ على الإفصاح، والاعتراض والانفصال فيما نسب فيه

صاحب الجمل من كلامه إلى الاختلال، وشرح الإيضاح (بلخير، 2014، ص 76)، توفي رحمه الله في صفر، سنة 645هـ (السيوطي، 1973: 225/2).

(3) النقد النحوي: نظرا لأهميته في بحثنا هذا سأتناوله في النقاط التالية:

أ. أهميته: لقد أراد النحاة منذ أقدم العصور أن يجعلوا من لغتنا العربية علمًا دقيقًا، له حدوده ومناهجه، ومسائله التي لا تقبل اللبس ولا تحتمل التأويل إلا بما يتفق وقواعد مضبوطة. ولم يكن هذا الطريق الذي سلكوه ممهَّدًا، ولا كان أمره ميسورًا، وإنما كان طريقًا وعرًا، تعترضه الشكوك من كل جانب، وتثار فيه الأسئلة التي لا تهدأ ولا تستقر، ويحتدم فيه الجدل حتى يبلغ أقصاه.

ولعلنا لا نجاوز الحق إن قلنا إن هذا الجدل، على شدته وحدّته، لم يكن عبثًا، ولا كان مجرد خلاف بين مدرسة وأخرى، وإنما كان وسيلة ضرورية لتنقية النحو من شوائب الخطأ، وصياغته في صورة أقرب إلى المنطق، وألصق بجوهر اللغة الحي. ومن هنا نشأت النقدات النحوية، تلك التي لم تكن مجرد انتقادات عابرة، بل كانت ثورة فكرية قائمة بذاتها، تتجلى في مسائل النحو التي دار حولها الجدل بين البصريين والكوفيين.

إن النقد النحوي لم يكن إلا مظهرًا من مظاهر ذلك العقل العربي الناقد، الذي لا يقبل الأشياء قبولًا سلبيًا، بل يتناولها بالتحليل والتمحيص، حتى إذا استبان وجه الخطأ فيها، أوضح سبيلَ الصواب. فهذه النقدات، في جوهرها، مراجعات عقلية عميقة، تنظر في التعريفات، وتفحص الأحكام، وتدقق في الأدلة، وتراجع التوجيهات الإعرابية، لا لتنقض القواعد نقضًا، بل لتُبنى بناءً أشد متانة وأحكم نسقًا.

فلم يكن النقد النحوي مظهرًا من مظاهر الترف أو الخلاف والتنازع بين النحاة، بل كان أداة فاعلة في تطوير الدرس النحوي، وتعميق النظر في قضاياه، وصياغة قواعده بأسلوب أكثر دقة وإحكامًا. وقد أسهم هذا النقد في ترسيخ منهجية التفكير العلمي والنقدي لدى الدارسين، إذ حرّك فيهم نوازع التقويم والتحليل والاستنباط (الهاشمي، 2001، ص 45).

بل يمكن الجزم بأن النقد النحوي يُعد من أهم السُبل التي تُسهم في تحفيز الفكر النحوي، وتوسيع آفاق الباحثين، من خلال تتبّع المناظرات والمناقشات العلمية التي دارت بين العلماء، والتي كشفت عن وجوه الخلاف، وساعدت في تحقيق كثير من المسائل وتفكيكها، مما أغنى الدرس النحوي، وفتح أمام الدارسين آفاقًا أرحب للفهم والتحليل (حسين، د.ت، ص 112).

ب. مفهومه: إذا نظرنا في معنى النقد من حيث دلالته اللغوية، وجدناه يدور حول معانٍ متعددة، تتفرّع جميعها من أصل واحد، وهو الحيلولة دون أمر ما، أو الامتناع عنه. فهو، من جهة، يدل على المنع، فنقول: "نقد فلان طريق صاحبه"، أي حال بينه وبين المضي فيه (الفراهيدي، د. ت: 273/1). وهو، من جهة أخرى، يدل على الامتناع، كأن يقال: "نقد الفرسُ رسنَه"، أي لم ينْقَد لسائسه ولم ينصع لأمره (الأزهري، 2001: 293/1)، وقد صرح ابن فارس بهذا الأصل اللغوي حين قال: "نقد فلان في الأمر إذا أدخل نفسه فيه، وعارض فلان صاحبه في الطريق، وعارضه بالكتاب، ونقد في العطاء فأخذه من أقبل وأدبر"(ابن فارس، 1979: 272/4). ومنه التمييز والإظهار والكشف، "يقال: نقد الكلام أي بيّنه وكشف عيوبه" (الجوهري، 1987: 1084/3)، فكل هذه المعاني تجتمع في معنى النقد، الذي يقوم على التدخّل بالمنع أو بالتحفظ.

أما في الاصطلاح، فهو تقويم الرأي النحوي وتمحيصه، بغرض كشف جوانب القوة أو الضعف فيه، سواء بالتأييد أو بالتفنيد، استنادًا إلى أدلة نحوية أو لغوية، قال الزركشي: فكل ما يُورده الناقد على الكلام يُعد نقدًا؛ لأنه يبيّن ما فيه من

قصور أو خلل (الزركشي، 1994: 328/7)، وقد عرّفه بعض الباحثين بأنه: "مناقشة الآراء النحوية بهدف تقويمها، وإبراز ما فيها من صواب أو خطأ اعتمادًا على الحجة والبرهان" (نهاد، 2017، ص 65).

إذن النقد النحوي هو إبداءُ الرأي حول الحكم النحوي أو وصفه بعدم الدقة لأسباب نحوية موضوعية، وهذا المفهوم ينطبق على ما فعله الشاطبي في المقاصد الشافية. فلا رفض لرأيٍ أو مناهضةٍ له؛ لمجرد المعارضة، وإنما من منطلق التحليل والنقد، وهو بذلك يتجاوز معناه اللغوي الأول ليصبح أداة فكرية تسهم في تطوير المعرفة وتصحيح الأخطاء.

ج. نشأته: نشأ النقد النحوي قديمًا، إذ وُجد مع ظهور علم النحو، حيث دارت مناظرات علمية بين العلماء حول العديد من القضايا. كمناظرة الفرزدق وابن أبي إسحاق الحضرمي، والأخفش والجرمي، وثعلب، والمبرد، فلم تكن آراء العلماء بمنأى عن النقد والتوجيه والتمحيص على مرّ العصور مما أدى إلى تأليف كتب تهتم بذلك الفن، فظهر -مثلًا- كتاب الانتصار لسيبويه لابن ولاد (ت:332هـ)، وكتاب الحلل في إصلاح الخلل للبطليوسي (ت:521هـ) على جمل الزجاجي، وغيرها كثير (نهاد، 2017، ص 66).

د. مصطلحاته: يُرادف مصطلحُ "النقد" النحوي في الاستعمال العلمي مصطلحاتٍ أخرى مثل: "التعقّب"، و"الاستدراك"، و"المؤاخذة"، و"الرد"، وكلها تشترك في الغرض وإن اختلفت في الدلالة الدقيقة، فالتعقّبات تتبّعٌ مقصود لأخطاء مؤلف ما؛ بغرض الرد أو التوضيح، مثل تعقّبات أبي حيان لابن مالك، والاستدراكات زياداتٌ على كلام سابقيهم لتصحيح أو توضيح غموض، كاستدراكات الزبيدي على سيبويه، والمؤاخذات نقد مشوب بلوم أو عتاب، كمسائل الغلط للمبرد، والردود اعتراضاتٌ على شواهد غير قياسية (نهاد، 2017، ص 67؛ مهدي، 1420، ص24؛ مصطفى، 2014، ص 52).

هـ. أركانه: وإذا نظرنا لأركان النقد النحوي وجدناها تقوم على أربعة أركان: الناقد وهو الذي يبدي رأيه في كلام غيره، والمنقود وهو صاحب الرأي الأول، وقد يكون عالمًا -كما هو في بحثنا هذا- أو مذهبًا نحويًا أو مدرسة نحوية أو غيرها، والرأي وهو محل الخلاف بين الطرفين، وينبغي أن يستند للأدلة والبراهين، والأسلوب الحواري وهو الذي يُشترط فيه العدل والاحترام العلمي (نهاد، 2017، ص 75).

و. أنواعه: لو تتبعناه لوجدناه أنواعًا، فمنه ما يتناول الحدود والتعريفات، ومنه ما ينصبّ على الأحكام، ومنه ما يثير الشكوك حول الأدلة، ومنه ما يعيد النظر في التوجيهات الإعرابية، ويمكن اختصارها في النقاط الآتية:

نقد التعريفات، ومن أظهر الأمثلة على ذلك ما قاله ابن مالك حين عرّف الكلام بقوله: "الكلام هو اللفظ المفيد فائدة يحسن السكوت عليها". فإنه لم يسلم من نقد الرضي الذي رأى فيه نقصًا (الرضي، 1975: 31/1)، إذ كيف يكون اللفظ جزءًا من التعريف، وهو يشمل المهمل والمستعمل جميعًا، مع أن الكلام لا يكون إلا مستعملًا؟ ثم كيف يصحّ أن يكون هذا التعريف شاملًا، وهو يغفل عن الإشارة والكتابة، وهما يفيدان المعنى كما يفيده النطق؟ لقد كان ذلك نقدا وجيهًا، يفتح بابًا للتساؤل حول مدى دقة التعريفات النحوية، ومدى قدرتها على استيعاب حقيقة الظواهر اللغوية.

ومنه نقد الأحكام النحوية، فلعل النقد الذي تناول الأحكام النحوية لم يكن أقل خطورة، إذ كان يمسّ صلب المسائل التي يقوم عليها النحو، وكان منه ما يتّصل بتصنيف الأسماء والأفعال، وما يتعلّق بالمرفوعات والمنصوبات والمجرورات، وما ينظر في أحكام التقديم والتأخير، وما يتصل بحذف العوامل وإثباتها. فقد نقد **الكوفيون** رأي **البصريين** في تقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف، وذهبوا إلى أن **اسم الفعل ينبغي** أن يكون قسمًا مستقلًا عن الأسماء والأفعال

والحروف؛ لأنه يدل على معنى الفعل لكنه لا يقبل علامات (ابن يعيش، 2001: 45/3؛ السيوطي، 2001: 104/3؛ كريشان، 2015، ص 60)، **وكنقد الأخفش** على البصريين في إجازته حذف اسم كان (السيوطي، 2001: 426/1)، وكنقد بعض النحاة لبعضهم الآخر في جواز تقديم المفعول به على الفعل والفاعل بلا قرينة (أبو حيان، د.ت)، **وكنقد الفراء سيبويه في مسألة إضمار الفعل بعد "إنْ" الشرطية**، فقد أوجب سيبويه تقدير الفعل بعد "إنْ"، بخلاف الذي يرى جواز حذف العامل دون تقديره إذا دل عليه السياق، كما في قولهم: **إنْ زيدًا فعمرو** أي: إن ذهب زيدٌ فعمروٌ كذلك (سيبويه، 1988: 146/2؛ أبو حيان، د.ت: 308/6).

ومنه **نقد بعض الأوجه الإعرابية**، كنقد ابن مالك على بعض الأوجه التي أجازها سيبويه، كإجازته النصب في قولهم: **"ليس الطيبَ إلا المسكُ"**، حيث رأى أن الصواب الرفع، لأن خبر "ليس" لا يجوز أن يكون مستثنى منصوبًا (ابن مالك، 1990: 379/1). وكذلك توجيه سيبويه إعراب "لا رجلَ في الدار"، بأن "رجلَ" اسم لـ"لا" النافية للجنس مبني على الفتح، لكن ابن هشام لم يَرُق له هذا التحليل، بل رآه موضع نظر، إذ ذهب إلى أنه لا يُبنى، وإنما يُعرب نصبًا بالفتحة الظاهرة، ولا يكون البناء إلا إذا أُلحقت بـ"لا" نون التوكيد، أو شُبِّهت بـ"إنَّ (ابن هشام، 1985، ص 316).

ومنه نقد الأدلة والشواهد، فكثيرًا ما كان النحويون يختلفون في صحة الشواهد التي يُستشهد بها على القواعد، وكان من ذلك ما وقع بينهم من خلاف في الاحتجاج بشعر المولَّدين، أو الأخذ بما جاء في بعض القراءات والحديث الشريف، كنقد السمين الحلبي على توجيه الفراء في تفسير قوله تعالى: "وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ" [البقرة: 280]، حيث ذهب الفراء إلى أن "كان" زائدة، إلا أن السمين الحلبي نقد هذا التوجيه، معتبرًا أن "كان" ليست زائدة (السمين الحلبي، د.ت: 643/2)، وكنقد الأشموني على ابن مالك في إلحاق نون الوقاية بـ"لدن" حيث ذهب ابن مالك إلى الجواز، بينما رأى الأشموني أن ذلك غير جائز، مستشهدًا بعدم ورود ذلك في كلام العرب (ابن مالك، 1980، ص 118؛ الأشموني، 1998: 105/1؛ الصبان، د.ت: 183/1).

ولو نظرنا في هذا النقد نظرة تحليلية دقيقة، لوجدناه في اتجاهات ثلاثة:

نقدٌ نظري، يمسّ أصول النحو وقواعده الكبرى، ويتناول الأسس التي بُني عليها. ونقدٌ تطبيقي، يتعلّق بكيفية تنزيل هذه القواعد على الشواهد والنصوص، وما ينشأ عن ذلك من اختلاف في التأويل والاستدلال. ونقدٌ منهجي، يدور بين مدرستي البصرة والكوفة، ويكشف عن تباين الطرق التي انتهجها كل فريق في دراسة اللغة، وما تبع ذلك من خلافات في التصورات والأحكام.

ز. دوافعه: تنبع دوافع **النقد النحوي** من مجموعة من الاعتبارات العلمية والمنهجية، التي جعلت النحاة لا يكتفون بمجرد التسليم بالآراء المتداولة، بل سعوا إلى تمحيصها ومناقشتها في ضوء منهج علمي دقيق. ويمكن تلخيص أبرز هذه الدوافع فيما يأتي:

الاختلاف في الاعتماد على السماع والقياس، فقد كان الخلاف بين مدرستي البصرة والكوفة قائمًا إلى حد بعيد على التباين في مصدرية القواعد النحوية، حيث مال البصريون إلى اعتماد القياس بشكل أكثر صرامة، في حين أعطى الكوفيون مساحة أوسع للسماع، مما ولّد تباينات منهجية أفضت إلى نقد متبادل بين الفريقين (ابن جني، د.ت: 59/1؛ حسان، 1979، ص 137).

ومن الدوافع أيضًا: **تعدّد اللهجات العربية وتباينها** حيث كان لاختلاف لهجات القبائل العربية دور كبير في تشكّل الخلافات النحوية، فاعتمد بعض النحاة لهجة قريش، في حين رأى آخرون الاحتجاج بلهجات تميم وهذيل وغيرهما،

مما دفع بعض العلماء إلى نقد آراء من اعتمد لهجات لا يرونها فصيحة أو غير موثوق بها (الزمخشري، 2003، ص 21).

ومنها: **تفاوت القدرات العقلية والعلمية للنحاة** فلم يكن النحاة على درجة واحدة من الكفاءة في التحليل والاستنباط، ولذلك ظهرت آراء نقدية كثيرة تعترض على تعليلات أو تعميمات لم تثبت بالدليل، وهو ما يشير إليه ابن هشام في تعقيبه على بعض اجتهادات سابقيه (ابن هشام، 1985، ص 77/1).

ومنها: **عدم إدراك البعد الزمني في الاحتجاج بالشواهد** فبعض النحاة استند إلى شواهد ونصوص وُضعت في عصور لاحقة لعصر الاحتجاج؛ مما دفع آخرين إلى نقد هذه الممارسات، والتشديد على ضرورة قصر الشاهد على عصر الاحتجاج، وهو ما أكّده السيوطي في الاقتراح (السيوطي، 1999، ص 95؛ ضيف، 2003، ص 233).

ومنها: **اختلاف التأويل وفهم النصوص**، فقد اختلفت تأويلات النحاة لنصوص بعينها، خاصة في القرآن والشعر، ما أدى إلى تباين في الأحكام النحوية، وتوجّه كل نحوي لنقد الرأي الذي لا يتّفق مع تفسيره أو منهجه (الزجاج، 2012: 44/1؛ الرضي، 1975: 103/1)، نظرًا لمرونة اللغة وغنى دلالاتها.

ح. أثر النقد النحوي في الدراسات: أسهم **النقد النحوي** في إحداث تحوّلات كبيرة في بنية الفكر النحوي، إذ لم يكن مجرد اعتراض عابر، بل كان أداة لبناء المعرفة، وتصحيح الانحرافات، وتطوير الآليات المنهجية للنحو العربي. ويتجلى أثره في عدّة محاور، من أبرزها:

تحليل المسائل الغامضة وتفكيكها: ساعد النقد في توجيه الضوء نحو القضايا التي التبس أمرها، ودفع الباحثين إلى إعادة دراستها بوسائل عقلية ولغوية أكثر دقة، كما نراه في اعتراضات ابن مضاء على النحو التقليدي (ابن مضاء، 1994، ص 28).

ومنها: **إبراز أوجه الخلاف النحوي**: أدّى النقد إلى تصنيف المسائل الخلافية، وتمييز ما هو منهجي من الاختلاف، مما أرسى أسس الحوار العلمي، ونمّى تقاليد علمية في الرد والمناقشة (العكبري، 1986، ص 190).

ومنها: **تنظيم منهج الاستدلال النحوي**: ساهمت المراجعات النقدية في بلورة أدوات الاستدلال، وتمييز المقدمات الصحيحة من الزائفة، مما مهد لظهور علم "أصول النحو"، الذي وُضع لتقعيد النظرية النحوية وضبط حججها (ابن جني، د.ت: 72/1؛ السيوطي، 1999، ص 101).

ومنها أيضًا: **تشجيع التأليف في مسائل الخلاف**: تولدت عن الممارسات النقدية نزعة لتدوين الاختلافات وجمعها وتصنيفها، كما فعل الأنباري في *الإنصاف*، والعكبري في *التبيين*، وهي مؤلفات أسهمت في بلورة الوعي النقدي في النحو العربي(الأنباري، 2003: 130/1، العكبري، 1986). ومثله: **توسيع أفق البحث النحوي**: فتحت الممارسات النقدية الباب أمام استيعاب معطيات جديدة، سواء من الفلسفة أو المنطق أو البلاغة، فصار الدرس النحوي أكثر تداخلًا مع علوم اللغة الأخرى، وأكثر انفتاحًا على المنهج المقارن (حسان، 1979، ص 221).

المبحث الأول: المسائل النحوية التي خالف فيها الشاطبي الشلوبين

المسألة الأولى: بناء الأسماء بسبب الشبه الافتقاري يكون أصيلًا لا لشبهها بالحرف

الشبه الافتقاري *تشبيه الاسم بالحرف في لزومه جملةً تكمّل معناه ولا يستغني عنها*، كما هو الحال في الأسماء الموصولة و"إذ"، و"إذا" و"حيث". وقد عُدّ هذا النوع من الشبه سببًا موجبًا للبناء، لأن الاسم في هذه الحالة يشابه الحرف من حيث افتقاره الدائم لما يتمم معناه(الرضي، 1975: 99/1؛ ابن هشام، 1985، ص 54؛ الصبان، د.ت: 31/1).

وقد اختلف العلماء في ذلك، فقد كان الشلوبين يرى أنّ "كم" بنيت لشبهها بالحرف في افتقارها إلى مفسر، بينما الشاطبي انتقده في ذلك حيث يرى أن شبه الافتقار يكون بالأصالة (الشاطبي، 2007: 83/1)، حيث أورد محادثة بين الشلوبين وأحد طلابه نصها: "من هذا النوع ما حدثنا به الأستاذ أبو عبدالله بن الفخار -رحمة الله عليه- أن الشلوبين حكي عنه أنه قال في بعض مجالس إقرائه في "كم": إنها بنيت لشبهها بالحرف في افتقارها إلى مفسر، فنقده بعض طلبته فقال له: يلزم على هذا بناء جميع أسماء الأعداد لتساويها في هذه العلة، فلما رأى الشلوبين ورودَ هذا النقد على عدم تقييد الافتقار بالأصالة زاد زيادة أخرج بها أسماء الأعداد فقال: بنيت لشبهها بالحرف في افتقارها إلى مفسر لا يعقل لها معنى إلّا به، فخرج قولك: عشرون وثلاثون وبابه، فإن لها في أنفسها معنى معقولًا وهو المقدار، وإنما بقي بيان جنس ذلك المقدار فجيء بالمفسر لأجله، هذا معنى الحكاية، وحاصلها ما تقدم من أن المؤثر من الشبه إنما هو ما كان في الاسم بحق الأصل، فبحق ما قيد الناظم الافتقار بالأصالة وبالله التوفيق" (الشاطبي، 2007: 84/1).

وقد أورد ابن مالك هذه المسألة -أيضًا- في الألفية فقال:

وكنيابةٍ عن الفعل بلا تأثّرٍوكافتقار أُصّلًا (ابن مالك، د.ت، ص10/، البيت17)

حيث أشار إلى أن من العلل التي توجب بناء الاسم هو **الافتقار الأصيل** الذي يكون ملازمًا للاسم في أصل وضعه، لا الافتقار العارض في السياق التركيبي، فالأسماء الموصولة، مثلًا، وُضعت ابتداءً على معنىً **مفتقرٍ إلى صلة** تُتمم دلالتها، فلا تستقل بالفهم دون تلك الصلة، وهذا يجعلها شبيهة بالحروف في كونها غير مستقلة في المعنى. ومثلها الضمائر، فإنها لا تُفهم إلا إذا عادت على مرجع يُفسرها، فهي بدورها مفتقرة إلى غيرها في الدلالة.

وقد قُيّد هذا الافتقار بكونه **"أصلًا"**، أي أنه ملازم للاسم منذ نشأته، لا مما يطرأ عليه لاحقًا. وهذا القيد يُخرج الأسماء التي **يعرض لها الافتقار بعد التركيب**، كالأسماء المضافة، وأسماء العدد مثل "عشرين" و"ثلاثين"، فهذه وإن كانت بحاجة إلى متمم لمعناها، إلا أن وضعها الأصلي غير مفتقر، ولذلك لم تُبْنَ.

وبناءً عليه، لا يُعتد بهذا النوع من الافتقار الطارئ عند الحكم بالبناء، ولهذا بقيت هذه الأسماء معربة. ويُقاس على ذلك الظروف نحو: "صمتُ يومًا"، و"أقمتُ شهرًا"، رغم توهّم الشبه المعنوي بينها وبين الحروف، فإن افتقارها ليس أصيلًا بل لاحق، فلم يؤثر في حكم الإعراب، وتبعه ابن عقيل والصبان والأشموني (ابن عقيل، 1980: 23/1، والصبان، د.ت: 31/1؛ الأشموني، 1998: 25/1).

والذي يترجّح عندي دقّة ما ذهب إليه الشاطبي من كون الأسماء المبنية بُنيت بالأصالة وليس لحاجتها لمفسر، فالأسماء بُنيت لأنها مفتقرة بطبيعتها وأصالتها إلى شيء آخر يوضح معناها أو يكمل تركيبها، فالافتقار ليس عارضًا أو بسبب عامل خارجي، بل هو جزء أصيل من طبيعة هذه الأسماء ووظيفتها اللغوية.

المسألة الثانية: الضمير المتصل بـ"إيا" في أسلوب التحذير والإغراء

"إيّا" من ألفاظ التحذير والإغراء، ويُبنى عليها المعنى بحسب الضمير المتصل بها، وقد وقع خلاف بين النحاة حول **جواز اتصالها بضمائر غير المخاطب**، كضمير المتكلم أو الغائب.

والشلوبين يرى أنه قد يتصل بها ضمير التكلم والغائب أسوة بالمخاطب (الشاطبي، 2007: 488/5)، وأما الشاطبي فقد خالفه، وذهب إلى أن "إيّا" لا يصح أن تتصل إلا بضمير المخاطب وإنما هو من قبيل الشاذ، معللًا ذلك بأن المقصود في أسلوبي التحذير والإغراء هو **التوجيه للمخاطب بالأمر أو النهي**، ولا يمكن للمتكلم أن يوجه الأمر أو النهي إلى نفسه أو إلى غائب ليس حاضرًا، لأن شرط الاستفادة من التحذير أو الإغراء غير متحقق حينئذٍ(الشاطبي، 2007: 488/5).

وخرّج قول الشلوبين بقوله: "وإن كان الأظهر أن يكون معطوفًا وقع موقع الظاهر في قولك: إياك زيدًا، وإياي زيدًا، فجعله محتملًا" (الشاطبي، 2007: 488/5)، والظاهر أنّ رأي سيبويه والشلوبين أقرب إلى **جواز القياس على السماع**، وتوسيع دائرة الاستخدام اللغوي بما لا يُخلّ بالمعنى، وهو ما اعتمده بعض النحويين من المتأخرين في تفسير ظواهر التحذير والإغراء كابن عصفور (ابن عصفور، 1998: 211/2).

ويظهر لي أنّ ما ذهب إليه الشلوبين هو الراجح، فقد ذهب سيبويه إلى جوازه، وحكى عن بعض العرب أنهم كانوا إذا قيل لهم: "إياك"، أجابوا بـ"إياي"، أي بمعنى "إياي أحذر" (سيبويه، 1988: 259/1).

المسألة الثالثة: الابتداء بالنكرة من غير مسوغ إلا لإظهار الاهتمام والعناية.

يمثل الابتداء بالنكرة في العربية مسألة نحوية دقيقة، تعدّدت حولها آراء النحاة، بين مانع على جهة الإطلاق، ومجوّز بضوابط وشروط، وموسع في المواطن المخصوصة، وقد حصر بعض النحاة المواضع التي يجوز فيها الابتداء بالنكرة، حيث عدّها بعضهم في عشرة مواضع (ابن أبي الربيع، 1986: 119/1)، ووسّعها آخرون في أربعة عشر موضعًا (ابن عصفور، 1977: 35/2)، بل إنّ بعضهم أربى بها على العشرين(ابن عقيل، 1980: 218/1)، إلا أنّ بعض المواضع التي منعوها يجوز فيها الابتداء بحسب السياق والدلالة، كما أن بعض ما ذكروه يشتمل على تداخل مفهومي، ممّا يقلل من دقة التصنيف العددي.

ومن العلماء الذين لم يمانعوا من تقديم النكرة بلا سبب الشلوبين، لكنه يستحسن تقديم الظرف للاهتمام والتمهيد، وأنه لا يمنع جملة "رجلٌ في الدار"، "كأنّ المعنى: في الدار رجلٌ، لا العكس" (ابن الحاج، 1983: 211/1). وأما الشاطبي فذهب إلى أنّ هناك مواضع ومسوغات محددة للابتداء بالنكرة، ولا يكون المسوغ نابعًا من الاهتمام والعناية (الشاطبي، 2007: 50/2).

وعندما نتأمل الأساليب العربية نفهم أن التقديم ليس شرطًا، بل أسلوب بلاغي لتحقيق العناية أو لتهيئة السامع، فحُسْن الابتداء بالنكرة يعود إلى المقاصد البلاغية أكثر من كونه مسألة تركيبية جامدة، ولذلك، فقد أجاز مواضع مثل: "هل فتى فيكم؟" و"رجل من الكرام عندنا"، و"ما خَلَّ لنا"؛ لما فيها من تحقق الفائدة على جهة الإخبار أو الاستفهام أو غيره، رغم غياب الشرط الصوري (السيوطي، 1999، ص 101)، وكما في الحديث الشريف: "في أربعين شاةٌ"، ومثله قولهم: "في خمس ذودٍ شاةٌ، وفي عشرٍ شاتان، وفي أربعين دينارًا دينارٌ"، فهذه التراكيب أفادت معاني واضحة رغم ابتدائها بنكرات، ما يدل على أن تحقق الفائدة هو الضابط الحقيقي، بل إن بعض التراكيب تثبت صحة الابتداء بالنكرة حتى دون تقدم الظرف أو الجار والمجرور، كما في بيت امرئ القيس (د.ت، ص79):

مرسّعةٌ بين أرساغه بها عَسَمٌ يبتغي أرنبًا

فالنكرة جاءت مبتدأ دون أن يسبقها ما يخصصها أو يهيّئ السياق لها، ومع ذلك أفادت، والموصوف لم يتخصّص ولا دلّ عليه دليل، فلا أثر له في تحسين الابتداءِ بالنكرة، كما أنه لا أثر للصفة في قولك: رجل من قوم عاقِلٌ، ومن ذلك قولهم: "ما له سَبَدُ ولا لَبَدٌ"(ابن سلام، 1980، ص 288)، ومثله في التنزيل: ﴿مَا لَهُمْ مِن مّحِيصٍ﴾ [فصلت: 48]، ﴿مَا عَلَيكَ مِنْ حِسَابِهِمْ مِنْ شيءٍ﴾[الأنعام: 52].

وفي ضوء هذا التحليل، يبدو أن معيار الحكم على جواز الابتداء بالنكرة ينبغي أن يرتكز على تحقق الفائدة، لا على الشكل النحوي المجرد. وهذا ما أشار إليه ابن مالك في تعريفه للكلمة بأنها "لفظ مفيد"(ابن مالك، د.ت، ص3)، **فجعل الإفادة مناط الحكم النحوي. وبهذا، فإن حصر المواضع المسموح بها في الابتداء بالنكرة لا يصحّ على وجه القطع، لأنه يتغير بحسب القصد والسياق .**

والذي يظهر لي أنّ ما ذهب إليه الشلوبين من أنّ الإفادة هي الضابط في القبول من عدمه يعززه السياق اللغوي والمقصد الكلامي من النص.

المسألة الرابعة: شروط المفعول له

يرى الشلوبين أن يؤخذ بعين الاعتبار كون المفعول له مصدرًا قلبيًا، ففي قولنا "جئتك رغبةً ورهبةً"، يكون المفعول له مرتبطًا بالفعل القلبي، بينما لا يصح إعرابه مفعولًا له في "جئتك لبنيان الدار"؛ لأن "بنيان الدار" ليس مصدرًا قلبيًا، ولكن الشاطبي ردّه ورأى أن شرط اتحاد الزمان بين الفعل والمفعول له يغني عن اشتراط أن يكون المفعول له مصدرًا قلبيًا، لأن أفعال الجوارح لا يمكن أن تجتمع في الزمان مع الفعل المعلل(الشاطبي، 2007: 277/3)، فقد يكون مصدرًا قلبيًا وغير قلبي حسب اقتضاء السياق وشرط اتحاد الزمان (الشاطبي، 2007)، كما في قوله تعالى: ﴿وَحَرَّمُوا مَا رَزَقَهُمُ اللَّهُ افْتِرَاءً عَلَى اللَّهِ﴾ [الأنعام: 140] وفي قوله: ﴿مَا ضَرَبُوهُ لَكَ إِلَّا جَدَلًا﴾ [الزخرف: 57]، وفي قول الكميت (2000، ص 512):

طربتُ وما شوقًا إلى البيض أطربُ ولا لعِبًا منّي وذو الشيبِ يلعبُ؟

ولو تأملنا شروطهم في المفعول له لوجدنا أنّ ابن مالك قد أضاف شرطًا أوقع بعض الشراح في الإشكال، فقد عرّف المفعول له في "الألفية" بأنه المصدر الذي يبيّن تعليلًا، ولذلك سُمّي مفعولًا من أجله، قال:

ينصب مفعولًا له المصدرُ إنْ أبان تعليلًا كجُدْ شُكْرًا ودِنْ (ابن مالك، د.ت، ص60)

فإذا اختل الشرط فإنه يُجرّ بحرف الجر، ولكن من خلال عرضه لبعض الشروط المتعلقة به يظهر أنه قد خالف هذه الفكرة من خلال بعض التفصيلات، وهو ما يستدعي النظر في تفسيره، فلا يجوز في "رجع القهقرى"، و"قتلته صبرًا" إدخال حرف الجر.

من ناحية أخرى، أضاف النحويون استثناءات لهذا الشرط، حيث إن المفعول له الذي يأتي مع "أنْ" و"أنَّ" يمكن أن يُسقِط حرف الجر، كما في مثل "جئتك أن تكرمني" و"جئتك أنك كريم". وقد أهمل الناظم هذا الاستثناء في شروطه.

وقد أشار أبو علي الفارسي إلى مذهب مختلف، حيث أجاز مجيئه مع أفعال الجوارح دون الحاجة إلى اتحاد الفاعل، نحو "جئتك ضربَ زيدٍ"، وهذا يختلف عما ذكره من اشتراط ضرورة اتحاد الفاعل (الأزهري، 2000: 510/1).

والراجح عندي ما ذهب إليه الشاطبي؛ لكثرة الشواهد الواردة.

المسألة الخامسة: المفعول فيه (الظرف)

عند حديث الشلوبين عن التضمين، جعل نصب المكان المختص بـ"دخل" عند سيبويه على الظرفية في قوله: "وليس المنتصب ههنا بمنزلة الظروف؛ لأنك لو قلت: هو ظهره وبطنه، وأنت تعني شيئًا على ظهره، لم يجز"(سيبويه، 1988: 112/1)، وقد علّل الشلوبين لذلك بأن النصب في نحو: "دخلتُ البيتَ" و"دخلتُ السوقَ"، هو نصب على إسقاط الخافض "في"، وهو خاص بدلالة الدخول، أما في أفعال مثل: "قعدتُ البيتَ" أو "مكثتُ السوقَ" فلا يصح النصب، مما يدلّ على خصوصية العامل في هذا التضمين، وأن الظرفية الحقيقية تستلزم قبول الاسم للخبرية أيضًا، كما في قولهم: "زيدٌ أمامَك"(الزمخشري، 2003، ص 100؛ ابن هشام، 1985، ص 314/1).

وعليه فإنه لا يصح تعميم الحكم بالظرفية على كل اسم تضمن معنى "في"، بل لا بد من النظر إلى سياق التركيب ومدى اطّراد تضمين الظرفية فيه، وهذا ما جعله سيبويه معيارًا للحكم النحوي في هذه التراكيب.

وقد انتقده الشاطبي في فهمه المسألة، فقال: "وقد غفل عن الموضع الشلوبين، وجعل نصب المكان المختص بـ"دخل" عند سيبويه على الظرفية، وهذا عجب من الشلوبين مع اعتنائه بجميع متفرقات الكتاب وتبيين بعضها ببعض"(الشاطبي،

2007: 287/3)، ثم استطرد قائلًا: "وقد حكى ابن خروف عن الفراء أنّك تنصب بدخَلْتُ وذهبتُ وانطلقتُ جميع البلدان، تقول :ذهبت الكوفة، وانطلقت الغور، فأنفذوها في جميع البلدان؛ لأنها نواحٍ(ابن عصفور، 1998: 412/1) ، وحكى سيبويه: ذهبت الشام(سيبويه، 1988: 72/1)، وهذه كلها -وإن اطّردت كما قال الفراء- فاطّرادُها لا يخرجها عن كونها سماعًا، لالتزامهم ذلك مع الأفعال الثلاثة، فقد خرجت بذلك عن الاطّراد. والحاصل أنّ عدم الاطراد يكون بأمرين:

أحدهما: ألا يُستعمَل نظائر المسموع مكان المسموع وإن اتّحد العامل، كما مرّ في: مُطرنا السهل والجبل. والثاني: ألّا يعمل في المسموع كل عامل، كما مرّ في "دخلت" مع الأماكن المختصّة. ويجمع ذلك ألا يُستعمَل المتضمِّن معنى (في) خبرَ مبتدأ، وهو الذي اعتمده سيبويه، فإذا ثبت أنّ غير المطَّرِد لا يكون ظرفًا، وأنّ هذه الأمثلة كلّها من غير المطّرد تبيّن أنّها منصوبة على إسقاط الحرف لا على الظرف، وذلك ظاهر (الشاطبي، 2007: 287/3).

وقد ذهب ابن مالك إلى أنّ تضمين الاسم معنى الظرف لا يقتضي اعتباره ظرفًا في اصطلاح النحاة؛ وذلك لأنّ هذا التضمين لا يكون مطّردًا في جميع السياقات، وهو ما وافقه عليه الشاطبي، حيث أكّد أن بعض التراكيب التي تُنصب على معنى "في" ليست ظروفًا حقيقية، كقولهم: "مُطرنا السهلَ والجبلَ"، و"ضُرب زيدٌ الظهرَ والبطنَ"، فهذه الأسماء منصوبة على تضمين معنى الظرف، غير أن النصب هنا لا يجعلها ظروفًا بالمعنى المصطلح؛ لأن هذا التضمين لا يطّرد، فلو قيل: "أخصبنا السهل والجبل" أو "مُطرنا القيعانَ والتلولَ" لم يصحّ القياس عليه، إذ فقد الشرط اللازم للظرفية وهو الاطّراد (ابن مالك، 1990: 122/1؛ الشاطبي، 2007: 286/3).

وعندي أن رأي سيبويه ومن تبعه كابن مالك والشاطبي بأن تلك الأسماء منصوبة على إسقاط الحرف لا على الظرفية، هو الرأي الصحيح.

المسألة السادسة: عمل المصادر عمل الأزمنة

يرى الشلوبين توسيع دائرة دلالة المصدر حتى تُستثمر في معنى الأزمنة، فيجعل استعمال المصادر جاريًا مجرى الظرف الزمني عند قيام القرائن. وقد خالفه الشاطبي هذا المسلك في موضعه الأساس؛ إذ ذهب إلى أن الجملة لا تُقدَّر بالمصدر (الشاطبي، 2007: 218/4).

وما ذهب إليه الشلوبين هو ما يعضده الاستعمال العربي نحو "مقدَمَ الحاج، وخلافةَ المقتدر، وصلاةَ العصر"؛ إذ تُستعمل هذه المصادر في معنى الأزمنة. وفي ضوء هذا المسلك يُفهَم توجيه سيبويه لبيت الشاعر (سيبويه، 1988: 265/1):

مِنْ لَدُ شَولًا فإلى إتْلائِها

على تقديرٍ معنويّ، وذلك بتأويله: من لَدُ أن كانت شولًا، أي: من لَدُ كونها شولًا. فهو تقدير معنوي لا إعرابي عند السيرافي، فقال: "المصادر تُستعمل في معنى الأزمنة نحو: مقدَمَ الحاج، وخلافةَ المقتدر، وصلاة العصر (السيرافي، 2008: 62/2). وبناءً على هذا، يجيز الشلوبين نصب "شولًا" على مقتضى هذا التأويل، ويجعل الباب بابَ نيابةٍ دلاليةٍ يُفضي فيها المصدر عند توفّر الملابسات إلى معنى الظرف الزمني.

ومع أنّ الشاطبي لا يُنازع في أصل عمل المصدر عند قيام شروطه المعروفة في الصناعة، إلا أنّ اعتراضه منصبّ على منهج التقدير بالمصدر للجملة عند اتصال الظرف بها؛ لأن التقدير عنده ينبغي أن يُحاكم إلى أصول الصناعة وسياق التركيب، لا إلى افتراض مصدرٍ مُقدَّر يَحمل وظيفة الجملة. ومن ثمّ فحاصل رأيه أن توجيه "من لدُ" لا يفتقر إلى افتراض جملةٍ مؤوَّلةٍ بالمصدر، وأن جعل المصادر دلائل أزمنةٍ إنما يكون بقدر ما يسوغه الاستعمال الصريح لا بالتوسّع في باب التقدير.

ويتأسس الخلاف بين الشلوبين والشاطبي على حدود النيابة بين الاسم والفعل: هل يُتوسّع في جعل المصدر ظرفًا زمنيًا بالتأويل، أم يُكتفى بما دلّ عليه الاستعمال نصًّا؟ وعلى الجانبين يقف أصلٌ صناعيٌّ مشترك وهو أنّ المصدر من الأسماء الجامدة، لكنه قد يعمل عمل الفعل متى تحققت شروط الصناعة. وقد بيّن سيبويه ضوابط ذلك بأنه لا يعمل المصدر إلا إذا أُضيف، أو أُدخلت عليه أل، أو نُعت، أو وُصف، أو وقع جوابًا أو بدلًا، أو جُرّ بحرف جر، أو كان مشبهًا بالفعل لفظًا ومعنًى (سيبويه، 1988: 194/1)؛ فمتى وُجدَ التعريف أو الإضافة أو التخصيص ونحوها، جرى المصدر مجرى فعله في العمل، نحو: "أعجبني قيامُ زيدٍ" و"أعجبني المشيُ السريعُ" و"أعجبني مشيٌ سريعٌ". وعلى ذلك جرى تلخيص ابن مالك لمبدأ النيابة بقوله:

وَنِعْمَ ما عَمِل فعلًا مصدرُ كسَرَّني قولُك إني أُنصَرُ (ابن مالك، د.ت، ص 30، بيت 109)

وهنا تظهر دقة تنبيه الزمخشري بأنّ المصدر يدل على الحدث في ذاته، لكن عمله ناتج عن تقدير فعل يدل على الزمن؛ فدلالة الزمن ليست ذاتية في المصدر، وإنما تستفاد من السياق أو من فعلٍ مُقدَّر (الزمخشري، 2003، ص 157). وبهذا الاعتبار يمكن تفهّم مسلك الشلوبين في حمل بعض التراكيب على زمنٍ مُستفاد من قرائن التعريف والتخصيص أو من لزوم الظرف، كما يمكن تفهّم تحفظ الشاطبي من الإكثار من التقدير حين لا تمسّ الحاجة إليه صناعيًا.

أمّا الشاهد المختلف فيه "مِنْ لَدُ شَولًا" فقد تنوّعت فيه الأوجه، وهي: نصبٌ على التمييز، أو على الشَّبَه بالمفعول به، كنصب "غدوةً" بعدها في قولهم: لَدُنْ غُدْوَةً، أو على تقدير جملةٍ مؤوّلةٍ بالمصدر، وقد ذكر ابن مالك أن تقدير "أن" مستغنىً عنها، كما يُستغنى عنها بعد "مذ"، وهناك من ذهب إلى أنّ "شولًا" تمييز وأنه لا تقدير بالبيت (ابن هشام، 1985: 837/4). وفي هذا السياق يجيء اعتراض الشاطبي على أصل تقدير الجملة بالمصدر عند اتصال الظرف.

ويمكن ترجيح مسلكٍ يحتكم إلى قرائن الصناعة والسياق معًا، فتُقبل نيابة المصدر عن الفعل في العمل متى استوفى الشروط المذكورة عند سيبويه، ويُفهم منه الزمن تبعًا للسياق، لكن من غير تكلّف تقديراتٍ جُملية لا تدعو إليها ضرورة تركيبية.

المبحث الثاني: المسائل الصرفية التي خالف فيها الشاطبي الشلوبين

المسألة الأولى: معنى هاء التنبيه مع اسم الإشارة، ومعنى المد في أولاء، وحكم الزوائد معها.

تُعدّ أسماء الإشارة من الأبواب اللغوية التي حازت اهتمام النحاة واللغويين نظرًا لما تتضمنه من ظواهر صوتية وصرفية تستدعي التفسير، ومن ذلك الهاء في" هذا"، والمدّ في" أولاء"، حيث أُثيرت تساؤلات حول وظيفتهما :هل هما زائدان، أم يؤديان دورًا وظيفيًا في البنية اللغوية؟

فقد ذهب الشلوبين إلى أن الهاء في "هذا" ليست مجرد أداة تنبيه زائدة، بل تُعدّ جزءًا من بنية الكلمة، وهو رأي بعض الكوفيين كالفراء (الفراء، 1983: 185/1)، والجزولي (د.ت، ص 286).

وأما الشاطبي فقد ذهب إلى أنها للتنبيه، وأُلحقت باسم الإشارة ذا؛ لتلفت انتباه المخاطَب إلى المشار إليه، شأنها في ذلك شأن" ها "في قولهم :ها هو ذا (الشاطبي، 2007: 414/1)، ويُفهَم من رأيه هذا أن الهاء لا تؤدي وظيفة صرفية، وإنما هي صوت زائد للتنبيه، وهو في ذلك يتابع جمهور النحاة. فقد نصّ على ذلك سيبويه: "وأما قولك: هذا، فإن" ذا "اسم إشارة، و"الهاء "دخلت للتنبيه (سيبويه، 1988: 246/1)، وقد أكّد هذا المعنى ابن يعيش(ابن يعيش، 2001: 8/3).

ولو تتبّعنا الخلاف عند المحْدثين، لوجدنا بعضهم قد ذهب إلى أن الهاء تؤدي وظيفة صوتية، لا صرفية، حيث تقوم بتمييز الكلمة سمعيًا، وتجعلها أكثر وضوحًا في الخطاب، مشبهًا إياها بالأصوات المنبهة التي تعزز وضوح التواصل(حسان،

1979، ص287). والباحث يرى أنّ رأي الشلوبين له حظ من النظر فالزيادة في المبنى زيادة في المعنى، فالهاء مع اسم الإشارة تحض على التنبّه والتيقّظ.

ثانيًا :المد في" أولاء"

من الظواهر المتصلة بأسماء الإشارة كذلك المدّ في" أولاء"، وهو ما دعا الصرفيين إلى التساؤل عن فائدته، فقد لاحظ الشلوبين ذلك واختار مجيئها لمقصد ومعنًى وأنها ليست بزائدة، بينما انتقد الشاطبي الشلوبين في إشعار زيادات أسماء الإشارة بانتقالٍ في المراتب؛ وأن هذا ترتيب مخترَع، أغراه به قياس "إمساس الألفاظ أشباه المعاني"، وهو لا ينهضُ حجّةً دون سماع عربيّ نصّي. ويؤكد أن المدَّ قد لا يُعَدّ زيادة مطّردة، وأنّ ربط عدد الزوائد بالرتب تحكُّم لفظيّ محض (الشاطبي، 2007: 415/1).

وهو يشارك ابن جني في ذلك حين يرى أن هذا المدّ للإشباع الصوتي، وأن الأصل في الكلمة" أولي"، ثم زيد المدّ لتحقيق الإشباع والتمطيط الصوتي الذي يُناسب السياق الإشاري، لا سيما عند إضافته إلى هاء التنبيه (ابن جني، د.ت: 22/2). وهو ذات الرأي عند ابن هشام الذي يعتبر المدة لا أصل لها وإنما أُلحقت لأغراض صوتية فقط (ابن هشام، 1985، ص 145)، وهو اختيار ابن مالك أيضًا (ابن مالك، د.ت، ص25).

وأما السيوطي فيرى رأي الشلوبين حيث "أولاء" اسم مستقل في ذاته، والمد جزء منه، وليس زائدًا يُلحق في ظروف صوتية معينة، بل هو من الكلمة في أصلها (السيوطي، 2001: 106/1).

بل إن المحدثين يرون رأي الشلوبين فرمضان عبد التواب، قد قدّم طرحًا حديثًا، رأى فيه أن المد في" أولاء "ظاهرة صوتية مقصودة للتأكيد على الإشارة وللتفريق البنيوي عن غيرها من المبهمات (عبد التواب، 1999، ص 133).

ومن هنا تتضح وظيفتان أساسيتان للهاء والمدّ في أسماء الإشارة: الأولى تنبيهية صوتية تتعلّق بوضوح التواصل، والثانية تفريقية تأكيدية تُسهم في تحديد المشار إليه دون لبس .ورغم اختلاف الاتجاهات النحوية والصوتية في تفسير هذه العناصر، إلا أن الرأي الراجح عند الباحث يميل إلى اعتبارها عناصر صوتية وظيفية، تؤدي دورًا في بنية الخطاب، وإن لم تكن جزءًا صرفيًا أصيلًا.

المسألة الثانية: الإعلال بالحذف في قوله تعالى: ﴿وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ﴾ [الأحزاب: 33].

ذهب الشلوبين إلى الإعلال بالحذف في الآية، وأنه مطّرد وليس بشاذ، ولكنّ الشاطبي انتقده، ونصّ على أنّه لم يرد إلّا "ظلت" و"مست" و"أحسّت"، وإذا نظرنا للحذف في الآية الكريمة، نجد الشاطبي ينقل حوارًا علميًا بين الشلوبين وتلميذه ابن الضائع حول قياس الإعلال بالحذف من عدمه، حيث يرى الشلوبين أن هذه الألفاظ شاذة، لكنها مطردة في أمثالها من الأفعال.

وقد استند الشلوبين إلى قول سيبويه: "وذلك قولهم: أَحَسّت، يريدون: أَحْسَسْت، وأَحَسَّنَّ، يريدون: أَحْسَسْنَ" قال: "وكذلك تفعل به في كل بناء تبنى اللام من الفعل فيه على السكون ولا تصل إليها الحركة"(سيبويه، 1988: 422/4)، وعندما راجعه ابن الضائع بأن في كلام سيبويه ما يقّيد ذلك الإطلاق، وهو قوله: "لا نعلم شيئًا من المضاعف شذ إلا هذه الأحرف"(سيبويه، 1988: 422/4)، زعم أن المقصود بأنه يجيز القياس عليها دون غيرها، ولكن ابن الضائع ناقشه بأن الضمير لا يعود في قول سيبويه على المضعّف بل على أحسّت.

وقد ردّ الشاطبي عليه وعلى ابن مالك الذي زعم بأنها مطردة في العربية، واعتذر لابن مالك بأنها لغة من لغات العرب كما صرح بذلك في التسهيل، ففي قوله في الألفية:

وَقَرْنَ فِي أُقْرُرْنَ نَقْلا

ذكر أنّ مقصوده أنه في حيز الموقوف على النقل (ابن مالك، 1990، ص314، (الشاطبي، 2007: 9/416).

وقد ذهب الجمهور إلى أن قولهم: ظلت ومست من باب الشاذ الموقوف على السماع (سيبويه، 1988: 4/421)، وقد ذهب الفارسي في الآية إلى أن ﴿قَرْنَ﴾ من القرار، ويبدو الحذف من غير إبدال (الفارسي، 1993: 3/120؛ الشاطبي، 2007: 9/418).

والراجح عندي ما ذهب إليه الشاطبي من أنها لغة، **لأنّ الحذف** مقبول في العربية وأحد مظاهر التغيّر الصوتي فيها، ويلجأ إليه النظام اللغوي لتحقيق الانسجام الصوتي وتيسير النطق، كما عبر عنه ابن جني (ابن جني، د.ت: 1/168). و**سيبويه** من أوائل من نبّه إلى هذا النوع من الإعلال (سيبويه، 1988: 3/195)، وقد أشار إلى علة ذلك **ابن يعيش** (2001: 2/187)، فهو ظاهرة صرفية دقيقة تعكس مرونة النظام اللغوي وقدرته على التكيّف مع مقاصد التخفيف والتناسب الصوتي، فـ"العرب لا تحذف إلا ما دلّ الدليل على حذفه، وكان في الحذف مساغا، من جهة القياس أو السماع أو الحذف للثقل"(الجرجاني، 1992، ص 112).

المسألة الثالثة: سبب تسمية همزة الوصل

ذكر الشلوبين أن مقصود الوصل في كلام الناظم من قولك: "وصلت كذا بكذا": أن في الكلام همزةٌ من صفتها كذا توصل بالكلمة، وأنها سميت بذلك لأنها وُصلت بأول الكلمة، ومصدر "وَصَلْتُ" هو وُصول لا وَصْل، ووصلٌ مصدرُ وصلت الشيء بالشيء وصلًا (الشاطبي، 2007: 8/ 477).

ولكن الشاطبي ذكر أنّ كلام الشلوبين غير دقيق، فهو وإن كان اختلافًا لفظيًا، وصحيحًا من جهة حقيقة اللفظ، إلّا أن المعنى الجاري على الأذهان في الاستعمال هو المعنى الأول. وأيضًا قوله "سابقٌ"، وقوله "لا يَثْبُتُ ... إلَّا إِذَا ابْتُدِيْ بِهِ" جعل له مرتبة السبْقية، والابتداء به مشعرٌ بأنه في الأصل صالح لذلك ولا يصلح لذلك إلا المتحرك في الأصل إذ لا يُبتدأ بساكن.

وهمزة الوصل زائدة قُدِّمت لإسكان أول الحرف فلم تصل إلى أن تبتدئ بساكن فقُدِّمت الزيادةُ متحركة لتصل إلى التكلم" (سيبويه، 1988: 4/144)، وهو ما استقر عليه الصرفيون (ابن جني، 1954: 1/53).

وقد ردّ الشاطبي عليه أيضًا في مسألة أنّ همزة الوصل ساكنة أصلًا وإنما تحرّكت لالتقاء الساكنين (الشاطبي، 2007: 8/ 477)؛ لأنها استجلبت لغير فائدة وهي ساكنة، وذكر أنّ الأصل أنها متحركة أصلًا واستعمالًا، وهو مذهب سيبويه لأنه قال: فقُدِّمت الزيادة متحركة لتصل إلى التكلم (سيبويه، 1988: 4/144).

ويظهر لي أنّ ما ذهب إليه الشاطبي هو الأصح، لأنّ ابن جني علّل لذلك بقوله: "فإن قلت: أنت هَرَبْت من سكون الأول في الفعل فكيف زِدت عليه ساكنًا آخر وهو الهمزة؟ قيل هذه الهمزة وإن كانت ساكنة فإنها إنما جيء بها قبل السكون لأنه قد عُلم أنها إذا اجتمعت معه فلا بد من حذف أحدهما أو حركته، والحركة والحذف لم يصلح واحدٌ منهما في الحرف الساكن من الفعل لئلا تزول بِنيَته التي قد أريدت له من سكون أوله، فلم يبق إلا حذف الهمز أو حركتها، فلم يَجُز حذفها لأنّ ذلك يؤدي إلى ما منه هُرِب، وهو الابتداء بالساكن، فلم يبق إلا حركة الهمزة فحُركت فانكسرت على ما يجب في الساكنين إذا التقيا" (ابن جني، 1954: 3/ 53).

المسألة الرابعة: الإمالة

اعترض الشلوبين على ابن مالك عندما ذهب إلى أن حرف الاستعلاء لا يمنع الإمالة إذا جاء مكسورًا أو ساكنًا بعد مكسور؛ لأنه لا يؤدي إلى تعارض قوي مع حركة الألف الممالة، ولأن الكسرة بطبعها تناسب الإمالة وتُضعف من أثر الاستعلاء في الحرف السابق لها، فلا يتوافر في هذه الحالة المانع الصوتي القوي للإمالة، وذلك مثل: قِفاف، وطِناب، وخِباث، وغِلاب، وصِعاب، وضِعاف، على خلاف ما ورد في بعض الروايات من أن حكمها حكم الساكن بعد الكسرة(ابن مالك، 1990: 117/1)، بل صرّح بعدم سماعه عن العرب فقال: "لا أعلم هذا عن أحد من العرب، ولا من النحويين"(الشاطبي، 2007: 177/8).

ولكن الشاطبي انتقده، وذكر أن الساكن بعد الكسرة لا يمنع الإمالة، كما في: مِصباح، ومِطعان، ومِقْلات، ومِظْعان، ومِخْلاف، ولا يمكن تصوّر المنع في هذين الوجهين إلا عند وجود فصل بين الألف وحرف الاستعلاء؛ لأن الحرف المستعلي المتصل بالألف يلزم الفتح، والفتح مانع قوي للإمالة.

ورأى أيضًا أنّ ضعف تأثير حرف الاستعلاء إذا جاء مكسورًا أو مسبوقًا بكسرة يرجع إلى طبيعة الإمالة نفسها، إذ إن الإمالة تمثل انحدارًا صوتيًا بعد إصعاد، وهو ما يجعلها مقبولة إذا سبقت بكسرة، بخلاف الفتح الذي يقوي المستعلي فيمنع الإمالة. ويُؤكد رأيه بمثال ترْك الإمالة في مثل: عَذاب، وتَابل، حيث اجتمع الفتح وحرف الاستعلاء فكانا مانعين للإمالة(الشاطبي، 2007: 177/8)، إذن الشاطبي وافق ابن مالك في جواز الإمالة لحروف الاستعلاء إذا جاءت مكسورة، والشلوبين معترض لعدم السماع.

وعندي أن ما ذهب إليه الشلوبين صواب، فلم يذكرها أحد من النحويين من قبل، بل نصّ أبو بكر بن السراج على أن أسباب الإمالة ستة، وهي "كسرة تكون قبل الألف أو بعدها، وياء وألف منقلبة عن الياء، وألف مشبهة بالألف المنقلبة عن الياء، وكسرة تعرض في بعض الأحوال" (ابن السراج، د.ت: 310/3)، ولم يذكر منها الإمالة.

المسألة الخامسة: قلب الهمزة واوًا أو ياءً عند التثنية:

يرى الشلوبين تخفيف الهمزة وقلبها واوًا أو ياءً عند التثنية، ويعترض على إثباتها، مستشهدًا بقول سيبويه بأن كل ممدود منصرف فهو -في التثنية والجمع- بالواو والنون في الرفع، وبالياء والنون في الجر والنصب، بمنزلة ما كان آخره غير معتل من سوى ذلك. كما في رداءين، وكساءين، وعلباءين، وأنه الأجود الأكثر. (سيبويه، 1988: 391/1؛ الشاطبي، 2007: 445/6)

و أيضًا يرى أن للهمزة في التثنية ثقل خاص بها، وهو وقوعها بين ألفين، فذلك يؤيد قلبها، فمن لغته تحقيق الهمزة يسهّلها إذا وقعت بين ألفين، كالوقف على: رأيت كساء، فيما رواه سيبويه(سيبويه، 1988: 391/1)، و أيضًا هو رأي المحققين إذ يسهّلون الهمزة المجتمعة مع مثلها(الشلوبين،1981،ص155) **، وهو رأي الكوفيون أيضًا قياسًا في كل ما طال من الممدود كالألفاظ المتقدمة، فيقولون :قاصعان، حاثيان، في: قاصعاء، وحاثياء، وكذلك ما أشبهه(الشاطبي، 2007: 44/6). و أيضًا من العرب من يبدل من الهمزة الياء، فيقولون: حمر ايان، وبيضايان.**

وقد ردّ الشاطبي ذلك، بأن ما ورد هو من قبيل الشاذ الذي لا يقاس عليه. (الشاطبي، 2007: 445/6)

والراجح ما ذهب إليه الشاطبي من إثبات الهمزة على رأي البصريين(السيرافي، 2008: 140/4)؛ لأن في ذلك مراعاة للأصل اللغوي.

المسألة السادسة: الاقتصار بالرَّوم على المرفوع والمضموم خاصة

يرى الشلوبين أنّ الروم يقع في الحركات كلها، ولذا فقد تأوّل كلام الزجاجي: "الإشمامُ وروم الحركة إنما يكونان في المرفوع"(الزجاجي، 1984، ص 309-310)، وقوله حين بيَّن الروم: "هو أن تلفظ بآخر الكلمة وأنت مشير إلى الحركة ليُعلَم أنه مضموم" (الزجاجي، 1984، ص 309) على أن مراده بقوله ذلك إنما يكون في المرفوع، ويكون قوله "ليُعلم أنه مضموم" تمثيلًا فقط لا لأنه مختص به (الشلوبين، 1981، ص346).

وقد رد الشاطبي رأيه لمخالفته ما رواه سيبويه وغيره عن العرب، ولأنّ ابن مالك ما تطرّق له ولا تحدّث عنه خصوصًا أنه ممكن الوقوع في الحركات كلها فيُلفظ به خفيفًا مسموعًا (الشاطبي، 2007: 53/8).

وقد اختلف النحاة (ابن عصفور،1998: 500/1) حول الاقتصار بالروم على المرفوع والمضموم خاصة، فقد نسب إلى ابن كيسان وهو ظاهر كلام الزجاجي (الزجاجي، 1984، ص 310)، وابن مالك يراه في الأحوال كلها(الشاطبي، 2007: 51/8).

والراجح ما ذهب إليه الشلوبين من أنّ الروم لا يقتصر على المرفوع؛ بل يقع للحركات كلها وإن لم يشر إليه ابن مالك.

المسألة السابعة: الوقف على هاء السكت مع كاف التشبيه إذا دخلت على ما الاستفهامية

يجنح أبو علي الشلوبين إلى تغليب حكم الأسماء، فيرى الوقف على الهاء عند دخول الكاف على ما الاستفهامية، ويُعلل ذلك بضرورة صَوتنة الوقف كي لا ينقطع الصوت فجأة عن السامع؛ فهاء السكت عنده أداة بيان ودليل بقاء الهيئة، خصوصًا مع القول باسميّة الكاف ونظائرها. وبناء عليه، ينتظم المذهب في أصل واحد حيث تُدَّعى الاسمية ويُستصحب حكم الأسماء في الوقف، صيانة للإيقاع وتبيينًا للبنية (الشلوبين،1981، ص349).

وجاء اعتراض الشاطبي على إطلاق القول، والتنبيه إلى ضرورة التفريق بين المتمكّن وما شابه الحرف، وذكَر أن دخول كاف التشبيه على ما نقف فيه على الهاء هو معمّم على كافة الأسماء، وكلام ابن مالك يقتضي أن الجارّ إذا كان اسمًا كيفما كان فإن الحكم لزومُ الهاء (السيوطي، 2001: 217/2).

وعليه يخلص الشاطبي إلى نتيجةٍ عملية في الحكم مفادها أن الأولى جواز الوقف دون هاء لأن اسميّة هذه لا تجعلها مستقلة بل الأغلب عليه الحرفية وعدم الاستقلال، فالمعيار عنده التمكّن والاستقلال، فما كان متمكّنًا لزمت فيه الهاء لإبانة البنية عند الوقف، وما كان شبيهًا بالحرف فالأولى فيه ترك الهاء؛ إذ لا يفيده لزومها معنىً صناعيًا يزيد على دلالته الحرفيّة، وهو رأي الأخفش (الشاطبي، 2007: 101/8).

وأرى أن ترجيح الوقوف على الهاء كما ذهب إله الشلوبين أقرب إلى مقاصد البيان، على أن يبقى التعميم موقوفًا على تحقّق التمكّن حيث يُدَّعى، دفعًا لتوهّم لزوم الهاء في جميع الصور.

وعليه فالشلوبين يرى الوقف على هاء السكت مع كاف التشبيه إذا دخلت على ما الاستفهامية، والشاطبي يرى جواز الوقف دون هاء لأن اسميّتها لا تجعلها مستقلة بل الأغلب عليها الحرفية وعدم الاستقلال، والراجح ما ذهب إليه الشلوبين من الوقوف على الهاء، لأنها وسيلة للوقف لئلا ينقطع الصوت فجأة عن السامع.

المبحث الثالث: أسباب مخالفة الشاطبي آراء الشلوبين وصورها

إن تمكُّن الشاطبي في الدرس الأصولي وبراعته فيه قد ألقى بظلاله على الدرس النحوي أيضًا، ففي دراسته النقدية لآراء النحاة يُظهر الشاطبي منهجًا نقديًا مؤسَّسًا على قواعد راسخة تتعلّق بفهم المعنى، ومراعاة الصناعة النحوية، والتحقيق في الأصول، ومن هنا تنوّعت أسباب مخالفته للشلوبين على النحو الآتي:

1-الاختلاف في فهم المعنى وتقديره

يرى الشاطبي أن غاية النحو خدمةُ المعنى الصحيح، وأنّ كل تأويل أو تقدير لا يخدم وضوح المعنى يُعدّ خروجًا عن الصواب، لذا كان يخالف الشلوبين إذا وجد أن تأويله يؤدي إلى إبهام أو تحميل اللفظ ما لا يحتمله ظاهر السياق، "ولا يجوز العدول عن ظاهر اللفظ إلى تأويل إلا لضرورة دعت إليه، وإلا كان عبثًا وتكلفًا"(الشاطبي، 2007: 140/1)، لذا في مسألة حذف العوامل النحوية، انتقد الشاطبي بعض تقديرات الشلوبين، معتبرًا أن كثرة الحذف تؤول إلى الإخلال بالمعنى المقصود (الشاطبي، 2007: 145/1).

وفي باب الاشتغال، خالفه إذ قدّر "هم" محذوفًا في مثل قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يُمَسِّكُونَ بِالْكِتَابِ﴾ [الأعراف: 170]، ورأى أن الظاهر يؤدي الغرض دون الحاجة إلى تقدير محذوف آخر (الشاطبي، 2007: 210/2).

لقد جعل الشاطبي الأصل في الفهم النحوي الاعتماد على الظاهر ما لم تقم ضرورة صارفة، وقد علل ذلك بأن الظاهر أولى بالاعتبار لأنه المتبادر إلى الأفهام، وأي تأويل يُخالف هذا الظاهر بلا قرينة معتبرة هو تكلف مذموم، "وحمل الكلام على ظاهره أولى ما لم يقم على خلافه دليل قاطع"(الشاطبي، 2007: 210/2)، وهذا يظهر في مخالفته لتقديرات الشلوبين التي كانت -في رأيه- توسّعاً ربما يخرج عن المعنى المقصود.

2- مخالفة الصناعة

يشدّد الشاطبي على ضرورة احترام قواعد الصناعة وعدم مخالفتها إلا بدليل، معتبرًا أن هذه الصناعة مبنية على استقراء كلام العرب وملاحظة سَننهم اللغوية المستقرة، ومخالفتها لا تجوز إلا إذا قامت ضرورة قاهرة تدعو إلى ذلك، فعندما رأى أن الشلوبين يعتمد أحيانًا على أساليب تأويلية لا تنسجم مع الصناعة النحوية المستقرة خالفه بقوله: "فإن الخروج عن مقتضى الصناعة إنما يجوز بقرينة قاهرة، وإلا وجب الوقوف مع القواعد المستقرة"(الشاطبي، 2007: 230/2)، وعندما تحدّث الشلوبين عن تقدير المضعف المحذوف خالفه بحجة أنّ ذلك تكلّف لا توافقه الصناعة الصحيحة(الشاطبي، 2007: 233/2)، وأكّد بقوله: "فإذا كانت الصناعة قد استقرت على وجه من الوجوه، لم يجز العدول عنه إلى غيره إلا بحجة ظاهرة، وإلا كان ذلك خروجًا عن الأصل وتكلفًا لا مسوغ له"(الشاطبي، 2007: 235/2)، ثم وضع قاعدة أصولية عامة: "والتقديرات الكثيرة إنما تضعف الكلام، وتخرجه عن سمته العربي المعروف"(الشاطبي، 2007: 240/2).

وفي مسألة **العمل في المصدر المؤول**، رفض الشاطبي بعض تأويلات الشلوبين التي تخالف منهج الصناعة النحوية، وقال: "فحمل المصدر على غير معناه الظاهر، خروج عن مقتضى اللسان بغير دليل معتبر"(الشاطبي، 2007: 245/2).

وأنكر أيضًا حمل المصدر على غير معناه الظاهر دون قرينة، كأن يقال: "علمت أن تقوم" بمعنى "قيامك"، معتبرًا ذلك خروجا عن اللسان بغير دليل (الشاطبي، 2007: 245/2).

3- مخالفة الأصل الذي بنيت عليه المسألة

كان الشاطبي يتحقق من الأصول قبل الفروع، فإذا وجد نحويًا بنى قوله على أصل ضعيف أو غير محقّق خالفه، يقول في هذا السياق "الفرع لا يثبت إلا بثبوت أصله، فإذا اختل الأصل اختل الفرع تبعًا له"(الشاطبي، 2007: 80/3)، ففي مسألة توجيه بعض القراءات القرآنية، خالف الشلوبين في تأويلٍ معتمدُه قراءة شاذة بقوله: "لا يُبنى النحو إلا على ما استقر في لسان العرب وتلقته الجماعة بالقبول"(الشاطبي، 2007: 90/3).

وأيضًا خالف الشلوبين لما رأى أن التقدير يبتعد عن المعنى الأظهر في تقدير **المفعول به المحذوف**، فقال: "ولا يُصار إلى المحذوف إلا إذا ضاقت العبارة عن إظهاره"(الشاطبي، 2007: 150/1)، وفي تفسيره لبعض التراكيب، رأى الشلوبين أن

تقديم الخبر على المبتدأ في بعض المواضع يلزم منه تقدير مرفوع محذوف، فرد عليه الشاطبي: "ومتى لم يكن الأصل ثابتًا لم يصح بناء الفرع عليه، وكان ذلك خروجًا عن أصول النحو"(الشاطبي، 2007: 83/3).

يتضح مما سبق أن الشاطبي لم يكن يخالف لمجرد المخالفة أو التعصب لرأي، بل كان ينطلق من منهج علمي دقيق، قاعدته تحكيم **المعنى الظاهر**، واحترام **القواعد المستقرة**، والالتزام **بالأصول** المعتمدة. وهذا المنهج الأصولي المتين الذي سار عليه الشاطبي في نقده للنحاة يدلّ على تمكنه العميق في علوم العربية والأصول معًا، وعلى سعة اطلاعه، وقوة بصره بمسالك الدلالة والمعنى، مما جعل نقده للآراء النحوية نموذجًا متفرّدًا في التعامل النقدي العلمي الذي يستحق العناية والدرس.

النتائج:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- ارتقاء الدرس النحوي من خلال النقد العلمي الجاد عند الشاطبي في كتابه مقاصد الشافية..
2- علمية الشلوبين، وشدة تأنيه في تقبّل رأي المتقدمين وذلك من خلال الإشكالات التي يطرحها على طلابه كابن الضائع.
3- لم يكن الشاطبي متحاملًا على الأستاذ الشلوبين، ومخالفًا له بلا برهان، بل كان يستعرض الرأي ويناقشه بالدليل فوفّق في بعض نقده كما ظهر لي من مسألة انتصاب بعض الأسماء على إسقاط الحرف لا على الظرفية.
4- تضلّع الشلوبين اللغوي جعله يتحرّر من رأي بعض المدارس النحوية، فقد كان يذهب إلى أنّ قبول الابتداء بالنكرة بلا شروط هو الأصل، ويعززه السياق اللغوي والمقصد الكلامي من النص، وهو ما خالفه فيه الشاطبي.
5- خالف الشاطبي الشلوبين في عدم لحاق ياء المتكلم وهاء الغائب "إيّا"، بل قصرها على المخاطب.
6- وخالفه أيضًا في أصالة هاء التنبيه في أسماء الإشارة، وذكر أنها للتنبيه.
7- تعددت أسباب مخالفة الشاطبي لآراء الشلوبين؛ فمنها الاختلاف في فهم المعنى وتقديره، ومنها مخالفته للصنعة النحوية، أو مخالفته الأصل الذي بُنيت عليه المسألة.

التوصيات:

1- دراسة القضايا اللغوية في موروث الشاطبي النحوي، كموقفه من الشاهد الشعري ورواياته.
2- دراسة موقفه من نحاة الأندلس دراسة وافية، فقد لاحظت أنّ له نقدًا لآرائهم.

المراجع

الأزهري، خ. (2000). *التصريح بمضمون التوضيح* (ط.1). دار الكتب العلمية.
الأزهري، م. (2001). *تهذيب اللغة* (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط.1). دار إحياء التراث العربي.
الأسدي، ا. ب. ز. (2000). *ديوانه* (محمد نبيل طريفي، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
الأشموني، ع. (1998). *شرح الأشموني على ألفية ابن مالك* (ط.1). دار الكتب العلمية.
امرؤ القيس. (د.ت). *ديوانه* (عبد الرحمن المصطاوي، تحقيق). دار المعرفة.
البغدادي، إ. (1951). *هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين*، دار إحياء التراث العربي.
بلخير، ش. (2014). *الجهود النحوية لأبي علي الشلوبين من خلال كتابيه التوطئة وشرح المقدمة الجزولية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
التنبكتي، أ. (1989). *نيل الابتهاج بتطريز الديباج* (ط.1). منشورات كلية الدعوة الإسلامية.

الجرجاني، ع. (1992). دلائل الإعجاز (محمود شاكر، تحقيق؛ ط.3). مطبعة المدني.
الجزولي، ع. (د.ت). *شرح الجزولية* (شعبان عبد الوهاب محمد، تحقيق؛ ط.1) مطبعة أم القرى.
ابن جني، ع. (1954). *المنصف، شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني*، دار إحياء التراث القديم.
ابن جني، ع. (د.ت). *الخصائص* (محمد علي النجار، تحقيق؛ ط.4). الهيئة العامة للكتاب.
الجوهري، إ. (1987). *الصحاح* (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق؛ ط.4). دار العلم للملايين.
ابن الحاج. (1983). *شرح جمل الزجاجي* (محمد السعدي فرهود، تحقيق). مكتبة الخانجي.
حسان، ت. (1979). *اللغة العربية مبناها ومعناها* (ط.4). دار الثقافة.
حسين، س. (د.ت). *المناهج النحوية، دراسة في أصول التفكير النحوي*، دار المسيرة.
أبو حيان. (د.ت). *التذييل والتكميل في شرح التسهيل* (حسن هنداوي، تحقيق؛ ط.1). دار القلم.
ابن خلكان، أ. (1994). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان* (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
ابن الخطيب، م. (1973). *الإحاطة في أخبار غرناطة* (محمد عنان، تحقيق؛ ط.1). دار المعارف.
الذهبي، م. (1985). *سير أعلام النبلاء* (ط.3). بيروت، مؤسسة الرسالة.
ابن أبي الربيع، ع. (1986). *جمل الإعراب* (فخر الدين قباوة، تحقيق). دار الفكر.
الرضي، م. (1975). *شرح الكافية* (يوسف حسن عمر، تحقيق). جامعة قار يونس.
الزجاج، إ. (2012). *معاني القرآن وإعرابه (عبد الجليل عبده شلبي، تحقيق؛ ط.1)*. مكتبة الخانجي.
الزجاجي، ع. (1984). الجمل (علي توفيق الحمد، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
الزركشي، م. (1994). *البحر المحيط في أصول الفقه* (ط.1). دار الكتبي.
الزمخشري، ج. (2003). *المفصل في النحو*، دار المعرفة.
ابن السراج، أ. (د.ت). *الأصول في النحو* (عبد الحسين الفتلي، تحقيق). مؤسسة الرسالة
ابن سلام. (1980). *الأمثال* (عبد المجيد قطامش، تحقيق؛ ط.1) دار المأمون للتراث.
سلمان، ع. (2010). *جوانب التفكير النحوي عند الشاطبي في كتابه: "المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.
السمين الحلبي، أ. (د.ت). *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون* (أحمد الخراط، تحقيق؛ ط.1). دار القلم.
سيبويه، ع. (1988). *الكتاب* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.3). مكتبة الخانجي.
السيرافي، ا. (2008). *شرح كتاب سيبويه* (أحمد حسن مهدلي، وعلي سيد علي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
السيوطي، ج. (1999). *الاقتراح في أصول النحو*، دار البشائر.
السيوطي، ج. (2001). *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع* (عبد العال سالم مكرم، تحقيق). عالم الكتب.
السيوطي، ج. (د.ت). *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، السيوطي* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). دار الكتب.
الشاطبي. (د.ت). *الاعتصام*، دار ابن حزم.
الشاطبي، إ. (2001). *فتاوى الإمام الشاطبي* (محمد أبو الأجفان، تحقيق؛ ط.4). مكتبة العبيكان.
الشاطبي، إ. (2004). *الموافقات في أصول الشريعة* (عبد الله دراز، تحقيق؛ ط1). دار الكتب العلمية.

الشاطبي، إ. (2007). *المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية* (عبد الرحمن بن سليمان العثيمين وآخرون، تحقيق). معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى.

الشاطبي، إ. (د.ت). *الإفادات والإنشادات* (محمد أبو الأجفان، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.

الشلوبين، أ. (1981). *التوطئة* (يوسف أحمد المطوع، تحقيق). د. ن.

الصبان، م. (د.ت). *حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك*، دار الفكر.

ضيف، ش. (2003). *المدارس النحوية*، دار المعارف.

عبد التواب، ر. (1999). *فصول في فقه اللغة* (ط.6). مكتبة الخانجي.

ابن عصفور، ع. (1977). *المقرب* (أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.

ابن عصفور، ع. (1998). *شرح الجمل للزجاجي* (فخر الدين قباوة، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.

ابن عقيل، ع. (1980). *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط.20). دار التراث.

العكبري، ع. (*1986*). *التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين (عبد الرحمن العثيمين، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.*

ابن العماد، ع. (1986). *شذرات الذهب في أخبار من ذهب* (محمود الأرنؤوط، تحقيق؛ ط.1). دار ابن كثير.

ابن فارس، أ. (1979). *مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.

الفارسي، ا. (د.ت). *الحجة للقراء السبعة* (بدر الدين قهوجي، وأحمد الدقاق، تحقيق؛ ط.2). دار المأمون.

الفراء، ي. (1983). *معاني القرآن* (أحمد يوسف النجاتي وآخرين، تحقيق؛ ط.1)، دار المصرية للتأليف.

الفراهيدي، ا. (د.ت). *العين* (مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، تحقيق). دار ومكتبة الهلال.

كريشان، ن. (2015). *الاعتراض النحوي على الأداء اللغوي بين الفراء والمبرد في ضوء علم اللغة المعاصر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة، الأردن.

ابن مالك، م. (1990). *شرح التسهيل* (عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون، تحقيق)، هجر للطباعة والنشر.

ابن مالك، م. (د.ت). *ألفية ابن مالك*، دار التعاون

المراكشي، م. (2012). *الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة* (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.

مصطفى، إ. (2014). *الاعتراض النحوي في شروح التسهيل* (ط.1). دار كنوز المعرفة العلمية.

ابن مضاء، أ. (1994). *الرد على النحاة* (شوقي ضيف، تحقيق؛ ط.1). دار المعارف.

مهدي، م. (1420). *الاعتراض النحوي عند أبي حيان الأندلسي* (ط.1). دار ابن حزم.

ابن الأنباري، أ. (2003). *الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين* (ط.1). المكتبة العصرية.

نهاد، ع. (2017). الاعتراض النحوي في الدراسات العربية القديمة، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 2(42)،42-79.

ابن هشام، ع. (1985). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، تحقيق؛ ط.6). دار الفكر.

الهاشمي، ع. (2001). *قضايا النحو في التراث العربي* (ط.1). دار الفكر.

الونشريسي، أ. (1990). *المعيار المعرب والجامع المغرب* (جماعة من الفقهاء بإشراف محمد الحجي، تحقيق؛ ط.1). دار الغرب الإسلامي.

ابن يعيش، ي. (2001). *شرح المفصل* (إميل بديع يعقوب، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.

References

Al-Azhari, Kh. (2000). *Al-Tasrīḥ bi-maḍmūn al-tawḍīḥ* (Vol. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Al-Azhari, M. (2001). *Tahdhīb al-lughah* (Edited by Muḥammad 'Awaḍ Mur'ib; Vol. 1). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Al-Asadi, A. b. Z. (2000). *Dīwānuhu* (Edited by Muḥammad Nabīl Ṭarīfī; Vol. 1). Dār Ṣādir.

Al-Ashmūnī, 'A. (1998). *Sharḥ al-Ashmūnī 'alā Alfiyyat Ibn Mālik* (Vol. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.

Imru' al-Qays. (n.d.). *Dīwānuhu* (Edited by 'Abd al-Raḥmān al-Muṣṭawī). Dār al-Ma'rifa.

Al-Baghdādī, I. (1951). *Hadiyyat al-'ārifīn: Asmā' al-mu'allifīn wa-āthār al-muṣannifīn*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Belkheir, Sh. (2014). *Al-juhūd al-naḥwiyya li-Abī 'Alī al-Shalūbīn min khilāl kitābayhi al-Tawṭi'a wa-Sharḥ al-Muqaddima al-Jazūliyya* [Unpublished doctoral dissertation]. Université Kasdi Merbah Ouargla, Algeria.

Al-Tanbuktī, A. (1989). *Nayl al-ibtihāj bi-taṭrīz al-dībāj* (Vol. 1). Kulliyat al-Da'wa al-Islāmiyya.

Al-Jurjānī, 'A. (1992). *Dalā'il al-i'jāz* (Edited by Maḥmūd Shākir; Vol. 3). Maṭba'at al-Madanī.

Al-Jazūlī, 'A. (n.d.). *Sharḥ al-Jazūliyya* (Edited by Sha'bān 'Abd al-Wahhāb Muḥammad; Vol. 1). Maṭba'at Umm al-Qurā.

Ibn Jinnī, 'A. (1954). *Al-Munṣif: Sharḥ kitāb al-taṣrīf li-Abī 'Uthmān al-Māzinī*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-Qadīm.

Ibn Jinnī, 'A. (n.d.). *Al-Khaṣā'iṣ* (Edited by Muḥammad 'Alī al-Najjār; Vol. 4). Al-Hay'a al-'Āmma lil-Kitāb.

Al-Jawharī, I. (1987). *Al-Ṣiḥāḥ* (Edited by Aḥmad 'Abd al-Ghafūr 'Aṭṭār; Vol. 4). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.

Ibn al-Ḥājj. (1983). *Sharḥ jumal al-Zajjājī* (Edited by Muḥammad al-Sa'dī Farhūd). Maktabat al-Khānijī.

Ḥassān, T. (1979). *Al-lughah al-'Arabiyya: Mabnāhā wa-ma'nāhā* (Vol. 4). Dār al-Thaqāfa.

Ḥusayn, S. (n.d.). *Al-manāhij al-naḥwiyya: Dirāsa fī uṣūl al-tafkīr al-naḥwī*. Dār al-Masīra.

Abū Ḥayyān. (n.d.). *Al-Tadhyīl wa-al-takmīl fī sharḥ al-tashīl* (Edited by Ḥasan Hindāwī; Vol. 1). Dār al-Qalam.

Ibn Khallikān, A. (1994). *Wafayāt al-a'yān wa-anbā' abnā' al-zamān* (Edited by Iḥsān 'Abbās; Vol. 1). Dār Ṣādir.

Ibn al-Khaṭīb, M. (1973). *Al-Iḥāṭa fī akhbār Gharnāṭa* (Edited by Muḥammad 'Inān; Vol. 1). Dār al-Ma'ārif.

Al-Dhahabī, M. (1985). *Siyar a'lām al-nubalā'* (Vol. 3). Mu'assasat al-Risāla.

Ibn Abī al-Rabī', 'A. (1986). *Jumal al-i'rāb* (Edited by Fakhr al-Dīn Qabāwa). Dār al-Fikr.

Al-Raḍī, M. (1975). *Sharḥ al-Kāfiya* (Edited by Yūsuf Ḥasan 'Umar). University of Qaryūnis.

Al-Zajjāj, I. (2012). *Ma'ānī al-Qur'ān wa-i'rābuhu* (Edited by 'Abd al-Jalīl 'Abduh Shalabī; Vol. 1). Maktabat al-Khānijī.

Al-Zajjājī, 'A. (1984). *Al-Jumal* (Edited by 'Alī Tawfīq al-Ḥamad; Vol. 1). Mu'assasat al-Risāla.

Al-Zarkashī, M. (1994). *Al-Baḥr al-muḥīṭ fī uṣūl al-fiqh* (Vol. 1). Dār al-Kutubī.

Al-Zamakhsharī, J. (2003). *Al-Mufaṣṣal fī al-naḥw*. Dār al-Ma'rifa.

Ibn al-Sarrāj, A. (n.d.). *Al-Uṣūl fī al-naḥw* (Edited by 'Abd al-Ḥusayn al-Fatlī). Mu'assasat al-Risāla.

Ibn Sallām. (1980). *Al-Amthāl* (Edited by 'Abd al-Majīd Qaṭāmish; Vol. 1). Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.

Salman, A. (2010). *Jawānib al-tafkīr al-naḥwī 'inda al-Shāṭibī fī kitābihi: "Al-Maqāṣid al-shāfiya fī sharḥ al-khulāṣa al-kāfiya"* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Mutah, Jordan.

Al-Samīn al-Ḥalabī, A. (n.d.). *Al-Durr al-maṣūn fī 'ulūm al-kitāb al-maknūn* (Edited by Aḥmad al-Kharrāṭ; Vol. 1). Dār al-Qalam.

Sībawayh, 'A. (1988). *Al-Kitāb* (Edited by 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn; Vol. 3). Maktabat al-Khānijī.

Al-Sīrāfī, I. (2008). *Sharḥ kitāb Sībawayh* (Edited by Aḥmad Ḥasan Mahdalī & ʻAlī Sayyid ʻAlī; Vol. 1). Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Al-Suyūṭī, J. (1999). *Al-Iqtiḥāḥ fī uṣūl al-naḥw*. Dār al-Bashā'ir.

Al-Suyūṭī, J. (2001). *Hamaʿal-hawāmiʿ fī sharḥ jamʿal-jawāmiʿ* (Edited by ʻAbd al-ʻĀl Sālim Makram). ʻĀlam al-Kutub.

Al-Suyūṭī, J. (n.d.). *Bughyat al-wuʿāt fī ṭabaqāt al-lughawiyyīn wa-al-nuḥāt* (Edited by Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm). Dār al-Kutub.

Al-Shāṭibī. (n.d.). *Al-Iʿtiṣām*. Dār Ibn Ḥazm.

Al-Shāṭibī, I. (2001). *Fatāwā al-Imām al-Shāṭibī* (Edited by Muḥammad Abū al-Ajfān; Vol. 4). Maktabat al-ʻUbaykān.

Al-Shāṭibī, I. (2004). *Al-Muwāfaqāt fī uṣūl al-sharīʿa* (Edited by ʻAbd Allāh Darāz; Vol. 1). Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Al-Shāṭibī, I. (2007). *Al-Maqāṣid al-shāfiya fī sharḥ al-khulāṣa al-kāfiya* (Edited by ʻAbd al-Raḥmān b. Sulaymān al-ʻUthaymīn et al.). Maʻhad al-Buḥūth al-ʻIlmiyya wa-Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī, University of Umm al-Qurā.

Al-Shāṭibī, I. (n.d.). *Al-Ifādāt wa-al-inshādāt* (Edited by Muḥammad Abū al-Ajfān; Vol. 1). Mu'assasat al-Risāla.

Al-Shalūbīn, A. (1981). *Al-Tawṭiʿa* (Edited by Yūsuf Aḥmad al-Muṭawwaʿ). n.p.

Al-Ṣabbān, M. (n.d.). *Ḥāshiyat al-Ṣabbān ʿalā sharḥ al-Ashmūnī ʿalā Alfiyyat Ibn Mālik*. Dār al-Fikr.

Ḍayf, Sh. (2003). *Al-madāris al-naḥwiyya*. Dār al-Maʻārif.

ʻAbd al-Tawwāb, R. (1999). *Fuṣūl fī fiqh al-lughah* (Vol. 6). Maktabat al-Khānijī.

Ibn ʻAṣfūr, ʻA. (1977). *Al-Muqarrib* (Edited by Aḥmad ʻAbd al-Sattār al-Jawārī & ʻAbd Allāh al-Jubūrī; Vol. 1). Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Ibn ʻAṣfūr, ʻA. (1998). *Sharḥ al-jumal li-al-Zajjājī* (Edited by Fakhr al-Dīn Qabāwa; Vol. 1). Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

Ibn ʻAqīl, ʻA. (1980). *Sharḥ Ibn ʻAqīl ʿalā Alfiyyat Ibn Mālik* (Edited by Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʻAbd al-Ḥamīd; Vol. 20). Dār al-Turāth.

Al-ʻUkbarī, ʻA. (1986). *Al-Tibyān ʿan madhāhib al-naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa-al-Kūfiyyīn* (Edited by ʻAbd al-Raḥmān al-ʻUthaymīn; Vol. 1). Dār al-Gharb al-Islāmī.

Ibn al-ʻImād, ʻA. (1986). *Shadharāt al-dhahab fī akhbār man dhahab* (Edited by Maḥmūd al-Arnaʻūṭ; Vol. 1). Dār Ibn Kathīr.

Ibn Fāris, A. (1979). *Maqāyīs al-lughah* (Edited by ʻAbd al-Salām Muḥammad Hārūn). Dār al-Fikr.

Al-Fārisī, A. (n.d.). *Al-Ḥujjah li-al-qurrāʿ al-sabʿa* (Edited by Badr al-Dīn Qahwajī & Aḥmad al-Daqqāq; Vol. 2). Dār al-Maʻmūn.

Al-Farrā', Y. (1983). *Maʿānī al-Qurʾān* (Edited by Aḥmad Yūsuf al-Najjātī et al.; Vol. 1). Al-Dār al-Miṣriyya lil-Taʼlīf.

Al-Farāhīdī, A. (n.d.). *Al-ʿAyn* (Edited by Mahdī al-Makhzūmī & Ibrāhīm al-Sāmarrāʾī). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

Kreishan, N. (2015). *Al-iʿtirāḍ al-naḥwī ʿalā al-adāʿ al-lughawī bayna al-Farrāʿ wa-al-Mubarrad fī ḍawʿ ʿilm al-lughah al-muʿāṣir* [Unpublished master's thesis]. University of Mutah, Jordan.

Ibn Mālik, M. (1990). *Sharḥ al-tashīl* (Edited by ʻAbd al-Raḥmān al-Sayyid & Muḥammad Badawī al-Mukhtūn). Hajr li-al-Ṭibāʿa wa-al-Nashr.

Ibn Mālik, M. (n.d.). *Alfiyyat Ibn Mālik*. Dār al-Taʻāwun.

Al-Marrākushī, M. (2012). *Al-Dhayl wa-al-takmila li-kitābay al-Mawṣūl wa-al-Ṣilah* (Edited by Iḥsān ʻAbbās; Vol. 1). Dār al-Gharb al-Islāmī.

Muṣṭafā, I. (2014). *Al-iʻtirāḍ al-naḥwī fī shurūḥ al-tashīl* (Vol. 1). Dār Kunūz al-Maʻrifa al-ʻIlmiyya.

Ibn Muḍāʼ, A. (1994). *Al-Radd ʻalā al-nuḥāt* (Edited by Shawkī Ḍayf; Vol. 1). Dār al-Maʻārif.

Mahdī, M. (1420 AH). *Al-iʻtirāḍ al-naḥwī ʻinda Abī Ḥayyān al-Andalusī* (Vol. 1). Dār Ibn Ḥazm.

Ibn al-Anbārī, A. (2003). *Al-Inṣāf fī masāʼil al-khilāf bayna al-naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa-al-Kūfiyyīn* (Vol. 1). Al-Maktaba al-ʻAṣriyya.

Nuhād, ʻA. (2017). Al-iʻtirāḍ al-naḥwī fī al-dirāsāt al-ʻarabiyya al-qadīma. *Majallat Abḥāth al-Baṣra lil-ʻUlūm al-Insāniyya, 2*(42), 42–79.

Ibn Hishām, ʻA. (1985). *Mughnī al-labīb ʻan kutub al-aʻārīb* (Edited by Māzin al-Mubārak & Muḥammad ʻAlī Ḥamd Allāh; Vol. 6). Dār al-Fikr.

Al-Hāshimī, ʻA. (2001). *Qadāyā al-naḥw fī al-turāth al-ʻarabī* (Vol. 1). Dār al-Fikr.

Al-Wansharīsī, A. (1990). *Al-Miʻyār al-muʻrib wa-al-jāmiʻ al-mughrib* (Edited by a group of jurists under the supervision of Muḥammad al-Ḥajjī; Vol. 1). Dār al-Gharb al-Islāmī.

Ibn Yaʻīsh, Y. (2001). *Sharḥ al-Mufaṣṣal* (Edited by Imīl Badīʻ Yaʻqūb; Vol. 1). Dār al-Kutub al-ʻIlmiyya.

OPEN ACCESS
Received: 20 -04 -2025
Accepted: 06- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Separation of the Restrictive Pronoun with *Innama* between Ibn Malik and Abu Hayyan

Dr. Saud Bin Obaidullah Bin Abid Assaedi *

soassaedi@uqu.edu.sa

Abstract

This study investigates the grammatical issue of separating a pronoun restricted by *innama*, with particular focus on the debate between Ibn Malik and Abu Hayyan and its connection to Sibawayh's position. Employing a detailed analysis of six thematic sections, the research traces the origins of the disagreement, reviews the views of grammarians who attributed the construction to poetic necessity, examines the contributions of al-Zajjaj, and analyzes both Ibn Malik's interpretation and Abu Hayyan's objections along with the responses to them. The findings indicate that grammarians often use the phrase "the pronoun after *innama*" as shorthand for "the pronoun restricted by *innama*," and that the rules of separation apply equally to nominative and accusative pronouns. The study further concludes that the central point of contention stems from the ambiguity surrounding Sibawayh's citation of the poetic line "*innama nuqtalu iyyana*," which generated divergent interpretations of his intent. By uncovering the reasons for this ambiguity, the research clarifies the broader implications of pronoun restriction and its treatment in Arabic grammatical thought.

Keywords: Pronoun Attachment, Pronoun Separation, Poetic Necessity, Restriction (*Ḥaṣr*).

* Assistant Professor of Syntax and Morphology, Department of Arabic Linguistics and Arabic Morphology and Syntax, College of Arabic Language, Umm al-Qura University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Assaedi, S. B. O. B. A. (2025). The Separation of the Restrictive Pronoun with *Innama* between Ibn Malik and Abu Hayyan, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 348 -360. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2784

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/20م
تاريخ القبول: 2025/07/06م

فصْل الضَّمير المَحْصور بإنَّما بَيْنَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ

د. سعود بن عبيدالله بن عابد الصاعدي*
soassaedi@uqu.edu.sa

الملخص:

يقومُ البحثُ على بيانِ حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما، والوقوفِ على خلافِ النَّحويّينَ حولَ ذلك، والتّعرُّفِ على مذهبِ سيبويهِ في تلك المسألةِ، ومعرفةِ خلافِهم حولَ مذهبِه، والكشفِ عن الخلافِ بينَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ في تلك المسألةِ وفي مذهبِ سيبويهِ، والوقوفِ على أدلّةِ كلٍّ منهما، وبيانِ الرَّاجِحِ مِمّا ذهبَ إليه ابنُ مالكٍ وأبو حيّان. وقد تناوَلَ الباحثُ كلَّ ما تقدَّمَ ذِكْرُه في مُقدّمةٍ وتمهيدٍ وستّةِ مباحِثَ، المبحثُ الأولُ: مذهبُ سيبويهِ ومعرفةُ أصلِ الخلاف، المبحثُ الثاني: آراءُ النّحاةِ القائلين بالضّرورة، المبحث الثالث: مذهبُ الزّجاج، المبحثُ الرّابعُ: مذهبُ الإمامِ ابنِ مالكٍ، المبحثُ الخامسُ: اعتراضُ أبي حيّانَ على ابنِ مالكٍ، المبحثُ السّادسُ: الرّدُّ على استدلالِ أبي حيّانَ. وتوصل البحث إلى أنَّ النحاةَ يَتوسَّعونَ في التعبيرِ عندَ الحديثِ عن إنَّما الحصريّةِ، فيقولون: الضميرُ الواقِعُ بعدَ إنَّما، وهم يُريدون: المحصور بإنَّما. وأنَّ حُكْمَ فصْلِ ضميرِ الرّفع المحصورِ بإنَّما، كحُكْمِ فصْلِ ضميرِ النَّصْبِ المحصورِ بإنَّما. وأنَّ الغُموضَ حولَ سببِ إيرادِ سيبويه لقولِ الشاعر: إنَّما نقْتُلُ إيّانا، كانَ سببًا للخلافِ في حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما. وأنَّ الباحثَ وَضَعَ يدَه على أسبابِ ذلك الغُموضِ.

الكلماتُ المُفتاحيّةُ: اتّصالُ الضمير، انفصالُ الضمير، الضرورةُ الشِّعريّة، الحصْرُ.

* أستاذ النحو والصرف المساعد، قسم اللغة والنحو والصرف، كليّة اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الصاعدي، س. ب. ع. ب. ع. (2025). فصلُ الضَّمير المَحْصورِ بإنَّما بَيْنَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 348-360. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2784

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

مقدمة:

إنَّ النَّحويّينَ قدْ اعتَنَوا بدراسةِ الضمائرِ العربيَّةِ عِنايةً كبيرةً، وجَمَعوا في مُصنَّفاتِهم ألفاظَها وأحكامَها النَّحويّة، واهتَمُّوا بمعرِفَةِ حُكْمِ اتّصالِها وانفِصالِها، وإبْرازِها وإخْفائِها، ومعْرِفةِ أَثَرِ المَوقعِ الإعرابيّ على ألفاظِها.

ومِنْ جُملةِ عِنايتِهم بها اهتِمامُهم بِبَيانِ أحكامِ الاتّصالِ والانفصالِ فيها، فَمِنْ ذلك أنَّهم يَرَوْنَ أنَّ الضميرَ المُتّصلَ لا يَجوزُ انفصالُهُ في الكلامِ المُختارِ إذا أَمْكنَ استِعْمالُهُ مُتّصلًا، قالَ المُراديُّ: (لَمَّا كانَ الغرضُ مِنْ وضْعِ المُضمرِ الاختصارَ، وكان المُتّصلُ أخْصَرَ، لم يُستعملْ المُنفصلُ معَ تَأتّي المُتّصلِ وإمكانِه) (المرادي، 2007: 1/ 104) وذلك الاتّصالُ الواجبُ في كُلِّ ضميرِ رَفْعٍ مُطلقًا، وفي ضميرِ النّصْبِ غالبًا؛ لأنَّ ضميرَ النَّصْبِ له ثلاثةُ أحكامٍ مِنْ جهةِ اتّصالِهِ وانفصالِهِ، هي: وُجُوبُ الاتّصالِ عندَ الإمكانِ وهو الأصلُ في الاستعمالِ، فتقولُ: ضربْتُهُ ولا تَقولُ: ضربْتُ إيّاهُ، ووُجُوبُ الانفصالِ عندَ تَعَذُّرِ الاتّصالِ، كأنْ يكونَ محصورًا بإنَّما فتقول: إنّما ضربْتُ إيّاهُ، وجوازُ اتّصالِهِ وانفصالِهِ، كقولك: سَلْنِيهِ، و سَلْني إيّاهُ.

وأمّا ضميرُ الرّفعِ فلَهُ حُكمانِ مِنْ جِهةِ الاتّصالِ والانفصالِ؛ هما: وُجُوبُ اتّصالِهِ عندَ الإمكانِ وهو الأصلُ في الاستعمال، فتقولُ: قُمْتُ، ولا تقولُ: قامَ أنا، ووُجُوبُ الانفصالِ عندَ تَعَذُّرِ الاتّصالِ، فتقول: إنَّما قامَ أنا، ولا تقولُ: إنَّما قُمْتُ، وقد وَجَبَ أنْ تقولَ: إنَّما قامَ أنا؛ لأنّ المُرادَ حصْرُ الفاعل، فإذا قُصِدَ حصْرُ الفاعلِ فالمعنى: ما قامَ إلّا أنا، والحصْرُ بإنَّما كالحصْرِ بإلّا التي لا يُمْكِنُ اتّصالُ الضميرِ معها كما ترى.

مِنْ أجل ذلك لم يَجُزْ أنْ تَقولَ: إنَّما قُمْتُ، وإذا قُصِدَ حصْرُ القيامِ دونَ الفاعلِ فيجوزُ أنْ تقولَ: إنَّما قُمْتُ. قال ابنُ النّاظمِ بعدَما بيَّنَ ذلكَ كذلك: (فإنَّك لو قُلْتَ: إنَّما قُمْتُ، انقلَبَ الحصْرُ مِنْ جانبِ الفاعلِ وصارَ في جانبِ الفعلِ) (ابن الناظم، 1995: 1 / 61)، وقالَ الدّماميْنيُّ: (إذْ قولُك: إنَّما قُمْتُ، موضوعُه: لم يَقَعْ مني قيامٌ) (الدماميني، 1993: 2/ 84).

وقد تَتَبَّعَ النُّحاةُ المواضِعَ التي يَجبُ فيها فَصْلُ الضمير، والتي لا يتأتَّى فيها الاتّصالُ؛ فَمِنْ تلكَ المواضعِ حَصْرُ الضميرِ بإنَّما، كما تقدَّمَ تَمثيلُ ذلك. وضميرا الرّفعِ والنَّصْبِ في حُكْمِ الفصْلِ عندَ الحصْرِ بإنَّما سواءٌ.

وكانَ ممَّنْ تَتَبَّعَ تلك المواضِعَ وجَعَلَ منها المَحصورَ بإنَّما الإمامُ ابنُ مالكٍ - عليه رحمةُ اللهِ - في كتابِهِ شرحِ التّسهيل (ابن مالك، 1990: 1/ 147)، وبَيَّنَ مَوقِفَه مِنْ الخلافِ في ذلك، وأَبانَ عن مَذهبِهِ واحْتَجَّ له. ثُمَّ جاءَ الإمامُ أبو حيّانَ - عليهِ رحمةُ اللهِ - واعترَضَ على ما ذهبَ ابنُ مالكٍ إليه، وما رآهُ وسعى إليه. ثُمَّ جاءَ بعدَهما مَنْ انتصَرَ للإمامِ ابنِ مالكٍ ودافَعَ عن مَذهبِهِ.

وسوفَ يَقومُ البحثُ بالوقوفِ على ذلك الخلافِ، مُبيّنًا المذاهبَ المُختلِفةَ حولَ ذلك، ومُتَتَبّعًا أقوالَ وأدِلّةَ كُلِّ فريقٍ، وكاشِفًا عن سببِ اختلافِ النَّحويّينَ حولِ مذهبِ إمامِهم سيبويهِ.

وقد قسّمتُ البحثَ إلى: مقدمةٍ، وتمهيدٍ، وستةِ مباحثَ، وخَلصتُ إلى أهمِ ما توصّلْتُ إليه من نتائج.

لمْ أَقِفْ على مَنْ تَكَلَّمَ عن حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما، وعن الخلافِ الواقعِ بينَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ، ولا على مَنْ درسَ ذلك دراسةً نحويّةً، كما فعلْتُ في بحثي هذا.

يسعى البحثُ للوصولِ إلى القولِ الفصلِ في الخلافِ الواقعِ في حكمِ فصلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما، خاصَّةً بينَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ، ومعرفةِ منشأ الخلاف، ومدى التّرجيحِ بينَهما.

يهدف البحث إلى:

1- الوقوفُ على أصلِ ومَنْشَأِ الخلافِ في حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما.

2- الكشفُ عن المشهورِ مِنْ مذهبِ سيبويهِ في هذه المسألةِ المُختلَفِ حولَها.

3- الوقوفُ على تَصْويبِ مذهبِ سيبويهِ في هذه المسألةِ.

4- التّعرُّفُ على المذاهبِ المُخْتلِفةِ في حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما.
5- الوقوفُ على الخلافِ الواقعِ بين الإمامينِ ابنِ مالكٍ وأبي حيّان وأدلّتِهما.
6- الكشفُ عن رأي بعضِ النحويّينَ المتأخّرينَ حولَ موقفِ أبي حيّانَ من ابنِ مالكٍ.

وسيجيب عن الآتي:

1- ما أصلُ ومَنْشَأُ الخلافِ في حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما؟
2- ما المشهورُ مِنْ مذهبِ سيبويهِ في هذه المسألةِ المُخْتلَفِ حولَها؟
3- مَنْ المُصيبُ في تَصْويبِ مذهبِ سيبويهِ في هذه المسألةِ؟
4- ما المذاهبُ المُخْتلِفةُ في حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما؟
5- فيمَ اختلفَ الإمامانِ ابنُ مالكٍ وأبو حيّانَ؟ وما أدلّتُهما فيما ذهبا إليه؟
6- ما رأيُ بعضِ النَّحويّينَ المتأخّرينَ في موقفِ أبي حيّانَ من رأي ابنِ مالكٍ؟

ويقومُ البحثُ على بيانِ الخلافِ الواقعِ بينَ ابنِ مالكٍ وأبي حيّانَ حولَ حكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنّما، وبيانِ رأيِ النّحويّين المتأخّرينَ حولَ موقفِ أبي حيّانَ من رأي ابنِ مالكٍ، مُتّبِعًا في كلّ ذلك المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ.

التمهيد

الحصْرُ ويُقالُ له القصْرُ معناه في اللغة: الحبسُ، وحَصَرَهُ أي: حَبَسَهُ (الفيومي، 1990: د.ت: حصر). وهو من مباحثِ علمِ المعاني وأساليبِ التّوكيد. ومعناه في الاصطلاح: تخصيصُ شيءٍ موصوفٍ أو صفةٍ بطريقٍ مخصوصةٍ. والتخصيصُ: إثباتُ الشيءِ الثاني دونَ غيرِهِ للشيءِ الأولِ، فإذا أردتَ تخصيصَ زيدٍ بالشّعرِ تقولُ: ما زيدٌ إلّا شاعرٌ.

وأُسلوبُ الحصرِ في العربيّةِ له أدواتٌ منها: حرفُ النّفي معَ إلّا، وإنّما، وغيرُهما. وإذا كان المحصورُ بالنّفي معَ إلّا هو الواقعَ بعدَ إلّا، فإنَّ المحصورَ بإنَّما هو الواقعُ بعدَها أخيرًا، قاله الدماميني وسيأتي؛ فإذا قلتَ: إنَّما ضَرَبَ زيدٌ عمرًا، فالمحصورُ عمرًا، والمعنى: ما ضربَ زيدٌ إلّا عمرًا ولم يَضربْ سواه.

وإذا قلتَ: إنَّما ضَرَبَ عمرًا زيدٌ، فالمحصورُ زيدٌ، والمعنى: ما ضربَ عمرًا إلّا زيدٌ ولم يَضربْه سواه.

وقد استدلَّ الخطيبُ القزوينيُّ (القزويني، 1990: 1/ 125) على أنَّ (إنَّما) تُفيدُ الحصرَ بأربعةِ أمور هي:

الأولُ: أنَّها مُتضمّنةٌ معنى ما وإلّا. والثاني: قولُ المفسرين في قوله تعالى:﴿إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةَ وَٱلدَّمَ﴾ [البقرة: 173] إنّ معناه: ما حرَّمَ عليكم إلّا الميتةَ. والثالثُ: قولُ النُّحاةِ: (إنَّما) لإثباتِ ما يُذكرُ بعدَها ونفيِ ما سِواه. والرابعُ: صحّةُ انفصالِ الضميرِ معها، كقولك: إنَّما يَضربُ أنا، أي: ما يَضربُ إلّا أنا.

المبحثُ الأولُ: مذهبُ سيبويهِ ومعرفةُ أصلِ الخلاف

ظاهرُ كلامِ سيبويه أنّ فصْلَ الضميرِ المتّصلِ المحصورِ بإنّما لا يجوزُ إلّا إذا اضطرَّ شاعرٌ إلى مثلِ ذلك، فيكونُ فصْلُه شاذًّا عن القياس؛ لأنّ سيبويهِ يرى - فيما يظهرُ - أنّ موضعَ الضميرِ المحصورِ بإنّما موضعُ اتّصالٍ لا موضعُ انفصالٍ. وقد استشهدَ سيبويهِ على عدمِ جوازِ فصْلِ الضميرِ المتّصلِ بشاهدينِ أحدهما محصورٌ بإنّما في بابٍ ترجمَ له بقوله: هذا بابُ ما يجوزُ في الشِّعرِ مِن إيّا ولا يجوزُ في الكلامِ. ثمَّ أردفَ ذلك مباشرةً - دونَ شرحٍ أو تعليقٍ - بالشاهدينِ الآتي ذكرُهما؛ فقال: فمن ذلك قولُ حُميدٍ الأرقطِ (السيرافي، 2005: 362/2، و116/8، والرماني، 2021: 1535/3):

إليكَ حتّى بَلَغَتْ إيّاكا

ثمَّ قالَ: وقالَ الآخرُ، لبعضِ اللصوصِ:

كَأَنَّـــــا يـــــومَ قُـــــرَّى إِنَّـــــا نَمـــــا نَقْتُـــــلُ إِيّانـــــا
قَتَلْنـــــا مِـــــنهمُ كُـــــلَّ فمَّـــــى أَبـــــيضَ حُسّـــــانا

انتهى كلامه. وسيبويه لم يُعلّقْ على هذين الشاهدين بشيء من كلامه، فتركَ البابَ مفتوحًا أمامَ الشُّرّاحِ والنحويينَ حولَ الشاهدِ الثاني وحولَ مذهبِه في حكمِ فصْلِ الشاعرِ للضميرِ المحصور بإنّما. فالشاهدُ الأولُ كانَ وجهُ الاستشهادِ به واضحًا، خاصةً عندما نُقارنُ بينَه وبينَ ترجمةِ البابِ، فسيبويه يستشهدُ به على الفصْلِ الشّاذّ الذي لا يكونُ إلّا في الضرورة الشعريّةِ؛ لأنّ الشاعرَ أوقعَ (بَلَغَتْ إيّاكا) موقعَ (بَلَغَتْكَ) فالموضعُ موضعُ اتّصالٍ لا انفصالٍ (الشنتمري، 1316: 1/ 383، والرماني، 2021: 1535/3).

وأمّا الشّاهدُ الثاني فإنّ وجهَ الاستشهادِ به عند سيبويه لا بُدَّ أنْ يَعتريهِ شيءٌ من الغُموض؛ وذلك لأمرين أحدهما: أنّ النحاةَ متفقون على أنَّ الشاعر وضعَ (نَقْتُلُ إيّانا) موضعَ (نَقْتُل أنفسَنا) وليس موضعَ (نَقْتُلُنا) كما سيأتي بيانُه من كلامهم، حيثُ إنّ (نَقْتُلُنا) تركيبٌ ممتنعٌ في العربية؛ لأنّ الأفعالَ غيرَ القلبيّة (ابن مالك، 1990: 148/1) لا تعملُ في ضميرين متصلينِ رُتْبَتُهما واحدةٌ. فإذا كان ذلك كذلك فليس الموضعُ موضعَ اتّصالٍ. والآخر: أنّ ذِكْرَ سيبويه له بعد شاهدِ الفصْلِ الشّاذّ وفي بابِ ما يَجُوزُ في الشّعر - يُشعرُ بأنّه مثلُه في الشذوذ.

من أجلِ ذلك اختلفَ النّحويّونَ حولَ حكمِ فصْلِ الضميرِ المتّصلِ المحصورِ بإنّما، وتعددتْ أقوالُهم على ثلاثةِ مذاهبَ (أبو حيان، 1998: 215/2)؛ فمنهم مَن يرى أنّ موضعَه موضعُ اتّصال وأنّ فصْلَه شاذٌّ غيرُ مقيسٍ ولا يجوزُ إلّا في الضرورةِ الشعريّةِ، ويرونَ أنّ ذلك مذهبُ سيبويه، وأنّه مقصودُ كلامِه ومعقودُ مرادِه؛ ومنهم مَن يرى أنّ موضعَه موضعُ انفصالٍ واجبٍ ومتعيّنٍ، وكذلك يقولون إنّه هو مذهبُ سيبويه، ومنهم مَن يرى أنّ الفصلَ جائزٌ ليس بواجبٍ ولا ضرورةٍ شعريّةٍ.

ومن هنا يتبيَّنُ أنَّ أصلَ الخلافِ حولَ حكم فصلِ الضميرِ المتصلِ المحصورِ بإنّما ومنشأَهُ هو ذلك الغُموضُ الواقعُ في كلامِ سيبويه.

وسوف أقومُ بعرضِ تلك الآراءِ والتعرّفِ على أصحابِها واستدلالاتِهم على النحوِ الآتي:

المبحثُ الثاني: آراءُ النّحاةِ القائلين بالضّرورة

المطلب الأوّلُ: توثيقُ آرائهم:

هؤلاء النّحويّون يرون أنَّ فصلَ الضميرِ المحصورِ بإنَّما لا يجوزُ في الكلامِ المختار، وإذا جاء في الشّعر مفصولًا فهو ضرورةٌ شعريَّةٌ؛ لأنّ موضعَه موضعُ اتّصالٍ لا موضعُ انفصالٍ، ويجعلون ذلك مذهبَ سيبويه؛ ونَصُّوا على ذلك في كُتُبِهم ومُصنَّفاتِهم؛ فمِنْ هؤلاء النحويّينَ الذينَ قاموا بتوجيهِ كلامِ سيبويهِ هذا التّوجيهَ، وحملوه على هذا المَحملِ؛ السيرافيُّ وابنُ عصفورٍ وأبو حيّانَ وغيرُهم (الجُرجانيّ، 1995، ص 261).

أمّا السيرافيُّ فقد قالَ مُعلِّقًا على إيرادِ سيبويهِ للشاهدين الشعريّين بعدَ ترجمةِ بابِ ما يجوزُ في الشّعرِ من إيّا ولا يجوزُ في الكلام: (قولُه: بلغَتْ إيّاكَ، ضرورةٌ، على ما قاله سيبويه) انتهى كلامُهُ.

ثمَّ قال مُعلِّقًا على الشاهدِ الثاني في كتابِ سيبويه: (وأمّا قولُه: نقتُلُ إيّانا، فهو أقلُّ ضرورةً؛ وذلك أنّه لا يمكنُه أنْ يأتيَ بالضميرِ المتّصلِ فيقول: نقتُلُنا، لأنّه لا يتعدى فعلُه إلى ضميرِه، وكانَ حقّه أنْ يقولَ: نقتُلُ أنفسَنا، فجاءَ بالمنفصلِ فجعلَه مكانَ أنفسَنا؛ لأنّهما يشتركانِ في الانفصالِ، ويقعانِ بمعنًى، في نحوِ قولِك: ما أكرمتَ إلّا نفسَك، وما أكرمتَ إلّا إيّاكَ) (الرماني، 2021: 116/8، 117).

وأمّا ابنُ عصفورٍ فقد قالَ مُعلِّقًا على مجيءِ ضميرِ الفاعلِ مفصولًا في قولِ الفرزدقِ (الفرزدق، د.ت: 72، الجُرجانيّ، 1995، ص 261، وابن مالك، 1990: 148/1، وأبو حيان، 1998: 215/2):

أنــا الذائــدُ الحــامي الــذمارَ وإنَّمــا يُــدافِعُ عــن أحســابِهم أنــا أو مثلــي:

(كأنّه قال: ما يُدافِعُ عن أحسابِهم إلّا أنا أو مثلي، على خلافٍ في هذا؛ فإنّ سيبويه - رحمه الله - يجعلُ ما يردُ من مثلِ هذا ضرورةً ولم يلتفتْ للمعنى، والزجاجيُّ ذهبَ إلى أنّه غيرُ ضرورةٍ؛ لما ذكرناه من معنى إلّا. والصحيحُ أنَّ الفصلَ ضرورةٌ؛ إذ لو كانَ هذا الموضعُ موضعَ فصلٍ للضميرِ لوجبَ أنْ لا يُؤتى به متّصلًا، كما لا يجوزُ ذلك مع إلّا، فقولُ العربِ: إنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، وأمثالُه، دليلٌ على أنَّه من مواضعِ الاتّصالِ، وأنَّ الانفصالَ فيه ضرورةٌ) (ابن عصفور، 1980: 17/2).

وأمّا أبو حيّانَ فقد نَسَبَ القولَ بالضّرورةِ إلى سيبويهِ في فصلِ الضميرِ بعدَ إنَّما الواردِ في الشّعرِ؛ فقال مُعلِّقًا على مجيءِ ضميرِ الفاعلِ مفصولًا في قولِ الفرزدقِ:

أنــا الفــارسُ الحــامي الــذمارَ وإنَّمــا يُــدافِعُ عــن أحســابِهم أنــا أو مثلــي:

(وهذه صورةٌ اُختُلِفَ فيها؛ فذهبَ سيبويه إلى أنَّ فصلَ الضميرِ بعدَ إنَّما هو ضرورةٌ، وأنَّ الفصيحَ اتّصالُه) (أبو حيان، 1998: 215/2).

المطلب الثاني: أدلّة القائلينَ بالضرورةِ

وقد تَبيَّنَ لي مما تقدّمَ ذِكْرُه أنَّ النُّحاةَ الذينَ ذهبوا إلى القولِ بأنَّ فصلَ الضميرِ المتّصلِ بعدَ إنَّما في الشِّعرِ هو ضرورةٌ لا تجوزُ إلّا في الشّعر - أنّهم يَستدِلونَ على ما ذهبوا إليه بعدةِ أمور:

الأوّلُ: أنّ ذلك هو مذهبُ سيبويهِ، ورأيُه الذي مالَ إليه؛ وحجتُهم في ذلك ودليلُهم عليه أنّ سيبويهِ أوردَ الشاهدَ الشّعريَّ الثاني تحتَ بابِ ما يجوزُ في الشِّعرِ من إيّا ولا يجوزُ في الكلامِ. كما تقدّمَ النقْلُ عنه آنفًا.

والثاني: أنَّ (إنَّما) لا تُفيدُ الحصرَ، وأنَّها عندهم ليستْ بمنزلةِ إلّا مع النفي؛ قال أبو حيّان: (وأمّا سيبويه فلم يلحظْ ما لَحظَه الزّجّاجُ من مراعاةِ الحصر، ولعلَّ ذلك عنده إنَّما كانَ لأجلِ أنَّ (إنّما) لا تُفيدُ الحصرَ وضعًا، كما أنّ كأنَّما وليتما لا تُفيدان حصرَ التشبيهِ ولا حصرَ التمني) (أبو حيان، 1998: 216/2).

والثالثُ: جوازُ الإتيانِ بالضميرِ مُتّصلًا بعدَ إنَّما في الكلام، فيجوزُ أنْ يُقال: إنّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، فهذا يدلُّ على أنَّ الموضعَ موضعُ اتّصالٍ لا موضعُ انفصالٍ، قالَ ابنُ عصفورٍ: (والصحيحُ أنَّ الفصلَ ضرورةٌ؛ إذ لو كانَ هذا الموضعُ موضعَ فصلٍ للضميرِ لوجبَ أنْ لا يُؤتى به متّصلًا، كما لا يجوزُ ذلك مع إلّا، فقولُ العربِ: إنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، وأمثالُه، دليلٌ على أنَّه من مواضعِ الاتّصالِ، وأنَّ الانفصالَ فيه ضرورةٌ).

المبحثُ الثالثُ: مذهبُ الزّجّاجِ

يرى أبو إسحاقَ الزَّجّاجُ أنَّ فصلَ الضميرِ المتّصلِ بعد إنَّما في الشِّعرِ جائزٌ وليس ضرورةً، مُستدلًّا على ما ذهبَ إليه بأنَّ إنَّما تُفيدُ الحصرَ، فهي عندَه بمعنى حرفِ النفي و إلّا، نقلَ ذلك عنه السيرافيُّ فقال: (و كان أبو إسحاقَ الزّجّاجُ يقول: إنَّما نقتُلُ إيّانا محمولٌ على ما نقتُلُ إلّا إيّانا) (الرماني، 2021: 117/8)، و قد نقَلَ أبو حيّانَ(أبو حيان، 1998: 216/2 و 218) عن أبي الفضلِ الصّفّارِ نِسْبةَ القولِ بالتّجويزِ و عدمِ الضرورةِ إلى الزّجّاجِ، وكذلك قالَ السيوطيُّ: (و توسّطَ الزّجّاجُ فأجازَه و لم يَخُصَّه بالضرورةِ و لم يُوجِبْه) (السيوطي، 1987: 217/1).

المبحثُ الرّابعُ: مذهبُ الإمامِ ابنِ مالكٍ

المطلب الأوّلُ: تَوثيقُ مَذْهبِه

ذهبَ الإمامُ ابنُ مالكٍ إلى وجوبِ فصْلِ الضمير المحصور بإنَّما؛ لأنَّ موضعَه موضعُ انفصالٍ لا موضعُ اتّصالٍ، وأنّ قولَ الشاعر:

كَأَنّــــا يــــومَ قُــــرَى إنّــــ نَمــــا نَقْتُــــلُ إيّانــــا

ليس بضرورةٍ، بل انفصالُ الضمير في مثل هذا مطَّردٌ. واعترضَ على مَنْ يقولُ إنَّ فصْلَ الضمير الواردِ في البيتِ السابقِ ضرورةٌ شعريَّةٌ، وعلى مَنْ يقولُ إنَّ الموضعَ موضعُ اتصالٍ لا انفصالٍ، وردَّ على مَنْ يقولُ إنَّ ذلك مذهبُ سيبويه.

وقد احتَجَّ ابنُ مالكٍ على ما ذهبَ إليه مِنْ وجوب فصْل الضمير المحصور بإنَّما بقول الفرزدق:

أنــا الفــارسُ الحــامي الــذمارَ وإنَّمــا يُــدافِعُ عــن أحســابِهم أنــا أو مثلــي

وسوفَ أَنْقُلُ كلامَه - بتمامِه هنا - لما فيه مِنْ تَوضيحٍ لمذهبِه، وعُمْقِ فهمِه واستنباطِه، وقوَّةِ حُجَّتِه واستِدلالِه، فقد قال مُستدلًّا على صحةِ مَذهبِهِ ومعترضًا على الزمخشريّ: (يَتعيَّنُ انفصالُ الضميرِ لحصْرِهِ بإنَّما كقوله:

أنــا الفــارِسُ الحــامي الــذمارَ وإنَّمــا يُــدافِعُ عــن أحســابِهم أنــا أو مثلــي

ومِنْ ذلك قولُ الشاعرِ:

كَأَنّــــا يــــومَ قُــــرَى إنّــــ نَمــــا نَقْتُــــلُ إيّانــــا

وقد وَهِم الزمخشريُّ في قوله:

إنَّما نَقْتُلُ إيَّانا

فظنَّ أنَّه من وُقوعِ المنفصلِ موقعَ المتصلِ، وليس كذلك، لأنّه لو أَوقعَ هنا المتصلَ فقال: إنَّما نقْتُلُنا، لجمعَ بين ضميرين متصلين، أحدُهما فاعلٌ والآخرُ مفعولٌ مع اتّحادِ المُسمَّى، وذلك مما يَختصُّ به الأفعالُ القلبيَّةُ، وغَرَّ الزمخشريَّ ذكرُ سيبويهِ هذا البيتَ في بابِ: ما يجوزُ في الشِّعرِ مِنْ إيّا ولا يجوزُ في الكلامِ، ثم قال - أي سيبويهِ -: فمن ذلك قولُ حُمَيدٍ الأرقط:

إليك حتى بَلَغَتْ إياكا

فهذا ونحوه مخصوصٌ بالشِّعر، لأنّه لولا انكسارُ الوزنِ لقالَ: (حتى بلغتْكَ) ثم ذكرَ - أي سيبويهِ - البيتَ الذي أولُه: كأنّا، لا لأنَّ ما فيه لا يجوزُ إلّا في الشّعر، بل لأنَّ «إيَّانا» مُوقَعٌ فيه مَوْقِعُ « أنْفُسَنا»، فَبَيْنَهُ وبينَ الأوّلِ مناسَبةٌ مِن قِبَل أنَّ «إيَّا» في الموضعينِ واقعٌ مَوقِعًا غيرُه به أَولَى، لكنْ في الثاني من معنى الحَصْرِ المستفادِ بإنَّما ما جَعَلَه مساويًا للمقرونِ بإلّا، فحسُنَ وُقوعُ «إيَّا» فيه كما يَحْسُنُ بعدَ إلّا، وهذا مُطَّرِدٌ، فَمَنْ اعتقدَ شُذوذَهُ فقد وَهِمَ) (ابن مالك، 1990: 148/1، 149). انتهى كلامه.

المطلبُ الثّاني: أدلّةُ وجوبِ فصلِ الضميرِ عندَه

لقد أَبانَ ابنُ مالكٍ عن حُكمِ فصْلِ الضمير المتّصلِ الواقعِ بعدَ إنَّما بأوضحِ عبارةٍ، وأقربِ إشارة، وبيَّنَ أنَّ الفصْلَ واجبٌ ومُتعيّنٌ، وقد ظَهَرَ لي من كلامِهِ المتقدّمِ قريبًا أنّه يَتَّكِئُ فيما ذَهَبَ إليه على عِدَّةِ أدلّةٍ، أحدُها:

أنَّه قاسَ إنَّما على إلَّا مع حرفِ النفي؛ لاتّفاقِهما في معنى الحصْرِ، فكما لا يجوزُ الاتّصالُ بعدَ إلّا الحصريّةِ بل يجبُ انفصالُ الضميرِ بعدها؛ فكذلك يجبُ الانفصالُ ولا يجوزُ اتّصالُ الضميرِ المحصورِ بإنَّما، وهذا الدليلُ هو نصُّ كلامِهِ ومَعقودِ حديثِهِ المتقدّمِ ذِكْرُه.

والثاني: أنَّ ابنَ مالكٍ يرى أنَّ فصلَ الضميرِ في قولِ الشاعرِ (إنَّما نَقْتُلُ إيّانا) واجبٌ و مُتعيّنٌ، وأنَّ الفصْلَ في هذا البيتِ كالفصْلِ في قولِ الفرزدقِ: (إنَّما يُدافِعُ عن أحسابِهم أنا) وأنَّه لا ضرورةَ فيهما، كما أنَّه يرى أنَّ قولَه (إنَّما نقتُلُ إيّانا) لا يَصْلُحُ شاهدًا على فصْلِ الضميرِ المتصلِ اضطرارًا؛ من وجهين: الوجهُ الأوّلُ: أنَّ الضميرَ المتّصلَ لا يَتَأتَّى في قولِ الشاعر، فلا يُقالُ: إنَّما نقْتُلُنا؛ لأنَّه لا يجوزُ في كلامِ العربِ الفصيحِ توالي ضميرينِ مُتّصلينِ إذا اتّحدا في المُفَسِّرِ. فكيف يكونُ شاهدًا على فصلِ الضميرِ المتّصلِ والاتّصالُ غيرُ مُتَأتٍّ؟. والوجهُ الثاني: أنَّ (إيّا) واقعةٌ مَوقعَ (أنفسَنا)؛ للعلّةِ المتقدمِ ذِكْرُها في الوجهِ الأوّلِ، وهي أنَّ فِعْلَ النَّفْسِ لا يَعْمَلُ في ضميرِه المفعولِ، مُتّصلًا كانَ أو مُنفصلًا. وابنُ مالكٍ في هذا التفسيرِ يُوافقُ ما ذَهَبَ إليه السّيرافيُّ حينَ قالَ عندَ شرحِ البيتِ: (وذلك أنَّه لا يُمكنُهُ أنْ يَأتيَ بالضميرِ المتصلِ، فيقول: نَقْتُلُنا؛ لأنّه لا يَتعدَّى فِعْلُه إلى ضميرِه، وكانَ حقُّه أنْ يقول: نقْتُلُ أنفُسَنا، فجاءَ بالمنفصلِ فجَعَلَه مكانَ أنفُسَنا) (الرماني، 2021: 117/8).

والثالثُ: أنَّ ابنَ مالكٍ يرى أنَّ إيرادَ سيبويهِ للبيتِ الثاني وهو قولُ الشاعرِ: إنَّما نقتُلُ إيّانا؛ لم يَكُ استشهادا، ولم يُوردْه شاهدًا على فصْلِ الضميرِ المتصلِ؛ لأنَّ الإضمارَ غيرُ مُتَأتٍّ لا مُتّصلًا ولا مُنفصلًا؛ بل أوردَه سيبويهِ مِنْ أجلِ التنظيرِ والمقارنةِ بينَه وبينَ البيتِ المتقدمِ عليه وهو قولُه: بلغتْ إيّاك؛ لما بينَهما مِن المُناسبة مِنْ جهةِ أنَّ «إيّا» في الموضعينِ واقعٌ مَوقِعًا غيرُه به أَولَى. وقد نصَّ ابنُ مالكٍ على أنَّ إيرادَ سيبويهِ للبيتِ الثاني لم يكُنْ مِن أجلِ بيانِ الضرورة، حينَ قال: (ثم ذكرَ - أي سيبويهِ - البيتَ الذي أولُه: كأنَّا، لا لأنَّ ما فيه لا يجوزُ إلّا في الشِّعر، بل لأنَّ «إيّانا» مُوقَعٌ فيه مَوْقِعُ «أنْفُسَنا»، فَبَيْنَهُ وبينَ الأوّلِ مناسَبةٌ مِن قِبَل أنَّ «إيّا» في الموضعينِ واقعٌ مَوقِعًا غيرُه به أَولَى).

المطلب الثالثُ: مُناقشةُ مَذْهبِ ابنِ مالكٍ

الحاصلُ مما تقدَّمَ أنَّ ابنَ مالكٍ يُخالِفُ كثيرًا مِنْ النَّحويّينَ في مسألةِ حُكم انفصالِ الضميرِ بعدَ إنَّما مِنْ وجهين، وسوفَ أَقِفُ معَ هذينِ الوجهينِ مُتَأنّيًا مُتَأمّلًا، ومُحَلّلًا مُناقِشًا؛ كي نَصِلَ إلى شيءٍ مِنْ الترجيحاتِ التي تؤيّدُ ما رآهُ ابنُ مالكٍ صوابًا، وذلك مِنْ خلالِ مَعرفةِ أقوالِ بعضِ النَّحاةِ الذينَ وافقَهم ابنُ مالكٍ، والتعرُّفِ على الأمورِ التي اتَّكَؤوا عليها في ذلك.

فالوجهُ الأوّلُ: أنَّ ابنَ مالك استدلَّ بالمسموعِ عن العربِ حينَ احتجَّ بقول الفرزدقِ المتقدِّمِ ذِكْرُهُ وهو:

أنــا الفــارِسُ الحــامي الــذمارَ وإنَّمــا يُــدافِعُ عــن أحســابِهم أنــا أو مثلــي

ووَجهُ الاستدلالِ عندَهُ أنَّ الشاعرَ أَجْرَى إنَّما مُجْرى إلّا معَ النفي، فالمعنى عندَهُ: ما يُدافِعُ عن أحسابِهم إلّا أنا، أي: ما يُدافِعُ عن أحسابِهم إلّا أنا وليس غيري، فالفاعلُ هو المحصورُ فانفصَلَ وجُوبًا كما يَنفَصِلُ لو أنَّهُ حُصِرَ بإلّا، ولو كانَ المحصورُ قولُهُ (عن أحسابِهم) لكان المعنى: ما أُدافِعُ إلّا عن أحسابِهم لا عن أحسابِ غيرِهم. وكذلك يُقالُ إنَّه استدلَّ ببيتِ الفرزدقِ على أنَّه لا ضرورةَ شعريَّةً دَعَتْهُ لفصْلِ الضميرِ؛ فمَنْ ادَّعَى (ابن عصفور، 1980: 17/2) أنَّ المعنى هو: إنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، ولكنْ دَعتْهُ الضرورةُ لأنْ يَقولَ: إنَّما يُدافِعُ عن أحسابِهم أنا - فقد جانَبَهُ الصوابُ؛ لأنَّ (أُدافِعُ) و (يُدافِعُ) في الوزنِ سواءٌ. كذا قالَ الجُرجانيُّ، وسيأتي كلامُهُ قريبًا.

ثمّ إنَّ هذا الرأيَ الذي ارتآهُ ابنُ مالكٍ، والمذهبَ الذي ذهَبَ إليه، والقولَ الذي مالَ إليه - قد ذَهَبَ إليهِ أبو عليّ الفارسيُّ حينَ قالَ: (يَقولُ ناسٌ مِنْ النَّحويّينَ في نحوِ قولِهِ تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ﴾[الأعراف: 33]: إنَّ المعنى: ما حرَّمَ ربي إلّا الفواحِشَ. وأَصبْتُ ما يَدلُّ على صحّةِ قولِهم في هذا وهو قولُ الفرزدقِ:

أنــا الذائــدُ الحــامي الــذمارَ وإنَّمــا يُــدافِعُ عــن أحســابِهم أنــا أو مثلــي

فليسَ يَخْلو هذا الكلامُ مِنْ أنْ يكونَ مُوجبًا أو مَنفيًّا، فلو كانَ المُرادُ بهِ الإيجابَ لمْ يَسْتقِمْ؛ ألا ترى أنَّك لا تقولُ:

يُدافِعُ أنا، ولا يُقاتِلُ أنا؟ وإنَّما تقولُ: أُدافِعُ وأُقاتِلُ، إلّا أنَّ المعنى لمّا كانَ: ما يُدافِعُ إلّا أنا، فَصَلْتَ الضميرَ كما تَفْصِلُهُ معَ النّفي إذا أَلْحقْتَ معهُ إلّا؛ حَمْلًا على المعنى) (أبو علي الفارسيّ، 2004: 253) انتهى كلامُه.

وكذلك قالَ ابنُ جني (ابن جني، 1998: 239/2): إنَّ المعنى: ما يُدافِعُ عن أحسابِهم إلّا أنا. و قالَ عبدُالقاهرِ الجُرجانيُّ: (إنَّ الذي صَنَعَهُ الفرزدقُ في قولِهِ: و إنَّما يُدافِعُ عن أحسابِهم أنا أو مثلي، شيءٌ لو لم يَصْنَعْهُ لم يَصِحَّ له المعنى؛ ذاك لأنَّ غرضَهُ أنْ يَخُصَّ المُدافِعَ لا المُدافَعَ عنه، و أنَّه لا يَزعُمُ أنَّ المُدافَعَةَ منه تكونُ عن أحسابِهم لا عن أحسابِ غيرِهم، كما يكونُ إذا قالَ: وما أُدافِعُ إلّا عن أحسابِهم، وليس ذلك معناه، إنَّما معناه أنْ يَزعُمَ أنَّ المُدافِعَ هو لا غيرُه) ثمّ قالَ: (وجملةُ الأمرِ أنَّ الواجبَ أنْ يكونَ اللفظُ على وجهٍ يَجعلُ الاختِصاصَ فيه للفرزدقِ، وذلك لا يكونُ إلّا بأنْ يُقدَّمَ الأحسابَ على ضميرِه، وهو لو قال: وإنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، استَكَنَّ ضميرُهُ في الفِعْلِ، فلم يُتَصَوَّرْ تقديمُ الأحسابِ عليه، ولم يَقع الأحسابُ إلّا مُؤخَّرًا عن ضميرِ الفرزدقِ، وإذا تأخَّرتِ انصَرَفَ الاختصاصُ إليها لا محالة. فإنْ قلتَ: إنَّه كانَ يُمكنُه أنْ يقولَ: وإنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم أنا، فيُقدِّمَ الأحسابَ على (أنا)، قيلَ: إنَّه إذا قالَ: أُدافِعُ، كان الفاعلُ الضميرَ المُسْتَكِنَّ في الفعلِ، وكان (أنا) الظاهرُ تأكيدًا له، أعني للمُسْتكِنِّ. والحكمُ يَتعلَّقُ بالمُؤكَّدِ دونَ التأكيدِ؛ لأنَّ التأكيدَ كالتكريرِ، فهو يَجيءُ مِنْ بعدِ نُفوذِ الحكمِ. ولا يكونُ تقديمُ الجارِّ مع المجرورِ الذي هو قوله: عن أحسابِهم، على الضميرِ الذي هو تأكيدٌ تقديمًا له على الفاعلِ؛ لأنَّ تقديمَ المفعولِ على الفاعلِ إنَّما يكونُ إذا ذكرتَ المفعولَ قبلَ أنْ تَذكُرَ الفاعلَ ولا يكونُ لك إذا قلتَ: وإنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، سبيلٌ إلى أنْ تَذكُرَ المفعولَ قبلَ أنْ تَذكُرَ الفاعلَ؛ لأنَّ ذِكْرَ الفاعلِ هٰهُنا هو ذِكْرُ الفعلِ؛ مِنْ حيثُ إنَّ الفاعلَ مُستكِنٌّ في الفعلِ، فكيفَ يُتصوَّرُ تقديمُ شيءٍ عليه؟ فاعرِفْهُ) (الجُرجانيّ، 1995، ص 261، 262). انتهى كلامُه.

وقد نَقَلْتُهُ بطُولِه وتمامِه؛ لقوَّةِ حُجَّتِه وبيانِه، وعُمْقِ استنباطِهِ واستدلالِه، على أنَّ المحصورَ بعدَ إنَّما هو الفاعلُ لا غيرُه، وأنَّه لا يتأتّى للشاعرِ وهو يُريدُ معنى حَصْرِ الفاعلِ إلّا أنْ يأتيَ به مفصولًا مُؤخَّرًا.

والوجهُ الثّاني: أنَّ ابنَ مالكٍ لا يرى في البيتِ الذي أَوْرَدَه سيبويهِ ضرورةً شِعْريّةً، وهو قولُهُ:

كَأَنّـــــا يـــــومَ قُـــــرَى إنّـــــا نَمـــــا نَقْتُـــــلُ إيّانـــــا

بل إنَّ ابنَ مالكٍ ذَهَبَ إلى أبْعَدَ مِنْ ذلك حينَ جعَلَ سيبويهِ لا يَرى فيهِ ضرورةً أيضًا، وبيّنَ سببَ إيرادِ سيبويهِ للبيتِ، وأَكَّدَ أنَّه لم يُورِدْهُ من أجلِ بيانِ ما فيهِ مِنْ ضرورةٍ، كما تقدّمَ بيانُ ذلك مِنْ كلامِهِ سابقًا.

وأقولُ إنَّ هذا الرأيَ الذي ارْتآهُ الإمامُ ابنُ مالكٍ يُؤيّدُهُ أمرانِ؛ أوّلُهما: أنَّ النحاةَ مُجمِعونَ أنَّ مَوضِعَ الضميرِ ليس مَوضِعَ اتّصالٍ؛ لأنَّه لا يُقالُ فيه: نقتُلُنا، فكيفَ يكونُ انفصالُهُ ضرورةً ولا يجوزُ اتّصالُهُ. وقد تقدّمَ الكلامُ عن ذلك.

والأمرُ الثّاني: أنَّ بعضَ القائلينَ بأنَّه ضرورةٌ كانوا يَشْعُرونَ بالغموضِ مِنْ وراءِ إيرادِ سيبويهِ لهذا البيتِ في بابٍ خاصٍّ بالضرورةِ الشعريَّةِ؛ فمنهم مَنْ كانَ يَرى أنَّها ضرورةٌ قليلةٌ، وهو السيرافيُّ حينَ قالَ: (وأمّا قولُه: نقتُلُ إيّانا، فهو أقلُّ ضرورةً) (الرماني، 2021: 117/8). ومنهم مَنْ كانَ يقولُ إنَّ سيبويهِ لم يلتفتْ إلى معنى الحصرِ في البيتِ الشّعريّ؛ لأنَّه لو اعتبَرَ الضميرَ محصورًا لأَوجبَ فصْلَهُ. ومِنْ هؤلاءِ ابنُ عُصفورٍ حينَ قالَ: (فإنّ سيبويه - رحمه الله - يجعلُ ما يردُ من مثلِ هذا ضرورةً ولم يلتفتْ للمعنى) (ابن عصفور، 1980: 17/2). وكذلك قالَ أبو حيّانَ: (وأمّا سيبويه فلم يلحظْ ما لَحظَه الزّجّاجُ من مراعاةِ الحصر) (أبو حيان، 1998: 216/2).

فهؤلاءِ النَّحويُّون وإنْ لمْ يَجْزِموا بنَفْيِ الضرورةِ عن قولِهِ: إنَّما نقْتُلُ إيّانا، كما فعَلَ ابنُ مالكٍ حينَ نَفَى الضرورةَ عنه - فإنَّهم كانوا قريبينَ مِنَ النفي كما ترى.

ومِنْ أجلِ كلِّ ما تقدَّمَ ذِكْرُه عندَ مُناقشةِ هذا المذهبِ فإنَّ الباحثَ يَرى أنَّ مذهبَ ابنِ مالكٍ هو المذهبُ الرَّاجِحُ.

المبحثُ الخامسُ: اعتراضُ أبي حيّانَ على ابنِ مالكٍ

كانَ الإمامُ أبو حيّانَ يَرى أنَّ فصلَ الضميرِ الواقعِ بعدَ إنَّما لا يجوزُ في الكلامِ، وأنَّ الفصْلَ الواردَ في قولِ الشاعرِ:

كَأَنَّـــــا يـــــومَ قُـــــرَّى إنَّـــــ نَمـــــا نَقْتُـــــلُ إيّانـــــا

ما هو إلّا ضرورةٌ شِعْريَّةٌ، ويَرى أنَّ هذا القولَ هو مَذهبُ سيبويهِ (أبو حيان، 1998: 219/2)؛ مِنْ أجلِ ذلك نَقَلَ في شرحِهِ للتسهيلِ (أبو حيان، 1998: 2/ 215-220) كثيرًا مِنْ أقوالِ النَّحويّينَ الذينَ اعترضوا على مذهبِ الزّجّاجِ القائلِ بالضرورة، واستعرضَ أدلّتَهم في ذلك. وقد بيَّنَ سببَ عدمِ التِفاتِ سيبويهِ لمعنى الحصْرِ في البيتِ الشِّعْريِّ: فقال: (وأمّا سيبويهِ فلم يلحظْ ما لَحظَه الزّجّاجُ من مراعاةِ الحصر، ولعلَّ ذلك عنده إنَّما كانَ لأجلِ أنَّ (إنّما) لا تُفيدُ الحصرَ وضعًا، كما أنّ كأنَّما وليتما لا تُفيدان حصرَ التشبيهِ ولا حصرَ التمني) (أبو حيان، 1998: 216/2).

وقد استدلَّ الإمامُ أبو حيّانَ على عدمِ وجوبِ انفصالِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما بأربعِ آياتٍ مِنْ كتابِ اللهِ عزَّ و جلَّ - سيأتي ذِكْرُها -، مُعترضًا على مَذْهبِ الإمامِ ابنِ مالكٍ القائلِ بوجوبِ الفصْلِ، واصِفًا إيّاهُ بأبشَعِ عبارةٍ، و شَنَّعَ عليهِ في الإغارةِ، فقال: (وما ذهبَ إليه المصنّفُ -أي ابنُ مالك- مِنْ تعيينِ انفصالِ الضميرِ بعدَ إنّما خطأٌ فاحشٌ، وجهْلٌ بلسان العرب؛ قال تعالى: ﴿قَالَ إِنَّمَآ أَشۡكُواْ بَثِّي وَحُزۡنِيٓ إِلَى ٱللَّهِ﴾ [يوسف: 86]، وقال: ﴿إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ﴾ [سبأ: 46]، وقال: ﴿إِنَّمَآ أُمِرۡتُ أَنۡ أَعۡبُدَ رَبَّ هَٰذِهِ ٱلۡبَلۡدَةِ﴾ [النمل: 91]، وقال: ﴿وَإِنَّمَا تُوَفَّوۡنَ أُجُورَكُمۡ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۖ﴾ [آل عمران: 185]، ولو كان على ما زعمَ مِنْ تَعَيُّنِ انفصالِ الضميرِ لكانَ التركيبُ: إنّما يَشكو بثي وحُزني إلى الله أنا، وإنّما يَعِظُكم بواحدةٍ أنا، وإنّما أُمِرَ أنْ يَعبُدَ ربَّ هذه البلدةِ أنا، وإنّما يُوفَّى أُجُورَكم أنتم) (أبو حيان، 1998: 221/2). انتهى كلامُه بتمامه.

فأبو حيّانَ يرى أنَّ الضميرَ المحصورَ بإنَّما هو ضميرُ الفاعلِ المُتّصلُ المُستترُ في الآيتينِ الأُولَيَيْنِ، وضميرُ نائبِ الفاعلِ البارزُ في الآيتَينِ الأخْرَيَيْنِ.

المبحثُ السّادسُ: الرّدُّ على استدلالِ أبي حيّانَ

لقد تَوالتِ الرُّدودُ على أبي حيّانَ حينَ استدلَّ على عدمِ وُجوبِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما بالآياتِ الأربعِ المُتقدّمِ ذِكْرُها، ويَرى أنَّ المحصورَ فيها جميعًا هو ضميرُ الرَّفعِ، ووجهُ الاستدلالِ عندَه أنَّها مَحصورةٌ بإنَّما وباقيةٌ على اتّصالِها ولم تَنفصِلْ.

وقد اعترضَ عليهِ بعضُ مَنْ جاءَ بعدَهُ، ونَقَضوا ما ذَهبَ إليه، وبَيَّنوا أنَّ جميعَ تلك الآياتِ الكريماتِ لا يُستدلُّ بها على حصْرِ الضميرِ، فكيفَ يُستدلُّ بها على عدمِ وجوبِ فصْلِهِ؟ و رأوا أنَّ أبا حيّانَ قدْ جانَبَهُ الصوابُ بذلك، وأنَّهُ واهِمٌ فيما ذهبَ إليه، وفيما استدلَّ بهِ و سعى إليه؛ حيثُ يَرى هؤلاءِ النَّحويّونَ المُعترِضونَ على أبي حيّانَ أنَّ المَحصورَ في تلكَ الآياتِ غيرُ الضميرِ، فالمحصورُ في الآيةِ الأولى قولُهُ تعالى (إلى اللهِ) والمعنى: ما أَشكو بثّي وحُزْني إلّا إلى اللهِ، و في الآيةِ الثانيةِ قولُهُ تعالى (بواحدةٍ) والمعنى: ما أَعِظُكم إلّا بواحدةٍ، و في الآيةِ الثالثةِ قولُهُ تعالى (ربَّ) والمعنى: ما أُمِرْتُ أنْ أَعْبُدَ إلّا رَبَّ هذهِ البلدةِ، و في الآيةِ الرّابعةِ قولُهُ تعالى (يومَ القيامةِ) والمعنى: ما تُوفَّونَ أُجُورَكم إلّا يومَ القيامةِ.

ومِنْ هؤلاءِ النُّحاةِ المُعترِضينَ ابنُ هشام في المغني، حيثُ قال: (وقولُ أبي حيّانَ -أي السابقُ ذِكْرُه- وهْمٌ؛ لأنّ الحصْرَ فيهنّ -أي في الآياتِ اللواتي استدلَّ بهنَّ أبو حيّان- في جانب الظرفِ لا الفاعلِ؛ ألَا ترى أنّ المعنى: ما أَعِظُكم إلّا بواحدة، وكذلك البواقي) (ابن هشام، 2019، ص 388). فابنُ هشامٍ يرى أنّ الآياتِ الأربعِ المُستشهَدَ بهنَّ ليستْ حُجّةً لأبي حيان على ابن مالك؛ لأنّ ابنَ مالكٍ كلامُه محصورٌ في حصْرِ الفاعل بإنّما، والآياتُ الكريماتُ في حصْرِ غيرِ الضميرِ كما ترى.

و مِنْ هؤلاءِ بدرُ الدينِ الدماميني، حيث قال: (هذا هجومٌ بالتخطئة من غيرِ تثبُّتٍ -ثم قال- قال الشيخُ بهاءُ الدينِ

السُبكيّ: ولسانُ حالِ ابنِ مالكٍ يتلو: {إنَّما أَشْكُو بثّي وحُزْني إلى اللهِ}، وكلامُ المصنّفِ هو الصّوابُ، وليس منفردًا به، وتحقيقُ ذلك: أنّ ابنَ مالكٍ بنَى كلامَه على قاعدتين: إحداهما: أنّ (إنَّما) للحصر، وهو الذي عليه أكثرُ الناس، والثانية: أنّ المحصورَ بها هو الأخيرُ لفظًا، وهذا الذي أجمعَ عليه البيانيّون، وعليه غالبُ الاستعمال، وإذا ثبتَ لنا هاتان القاعدتان صحَّ ما ادّعاه؛ إذْ قولُك: إنّما قُمْتُ، موضوعُه: لم يقعْ منّي إلّا القيامُ، فلو أردْتَ به: ما قامَ إلّا أنا، لم يُفهم، ولا سبيلَ إلى فهْمِه إلّا بأنْ تقولَ: إنّما قامَ أنا، كما تقول: ما قامَ إلّا أنا، وبهذا عُلمَ سُقُوطُ استدلالِ أبي حيّانَ بالآياتِ المذكورة؛ لأنّ كُلًّا منها قُصِدَ فيه حصْرُ الأخيرِ لا الفاعلِ، ولو قُصِدَ حصْرُ الفاعلِ لانفصَلَ، وقولُ سيبويه: إنّ الفصلَ ضرورةٌ لا يَرِدُ عليه؛ لأنّه بناه على أنّ إنّما ليستْ للحصر كما نُقِلَ، وإذا تأملْتَ كلامَ المصنّف -ابنِ مالك- وجدْتَه في غاية التحرير؛ وذلك أنّه قال: إنْ حُصِرَ بإنّما، ولم يقلْ: إنْ وقَعَ بعدَ إنّما) (الدماميني، 1993: 83/2، 84).

ومِنْ أولئك المنتصرينَ لابنِ مالكٍ عبدُالقادرِ البغداديُّ في شرحِ أبيات المغني، حيث قال: (والمُخَطِّئُ مُخْطِئٌ؛ لأنّه – أي الآياتُ الأربعُ المُسْتَدَلُّ بهنَّ – ليس مما نحنُ فيه، ولسانُ حالِ المصنّف -ابنِ مالك- يقولُ: ﴿إِنَّمَآ أَشۡكُواْ بَثِّي وَحُزۡنِيٓ إِلَى ٱللَّهِ﴾، وخفاءُ مثلِه على الشيخِ – أبي حيّان – مما يُتَعَجَّبُ منه) (البغدادي، 1973: 252/5).

النتائجُ:

وقد خَلُصَ البحثُ في خِتامِهِ - بفضلِ اللهِ ورحمتِهِ - إلى عدَّةِ نتائجَ، وهي:

1- أنَّ النحاةَ يَتوسَّعونَ في التعبيرِ عندَ الحديثِ عن إنَّما الحصريّةِ، فيقولون: الضميرُ الواقعُ بعدَ إنَّما، وهم يُريدون: المحصور بإنَّما.

2- أنَّ حُكْمَ فصْلِ ضميرِ الرّفع المحصورِ بإنَّما، كحُكْمِ فصْلِ ضميرِ النَّصْبِ المحصورِ بإنَّما.

3- أنَّ الغُموضَ حولَ سببِ إيرادِ سيبويه لقولِ الشاعر: إنَّما نقْتُلُ إيّانا، كانَ سببًا للخلافِ في حُكمِ فصْلِ الضميرِ المحصورِ بإنَّما.

4- أنَّ الباحثَ وَضَعَ يدَه على أسبابِ ذلك الغُموضِ.

5- أنَّ مَنْ رأى مِنْ النَّحويّينَ أنَّ موضعَ الضميرِ المنفصلِ في قولِ الشاعر: إنَّما نَقْتُلُ إيّانا، موضعُ اتّصالٍ - يرى أنَّ فصْلَه ضرورةٌ شِعْريةٌ، ونَسَبَ ذلك إلى سيبويه. ومِنهم أبو حيّانَ.

6- أنَّ ابنَ مالكٍ يَرى أنَّ موضعَ الضميرِ المنفصلِ في قولِ الشاعر: إنَّما نَقْتُلُ إيّانا، موضعُ انفصالٍ، وأنَّ فصْلَه ليس ضرورةً شِعْريةً، ونَسَبَ ذلك إلى سيبويه.

7- أنَّ ابنَ مالكٍ بهذه النِّسْبةِ إلى سيبويهِ يكونُ قد تَفَرَّدَ عن سائرِ النَّحويّين.

8- أنَّ مِنْ النُّحاةِ مَنْ يَرى أنَّ سيبويهِ لم يَعْتبِرْ معنى الحصرِ في قولِ الشاعر: إنَّما نَقْتُلُ إيّانا؛ لذا كان يرى أنَّ الموضعَ موضعُ اتّصالٍ.

9- أنَّ مِنْ النُّحاةِ مَنْ يَرى أنَّ قولَ الشاعرِ: إنَّما يُدافِعُ عن أحسابِهم أنا، معناه: إنَّما أُدافِعُ عن أحسابِهم، فموضعُ الضميرِ موضعُ اتّصالٍ عندَه، وفصْلُه ضرورةٌ.

10- أنَّ مِنْ النُّحاةِ مَنْ يَرى أنَّ قولَ الشاعرِ: "إنَّما يُدافِعُ عن أحسابِهم أنا"، معناه: ما يُدافِعُ عن أحسابِهم إلّا أنا، فموضعُ الضميرِ موضعُ انفصالٍ عندَه، وفصْلُه واجبٌ؛ لأنَّه يُنزَّلُ إنَّما منزلةَ إلّا مع النّفي.

11- أنَّ مذهبَ ابنِ مالكٍ هو المذهبُ الأقربُ للصواب، وهو الرَّاجحُ.

المراجع

البغداديّ، ع. (1973). *شرح أبيات مغني اللبيب* (عبد العزيز، تحقيق؛ ط.2). م). دار المأمون للتراث.

الجرجانيّ، ع. (1995). *دلائل الإعجاز* (محمد التنجيّ، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتاب العربيّ.

ابن جني، أ. (1998). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها* (محمد عبدالقادر عطا، تحقيق؛ ط.1)، دار

أبو حيّان م. (1998). *التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل* (حسن هنداوي، تحقيق؛ ط.1). دار القلم.

الدماميني، ب. (1983م). *تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد* (محمد المفدى؛ تحقيق؛ ط.1)، طبعة خاصة.

الرّمانيّ، أ. (2021). *شرح كتاب سيبويه* (شريف النجار. تحقيق؛ ط.1). دار السلام.

السيرافيّ، أ. (2005). *شرح كتاب سيبويه* (عبدالمعطي أمين، تحقيق؛ ط.1). القدس.

السيوطيّ. ج. (1987). *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع* (عبدالسلام هارون، تحقيق). مؤسسة الرسالة.

الشنتمريّ، ا. (1316). *تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب*، مطبوع ضمن كتاب سيبويه، دار صادر.

ابن عصفور، ع. (1980). *شرح جمل الزجاجيّ* (صاحب أبوجناح، تحقيق؛ ط.1). جامعة الموصل.

أبو عليّ الفارسيّ. (2004). *المسائل الشيرازيّات* (حسن هنداويّ، تحقيق؛ ط.1). كنوز إشبيليا.

الفرزدق، هـ. (د.ت). *ديوان الفرزدق* (عبدالله الصاويّ، تحقيق) المكتبة التجارية الكبرى.

الفيومي، أ. (د.ت). *المصباح المنير*، المكتبة العلمية.

القزويني، م. (1990). *الإيضاح في علوم البلاغة* (ط.1). دار الكتب العلمية.

ابن مالك، م. (1990). *شرح التسهيل* (عبدالرحمن السيد، تحقيق؛ ط.1). دار هجر.

المراديّ، ا. (2007). *شرح الألفيّة* (فخر الدين قباوة، تحقيق؛ ط.1). دار مكتبة المعارف.

References

Al-Baghdādī. ʿA. (1973). *Sharḥ abyāt Mughni al-labīb* (ʿAbd al-ʿAzīz, Ed.; 2nd ed.). Dār al-Maʾmūn lil-Turāth.

Al-Jurjānī, ʿA. (1995). *Dalāʾil al-iʿjāz* (Muḥammad al-Tanjī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.

Ibn Jinnī, A. (1998). *Al-Muḥtasib fī tabyīn wujūh shawādh al-qirāʾāt wa-l-īḍāḥ ʿanhā* (Muḥammad ʿAbd al-Qādir ʿAṭā, Ed.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Abū Ḥayyān, M. (1998). *Al-Tadhyīl wa-l-takmīl fī sharḥ Kitāb al-Tashīl* (Ḥasan Hindāwī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Qalam.

Al-Damāmīnī, B. (1983). *Taʿlīq al-farāʾid ʿalā Tashīl al-fawāʾid* (Muḥammad al-Mufaddī, Ed.; 1st ed.). Private edition.

Al-Rummānī, A. (2021). *Sharḥ Kitāb Sībawayh* (Sharīf al-Najjār, Ed.; 1st ed.). Dār al-Salām.

Al-Sīrāfī, A. (2005). *Sharḥ Kitāb Sībawayh* (ʿAbd al-Muʿṭī Amīn, Ed.; 1st ed.). Al-Quds.

Al-Suyūṭī, J. (1987). *Hamaʿ al-hawāmiʿ fī sharḥ Jamʿ al-jawāmiʿ* (ʿAbd al-Salām Hārūn, Ed.). Muʾassasat al-Risāla.

Al-Shanṭamarī, A. (1316). *Taḥṣīl ʿayn al-dhahab min maʿdin jawhar al-adab fī ʿilm majāzāt al-ʿArab*. Published

within *Kitāb Sībawayh*. Dār Ṣādir.

Ibn ʿAṣfūr, ʿA. (1980). *Sharḥ Jumal al-Zajjājī* (Ṣāḥib Abū Janāḥ, Ed.; 1st ed.). University of Mosul.

Abū ʿAlī al-Fārisī. (2004). *Al-Masāʾil al-Shīrāziyāt* (Ḥasan Hindāwī, Ed.; 1st ed.). Kunūz Ishbīliyā.

Al-Farazdaq, H. (n.d.). *Dīwān al-Farazdaq* (ʿAbd Allāh al-Ṣāwī, Ed.). Al-Maktaba al-Tijārīya al-Kubrā.

Al-Fayūmī, A. (n.d.). *Al-Miṣbāḥ al-munīr*. Al-Maktaba al-ʿIlmiyya.

Al-Qazwīnī, M. (1990). *Al-Īḍāḥ fī ʿulūm al-balāgha* (1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Ibn Mālik, M. (1990). *Sharḥ al-Tashīl* (ʿAbd al-Raḥmān al-Sayyid, Ed.; 1st ed.). Dār Hijr.

Al-Murādī, A. (2007). *Sharḥ al-Alfiyya* (Fakhr al-Dīn Qabāwa, Ed.; 1st ed.). Dār Maktabat al-Maʿārif.

OPEN ACCESS
Received: 27 -04 -2025
Accepted: 30- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Schematic Representation of Lexical Meaning: A Cognitive Linguistic Study of Selected Entries from *Lisan al-Arab*

Dr. Abdullah bin Saad bin Faris al-Hogbani*
aalhogbani@kfu.edu.sa

Abstract

This study, grounded in cognitive semantics, explores how mind maps can be applied to lexicography in order to uncover the conceptual and mental structures underlying meaning. Focusing on selected entries from Ibn Manzur's *Lisan al-Arab*, particularly verbs of motion and nouns referring to body parts, the research moves from a theoretical discussion of mind maps to a practical analysis of their application. The study extracts core meanings, organizes them schematically, and reveals the conceptual frameworks shaping them. The findings demonstrate that semantic expansion does not occur through arbitrary convention but evolves via interrelated categories that branch from an original core meaning into derived sub-meanings. Such expansions are made possible by conceptual relations linking primary and secondary senses, which in turn allow meaning to be systematically structured and schematically represented. The results highlight the value of cognitive approaches in rethinking lexical semantics, positioning language as a mental activity grounded in perception, embodiment, and experience.

Keywords: Lexicon, Semantics, Conceptual Structure, Mind Map, Schematic Representation.

* Associate Professor of Linguistics and Discourse Analysis, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Saudi Arabia.

Cite this article as: al-Hogbani, A. S. F. (2025). Schematic Representation of Lexical Meaning: A Cognitive Linguistic Study of Selected Entries from *Lisan al-Arab*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 361 -380. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2776

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/27م
تاريخ القبول: 2025/07/30م

التمثيل الخطاطي للدلالة المعجمية: دراسة لسانية عرفانية لنماذج من "لسان العرب"

د. عبدالله بن سعد بن فارس الحقباني *
aalhogbani@kfu.edu.sa

الملخص

يندرج هذا البحث في إطار علم الدلالة العرفاني، ويهدف إلى الاستفادة من مفهوم الخرائط الذهنية لمعالجة مسألة الدلالة في المعجم بطريقة تساعد على الكشف عن البنية الذهنية والتصورية الكامنة وراء المعاني، وبمحاولة صَوْرَنَتِها وتمثيلها خطاطيًا. وتكمن أهميّة التناول العرفاني للدلالة في أنّه يتجاوز التصور الكلاسيكي لعلاقة الألفاظ بالمعاني، ويؤسّس لتصوّر جديد ينظر إلى اللغة بوصفها نشاطًا ذهنيًا يرتبط بالجسد والتجربة والإدراك. ويتدرّج البحث منهجيًا من التعريف النظري بمفهوم الخارطة الذهنية إلى التطبيق الإجرائي على نماذج مختارة من "لسان العرب" لابن منظور، وتنقسم المداخل المعجمية التي تمّت معالجتها إلى أفعال تفيد الانتقال الحركي، وأسماء تطلق على أعضاء من الجسد، وقامت الدراسة التطبيقية للمداخل المختارة على استخراج أهمّ المعاني ومحاولة بَنْيَنَتِها وتمثيلها خطاطيًا والكشف عن البنى التصورية التي تعبّر عنها. وقد قادت الدراسة التطبيقية إلى الكشف عن أوجه التوسّع الدلالي في معاني الألفاظ، وبيّنت أنّ هذا التوسّع لا يحدث مثلما يحدث الوضع بالاتفاق، وإنّما يجري وفق مقولات مترابطة تتفرّع بمقتضاها الدلالة الأصلية إلى دلالات فرعية مشتقّة منها. وأنّ وجود علاقات تصوّرية بين الأصول والفروع هو ما يسمح بِبَنْيَنَة الدلالة وتمثيلها باعتماد خرائط ذهنية.

الكلمات المفتاحية: المعجم، الدلالة، البنية التصورية، الخارطة الذهنية، التمثيل الخطاطي.

* أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحقباني، ع. س. ف. (2025). التمثيل الخطاطي للدلالة المعجمية: دراسة لسانية عرفانية لنماذج من "لسان العرب"، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 361-380. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2776

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

مقدمة

لقد استطاعت اللسانيات الحديثة إخضاع الجانب اللفظي في اللغة إلى الدراسة الوصفية البنيوية الدقيقة، نظرًا لقابلية الأصوات للملاحظة والوصف والتجريب بوصفها ظاهرة فيزيائية ، ولكن في مقابل ذلك ظل المعنى مستعصيًا عن كل تحديد بالرغم من المحاولات الكثيرة للإحاطة به، فقد عرّف فردنان دي سوسير اللغة بأنّها "شكل وليست مادة" (دي سوسير، 1984، ص 174)، وبيّن ذلك من خلال الكشف عن نظام اللغة في مستويها الصوتي والتركيبي، إلاّ أنّه أقرّ، في الوقت ذاته، بصعوبة السيطرة على المعنى أو الفكر الذي تعبّر عنه اللغة؛ لأنّه "كتلة مبهمة الشكل غامضة الملامح"، ومثله " كمثل السديم حيث لا شيء معيّن الحدود بالضرورة." (دي سوسير، 1984، ص 172)

وما فَتِئَت المقاربات اللسانية ما بعد البنيوية تحاول الواحدة بعد الأخرى ملاحقة المعنى، للسيطرة عليه وتفسيره، والوقوف على القوانين المتحكمة فيه. ففي اللسانيات التوليدية نقد تشومسكي اللسانيات البنيوية؛ لأنّها اكتفت بوصف البنية السطحية وهي، في نظره، "تنحصر في تحليل ما سميناه البنية السطحية، وفي الخصائص الواضحة في الإشارات، وفي التركيبات والوحدات التي يمكن أن تكون جلية."(Chomsky, 2003, P 46) وفي مقابل ذلك سعت المدرسة التوليدية إلى إدماج المكوّن الدلالي في الدراسة اللسانية للغة عن طريق ما يعرف بـ"التحليل المعجمي".

ومن هذا المنطلق احتلّ المعجم مكانة أساسية في النظريات الدلالية المعاصرة، وظهرت مفاهيم جديدة على غرار مفهوم "المعجم الذهني"، الذي يشير إليه عبد القادر الفاسي الفهري في قوله: "فكلّ متكلّم للغة طبيعية قد قرّ قراره على مخزون ذاكري غير واعٍ، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثّل الثروة المفرداتية المخزونة، وجهاز قواعدي نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية." (الفهري، 1986، ص 6).

ويتكوّن المعجم الذهني من نوعين من المفردات: وحدات معجمية عامة تخص المفردات التي تتوارثها الجماعة اللغوية، وتمثّل رصيدا مشتركا من الكلمات، والوحدات المعجمية الخاصة، وهي المصطلحات التي يتواضع عليها أهل اللغة للتعبير عن الحاجات المستجدّة.

وفي ضوء منجزات المدرسة التوليدية في دراسة المكوّن الدلالي بالتركيز على المعجم الذهني طورت المدارس اللسانية الأخرى مقارباتها للغة بالاهتمام بالعناصر المؤثرة في إنتاج الدلالة، على غرار الاهتمام بالسياق الحاف بعملية التخاطب، مثلما ذهبت إلى ذلك النظرية التداولية، التي قامت على أساس أن التواصل بين المتكلم والمخاطَب يخضع للشروط المرتبطة بالقصدية والسياق. وعلى هذا الأساس حققت التداولية إضافة نوعية للمدرسة التوليدية، تمثّلت في أنّ "اشتقاق الجملة لا يبدأ بتوليد بنية عميقة نحوية، كما هي عند تشومسكي، بل بتوليد بنية مجرّدة تغطي التمثيل الدلالي، ومن ثمّ تخضع هذه البنية إلى عدّة تحويلات يتمّ خلالها إدخال مفردات المعجم، إلى أن يتوصّل أخيرًا إلى البنية السطحية." (فاخوري، 1988، ص 61)

أمّا اللسانيات العرفانية التي عرّفها لايكوف وجونسون بأنّها: "علوم الذهن وتسعى إلى فهم الإدراك والتفكير وعمل الذاكرة، وفهم اللغة والتعلّم وظواهر أخرى"(لا يكوف، وجونسون، 2016، ص 18)_فقد حقّقت إضافة نوعية أخرى في دراسة المكوّن الدلالي، وذلك بصرف الاهتمام إلى المكون النفسي والعصبي، بوصفه عنصرًا متحكّمًا بالدرجة الأولى في استعمال اللغة وفهمها. وقد وسّعت العرفانية في نطاق النظرة إلى اللغة لتشمل جميع مكوناتها، انطلاقًا من المبدأ الذي دعا إليه رولاند لانقاكر، والمتمثّل في أنّ "اللغة أبنية متكاملة، فالمكونات الصوتية والتركيبية والصرفية والدلالية لا تدرس إلا وفق معايير ثابتة من المعالجة باعتبارها أبنية مركّبة في الآن ذاته، وكلّ بنية منها تتمثّل في نسق بنية أخرى." (يحيى، 2020. ص 77).

وتكمن أهميّة البحث في موضوع "التمثيل الخطاطي للدلالة المعجمية، دراسة لسانية عرفانية لنماذج من لسان العرب" في أنّ التناول العرفاني لمسألة الدلالة يتجاوز التصور الكلاسيكي لعلاقة الألفاظ بالمعاني، ويؤسّس لتصوّر جديد ينظر إلى اللغة بوصفها نشاطًا ذهنيًا يرتبط بالجسد والتجربة والإدراك.

وفي ضوء هذا التصوّر فإنّ المكوّن الدلالي في اللغة يمكن أن يكون هو أيضًا موضوعًا للدراسة اللسانية، وللمعالجة، بوصفه بنية قابلة للوصف والتمثيل والبَنْيَنَة (Structuralisation)، والتمثيل الخطاطي (Shematic represantation).

ويهدف هذا البحث إلى تحقيق هذه الغاية من خلال دراسة تطبيقية لمداخل معجمية من "لسان العرب" لابن منظور متبعًا في ذلك المنهج الوصفي.

أما عن الدراسات السابقة فإنّ اللسانيات العرفانية وإن كانت قد طُبِّقت في دراسات كثيرة حول اللغة العربية فإنه –حسب علم الباحث- لا توجد دراسة سابقة درست التمثيل الخطاطي للدلالة المعجمية دراسة لسانية عرفانية على نماذج من معجم لسان العرب لابن منظور.

وبناءً على ذلك فإنه يحسن قبل إجراء المعالجة التطبيقية ان نبدأ بالتأسيس النظري، وذلك بتحديد مفهوم الخطاطة الذهنية بوصفه أحد المفاهيم المعتمدة في اللسانيات العرفانية، وهو المعوّل عليه في دراسة المستوى الدلالي ومحاولة نمذجته.

واعتمادًا على الأهداف المنشودة والمنهج المعتمد فإنّ البحث ينقسم إلى: تمهيد، ومبحثين، وخاتمة. أما التمهيد فقد تناول مفهوم الخارطة الذهنية، بينما تناول المبحث الأول التمثيل الخطاطي لدلالة الأفعال، وتناول المبحث الثاني التمثيل الخطاطي لدلالة الأسماء، ثم جاءت خاتمة البحث بأهم النتائج التي تم التوصل إليها.

تمهيد:

مفهوم الخارطة الذهنية:

من بين المفاهيم التي اعتمدتها اللسانيات العرفانية في دراسة اللغة مفهوم الخارطة أو الخطاطة الذهنية (Mind Map)، وقد ظهر هذا المفهوم في الستينات من القرن الماضي، ويعدّ توني بوزان "أوّل من تحدّث عن الخرائط الذهنية، واعتبرها أداة متعدّدة الأساليب للتفكير، ومقويّة للذاكرة الإنسانية." (عبداللطيف، وشهوان، 2023، ص 73)، ويقوم مفهوم الخرائط الذهنية على التداخل بين المفهوم الجغرافي المتعلّق بالمكان، وطريقة اشتغال الذهن في تمثّل الأشياء وتمثيلها.

لقد استخدم لينش هذا المفهوم في كتابه صورة المدينة (The image of the city)، وبيّن فيه أن إنشاء الخريطة الذهنية يعتمد على الذاكرة، وذلك بخلق صورة بصرية تقريبية تحاكي الصورة الواقعية (Lynch, 1960, P141)، ويعني ذلك: أنّ إنشاء الخريطة الذهنية يقوم على التعاضد بين المعطيات الحسية المخزّنة في الذهن، والطريقة التي يعمل بها العقل في تنظيم المعلومات، وإبراز الروابط والعلاقات القائمة بينها.

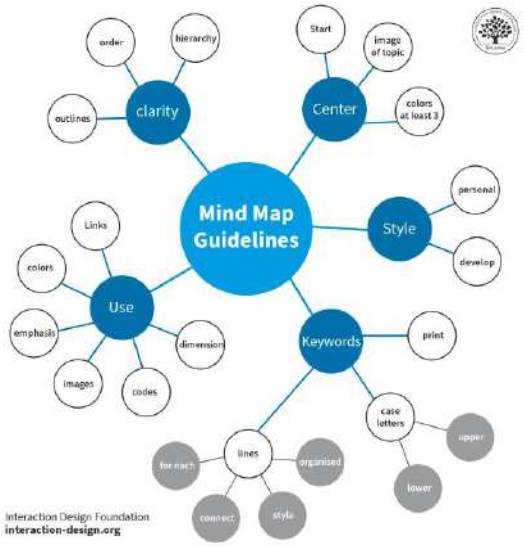
ويعدّ مفهوم الخارطة الذهنية من المفاهيم المشتركة كذلك بين علم النفس واللسانيات العرفانية، يقول الأزهر الزناد في هذا الصدد: "يندرج مفهوم الخارطة الذهنية أو الخارطة العرفنية، في ملكة عرفنيّة أوسع هي التصوّر الذهني، الذي ينشئ الصور الذهنية من حيث مواردها، وتبلورها، وتمثّلها، وحفظها، واشتغالها في الذهن والعرفنة، والتصوير الذهني مبحث مشترك ما بين علم النفس العرفني، واللسانيات العرفنية، يدخله كلّ منهما من بابه." (الزناد، 2011، ص 169).

وتتشكّل الخارطة الذهنية من بؤرة، أو مركز يمثّل الفكرة الرئيسية، ثم تتفرّع عن ذلك المركز مجموعة من العقد والروابط التي تبرز البنية الذهنية المرتبطة بالموضوع الذي يقع تمثيله. والغاية منها هي تقديم صورة بصرية تجسّد المعاني المجرّدة وتقرّبها من الفهم، إذ تساعد على تبسيط الأفكار المركبة، والمفاهيم المعقدة، وتجعلها أكثر وضوحًا. فهي إذن عملية تمثيل خطاطي بواسطة بنية مجرّدة تعكس البنية التصورية القائمة في الذهن، أي: أنّها عملية تصميم تتحوّل بموجبها الخطاطة الذهنية إلى صورة مرئية قائمة على الترابط بين النواة الأصلية، والفروع المرتبطة بها.

ويمكن تمثيل مفهوم الخارطة الذهنية بالاعتماد على الخطاطة التالية التي تبيّن أهمّ الأركان التي تقوم عليها الخطاطة الذهنية:

رسم 1:

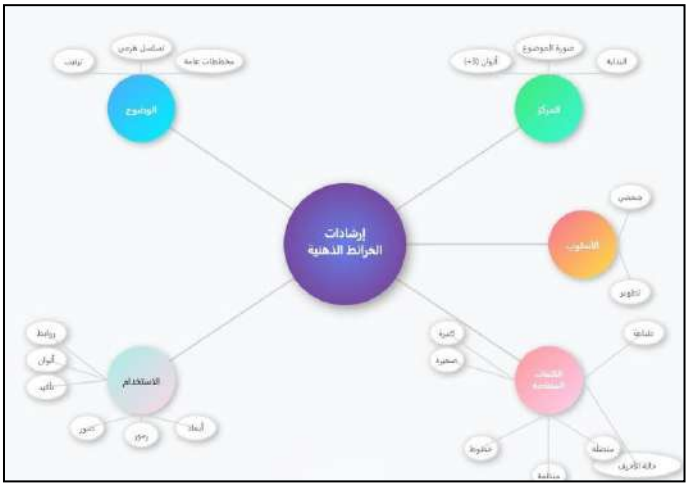
خطاطة مفهوم الخارطة الذهنية (Mind maps, 2025)



ويمكن ترجمة هذه الخطاطة إلى شكل موازٍ باللغة العربية كما يأتي:

رسم 2:

ترجمة (خطاطة مفهوم الخارطة الذهنية)



والناظر في هذا الرسم يلاحظ أن مفهوم الخارطة الذهنية يقوم على مجموعة من الأركان هي: المفهوم المركزي أو النواة، والوضوح، والأسلوب، والمفاتيح، والاستعمال. ولكل ركن من هذه الأركان شروط يتحقّق بواسطتها. فمن شروط النواة أن تمثل البداية أو المركز، وتمثّل صورة للموضوع، ولا تقلّ فروعها عن ثلاثة، ومن شروط الوضوح أن تقوم العلاقات بين النواة والفروع في الخارطة الذهنية على التراتبية والنظام والتمثيل. ويشترط في الأسلوب أن يكون شخصيًا ومتطورًا، وتعمل الكلمات المفتاحية في الخارطة ذهنية على دمج الصور والكلمات والخطوط، وتقسيم الكلمات إلى علوية وسفلية، أما الخطوط فهي عبارة عن روابط تبرز التفرعات وتكون منظمة على النحو الذي تترابط به الأفكار. ويتمّ الاعتماد في إنشاء الخارطة الذهنية على الروابط، والألوان، والإبراز، والصور، والرموز، والأبعاد.

واعتمادًا على هذه الأركان والشروط المتّصلة بها فإنّ إنشاء خارطة ذهنية هو عملية تصميمية شبيهة إلى حدّ كبير بتصميم مثال هندسي، وتحتاج هذه العملية إلى اتّباع المراحل التالية:

- تحديد المعنى المركزي أو ما يمكن أن نسميه نواة الخطاطة
- تحديد الكلمات المفتاحية المتفرعة عن النواة
- إنشاء عقد لتمثيل كل معنى من المعاني الفرعية
- إضافة روابط بين العقد والفكرة الرئيسية
- توسيع الخارطة الذهنية بتفريع المعاني الفرعية
- استخدام الرموز اللونية لتوضيح الخارطة الذهنية بصريا
- تدقيق الخارطة الذهنية لجعلها واضحة وقابلة للفهم والتمثّل

وبما أنّ الخارطة الذهنية هي بالأساس عملية نمذجة وتصميم فإنّها تعدّ أداة إجرائية يمكن توظيفها في مجالات مختلفة وعلوم متنوّعة، إذ يمكن اعتماد هذه الأداة في تمثيل الفضاء ببعديه المكاني أو الزماني، أو في دراسة الثقافة، أو المجتمع، أو الاقتصاد، أو التعليم، أو غيرها من المجالات المختلفة.

وتعتمد النمذجة الخطاطية، في الغالب، على رصد التقابلات بين الحدود وتوظيفها لإنشاء خارطة ذهنية تحيط بالمفهوم وتوضّحه، فمفهوم الفضاء المكاني مثلًا يمكن توضيحه باعتماد ثنائيات من قبيل أعلى/أسفل، أمام/خلف، يمين/يسار، داخل/خارج. فهذه الثنائيات تدلّ على وجود "منوال ذهني فضائي (Spatial mental model) نُنْشِئ به خرائط ذهنية من موارد حسيّة، أو من موارد لغوية أساسها الوصف المتعلّق بالمكان سماعا أو قراءة." (الزناد، 2011، ص 171)

لقد وجد علماء اللسانيات العرفانية في مفهوم الخرائط الذهنية أداة إجرائية مناسبة أيضا لوصف اللغة، ودراسة نظامها، انطلاقا من اعتبار اللغة تصميمًا متماسكًا تتوافر فيه عناصر أساسية قابلة للنمذجة، وقد أكّد عالم الدلالة العرفانية طالمي أنّ النحو والمعجم هما المظهران التصميميان الأساسيان في اللغة. - (Talmy, 2000, p 21)

ويرى اللسانيون العرفانيون أن المعنى المعجمي ليس مجرّد تصوّرات خيالية، وإنّما هو وليد التجربة الحسية مع العالم، والذهن البشري هو الذي يحوّل عناصر التجربة إلى بنية قابلة للتمثيل الصوري. وتقوم البنية التصورية في المعجم الذهني لدى المتكلمين، حسب ليفلت، على ضربين من العلاقات: علاقات جوهرية تخصّ المفردة الواحدة، وعلاقات ترابطية تتعلّق بالحقل المعجمي الذي تنتمي إليه تلك المفردة.(Levelt, 1985, P 41-42)

ويمثّل المعنى في نظر العرفانيين النواة الصلبة في نظام اللغة، "فغاية اللغة في الاستعمال تشييد أبنية دلالية مركبة هي عبارة عن (تمثيلات ذهنية) بمصطلح تالمي، و(أبنية مفهومية) بمصطلح لا نقاكر، و(فضاءات ذهنية) عند فوكونياي." (يحيى، 2020، ص 79).

لقد فتحت هذه التصورات العرفانية للمعنى الباب لتطور الدراسات الدلالية، فلم يعد المعنى عبارة عن تصوّرات منفلتة وغير قابلة للوصف والتحديد، بل أضحى في متناول اللساني لوصفه وبَنْيَنَتِه وإخراجه من الغفلية واللا تحديد إلى الدراسة العلمية والتجسيد المنطقي.

وفي هذا السياق نشأ علم الدلالة العرفاني، ومن أعلامه راي جاكندوف الذي يرى أنّه من الضروري وضع إطار صوري مقبول "تدرس فيه الدلالة في اللغة الطبيعية وكذلك بنية المفهومات والتطبيقات الممكنة لهذا الإطار في الأغراض النفسية المتعدّدة، منها مثلا أنّه يمكن إثراء دراسة الإدراك الحسي من خلال فهم أعمق للمعلومات التصورية التي يفترض أن تقدّمها أنظمة الإدراك الحسّي." (جاكندوف، 2010، ص 41).

ومن أهمّ الأسس النظرية التي تعتمد عليها اللسانيات العرفانية اعتبار الدلالة في اللغة الطبيعية بنية ذهنية مرتبطة بتجربتنا في الحياة، وغير منفصلة عن التركيبة النفسية والعصبية للفرد. كما أنّه لا يمكن الفصل بين اللغة والإدراك، لأنه لا يمكن الكشف عن أحدهما إلاّ في ارتباطه بالآخر. فالتمثيل الذهني الذي ينتجه العقل بواسطة اللغة مرتبط ارتباطا وثيقا بتمثيل العالم. ويعني ذلك أنه بواسطة اللغة يمكن اكتشاف الطريقة التي يعمل بها الذهن البشري في إدراك العالم، والتفاعل معه.

وما من شكّ في أنّ هذا التركيز على المكون العرفاني في اللغة يعدّ تحولًا جوهريًا في الدراسات اللسانية، فلم يعد المدخل إلى دراسة اللغة مقتصرًا على الجانب الإعرابي والتركيبي، وإنما أضحى المعنى هو المدخل الأساسي لفهم نظام اللغة، ولعلّ ذلك ما جعل البعض يرى: "أنّ الشرخ الذي أحدثه التداوليون الدلاليون بانفصالهم عن النظرية المعيارية ازداد اتّساعًا بظهور نظريات عرفانية أخرى لا تقوم على مفهوم مركزية التركيب الإعرابي في الربط بين اللفظ والمعنى، بل تقوم على اعتبار الدلالة أو التصورات والعمليات الذهنية أساس الأبنية اللفظية سواء أكانت صوتية، أو صرفية معجمية، أم كانت إعرابية، أو تداولية." (صلاح الدين، 2010، ص 9).

ويتميّز علم الدلالة العرفاني بانفتاحه على تخصّصات وعلوم أخرى، فارتباط المعنى بالذهن وبتجربة الإنسان وطريقة إدراكه للعالم، وبمكوناته النفسية والعصبية ووجوده الاجتماعي، تقتضي تموضع علم الدلالة العرفاني في إطار شبكة من العلوم والمعارف المساندة التي تتقاطع معه، وبينها وبينه تداخل في مجالات الاهتمام، مثل: الفلسفة، والمنطق، وعلم النفس، وعلم الأعصاب، وعلم الحاسب، والذكاء الاصطناعي، فالمعنى، في نظر العرفانيين، بنية تصورية متصلة بالإدراك، تتّصف بالتعقيد وتتشابك في تشكيلها موارد مختلفة ومستويات متعدّدة.

ولمّا كانت الغاية الأولى لعلم الدلالة العرفاني الوصول إلى تلك البنية التصورية، وإظهار عناصرها، والكشف عن طريقة اشتغالها كان مفهوم الخرائط الذهنية أحد الوسائل المساعدة على تمثيل بنية المعنى في شكل خطاطات تعطيها بعدًا بصريًا، وتظهر مستوياتها الرئيسية، والثانوية، وضروب العلاقات القائمة بينها، على نحو يساعد على الكشف عن طريقة الإدراك في الدماغ البشري، وطريقة بناء المعنى، وتشكّله

ومن هذا المنطلق بدا من الممكن الاستفادة من مبادئ علم الدلالة العرفاني، وتوظيف مفهوم الخرائط الذهنية للإسهام في دراسة المعجم في اللغة العربية دراسةً تطبيقية على نماذج من "لسان العرب"، وبيان ما يكمن وراء المعاني المتصلة

بالمداخل المعجمية من بنى تصورية متعالية، لعلّها كانت بمثابة الإطار العام الذي يمارس فيه المتكلّم باللغة العربية نشاط الإدراك، والتعبير عن تجربته في العالم بمختلف أبعادها المكانية، والزمانية، والثقافية، والنفسية، والاجتماعية.

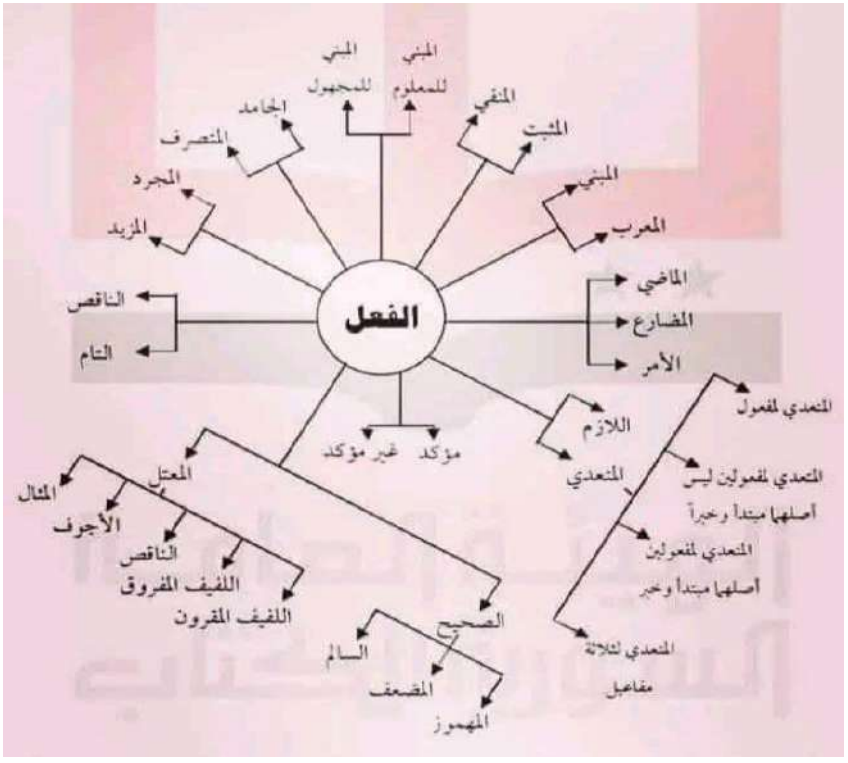
ولبلوغ هذا المقصد فإن النماذج التحليلية التي ستتم معالجتها تنقسم إلى: أفعال، وأسماء. فإلى أي مدى يمكن تجسيد المعاني التي يعبّر عنها كلّ قسم من هذه الأقسام بواسطة خطاطات ذهنية مجرّدة تمثّل البنية التصورية للمعاني المعجمية؟

المبحث الأول: التمثيل الخطاطي لدلالات الأفعال: (قَامَ / ضَرَبَ)

يعرّف الفعل في العربية بدلالته على الحدث المقترن بالزمان، وقد حدّده سيبويه بقوله: "وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء وبنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع"(سيبويه، 988: 1/ 12). وتصنّف الأفعال في اللغة العربية تصنيفات مختلفة بحسب نوع حروفها، وعددها، ودلالاتها الزمانية، وما يقترن بها من أدوات، وحروف، وما يجري أثناء تصريفها في الأزمنة. ويمكن تلخيص مختلف التصنيفات التي تجري على الأفعال في خطاطة ذهنية على النحو التالي:

رسم 3:

خطاطة تصنيف الأفعال في اللغة العربية



وتسمح هذه الخطاطة ببيان مختلف أنواع الفعل بوصفه وحدة لغوية، تمثّل بنيةً تصورية عامة كامنة في نظام اللغة، وتتجسّد أثناء الاستعمال بما يطرأ على الفعل من تغيرات للتعبير عن معانٍ متنوّعة ومتشعّبة، فالفعل علامة لغوية

أساسية لها سمات عامة وعلامات تميزها عن الاسم والحرف، وللفعل دلالة مركزية تعبر عن مقولة الحدث ومقولة الزمان، ولكن هذه الدلالة المشتركة تتفرّع بتفرّع مقولتي الحدث والزمان، فتبرز معان ودلالات ثانوية مثل الانقضاء في مستوى الحدث، أو الاستمرار والتواصل، والماضي، والحاضر، والمستقبل في مستوى الزمان.

وإذا انتقلنا من الدلالة النحويّة إلى الدلالة المعجمية المرتبطة بالفعل لاحظنا أن كلّ فعل من الأفعال يشكّل في مستوى المعجم نواة لشبكة من المعاني والمدلولات التي تتغيّر بتغيّر السياق، ولكنّها تحتوي على مكوّن أساسي هو بمثابة الدلالة المركزية ثم تتفرّع عنه معان جزئية، ويمكن إيضاح ذلك بمعالجة نموذجين من الأفعال هما: الفعل (قَامَ)، والفعل (ضَرَبَ)

أما النموذج الأوّل فهو الفعل (قامَ)، وهو فعل لازم نحو جاءَ ووَقَفَ وجَلَسَ، ويعدّ من الأفعال المعبّرة عن الحركة المادية مثل النهوض من الجلوس أو الحركة المعنوية مثل العزم والمبادرة، وقد ورد لهذا الفعل في لسان العرب (ابن منظور، 999، مادة قام) معان غزيرة تختلف باختلاف السياق والاشتقاق، ويمكن تلخيص أبرز المعاني في الجدول التالي:

جدول 1:

معاني قام

المعنى	المثال
الوقوف والنهوض	قامَ الرجل من مجلسه
الاستقامة والاعتدال	قامَ العود وقامَ الأمر أي استقام
التحقّق والحدوث	قامَت الحرب
بدء القيام بفعل	قامَ إلى الصلاة
الصلاة	قامَ الليل
الاضطلاع بمسؤولية	قامَ بالأمر
الديمومة والثبات	قامَ على عهده
الظهور والوضوح	قامَ الحقّ
الحلول محل الغير	قامَ مقامه
الاستعداد للشيء والتهيؤ	قامَ للأمر
الشدّة والانتفاض	قامَت قيامته
البعث بعد الموت	قامَت القيامة

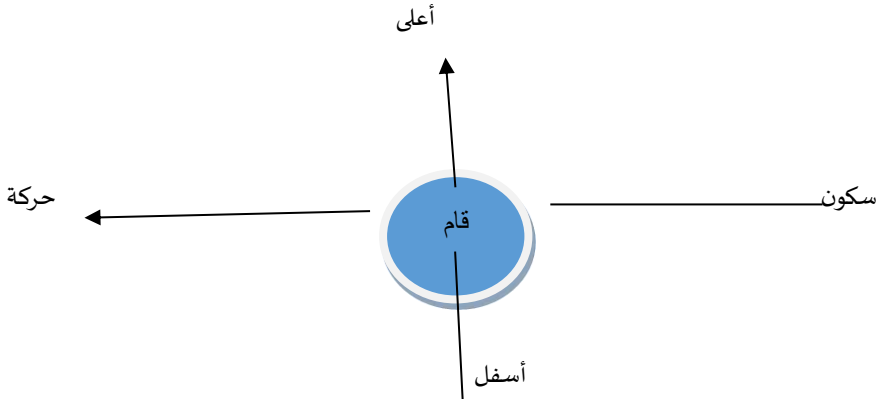
يلخّص هذا الجدول أبرز المعاني المتصلة بالفعل (قَامَ) في "لسان العرب"، وممّا هو جدير بالملاحظة أن هذا الفعل متّصل بالجسد ويعبّر عن الحركة والحالة في آن واحد، فقولنا:" فلان قامَ "، معناه: تحرّك وانتقل من حالة إلى أخرى، فمن المفترض أنّه قبل قيامه كان في حالة جلوس لا يتحرّك، ثم تغيّرت حالته بقيامه.

ويعني ذلك من منظور عرفاني أن البنية التصورية التي يعبّر عنها الفعل (قامَ) تنتمي إلى أفعال الانتقال الحركي، التي تفترض بالضرورة وجود الفضاء من ناحية، والحركة من ناحية أخرى بوصفهما حدّين دلاليين، ففعل القيام يحقّق مقولة الانتقال العمودي من الأسفل إلى الأعلى، وهي مقولة طرازية تتجسّد في كثير من الأفعال نحو (وقَفَ، ونَهَضَ، وطَارَ، وارتفعَ، ونَمَا...)

وعلى هذا الأساس فالمعنى الأساسي في الفعل (قَامَ) يقع في دائرة التقاطع بين حركتين: إحداهما نوعية (من السكون إلى الحركة)، والثانية اتجاهية (من الأسفل إلى الأعلى)، وهو ما يمكن التمثيل له في الرسم التالي:

رسم 4:

المعاني الأساسية للفعل قام

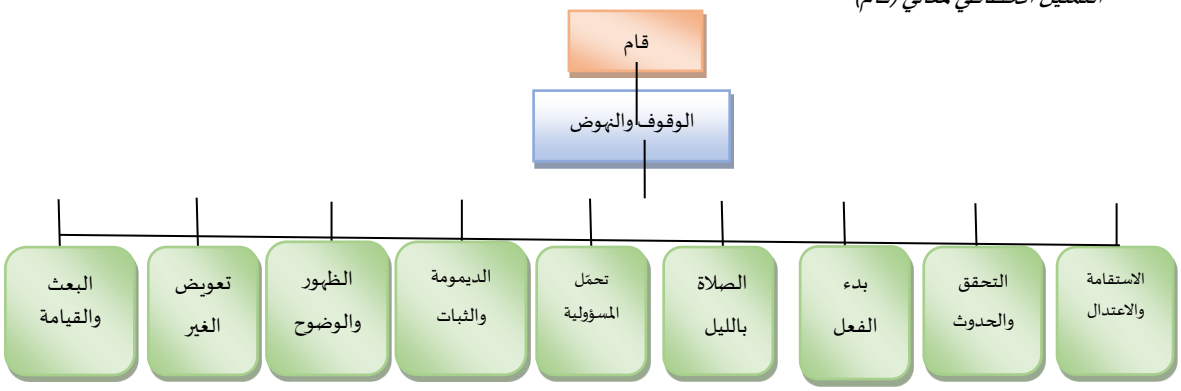


يبيّن هذا الرسم المقولتين اللتين تحدّدان المعنى الأساسي للفعل (قَامَ)، وهو معنى يتصل بحركة الجسد في الفضاء، ممّا يفضي إلى انتقاله من حالة إلى أخرى، وما من شكّ في أن إدراك هذا المعنى وتمثيله بواسطة اللغة إنّما هو نتيجة التفاعل بين المعطيات التصورية الكامنة في الذهن، والمعطيات الحسية في الواقع، فدور الذهن هو إيجاد المقولات التي تساعد على إدراك الواقع، وبَنْيَنَة المعنى.

وبالرجوع إلى الجدول السابق والنظر في مختلف المعاني التي يعبّر عنها الفعل (قَامَ) نلاحظ أنّه تمّ التوسّع في البنية التصورية البسيطة، التي قام عليها المعنى الأساسي، كما تظهر في الرسم أعلاه باتّجاه شبكة من المعاني الثانوية التي تختلف فيها دلالة الفعل باختلاف الاستعمال، وبذلك يتوجّب الانتقال من البنية البسيطة إلى بنية مركبة على النحو الذي تمثّله الخطاطة التالية:

رسم 5:

التمثيل الخطاطي لمعاني (قام)



يتّضح من الرسم أنّ النواة الدلالية للفعل (قَامَ)، والمتمثلة في الانتقال من السكون إلى الحركة، ومن الأسفل إلى الأعلى قد تفرّعت للتعبير عن دلالات أخرى تختلف بحسب سياقات الاستعمال، ففي سياق الخطاب الديني عبّر الفعل عن

الصلاة في الليل، لأنها حركة وقيام وانتقال معنوي من الأسفل إلى الأعلى، وعبّر الفعل كذلك عن يوم القيامة بوصفه نقلة نوعية من الحياة الدنيا إلى الدار الآخرة، ومن الموت والعدم إلى البعث والحياة من جديد، وفي السياق الاجتماعي دلّ الفعل على معان أخرى تتصل بالحركة والانتقال من حالة إلى أخرى، مثل بدء الحرب بعد السلم، وتحمّل المسؤولية بعد تركها، والظهور بعد الاختفاء... وفي جميع الأحوال يتّضح أن الاتساع الدلالي للفعل (قَامَ) ليس اعتباطيا؛ لوجود روابط في مستوى المقولات الأساسية بين المعنى الأساسي والمعاني الفرعية. وفي ذلك ما يدلّ بوضوح على أن الدلالة المعجمية تمثّل بنية تصورية متكاملة ترتبط فيها الفروع بالأصول.

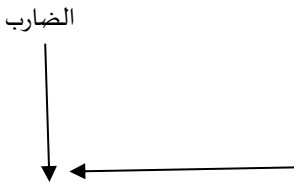
والنموذج الثاني من الأفعال هو الفعل (ضَرَبَ)، وهذا الفعل من الأفعال المتعدّية، فمعناه لا يتمّ إلاّ بذكر مفعوله، وهو من الأفعال الدالة على الحركة، ويتّصل كذلك بالجسد وما يحيط به، فعملية الضرب تقتضي وجود الضارب أي القائم بفعل الضرب، والمضروب الذي يقع عليه الفعل، والوسيلة التي ينجز بواسطتها الفعل، ومثاله:"ضَرَبَ زيد عمرًا بيده"، أي: لطمه، وبالسيف أي: طعنه. فالمعنى الأساسي للفعل (ضَرَبَ) هو ما يسلطه جسد القائم بالفعل على جسد المفعول أو على شيء آخر، وهو بالتالي إيقاع شيء على شيء بقوّة.

والناظر في معاني المادة المعجمية (ضرب) في "لسان العرب" يلاحظ أنّها غزيرة ومتنوّعة، ومن بينها: "ضَرَبَ الوتد يضربه ضربًا: دقه حتى رسب في الأرض... وضَرَبَ الدرهم يضربه ضربًا: طبعه... وضَرَبَت العقرب تضرب ضربًا: لدغت. وضَرَبَ العرق والقلب يضرب ضربًا وضربانًا: نبض وخفق. وضَرَبَ الجرح ضربانًا وضربه العرق ضربانًا إذا آلمه... وضَرَبَ في الأرض يضرب ضربًا وضربانًا ومضربًا، بالفتح: خرج فيها تاجرًا أو غازيًا، وقيل: أسرع، وقيل: ذهب فيها، وقيل: سار في ابتغاء الرزق... وضَرَبَ في سبيل الله يضرب ضربًا: نهض. وضَرَبَ بنفسه الأرض ضربًا: أقام... وضَرَبَ بيده إلى كذا: أهوى. وضَرَبَ على يده: أمسك. وضَرَبَ على يده: كفه عن الشيء. وضَرَبَ على يد فلان إذا حجر عليه... وضَرَبت الشيء بالشيء وضَرَبْتُه: خلطته. وضَرَبْت بينهم في الشر: خلطت... وضَرب الأمثال اعتبار الشيء بغيره... وضَرَبَ الله مثلًا أي: وصف وبين... وضَرَبَ الليل عليهم: طال..." (ابن منظور، 999، مادة ضرب)

تدلّ هذه المعاني المختلفة على أن سمة أساسية من سمات اللغة هي التوسع الدلالي، فالمعنى الأصلي الذي توضع له الكلمة، يتفرّع بالاستعمال إلى معانٍ أخرى، ويحدث ذلك وفق منطق ذهني تحكمه مقولات دلالية متصلة بالعملية الإدراكية التي يتميّز بها الإنسان، وهي عملية تقوم، كما سبقت الإشارة، على التفاعل بين الجسد والعالم. وفي حالة الفعل (ضَرَبَ) فإن البنية التصورية للمعنى الأصلي قائمة على التفاعل بين جسدين وفق اتجاه عمودي نازل يمكن تمثيله على النحو التالي:

رسم 6:

المكونات الأساسية في الفعل ضرب



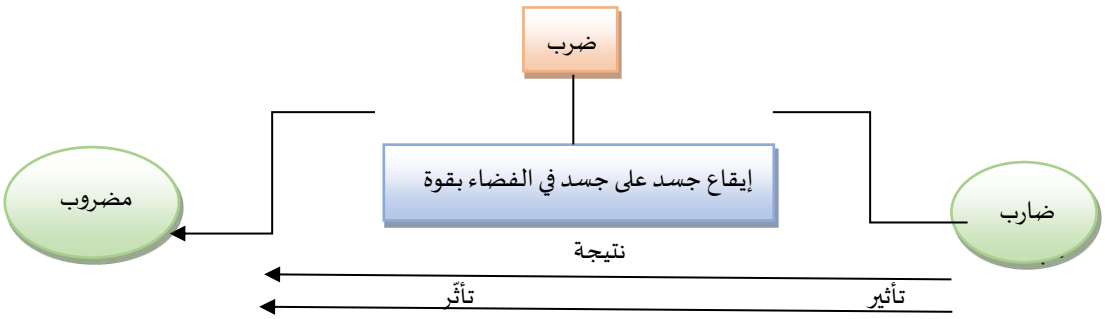
بما أنّ المعنى الأساسي لفعل الضرب هو تسليط شيء على شيء بقوّة، فإن دلالة الفعل من ناحية الفضاء تكون اتجاهيًا من الأعلى إلى الأسفل، ومن ناحية الجسد تكون مباشرة بين جسدين أو بواسطة، ويعني ذلك أن مقوّمًا أساسيًا من مقومات دلالة الأفعال مرتبط بحركة الجسد في الفضاء، وهي حركة قابلة للاتساع لأن الضرب وإن كان في الأصل واحدًا فإنّه

يتفرّع إلى أنواع تختلف باختلاف طريقة حدوث الفعل والغاية من إنجازه، فضرب الوتد أو المسمار الغاية منه تثبيته لا إسقاطه كما في حال: ضرب زيد عمرًا، وسُمّي السفر أو المشي ضربًا في الأرض؛ لأنّ انتقال الجسد من موضع إلى آخر يحدث بتسليط قوة القدمين على الأرض، للانتقال من الثبات إلى الحركة، ومن الوقوف إلى السير، وسُمّي طبع الدرهم ضربًا؛ لأنه يحدث بتسليط قوة الطابع على المعدن المطبوع، فيتحول المعدن إلى عملة.

انطلاقًا من كلّ هذا يتّضح أنّ الفعل (ضَرَبَ) يعبّر عن بنية تصورية مركّبة تستوعب مختلف أشكال الحركة التي يمارسها فاعل على مفعول ليغير حالته أو شكله، ومن أركان هذه البنية أنّها تستوجب وجود جسدين في الفضاء: أحدهما يمارس الفعل والثاني يقع عليه الفعل، والعلاقة بينهما علاقة سبب بنتيجة، فما يقع للجسد الثاني من تغيّر في الشكل أو الهيئة أو الحالة سببه ما يقوم به الجسد الأوّل الذي يسلط قوة مّا على الجسد الثاني الذي تأثر بتلك القوّة، وبالتالي فإن العلاقة بين الجسدين في الفضاء هي علاقة تأثير وتأثّر، ومن المعروف أنّ الأجسام في الفضاء تتحرك فيزيائيًا من خلال ما يجري بينها من احتكاك وتفاعل، وما ينطبق على الأجسام ينطبق أيضًا على غيرها، فالأفكار أيضًا تتفاعل وتتغيّر أثناء تفاعلها، ولذلك فإنّ قولنا: ضَرَبَ له مثلًا، هو إيقاع فكرة على فكرة بقوّة، فالمثل حجّة يستعملها المتكلّم إذا رام تثبيت فكرة، أو دحضها، أو تعديلها. ويمكن على هذا الأساس التمثيل للبنية التصورية التي يعبّر عنها الفعل (ضَرَبَ) بالخطاطة التالية:

رسم 7:

البنية التصورية للفعل (ضَرَبَ)



تدلّ هذه الخطاطة على خصوصية التصوّر الذهني الذي يعبّر عنه الفعل (ضَرَبَ)، فهو يخصّ التفاعل بين جسدين مع وجود قوّة يسلّطها الجسد الأوّل على الجسد الثاني ممّا يولّد أثرًا أو حركةً أو تغيرًا في الشكل والهيئة، ووجود عنصر القوّة هو ما يجعل معنى (ضَرَبَ) مختلفًا عن معنى (لَمَسَ) أو (مَسّ)، فهذان الفعلان وإن كانا يشتركان مع الفعل (ضَرَبَ) في التعبير عن معنى الاحتكاك بين جسدين في الفضاء، إلاّ أنّه احتكاك برفق ويخلو من القوّة، فلا تنتج عنه حركة ولا يتولّد منه أثر.

ولعل ذلك هو ما جعل ابن منظور يقول: "اللمس قد يكون مَسَّ الشيء بالشيء، ويكون مَعْرِفَة الشيء، وإن لم يكن ثَمَّ مَسٌّ لجَوْهَرٍ على جوهر." (ابن منظور، 999، مادة لمس) وهو ما يعني أن الاحتكاك بين الأجسام في حالة اللمس يختلف عن الاحتكاك الذي يحصل بينها في حالة الضرب.

ويبدو واضحًا من خلال النموذجين اللذين وقع التعرّض لهما أن الدلالات المعجمية للأفعال في اللغة العربية تعبّر عن تصوّرات ذهنية دقيقة حول علاقة الإنسان بالكون والموجودات، وهي علاقة عرفانية تتمّ فيها عملية الإدراك من خلال تفاعل الجسد مع الفضاء، وتأتي اللغة لتمثّل ذلك التفاعل وتعبّر عن نوعه ومداه وكيفيّة حصوله، وتتوسّع فيه بالانتقال من

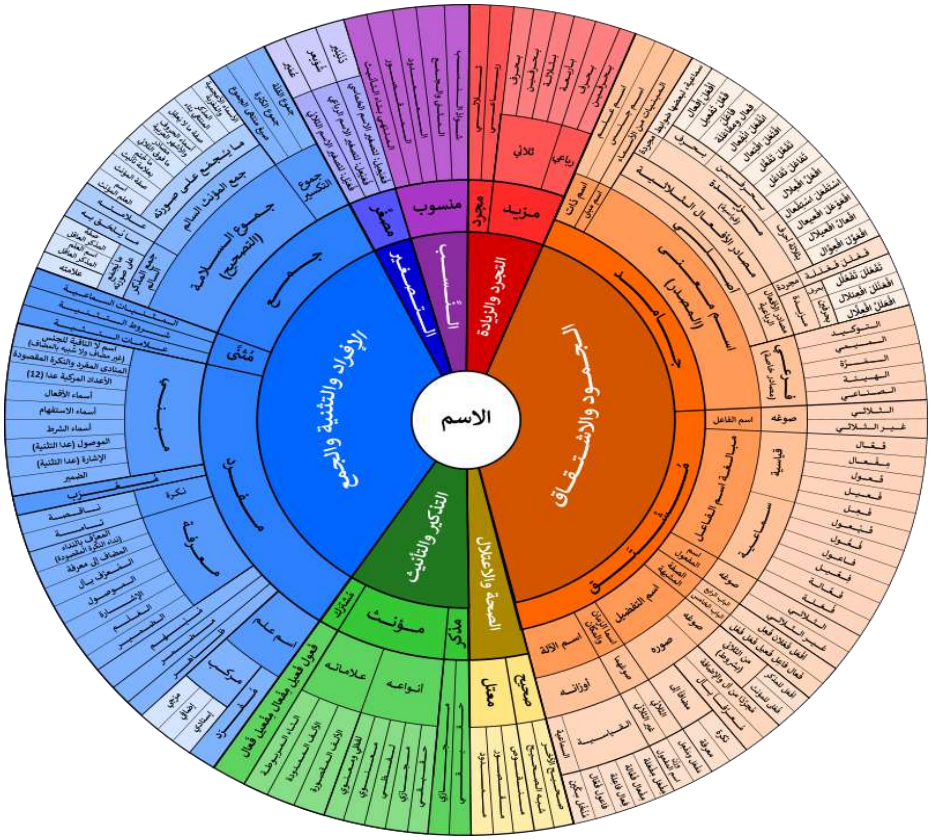
الدلالة الأصلية إلى دلالات فرعية تختلف باختلاف السياقات، لكنها تخضع عند التأمّل إلى نفس المقولات بحكم انتمائها إلى البنية التصورية نفسها. وهو ما يجعل من "معرفة الآليات الذهنية التي يقوم بها الفرد لتنظيم معرفته المعجمية"(عبد الإله، 2020، ص70) أمرًا في غاية الأهمية.

المبحث الثاني: التمثيل الخطاطي لدلالات الأسماء: (يَد / لِسَان / عَيْن)

الاسم هو القسم الثاني من أقسام الكلام، عرّفه سيبويه في "الكتاب" بأنّه "ما دلّ على معنى في نفسه غير مقترن بزمان"(سيبويه، 1988)، وعرّفه ابن يعيش في "شرح المفصّل" بقوله: "الاسم ما دلّ على معنى في نفسه، دلالة مجرّدة عن الاقتران، وله خصائص، منها: جواز الإسناد إليه، ودخول حرف التعريف، والجرُّ، والتنوين، والإضافة" (ابن يعيش، 2001: 81/1). ويختصّ قسم الأسماء بالتعبير عن الموجودات، والذوات، والصفات. وتصنّف الأسماء إلى أنواع بحسب ما تدلّ عليه مثل: اسم الجنس، واسم العلم، والظروف، والصفات، والضمائر، وغيرها، ويمكن التمثيل لأنواع الاسم بالخطاطة التالية (ويكيبيديا، 2025):

رسم 8:

خطاطة تصنيف الأسماء في اللغة العربية



وانطلاقًا من هذه الخطاطة يتبيّن أن تصنيف الأسماء يقع وفق مقولات أساسية هي: مقولة الجنس، والعدد، والتعريف، والتنكير، والنوع، والإعراب، والبناء، والجمود، والاشتقاق، ولهذه المقولات أهمية من ناحية دلالات الاسم، فالبنية التصوّرية التي يعبّر عنها الاسم مستمدّة من تصنيف الموجودات في الكون بحسب جنسها (مذكر / مؤنث) ، وعددها (مفرد /

مثنى / جمع)، ودرجة تعريفها (معرفة / نكرة)، ونوعها (جنس / علم / زمان / مكان)، هذا من حيث الدلالة المعجمية إضافة إلى المقولات النحوية المتعلقة بالإعراب، والبناء، والجمود، والاشتقاق.

وما يعنينا في هذا المقام من الاسم هو دلالته المعجمية في علاقتها بالإدراك الذهني، وطريقته تمثيله خطاطيًا. ولاستقصاء البنية التصورية الكامنة وراء كلّ اسم تم الاختيار على ثلاثة نماذج من الأسماء التي تعرّض لها ابن منظور بالشرح والتعريف، وهي: (يَد)، و(لِسَان)، و(عَيْن)، ويعود اختيار هذه الأسماء إلى أنها متّصلة بالجسد من ناحية أصل الدلالة، ولكن معانيها اتّسعت وفق مبادئ عرفانية تتعلّق بالإدراك، والتسمية. ولتبيّن ذلك نورد أوّلًا أبرز معاني هذه الأسماء الثلاثة في الجدول التالي:

جدول 2:

معاني الأسماء (يد / لسان / عين)

يد (ابن منظور، 999)	**لسان** (ابن منظور، 999، مادة لسن)	**عين** (ابن منظور، 999، مادة عين)
- اليد: الكفّ، وهي أنثى محذوفة اللام، وزنها فعل يدي، فحذف الياء تخفيفا. - وقال ابن جني: أكثر ما تستعمل الأيادي في النعم لا في الأعضاء - ويد السيف: مقبضه على التمثيل. - ويد الرحى: العود الذي يقبض عليه الطاحن. - واليد: النعمة والإحسان تصطنعه والمنة والصنيعة، وإنما سميت يدا لأنها إنما تكون بالإعطاء، والإعطاء إنالة باليد. - ويد القوس: سيتها. - ويد الدهر: مد زمانه. - ويد الريح: سلطانها - ويقال: هذه الصنعة في يد فلان أي في ملكه. - يقال: فلان طويل اليد وطويل الباع إذا كان سمحا جوادا. - والعرب تقول: ما لي به يد أي ما	- اللسان: جارحة الكلام، وقد يكنى بها عن الكلمة فيؤنث حينئذ. - واللسان المقول، يذكر ويؤنث، والجمع ألسنة. - اللسان في الكلام يذكر ويؤنث. - واللسان الثناء. وقوله عز وجلّ:" واجعل لي لسان صدق في الآخرين"، معناه: اجعل لي ثناء حسنا باقيا إلى آخر الدهر. - واللسان: اللغة - واللسان: الرسالة - ورجل لسن إذا كان ذا بيان وفصاحة. - واللسان: التقاضي - ولسان الميزان: عذبته - ولسان النار: ما يتشكل منها على شكل اللسان. - ولسان الحمل ولسان الثور: نبات، سمي بذلك تشبيها باللسان. - واللسان: عشبة من الجنبة، لها ورق متفرش أخشن كأنه المساحي	- العين: حاسة البصر والرؤية، أنثى، تكون للإنسان وغيره من الحيوان. - العين التي يبصر بها الناظر، والجمع أعيان وأعين. - والعين الذي يبعث ليتجسس الخبر، ويسمى ذا العينين. - والعين: أن تصيب الإنسان بعين. - والعين والمعاينة: النظر، وقد عاينه معاينة وعيانا. ورآه عيانا: لم يشك في رؤيته إياه. ورأيت فلانا عيانا أي: مواجهة. - والعين: عظم سواد العين وسعتها، ومنه حور العين. - والعين: الذي ينظر للقوم، يذكر ويؤنث سمي بذلك لأنه إنما ينظر بعينه. - وفلان عين الجيش: يريدون رئيسه. - وبعثنا عينا أي: طليعة يعتاننا ويعتان لنا أي: يأتينا بالخبر. - وأعيان القوم: أشرافهم وأفاضلهم، على المثل بشرف العين الحاسة. - والعين: عين الماء. والعين: التي يخرج منها الماء. والعين: ينبوع الماء الذي ينبع من

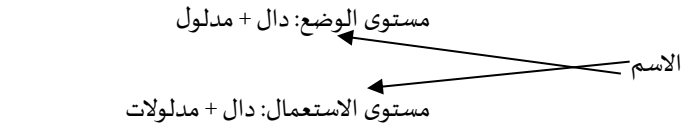
لي به قوة. - واليد: الغنى والقدرة، تقول: لي عليه يد أي قدرة. - واليد الملك، واليد السلطان، واليد الطاعة، واليد الجماعة. - واليد الأكل، يقال: ضع يدك أي كل. - واليد الندم، ومنه يقال: سقط في يده إذا ندم، وأسقط أي ندم. - ويقال: اليد لفلان على فلان أي الأمر النافذ والقهر والغلبة. - يقال لكل من عمل عملا كسبت يداه، لأن اليدين الأصل في التصرف.	كخشونة لسان الثور، يسمو من وسطها قضيب كالذراع طولا في رأسه نورة كحلاء، وهي دواء من أوجاع اللسان.	الأرض ويجري. وعين القناة: مصب مائها. - وعانت البئر عينا: كثر ماؤها. وعان الماء والدمع يعين عينا وعينانا بالتحريك: جرى وسال. - وقيل: العين الجديد، وقرية عين جديدة. - وعين القبلة: حقيقتها. والعين من السحاب: ما أقبل من ناحية القبلة وعن يمينها. - والعين: مطر أيام لا يقلع، وقيل: هو المطر يدوم خمسة أيام أو ستة أو أكثر لا يقلع. - وعين الشمس: شعاعها الذي لا تثبت عليه العين، وقيل: العين الشمس نفسها. يقال: طلعت العين وغابت العين. - والعين: النقد، يقال: اشتريت العبد بالدين أو بالعين، والعين الدينار. والعين: الذهب عامة. - والعين عند العرب: حقيقة الشيء. وعين كل شيء: خياره. - وعين الشيء: نفسه وشخصه وأصله.

يشترك ثالوث الأسماء الذي اخترناه من الأسماء الواردة في "لسان العرب" في ارتباطه من ناحية الدلالة الأصلية بالإحالة على أعضاء وجوارح من جسد الإنسان، ولهذا أهميّة خاصة في إثبات أن الإدراك والتسمية عند الإنسان يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بما يسميه العرفانيون "الجسدنة"، ويعني هذا المصطلح أنّ الجسد بأنظمته الإدراكية والحركية والذهنية هو الذي يبني المتصورات الدلالية، ويجعلها في بنية تصورية منظمة. فالجسد هو الوسيط الذي ينشأ من خلاله المعنى ويتحدّد بوصفه إدراكًا للعالم. وقد أشار إلى ذلك لا يكوف وجونسون في قولهما: "إنّ المعنى يرتبط بطرق اشتغالنا بشكل هادف في العالم، ونحن نستوعبه من خلال أبنيتنا الجسدية والتخييلية."(Lakoff, 1999. P 78)

وإذا أمعنا النظر في المعاني المعجمية المتصلة بكل اسم من الأسماء المذكورة لاحظنا أنّها تشكّلت وفق نظام مخصوص يتكوّن من نواة دلالية أصلية ثم تفرّعت إلى معان متّصلة بها، فدلالة الاسم في أصل الوضع هي المنطلق الأوّل في عملية الإدراك، ثم يكتسب الاسم بعد ذلك دلالات جديدة عند الاستعمال بإطلاقه على مسميات وأشياء أخرى؛ لوجود علاقات تشابه بين الأصل والفرع. ويمكن التمثيل لكيفية بناء الدلالية المعجمية للأسماء بصفة عامة بالتمييز بين مستويين على النحو التالي:

رسم 9:

دلالة الاسم بين الوضع والاستعمال



ويبدو الانتقال من الدلالة المعجمية الأصلية التي تكون للاسم في أصل الوضع إلى الدلالات التي تنشأ بالاستعمال بمثابة النقلة من الجسد باتجاه العالم، وذلك باستخدام آلية الإسقاط من خلال الإبقاء على الاسم وتغيير المسمى، ويمكن استجلاء ذلك من الأمثلة المذكورة في الجدول أعلاه.

فالاسم (يَد) في أصل الوضع أطلق على الكفّ، وهي عضو من أعضاء الجسد، ثم توسعت دلالات الاسم بإطلاقه أثناء الاستعمال على مسميات أخرى، مثل: النعم، والعطايا، والكرم، والجود، والغنى، والقدرة، والقوة، والملك، والسلطان...، والاسم (لِسَان) وضع لتسمية جارحة الكلام، ثم أطلق على الكلام، والثناء، واللغة، والرسالة، والبيان، والفصاحة، وعذبة الميزان، وما يتشكل في النار، أو النبات، على هيئة اللسان... إلخ.

أما الاسم (عَيْن) فقد جعل لتسمية ما به يبصر الناظر، وهو العضو الذي ترتبط به حاسة البصر، وفي الاستعمال تعددت المسميات التي يطلق عليها هذا الاسم، مثل: الجاسوس، ونبع الماء، وأشراف الناس، ووجهائهم، وحقيقة الشيء، والشمس وشعاعها، والمطر الغزير، وما شابه ذلك.

ومن الملاحظ في الحالات الثلاث أن المسمّى الأوّل الذي أطلق عليه الاسم عضو من أعضاء الجسد، أما المسّميات الأخرى التي سميت بنفس الاسم فهي تنتمي إلى العالم، ومنها موجودات حسّية، وأخرى معنوية، مع وجود علاقات تشابه بين المسمّى الأوّل والمسمّيات الملحقة بالاسم.

مثال ذلك أن ما أطلق عليه اسم (عَيْن) من الموجودات الحسّية يشبه العين في شكلها، أو وظيفتها، أو صفاتها، مثل: الشمس سميت عينا لاستدارتها، والماء لصفائه، والجاسوس لأنّه يراقب كما تراقب العين، وما أطلق عليه نفس الاسم من الذوات المعنوية يشبه العين كذلك في مكانتها، وقيمتها مثل: الوجيه في قومه، والحقيقة في الشيء.

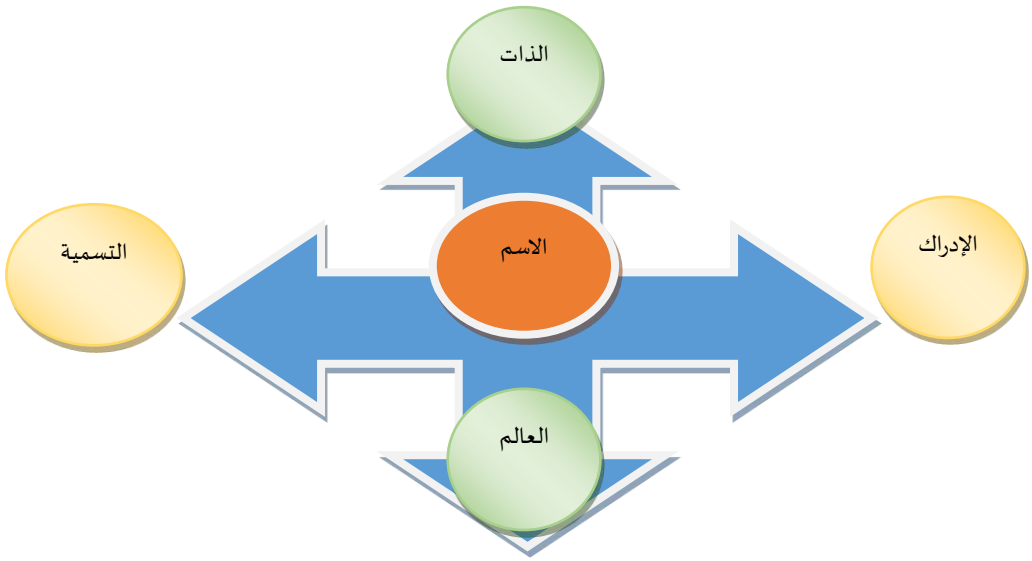
ويدلّ كل هذا على أن فعل التسمية عند الإنسان مرتبط بالإدراك، وأن الإدراك مرتبط بذاته، فهو يرى العالم، ويستوعبه، ويسمّيه، من منطلق جسده، فإذا كان يدرك أنّ ما يعبّر عنه يسمى لسانًا فإنّه سيطلق هذا الاسم على كل ما يلاحظ أنّه معبّر عن الأشياء، ومعبّر عن حالها، وإذا سمى العضو الذي يمارس الفعل بواسطته يدًا فلا غرابة أن يطلق هذا الاسم بعد ذلك على كل ما يشبه اليد في أفعالها، والأمر نفسه ينطبق على العين، أو غيرها من الأعضاء مثل القلب، والكبد، فإدراكه لقيمة هذه الأعضاء ودورها في حياته يدفعه إلى إسقاط أسمائها على مسمّيات أخرى في الوجود مثل عين الصواب، وكبد الحقيقة، وقلب العالم.

والذي يتّضح من كلّ هذا أنّ خلف المعاني المعجمية للأسماء بنية تصوّرية عامّة قائمة على الترابط بين الإدراك والتسمية، فاللغة هي الواسطة التي يدرك بها الإنسان ذاته، ويستوعب العالم من حوله، ويمتلكه بممارسة فعل التسمية بوصفه فعلًا وجوديًا.

ويمكن توضيح ملامح البنية التصورية المتعلقة بالأسماء باعتماد خطاطة ذهنية مركبة تبرز طريقة التفاعل بين الذات والعالم من ناحية، والإدراك، والتسمية من ناحية أخرى.

رسم 10:

خطاطة الإدراك والتسمية



يوضّح هذا الرسم التفاعل القائم من خلال الأسماء بين المُدرِك، وهو الذات، والموضوع المُدرَك، وهو العالم من ناحية أخرى، فالإنسان بوصفه القائم بعملية الإدراك ينطلق من ذاته، ويستهدف العالم من حوله، ويضع الأسماء ثم يعتمد عليها لممارسة عملية الإدراك، فالاسم عنده علامة يطلقها على مسمّى محدّد، ثمّ يوسّعها بالاعتماد على السمات، والخواص التي تميّز المسمّى الأوّل عندما يكتشف أنّ لها أشباها ونظائر في موجودات العالم الحسية والمعنوية، فيطلق عليها نفس الاسم عن طريق المجاز، والكناية.

ويذهب لا نقاكر في تفسير الإدراك إلى أنّه يتولّد من التجربة بالاعتماد على الحواس والملكات الذهنية، يقول: "إذا كانت رؤيتنا لهذا العالم تبنى بناء ذهنيا على أساس التجربة، فإنّ كل واحد منا يدركه بطريقة مختلفة إلى حدّ ما، وبطريقة مختلفة كثيرًا عمّا تدركه به الكائنات ذات القدرة الذهنية الأخرى، ورغم هذا التنوّع تتشكّل عملية البناء، وتتقيد بطبيعة العالم الواقعية... وهذه العملية مقيّدة أكثر بموقعنا في العالم، فنحن ندركه دائمًا في اللحظة الحاضرة، ومن زاوية موقعنا الحالي فيه، ومن خلال حواسنا وبملكاتنا الذهنية"(لا نقاكر ، 2018، ص 856).

ومّما يسترعي الانتباه فضلًا عن كلّ هذا أن عملية التسمية تخضع لمقولات دلالية مشتركة تعكس ما يوجد من تمايز بين الموجودات، مثل: مقولة الجنس، والعدد، والتنكير، والتعريف. فكل اسم يصنّف وفق هذه المقولات إلى مذكر، ومؤنث. أو مفرد، ومتعدّد. أو معين، ومبهم. وإن كانت إحدى المقولات لا تجري عليه على الحقيقة فإنّها تجري على المجاز، ويعني ذلك أنّ الذهن البشري عندما يمارس عملية الإدراك والتسمية يمارسها وفق شروط وضوابط تصنيفية؛ لأنّه يدرك الأشياء بالمقارنة التي تساعد على التصنيف انطلاقًا من التمييز بين وجوه الاختلاف، ووجوه التشابه. وهو ما يدلّ على أهمية الجانب العرفاني في اللغة.

النتائج:

كان القصد من هذا البحث توظيف مبادئ اللسانيات العرفانية في تعميق فهمنا لأسرار اللغة، وتحديد المبادئ المتحكّمة في الدلالة المعجمية؛ انطلاقًا من الوعي بأن معاني الألفاظ في المعجم لا تتشكّل من باب الاعتباط والصدفة، وليست مجرّد سمات تحيل على مراجع، وإنما تمثّل بنية تصورية منتظمة وقابلة للنمذجة، والتمثيل الخطاطي، وقد حاولنا الاستدلال على هذه الفرضية من خلال التعريف بمفهوم الخارطة الذهنية، ومحاولة إجرائها تطبيقيًا على الدلالات المعجمية لنماذج من الأفعال والأسماء اخترناها من "لسان العرب" لابن منظور.

ويفضي البحث بقسميه النظري، والتطبيقي إلى مجموعة من النتائج يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- تطورت اللسانيات الحديثة بتطوّر البحث في قضايا المعنى والدلالة، وبعد أن كانت اللسانيات البنيوية مقتصرة على دراسة الجانب الشكلي في اللغة فإنّ المدارس اللسانية اللاحقة مثل التوليدية، والسيميائية، والعرفانية، تجاوزت المستوى الوصفي وحاولت وضع مناويل تفسيرية للمعنى.
- ظهر مفهوم الخرائط الذهنية في إطار اللسانيات العرفانية، وأطلق المصطلح على طريقة الذهن في تمثيل الموارد الحسية، واللغوية في شكل خطاطات تمثّل البنية التصورية الكامنة في الذهن، وتتألّف من نواة تحتلّ المركز، تحيط بها وتتفرّع عنها مجموعة من العقد تتّصل بها عن طريق روابط تجسّد العلاقات بين الأصل والفرع.
- أثبت البحث أنه يمكن الاعتماد على مفهوم الخرائط الذهنية للكشف عن طريقة الذهن في الإدراك، وكيفية تمثيل المدركات بواسطة اللغة، ويمكن تقريب نظام اللغة شكليًا ودلاليًا بواسطة خرائط ذهنية مركّبة توضّح عمليّة الإدراك وتبسّطها.
- لقد تبيّن من خلال هذا البحث أن المعاني المعجمية في التصور الكلاسيكي هي مجموع الدلالات المتصلة بالدال، وهي تحيل على مراجع خارجية، ولكن التصور العرفاني للغة قام على تجاوز الفصل بين اللفظ والمعنى، أو الدال والمدلول، ليبيّن أن هناك فرقًا بين القاموس، والمعجم الذهني، فالقاموس قائمة من الكلمات لكل كلمة منها شروح وتعريفات، بينما يدل المعجم الذهني على النظام التصوري المتعلّق بأنساق الإدراك والتسمية.
- تبيّن من دراسة نماذج من الأفعال الدالة على الحركة في اللغة العربية (قَامَ)، و(ضَرَبَ) أن كل فعل يعبّر عن بنية تصورية متصلة بالتفاعل بين الجسد والكون، وهو تفاعل محكوم بمقولات الزمان، والمكان، والاتّجاه، والمظهر، ولذلك فإنّه قابل للبَنْيَنَة والتمثيل عن طريق خطاطات ذهنية.
- لقد اتضح من خلال تحليل نماذج من الأسماء التي تطلق على أعضاء الجسد في اللغة العربية (يَد، لِسَان، عَيْن) أنّه يمكن من خلال الربط بين الدلالة الأصلية للاسم، والمعاني الفرعية الكشف عن الطريقة التي يمارس بها الإنسان عمليتي الإدراك، والتسمية، معتمدًا على الجسد، والتجربة، والتصوّر.
- لقد توصل هذا البحث إلى أنّ معاني الوحدات المعجمية تبدو قابلة للتمثيل الخطاطي، وهو ما يعدّ ضروريًا لحوسبة المعجم اعتمادًا على الجانب الدلالي، وليس على الجانب الصوتي. ويمكن لهذا الأمر -إن حصل- أن يطوّر فهمنا للغة العربية ويتيح لها إمكانيات أوسع للاستخدام في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

جاكندوف، ر. (2010). *علم الدلالة والعرفانية* (عبد الرزاق بنور، ترجمة)، دار سيناترا.

دي سوسير، ف. (1984). *محاضرات في الألسنية العامة* (يوسف غازي، ومجيد النصر، ترجمة). دار نعمان للثقافة.

الزناد، ا. (2011). *النصّ والخطاب مباحث لسانية عرفنية* (ط.1). مركز النشر الجامعي، ودار محمد علي للنشر.

سيبويه، ع. (1988). *الكتاب* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.3). مكتبة الخانجي.

الشريف، ص. (2010). *مقدمة كتاب عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني: نظرية رونالد لا نقاكر*، مسكلياني للنشر والتوزيع.

عبد الإله، ل. (2020). الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية، *مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية*، *2*(1)، 55-73.

عبداللطيف، هـ. ع. وشهوان، ر. (2023). الخرائط الذهنية، مفهومها، نشأتها فوائدها، النظريات التي استندت عليها، استراتيجيات تدريسها، *مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية*، *1* (2)، 89-98.

فاخوري، ع. (1988). *اللسانيات التوليدية والتحويلية* (ط.2). د ار الطليعة للطباعة والنشر.

الفهري، ع. (1986). *اللسانيات واللغة العربية دراسة تركيبية دلالية*، دار توبقال للنشر.

لا نقاكر، ر. (2018). *مدخل في النحو العرفني* (الأزهر الزناد، ترجمة). دار سيناترا.

لا يكوف، ج. ومارك، ج. (2016). *الفلسفة في الجسد الذهن المتجسّد وتحدّيه للفكر الغربي* (عبد المجيد جحفة، ترجمة؛ ط.1). دار الكتاب الجديد المتحدة.

ابن منظور، ج. (1999). *لسان العرب*، دار إحياء التراث العربي.

يحيى، ص. (2020). نظرية النحو العرفاني مستوى الثالوث من الأبنية ذات التكوّن الجيّد (الدلالة، التركيب، المعجم) *مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب*، *4*(2)، 76-115.

ابن يعيش، أ. م. (2001). *شرح المفصّل* (ط.1). دار الكتب العلمية.

References

ʿAbd al-Ilāh, L. (2020). The internal architecture of the mental lexicon and the organization of lexical knowledge in light of neurolinguistics. *Al-Miyādīn Journal of Humanities Studies, 2*(1), 55–73, (In Arabic).

ʿAbd al-Laṭīf, H. A., & Shahwān, R. (2023). Mind maps: Their concept, origins, benefits, supporting theories, and teaching strategies. *Al-Mustanṣiriyya Journal of Human Sciences, 1*(2), 89–98, (In Arabic).

al-Fākhūrī, A. (1988). *Generative and transformational linguistics* (2nd ed.). Dār al-Ṭaliʿa lil-Ṭibāʿa wa-l-Nashr.

al-Fihri, A. (1986). *Linguistics and the Arabic language: A syntactic-semantic study*. Dār Tūbqāl lil-Nashr, (In Arabic).

al-Sharīf, Ṣ. (2010). Introduction to ʿAbd al-Jabbār ibn Gharbiyya's *An introduction to cognitive grammar: Ronald Langacker's theory*. Maskilyānī lil-Nashr wa-l-Tawzīʿ, (In Arabic).

al-Zannād, A. (2011). *Text and discourse: Cognitive linguistic studies* (Vol. 1). Markaz al-Nashr al-Jāmiʿī & Dār Muḥammad ʿAlī lil-Nashr, (In Arabic).

Chomsky. N. (2003). *Le langage et La pensée*, tra Louis jean Calvet et Cloude Bourgeois, ed. payot, paris.

De Saussure, F. (1984). *Lectures on general linguistics* (Yūsuf Ghāzī & Majīd al-Naṣr, Trans.). Dār Nuʿmān lil-Thaqāfa, (In Arabic).

Ibn Manẓūr, J. (1999). *Lisān al-ʿArab*. Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī, (In Arabic).

Ibn Yaʿīsh, A. M. (2001). *Sharḥ al-Mufaṣṣal* (Vol. 1). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya, (In Arabic).

Jackendoff, R. (2010). *Semantics and cognition* (ʿAbd al-Razzāq Binūr, Trans.). Dār Sīnātirā, (In Arabic).

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2016). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought* (ʿAbd al-Majīd Jaḥfa, Trans.; 1st ed.). Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥida, (In Arabic).

Langacker, R. (2018). *Introduction to cognitive grammar* (al-Azhar al-Zannād, Trans.). Dār Sīnātirā.

Levelt, W. (1985). *speaking from intention to articulation*, Cambridge: MIT, Press.

Lynch, K. (1960). *The Image of the City*, Cambridge MA: MIT Press.

Sībawayh, ʿAmr ibn ʿUthmān. (1988). *Al-Kitāb* (ʿAbd al-Salām Muḥammad Hārūn, Ed.; 3rd ed.). Maktabat al-Khānjī, (In Arabic).

Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*, The MIT Press.

Yaḥyā, Ṣ. (2020). Cognitive grammar theory: The triadic level of well-formed structures (semantics, syntax, lexicon). *Al-ʿUmda Journal of Linguistics and Discourse Analysis, 4*(2), 76–115, (In Arabic).

OPEN ACCESS
Received: 22 -05 -2025
Accepted: 11- 08-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Aesthetic Significance of Quranic Verse-Endings in Surah *al-Dukhān*: A Rhetorical Study

Dr. Haya Fuhaid Saad Al-Qahtani *
Halahtani@kfu.edu.sa

Abstract

This study explores the aesthetic significance of Quranic verse-endings (*fawāṣil*) in Surah *al-Dukhān*, treating them as a dynamic structural element that shapes both semantic content and rhetorical rhythm. Using an integrative approach that combines phonetic, rhetorical, and contextual analysis, the research highlights how the *fāṣilah* functions as both an aesthetic and semantic device. After outlining the concept and importance of the verse-ending, the study examines two primary domains: the verse-endings of punishment scenes, characterized by auditory force and intensified awe, and those of mercy scenes, marked by softness and reassurance. The contrast underscores how sound and meaning interact to reinforce the thematic context. Since early Islamic scholarship, critics have recognized the unique stylistic role of Quranic verse-endings, noting that they transcend *sajʿ* and rhyme by fusing semantic depth with phonetic resonance. The findings further demonstrate that the verse-ending is deliberately constructed for rhetorical effect, employing strategies such as emphasis, explicitness, and antithesis. This study affirms that investigating Quranic verse-endings provides a significant pathway to understanding rhetorical inimitability and appreciating the enduring impact of Quranic discourse on the human soul.

Keywords: Rhetorical Inimitability, Fronting and Delaying, Phonetic Harmony, Contextual Semantics, Quranic Style.

* Assistant Professor of Rhetoric and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts, Al-Ahsa, King Faisal University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, H. F. S. (2025). The Aesthetic Significance of Quranic Verse-Endings in Surah *al-Dukhān*: A Rhetorical Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 381 -401. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2723

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/22م
تاريخ القبول: 2025/08/11م

جمالية الفاصلة القرآنية في سورة الدخان: دراسة بلاغية

د. هيا فهيد سعد القحطاني *
Halahtani@kfu.edu.sa

الملخص:

تتناول هذه الدراسة جمالية الفاصلة القرآنية في سورة الدخان، باعتبارها عنصرًا بنيويًا فاعلًا في تشكيل الدلالة والإيقاع البلاغي. وقد سعت إلى إبراز الوظيفة الجمالية والدلالية للفاصلة عبر تحليل متكامل يجمع بين المستويات الصوتية والبلاغية والسياقية، معتمدة على منهجية تكاملية تربط بين بنية الفاصلة وسياقها الموضوعي. توزعت الدراسة على مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، بدأ الأول بمقدمة نظرية عن مفهوم الفاصلة وأهميتها، ثم تناول الثاني فواصل العذاب، والثالث فواصل الرحمة، مبرزًا التباين الصوتي والدلالي بين المشهدين. وقد أدرك العلماء منذ القرون الأولى أثر الفواصل القرآنية، فوقفوا عندها بالتحليل والتأمل، ورأوا فيها عنصرًا أسلوبيًا متفردًا لا يشبه السجع ولا القافية، بل يتجاوزهما ليجمع بين الوظيفة الدلالية والبعد الصوتي في آنٍ واحد. وما زال البحث في هذا المجال قائمًا إلى اليوم؛ إذ يمثل بابًا واسعًا لفهم جوانب الإعجاز القرآني وإدراك سر تأثيره البالغ في النفوس. وقد بيّنت النتائج أن الفاصلة تُصاغ لمقصد بلاغي؛ ففي مشاهد العذاب تتسم بقوة الصوت وتكثيف الرهبة، وفي مشاهد النعيم تتصف بالرقة والطمأنينة. كما أظهرت الدراسة استخدام الفاصلة لأساليب بلاغية دقيقة كالتوكيد والإظهار والتضاد.

الكلمات المفتاحية: الإعجاز البلاغي، التقديم والتأخير، التناسق الصوتي، الدلالة السياقية، النظم القرآني.

* أستاذ البلاغة والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب بالأحساء، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، هـ. ف. س. (2025). جمالية الفاصلة القرآنية في سورة الدخان: دراسة بلاغية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 381- 401. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2723

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

المقدمة:

إن النص القرآني معجزة خالدة تتجلى فيها أنوار المعنى في حلل المبنى، حيث تتضافر الكلمة مع صوتها، والعبارة مع إيقاعها، في وحدة أسلوبية محكمة لا نظير لها. ومن أبرز مظاهر هذا النظم الفريد الفاصلة القرآنية التي تُعد الخاتمة المحكمة للآية، والجرس الصوتي المتمم لدلالتها، بما تمنحه من إيقاعٍ خاص يسهم في ترسيخ المعنى وإبراز جمال النظم.

وقد أدرك العلماء منذ القرون الأولى أثر الفواصل القرآنية، فوقفوا عندها بالتحليل والتأمل، ورأوا فيها عنصرًا أسلوبيًا متفردًا لا يشبه السجع ولا القافية، بل يتجاوزهما ليجمع بين الوظيفة الدلالية والبعد الصوتي في آنٍ واحد. وما زال البحث في هذا المجال قائمًا إلى اليوم؛ إذ يمثل بابًا واسعًا لفهم جوانب الإعجاز القرآني وإدراك سر تأثيره البالغ في النفوس.

وإذا كانت الفواصل القرآنية ظاهرة بارزة في عموم سور القرآن، فإن سورة الدخان تمثل ميدانًا خصبًا لدراسة هذه الظاهرة. وسورة الدخان سورة "مكية" كلها في قول الجمهور (ابن عاشور، د.ت: 275/10). وسميت بهذا الاسم لوقوع لفظ الدخان فيها؛ لأن "الله جعله آيةً لتخويف الكفار؛ حيث أُصيبوا بالقحط والمجاعة بسبب تكذيبهم لرسول الله، وبعث الله عليهم الدخان حتى كادوا يهلكون ثم نجَّاهم الله ببركة دعاء النبي ﷺ" (الدرة، 2009: 8/ 657). وهي السورة الثالثة والستون في عد نزول السور، وتندرج ضمن الجزء الخامس والعشرين من المصحف الشريف، وتحمل الرقم (44) في ترتيب سور القرآن الكريم، وهي تسعٌ وخمسون آيةً عند أهل الكوفة (ابن عاشور، د.ت: 276/10)، "وعدد كلماتها: ثلاث مئة وست وأربعون" (الداني، 1994، ص 225). وسبب نزولها أن قريشًا لما استعصَوا على النبي ﷺ، دعا عليهم بسنين كَسِنِي يُوسُفَ، فأصابهم قحطٌ حتى أكلوا العظام، فجعل الرجل ينظر إلى السماء، فيرى ما بينه وبينها كهيئة الدخان من الجهد، فأنزل الله تعالى: ﴿فَٱرۡتَقِبۡ يَوۡمَ تَأۡتِي ٱلسَّمَآءُ بِدُخَانٖ مُّبِينٖ﴾ [الدخان: 10]، فلما استسقى رسول الله ﷺ لِمُضَرَ، فسُقوا، فنزلت: ﴿إِنَّكُمۡ عَآئِدُونَ﴾ فلما عادوا إلى حالهم أنزل الله: ﴿يَوۡمَ نَبۡطِشُ ٱلۡبَطۡشَةَ ٱلۡكُبۡرَىٰٓ إِنَّا مُنتَقِمُونَ﴾ (السيوطي، 2002، ص 230).

وقد تميزت سورة الدخان بإيقاع قوي يخدم مقاصدها الموضوعية، فجاءت فواصلها منسجمة مع وحدتها الكلية ومحققة غاية البيان القرآني في التأثير والإقناع. فقد جمعت هذه السورة بين موضوعات متعددة تبدأ بتمجيد القرآن وبيان نزوله، وتمر بوعيد المشركين وإشارات إلى قصة موسى وفرعون، ثم تناقش أقوال المكذبين بالبعث وتعرض صور القيامة بما تحمله من رهبة، قبل أن تختم بتسلية النبي ﷺ ووعده بالنصر. وهذا التنوع في البناء الموضوعي جعل فواصل السورة ذات طابع مميز يتناغم مع المعنى العام ويكسوه قوة وجلالًا.

وتتجلى مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى معالجة علمية تكشف عن جماليات الفاصلة القرآنية في سورة واحدة معالجة متعمقة، من حيث بنيتها الصوتية ودورها البلاغي، مع ربطها بالسياق العام للسورة وما تحمله من مقاصد كبرى. وتأتي هذه الدراسة لتسد فراغًا في هذا الجانب، فهي تحاول استجلاء الخصائص الأسلوبية لفواصل سورة الدخان، وتبيان أثرها في تحقيق الانسجام بين الإيقاع والدلالة، بما يعزز فهمنا لوجوه الإعجاز البياني في القرآن الكريم. ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث؛ إذ يسعى إلى الجمع بين التحليل الصوتي والبلاغي في إطار واحد متكامل، الأمر الذي يتيح إدراكًا أعمق للعلاقة الوثيقة بين المبنى والمعنى، ويبرز دور الفاصلة القرآنية في خدمة البيان الإلهي، ويوضح كيف أسهمت في جعل النص القرآني أوقع في النفس وأبقى في الذاكرة.

الدراسات السابقة:

حظيت الفاصلة القرآنية باهتمام علمي في عدد من الدراسات التي تناولتها من زوايا متعددة؛ صوتية وبلاغية ودلالية، مما يظهر الثراء النظري والتطبيقي الذي عرفه هذا الموضوع. ويلاحظ أن معظم هذه الدراسات قد ركزت على الجانب النظري

العام للفاصلة القرآنية، أو تناولت عدة سور في إطار مقارن، مع غياب الدراسة التحليلية المعمقة لسورة واحدة بمنهج تكاملي.

ومن أبرز الدراسات التنظيرية ما قدمه عبد الفتاح لاشين في كتابه "من أسرار التعبير في القرآن: الفاصلة القرآنية": حيث أسس لمفهوم الفاصلة القرآنية، مميزًا بينها وبين السجع والقافية، ومؤكدًا بُعدها الدلالي، دون أن يقصر البحث على سور بعينها (لاشين، 1402). وقد أفادت هذه الدراسة من تحديده الوظيفي للفاصلة بوصفها أداة تتكامل فيها النغمة والمعنى، لا مجرد عنصر إيقاعي شكلي.

أما السيد خضر، فقد قدّم في كتابه "فواصل الآيات القرآنية: دراسة بلاغية دلالية"، معالجة منهجية تنطلق من الظواهر الإيقاعية للجملة العربية، وتنتهي بتحليل تطبيقي لفواصل سورتي البقرة والإسراء (خضر، 2009). وقد أمدّت هذه الدراسة البحث الحالي بتصور منهجي متدرج من الكلي إلى الجزئي، خاصة في فهم العلاقات بين الفاصلة والسياق العام، وضبط المصطلحات الإجرائية.

وفي السياق الصوتي، ركزت فائزة الموسوي في دراستها "أثر الفاصلة القرآنية في التماسك النصي الصوتي في سور الحواميم السبع"، على دور الفاصلة في تحقيق الانسجام الإيقاعي داخل السورة الواحدة والسور المتقاربة موضوعًا (الموسوي، 2016، ص 113–128)، وهو ما أفادت منه الدراسة الحالية في بناء مقاربة صوتية لفواصل سورة الدخان، قائمة على تتبع نمط الحركات، والتجانس الفونولوجي.

واتجهت بان حميد فرحان الراوي إلى استكشاف العلاقة بين الصوت والمعنى في دراستها "جمالية صوت الفاصلة القرآنية وعلاقتها بالمعنى"، وأظهرت أثر التكوين الصوتي في توجيه الدلالة (الراوي، 2017، ص 834–845)، وهو ما ساعد في تحليل الوظائف البلاغية للفاصلة حين يتعزز المعنى بشحنات نغمية تتفاوت بحسب السياق.

وقدمت دراسة محمود الغزي "جمالية الحجاج في القرآن الكريم: سور الحواميم أنموذجًا"، مدخلًا لتأمل دور الفاصلة في بناء الخطاب الإقناعي، خصوصًا من خلال آليات التوكيد والتكرار والإطناب (الغزي، 2017، ص 377–407)، وهي وظائف أفاد منها البحث الحالي في تحليل البنية الحجاجية لفواصل التهديد والتسلية في سورة الدخان.

أما أحمد بوصبع فقد عالج في "جمالية التلقي الصوتي في الخطاب القرآني: الفاصلة القرآنية أنموذجًا" أثر الفاصلة في انفعال المتلقي (بوصبع، 2021، ص 463–472)، وهو بعدٌ استثمره هذا البحث في قراءة الأثر السمعي والانفعالي للفواصل في المشاهد القيَامية والسجالية بالسورة.

وفي سياق قريب من موضوع هذه الدراسة، برزت رسالة محمد كمال ديب بعنوان "المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها: دراسة تطبيقية لسور الشورى، الزخرف، الدخان، الجاثية، الأحقاف"، وقد تناول فيها العلاقة بين الفواصل ومضمون الآيات من زاوية مناسبة الختام للمعنى، وقدمت دراسة تطبيقية جزئية على سورة الدخان (ديب، 2011). وقد أفادت هذه الدراسة من ذلك العمل في تحديد ملامح المناسبة السياقية، لكنها تميزت عنه بتركيزها المنهجي الحصري على سورة الدخان، وباعتمادها مقاربة مزدوجة تجمع التحليل الصوتي والتركيبي والدلالي، للكشف عن البنية الداخلية للفاصلة ودورها في تحقيق الوحدة البيانية للسورة.

ويمكن القول إن هذه الدراسات -رغم تباين مناهجها ومحاورها- قد وفّرت أرضية صلبة لفهم الفاصلة القرآنية في بعدها البلاغي والصوتي، غير أن معظمها لم يتناول سورة الدخان دراسة مستقلة معمقة، مما يُبرز فرادة هذا البحث من حيث مجاله ونطاقه. كما أن الدراسة الحالية لم تكتف بالوقوف على جماليات الفاصلة من حيث الظاهرة الصوتية أو

الشكل الإيقاعي، بل سعت إلى تحليل بنيتها ووظيفتها البلاغية في ضوء السياق الموضوعي للسورة، مع الإفادة من الأدوات المنهجية التي قدمتها تلك الأعمال، وتوظيفها في بناء رؤية تحليلية متكاملة، تُبرز كيف تسهم الفاصلة في خدمة مقاصد السورة وتثبيت أثرها في وعي المتلقي

تنطلق هذه الدراسة من إشكالية جوهرية مؤداها أنّ الدراسات السابقة حول الفاصلة القرآنية -على ثرائها وتعددها- غلب عليها المنظور الجزئي؛ فبعضها اقتصر على تحليل الجوانب الصوتية والإيقاعية، وبعضها انشغل بالظواهر البلاغية والتركيبية، وأخرى اهتمت بالدلالات والسياقات، دون أن تُقدِّم رؤية تكاملية تكشف عن التفاعل الدقيق بين هذه المستويات الثلاثة في خدمة المقاصد الكبرى للنص القرآني.

ومن ثمّ ينهض هذا البحث للإجابة عن السؤال المحوري:

كيف يتجلى التكامل الوظيفي بين البنية الصوتية والخصائص التركيبية والدلالة السياقية للفاصلة القرآنية في خدمة المحاور الموضوعية الثلاثة لسورة الدخان: (إنذار المكذبين، وتصوير عذاب الآخرة، وبيان رحمة الله بالمؤمنين)؟

وتنبثق عنه تساؤلات فرعية هي:

- ما الخصائص الصوتية الغالبة على فواصل كل مقطع موضوعي، وكيف تنسجم مع طبيعة المعنى المراد؟
- ما الظواهر البلاغية والتركيبية المهيمنة في بناء الفواصل؟ وما أثرها في قوة الإيقاع وعمق الدلالة؟
- كيف تسهم الفاصلة في تحقيق الانسجام الصوتي والتماسك الدلالي والوحدة الفنية للسورة؟

تتحدد هذه الدراسة في إطارها المكاني والموضوعي والمنهجي بسورة الدخان المكية؛ إذ ينصرف جهدها إلى تحليل جماليات الفواصل القرآنية الواردة فيها، واستجلاء تنوعها وعلاقتها بسياق الآيات ومعانيها الكلية. ومن الناحية الموضوعية، يقتصر البحث على تناول الجوانب البلاغية للفاصلة القرآنية دون التوسع في القضايا الأخرى المرتبطة بعلوم القرآن أو التفسير. أما من الناحية النصية، فإن التحليل يقتصر على آيات سورة الدخان وفق رواية حفص عن عاصم، التزامًا بضبط النص القرآني المعتمد في أغلب الدراسات الأكاديمية. ومن الناحية المنهجية، تعتمد الدراسة المقاربة التكاملية التي تمزج بين المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية، في محاولة للكشف عن انسجام الفاصلة مع بنية النص القرآني وإبراز أثرها في قوة البيان وعمق الدلالة.

تنبع أهمية هذه الدراسة من تقديمها مقاربة تتجاوز التجزئة المنهجية، لتكشف عن التداخل الحيوي بين مستويات الصوت والتركيب والدلالة في صياغة الأثر القرآني. وهي بذلك تعمّق فهم سورة الدخان بإبراز دور الفاصلة بوصفها عنصرًا محوريًا في بناء مشاهدها الدرامية وتوجيه رسائلها المتنوعة بين الإنذار والوعيد والترغيب.

تسعى الدراسة إلى:

1- الكشف عن الملامح الصوتية المهيمنة على فواصل كل مقطع موضوعي وانسجامها مع طبيعة المعنى.
2- تحليل الظواهر البلاغية والتركيبية في بناء الفواصل وإبراز صلتها الوثيقة بالدلالة والإيقاع.
3- إثبات العلاقة الوظيفية بين خصائص الفاصلة والمقاصد الموضوعية للسياق القرآني.
4- بيان دور الفاصلة في تحقيق الانسجام الصوتي والتماسك الدلالي والوحدة الفنية للسورة.

وتنهض الدراسة على منهج أسلوبي يتوزع على ثلاثة مستويات متضافرة:

- التحليل الصوتي-الإيقاعي: لرصد الخصائص الصوتية والجرسية وربطها بالأثر النفسي.
- التحليل البلاغي-التركيبي: لدراسة البنية التركيبية للفاصلة والظواهر البلاغية المصاحبة.

- التحليل الدلالي-السياقي: لربط النتائج بالمعنى العام والمقاصد الموضوعية.

تتوزع الدراسة على مقدمة وتمهيد نظري يعرّف بالفاصلة القرآنية ووظائفها، تعقبه ثلاثة مباحث تطبيقية:

- فواصل إنذار للمكذبين.
- فواصل عذاب الآخرة.
- فواصل رحمة الله بالمؤمنين.

وتختتم الدراسة ببيان أبرز النتائج والتوصيات. وبهذا البناء المنهجي، تأمل الدراسة أن تكون إسهامًا متواضعًا في حقل الدراسات القرآنية، وأن تقدم مقاربة تحليلية تبني على جهود السابقين، لعلها تفتح نافذة جديدة للنظر في أسرار الإعجاز الكامن في فواصل هذه السورة الكريمة.

تمهيد:

الفاصلة القرآنية المفهوم والوظيفة

الفاصلة القرآنية مَعلمٌ بارز من معالم الإعجاز البياني، ومظهر يجمع بين جمال الإيقاع، ودقة السبك، وتمام المعنى، حتى غدت علامة فارقة في نسق الآيات، ووجهًا من وجوه تفرّد القرآن عن سائر الكلام.

الفاصلة لغةً:

يدور معناها في معاجم اللغة حول معنى التمييز والفصل بين الأشياء:

- أوردها ابن فارس بقوله: الفاء والصاد واللام كلمة صحيحة تدلّ على تمييز الشيء من الشيء، وإبانته عنه(ابن فارس، 1979).
- وقال ابن منظور: الفاصلة من الفصل: بون ما بين الشيئين، والفصل من الجسد موضع المفصل، وبين كل فصلين وصل؛ مثل ذلك الحاجز بين الشيئين، والفصل هو القضاء بين الحق والباطل، وفصلت الشيء فانفصل؛ أي قطعته فانقطع، والفاصلة هي الخرزة التي تفصل بين الخرزتين في النظام (ابن منظور، 1414: 273/10؛ ومعلوف، 1988، ص 585).

الفاصلة اصطلاحًا:

كثرت تعريفات الفاصلة القرآنية عند القدماء والمحدَثين، وتنوّعت عباراتهم في تحديد حقيقتها؛ غير أنّها تلتقي جميعًا عند معنى جامع، يكشف عن خصوصيتها في النظم القرآني، ومكانتها في إبراز إعجازه.

- عرّفها الرماني بقوله: الفواصلُ حروفٌ متشاكلةٌ في المقاطعِ توجبُ حُسنَ إفهامِ المعاني (الرماني، 1976، ص 97).
- وعرّفها أبو عمرو الداني بأنها: الكلامُ التامُّ المنفصلُ ما يُفِيدُه، والكلامُ التامُّ قد يكون رأسَ آيةٍ وكذلك الفواصلُ يكنَّ رؤوسَ آيٍ وغيرها، فكلُّ رأسِ آيةٍ فاصلةٌ (الداني، 1994، ص 126).
- وجاء عند الزركشي: الفاصلةُ كلمةٌ آخرَ الآيةِ، كقافيةِ الشعرِ وقرينةِ السجع (الزركشي، 1957، ص 50. والسيوطي، 1996: 2/ 260).

وعند المحدثين: تعددت كذلك تعريفاتهم للفاصلة القرآنية، نورد منها:

- يقول فضل عباس: يقصد بالفاصلة القرآنية ذلك اللفظ الذي خُتمت به الآية، فكما سموا ما ختم به بيت الشعر قافية، أطلقوا على ما ختمت به الآية الكريمة فاصلة (عباس، وعباس، 2015، ص 217).
- ويعرّفها مناع القطان بقوله: الفاصلة هي الكلام المنفصل عما بعده، وقد يكون رأس آية وقد لا يكون، وتقع عند

نهاية المقطع الخطابي، وسُمِّيت بذلك لأن الكلام ينفصل عندها (القطان، 2000، ص 145).

ويتضح من استقراء هذه التعريفات أنها تتكامل لتصف الفاصلة من زوايا متعددة؛ ففي حين يحدد بعضها هيئتها الشكلية بوصفها كلمة آخر الآية، يكشف بعضها الآخر عن جوهرها الوظيفي بوصفها أداة لحسن إفهام المعاني. وبهذا، لا تعود الفاصلة مجرد علامة ختامية، بل تتجلى كبؤرة يلتقي فيها تمام المبنى بكمال المعنى.

وبعد النظر في أقوال العلماء في تعريفات الفاصلة، أرى أن أنسب تعريف هو ما ذهب إليه مناع القطان بأن الفاصلة قد تكون رأس آيةٍ، وقد تكون كلمةً أو جُملةً، وقد تقعُ الآيةُ فاصلةً للمقطع الخطابي، وعلى هذا المعنى سيكون عملنا في اكتشاف الفاصلة القرآنية من خلال دراستنا لسورة الدخان في هذا البحث.

ويتأسس على هذا المفهوم للفاصلة حقيقة كبرى قررها علماء الإعجاز، وفي مقدمتهم الباقلاني، مفادها: أنه بديع النظم، عجيب التأليف، متناهٍ في البلاغة إلى الحد الذي يُعلَم عجز الخلق عنه.... وذلك أن نظم القرآن على تصرف وجوهه وتباين مذاهبه، خارجٌ عن المعهود من نظام جميع كلامهم، وبيانٌ للفَرق بين ترتيب خطابهم، وله أسلوب يختصّ به، ويمتاز في تصرّفه عن أساليب الكلام المعتاد (الباقلاني، 1991، ص 51، 52).

ويقول القاضي عياض أيضًا في السياق ذاته: أن من إعجازه صورة نظمه العجيب والأسلوب الغريب المخالف لأساليب كلام العرب ومناهج نظمها ونثرها الذي جاء عليه، ووقفت مقاطع آيِهِ وانتهت فواصل كلماته إليه، ولم يوجد قبله ولا بعده نظير له ولا استطاع أحد مماثلة شيء منه، بل حارت فيه عقولهم وتدلَّهَتْ دونه أحلامهم ولم يهتدوا إلى مثله في جنس كلامهم من نثر أو نظم أو سجع أو رجز أو شعر (القاضي عياض، 2013، ص 324).

ضوابط الفواصل وأنواعها:

لمعرفة الفواصل طريقانِ: توقيفي وقياسي (ابن عقيلة، 2006: 3/ 489؛ وروستوفدوني، د.ت، ص 5):

أمَّا التوقيفي: فهو طريقُ السماع، وهو ما نقله الرُّواة عن رسول الله ﷺ -كما جاء في حديث أم سلمة أنه صلى الله عليه وسلم "كان يقطع قراءته آية آية"(الترمذي، 1975، رقم 2927) وظاهره أنه كان يقطع قراءته بالوقوف على رؤوس الآي في الفاتحة وغيرها. وأمَّا القياسي فهو ما ألحق من المحتمل غير المنصوص عليه بالمنصوص عليه لمناسبٍ (الزركشي، 1957). وقد حدَّد العلماءُ طرقًا أربع؛ لمعرفة الفواصل وهي (عبدالفتاح، 1975، ص 85، 86):

أولًا: مساواة الآية لما قبلها وما بعدها طولًا وقصرًا؛ حيث تكون الآيات الطوال في السور الطوال، والقصار في السور القصار، مع جواز الخروج عن الأصل بالتوقيف.

ثانيًا: مشاكلة الفاصلة لما معها في السورة من حيث الحرف الأخير، أو ما قبله إذا كان قبل الآخر حرف مد، سواء كان واوًا أو ياءً أو ألفًا.

ثالثًا: الاتفاق على عدّ نظائرها في سور أخرى، ومثاله: ﴿وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ﴾ [آل عمران:49]، فقد عدَّه البصري (روستوفدوني، د.ت، ص 10)؛ حملًا على: ﴿فَأَرۡسِلۡ مَعِيَ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ﴾ [الأعراف:105]، ﴿أَنۡ أَرۡسِلۡ مَعَنَا بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ﴾ [الشعراء:17]، ﴿وَجَعَلۡنَٰهُ هُدٗى لِّبَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ﴾ [السجدة: 23].

رابعًا: انقطاع الكلام عندها، بأن تكون نهاية السورة أو القصة، أو ختام موضوع قبل الانتقال لآخر جديد.

أنواع الفواصل القرآنية:

تتعدَّد أنواعُ الفواصل في القرآن الكريم بتعدُّد زوايا النظر إليها، حسب اختلاف المعيار المعتمد في تصنيفها، ومن أهم هذه الأنواع:

- الفاصلة بحسب الحرف الأخير في الكلمة، فالفاصلة القرآنية بالنظر إلى الحرف الأخير من الكلمة، تنقسم إلى:

أ-الفواصل المتماثلة: وتُسمَّى كذلك "الفواصل المتجانسة أو ذات المناسبة التامة، فهي التي تماثلت حروف رويّها"(الحسناوي، 2000، ص 145) مثل قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا ٱلَّيْلَ لِبَاسًا. وَجَعَلْنَا ٱلنَّهَارَ مَعَاشًا﴾ [النبأ: 10-11].

وكذلك "قد تتَّفق الفاصلتانِ لا في الحرف الأخير فحسبُ، ولكن في حرفٍ قبله وأكثر، من غير أن يكون في ذلك كلفة ولا قلق، بل سلاسة ولين وجمال" (بدوي، 2005، ص 74).

ب-الفواصل المتقاربة: وتُسمَّى "ذات المناسبة غير التامة، فهي التي تقاربت حروف رويّها"(الحسناوي، 2000، ص 146، 147) مثال: تقارب الدال من الباء مخرجًا واشتراكهما في بعض الصفات؛ مثاله قوله تعالى: ﴿أَلْقِيَا فِي جَهَنَّمَ كُلَّ كَفَّارٍ عَنِيدٍ. مَّنَّاعٍ لِّلْخَيْرِ مُعْتَدٍ مُّرِيبٍ﴾ [ق: 24-25].

ج-الفواصل المنفردة، وهو "نوع نادر، وهذا الضرب من الفواصل لم تتماثل حروف رويّها ولم تتقاربْ، كالفاصلة التي خُتمت بها سورة الضحى: ﴿فَأَمَّا ٱلْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ. وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ فَلَا تَنْهَرْ. وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ﴾ [الضحى: 9-11]" (الحسناوي، 2000، ص 148).

الفرق بين الفاصلة القرآنية والسجع:

الفاصلة القرآنية هي إحدى أبرز تجليات هذا النظم المتفرد؛ فهي ليست مجرد نهاية متناغمة تُضاف للآية، بل هي النتيجة الحتمية لذلك التأليف العجيب، والنقطة التي يكتمل بها ذلك البناء المحكم. وهذا التفرد في بنية الفاصلة ووظيفتها هو ما يميزها جوهريًا عن أقرب أشكال الصنعة البشرية إليها، وهو السجع (القاسم، 1999، ص 278).

يقول الرماني: فواصل القرآن كلها بلاغة وحكمة، لأنها طريق إلى إفهام المعاني التي يحتاج إليها في أحسن صورة يُدلّ بها عليها، وإنّما أُخذ السجع في الكلام من سجع الحمامة، وذلك أنّه ليس فيه إلا الأصوات المتشاكلة، كما ليس في سجع الحمامة إلا الأصوات المتشاكلة؛ إذ كان المعنى لا تكلّف من غير وجه الحاجة إليه والفائدة فيه لم يُعتمد به، فصار بمنزلة ما ليس فيه إلا الأصوات المتشاكلة (الرماني، 1976، ص 98).

ويؤكده ويعضده الزركشي بقوله: وتقع الفاصلة عند الاستراحة في الخطاب لتحسين الكلام بها وهي الطريقة التي يباين القرآن بها سائر الكلام. وتسمى فواصل لأنه ينفصل عندها الكلامان، وذلك أن آخر الآية فصل بينها وبين ما بعدها، ولم يسمّوها أسجاعًا.

فأما مناسبة فواصل، فلقوله تعالى: ﴿كُتِبَتْ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ﴾ [فصلت: 3]، وأما تجنب أسجاع فلأن أصله من سجع الطير، فشرف القرآن الكريم أن يُستعار لشيء فيه لفظ هو أصل في صوت الطائر، ولأجل تشريفه عن مشاركة غيره من الكلام الحادث في اسم السجع الواقع في كلام أحد الناس، ولأن القرآن من صفات الله عز وجل فلا يجوز وصفه بصفة لم يرد الأذن بها وإن صحّ المعنى، ثم فرّقوا بينهما فقالوا: السجع هو الذي يُقصد في نفسه، ثم يُحمل المعنى عليه، والفواصل التي تتبع المعاني ولا تكون مقصودة في نفسها (الزركشي، 1957، ص 50-51).

الوظائف والخصائص الدلالية والإيقاعية والبنائية للفاصلة القرآنية:

للفاصلة القرآنية وظائف متعدّدة تتكشّف من خلال استقراء النصوص، فهي تؤدي دورًا دلاليًا وبيانيًا، وصوتيًا وإيقاعيًا، وبنائيًا يحقق التماسك النصي. فمن الناحية الدلالية، يقرر أحمد بدوي أن الفاصلة تأتي في القرآن مستقرة في قرارها، مطمئنة في موضعها، غير نافرة ولا قلقة، يتعلق معناها بمعنى الآية كلها تعلقًا تامًا، بحيث لو طرحت لاختل المعنى واضطرب الفهم، فهي تؤدي في مكانها جزءًا من معنى الآية، ينقص ويختل بنقصانها (بدوي، 2005، ص 65).

ومن الناحية الإيقاعية، يصورها القرطبي: أن الفواصل حلية وزينة للكلام المنظوم، ولولاها لم يتبين المنظوم من المنثور. ولا خفاء أن الكلام المنظوم أحسن؛ فثبت بذلك أن الفواصل من محاسن المنظوم، فمن أظهر فواصله بالوقوف عليها فقد أبدى محاسنه، وترك الوقوف يخفي تلك المحاسن، ويشبه المنثور بالمنظوم، وذلك إخلال بحق المقروء (القرطبي، 1964: 505/22).

أما من الناحية البنائية، فقد نقل الزركشي عن الزمخشري في كشافه القديم أنه لا تحسن المحافظة على الفواصل لمجردها إلا مع بقاء المعاني على سدادها على النهج الذي يقتضيه حسن النظم والتمامه، كما لا يحسن تخير الألفاظ المونقة في السمع السلسة على اللسان إلا مع مجيئها منقادة للمعاني الصحيحة المنتظمة. فأما أن تُهمل المعاني ويُهتم بتحسين اللفظ وحده، غير منظور فيه إلى مؤداه على بال، فليس من البلاغة في قليل أو نقير. ومع ذلك يكون قوله: ﴿وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ [البقرة: ٤]، وقوله: ﴿وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ [البقرة: 3] لا يتأتى فيه ترك رعاية التناسب في العطف بين الجمل الفعلية إيثارًا للفاصلة، لأن ذلك أمر لفظي لا طائل تحته، وإنما عدل إلى هذا لقصد الاختصاص (الزركشي، 1957، ص 61).

وختامًا، الفواصل القرآنية مظهر من مظاهر إعجاز القرآن الكريم، وأثر من آثار نظمه ووصفه. وأبرز ما يكون هذا التجلي في ذلك التناسق والتناغم الصوتي المذهل، وفي ذلك الإيقاع اللغوي الآسر، الذي بزّ كل أساليب أساطين البيان، وجعلهم حيارى لا مرام لهم ولا مطمع في أن يقاربوا أو يدانوا بيان القرآن الكريم ونظمه ولغته.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أن الفواصل القرآنية المتوازية والمتوازنة والمطرفة استخدمت كثيرا في السور المكية. ولعل مرد ذلك أن الخطاب في هذه المرحلة المبكرة إنما كان لأهل مكة أهل الفصاحة واللسن، ولذا كانت هذه الفواصل البديعة إمتاعا للشعور والعاطفة، وخطابا للعقل، وإثراء وتفننا فيما لم يألفه العرب في خطابهم. فالفاصلة القرآنية مرتبطة بسياق الكلام ارتباطا محكما، بل هي مفصحة عن معان زائدة مرادة، يفتقر السياق إليها ويتطلبها. ومن ثمّ لم تكن حلية لفظية فحسب كما هو الحال في الشعر في كثير من الأحيان (الجرَمي، 2001، ص 209؛ والقاسم، 1999).

وبذلك، يتضح أن الفاصلة القرآنية مظهر بياني وإيقاعي وبنائي مُحكم، ولتجلية خصائصها ووظائفها بصورة عملية نتجه إلى دراسة سورة الدخان بوصفها نموذجًا تطبيقيًا كاشفًا.

المبحث الأول: فواصل إنذار المكذبين

إنَّ الخطاب القرآني في سورة الدخان يستهلّ مسيرته بتقرير حقيقة راسخة: حقيقة الوحي الذي نزل بلسانٍ عربيٍّ مبين، ليكون نذارةً توقظ القلوب الغافلة، وبيانًا يقطع حجج المكذّبين. وفي مواجهة قومٍ استحكم فيهم الشك حتى صار سجيةً، واتخذوا من اللهو ستارًا يفرّون به من مواجهة الحق، جاء الإنذار القرآني بجرسٍ مهيب ووقعٍ صارم، يطرق السمع طرْقًا لا فكاك منه.

هذا المحور من السورة يبني الحُجّة بالقسم، ويفضح الحال بالوصف الدقيق، ويضرب المثل بفرعون وجنده إذ أُهلكوا بالغرق، لتكتمل الرحلة الصوتية والدلالية التي تنقل المتلقي من جلال الوحي إلى حتمية العقاب، وتغدو الفاصلة القرآنية هي البؤرة التي تتكثّف فيها قوة الإنذار ويُختتم عندها الإيقاع المرهوب (ابن عاشور، د.ت: 275/10، 276).

- **النذارة في مستهل السورة ﴿إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِي لَيْلَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ﴾ [الدخان: 3]**

تقوم الفاصلة على نسيجٍ صوتيّ محكم، تتآزر فيه أصوات الميم والنون والذال والراء والياء مع النون الختامية، لتوليد جرس قوي يوازي خطورة مقام الإنذار. وغلبة الأصوات المجهورة (م، ن، ذ، ر، ن) تمنحها صلابة سمعية وحضورًا واضحًا، فيما يضاعف تكرار رنين النون والراء مع امتداد المد الداخلي من وقعها الموسيقي، فتغدو الفاصلة ذاتها صوتًا ينطق

بالتحذير الإلهي (المبارك، 1975، ص 261). ثم جاءت على وفق مقتضى الحال؛ إذ اقتصر النص على صفة الإنذار مع أنّ القرآن جامع بين التبشير والإنذار، غير أنّ طبيعة المخاطَبين يومئذ -وهم أهل شك وإعراض- اقتضت تغليب جانب التخويف والوعيد، فجاءت الفاصلة مهيبة صارمة. وزيد المعنى توكيدًا بحذف مفعول "منذرين"، لتكون دلالته عامة مطلقة، تنذر كل من يبلغه الخطاب بلا استثناء، فيكتسب التهديد سعة وشمولًا (الزركشي، 1957: 118/3؛ وابن عاشور، د.ت: 275/10، 2076).

كذلك تكشف الفاصلة عن المقصد الأعلى من إنزال القرآن في الليلة المباركة، وهو إقامة الحجة بالإنذار العام للخلق؛ فالإنذار سنة ربانية جارية، تتكرر بإرسال الرسل، وإنزال الكتب، ليقوم العدل، وتتم المحاسبة بعد البيان، فيتجلى القرآن وعيدًا رادعًا، ورحمةً سابقة لمن وُفّق إلى الذكرى، واستجاب لدعوته.

- **الإنذار كمشهد مروّع ﴿فَٱرۡتَقِبۡ يَوۡمَ تَأۡتِي ٱلسَّمَآءُ بِدُخَانٖ مُّبِينٖ﴾ [الدخان: 10]**

ينتقل الخطاب هنا من الإنذار المجرد في قوله ﴿إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ﴾ إلى تصوير المشهد الموعود تصويرًا حيًا، فيجعله محسوسًا للأذن والعين معًا: دخان يغشى الناس ويملأ الأفق. وقد شُيّد إيقاع الفاصلة على المقطع الممدود (-ين) الذي سبقتها به ﴿مُنذِرِينَ﴾، ليحفظ الانسجام الموسيقي داخل السورة ويجعل السمع مهيأ لتكرار الجرس المهيب. ثم يبرز صوت الباء في ﴿مُّبِينٖ﴾ بانفجاره المفاجئ وقوته المجهورة، فيحاكي طبيعة البيان القاطع وظهور العذاب ظهورًا لا يلتبس، ويزيد المد بالياء بطئًا في الإيقاع يثقل وقعه على النفس ويطيل زمن التلقي، ليترسخ التهديد عميقًا في الوجدان.

أما الأمر الإلهي ﴿فَٱرۡتَقِبۡ﴾ فقد عُلِّق على وصفهم السابق ﴿بَلۡ هُمۡ فِي شَكّٖ يَلۡعَبُونَ﴾، ليكشف أن مكابرتهم واستغراقهم في اللهو لم يورثهم إلا وعيدًا محتومًا. وجاء الوصف ﴿مُّبِينٖ﴾ ليقطع كل تأويل، قال ابن كثير: "أَيْ بَيِّنٍ وَاضِحٍ يَرَاهُ كُلُّ أَحَدٍ" (ابن كثير، 1999: 249/7). فالعذاب لا لبس فيه ولا مهرب منه. وهكذا ارتسمت الفاصلة بؤرة السورة ومحورها، فإذا كانت الأولى قد قررت حقيقة الإنذار، فإن فاصلة الدخان تجسّد صورته القصوى مشهدًا مروّعًا يطوّق المكذبين، ويجعل الوعيد أوقع في النفس وأشد حضورًا في المخيلة.

- **الإنذار بالبطشة الكبرى ﴿يَوۡمَ نَبۡطِشُ ٱلۡبَطۡشَةَ ٱلۡكُبۡرَىٰٓۚ إِنَّا مُنتَقِمُونَ﴾ [الدخان: 16]**

في هذا الموضع تبلغ نبرة الوعيد ذروتها؛ إذ يجمع النص بين صورة البطش الكوني وبين التصريح بالانتقام الإلهي صراحةً لا مواربة فيها. فجملة ﴿إِنَّا مُنتَقِمُونَ﴾ جاءت اسمية مؤكدة بـ "إنَّ"، لتدل على ثبوت هذا الوصف واستمراره، لا باعتباره حادثة طارئة، بل سنة ربانية ماضية، "صفة ثابتة لم نزل نفعلها بأعدائنا؛ لنسر أضدادهم من أوليائنا" (البقاعي، د.ت: 18/18).

فهي إذن قاعدة إلهية مطّردة: أن الانتقام من المكذبين ملازم للعدل الإلهي ومرتبط بتمكين أوليائه. وكذلك تتجلى رهبة الفاصلة في قوة بنيتها؛ إذ تنتهي بالنون، وهي من حروف الغنة ذات الرنين المستقر في الأنف، مما يترك صدى طويلًا بعد انقضاء النطق، فيرسخ في السمع والنفس معًا. ويُعزّز ذلك تكرار المقطع الصوتي الذي سبق في فواصل مثل ﴿مُنذِرِينَ﴾ و﴿مُبِينٖ﴾، فخلق انسجامًا إيقاعيًا داخليًا يربط بين أطوار الوعيد في السورة: من التقرير إلى التصوير إلى إعلان الانتقام.

كما أن صوت القاف في "منتقمون" - وهو من الأصوات الشديدة المجهورة - يضرب السمع بقوة، ليوازي معنى البطش والعقاب. وهكذا تمثل هذه الفاصلة ذروة وسطى في مسار الوعيد: فهي ليست ختامًا، بل إعلانًا حاسمًا بأن وراء الإنذار فعلًا إلهيًا ماضيًا بحتمه، قاطعًا بجذور الباطل من أساسها. وبذلك يغدو هذا الوعيد جسرًا يمهد للانتقال إلى صور العذاب الأخروي المفصّلة في مقاطع السورة التالية: الزقوم، الحميم، والجحيم.

- **الإنذار بقصة فرعون كمرآة لمصير المكذبين ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا قَبْلَهُمْ قَوْمَ فِرْعَوْنَ وَجَاءَهُمْ رَسُولٌ كَرِيمٌ﴾[الدخان: 17]**

ينتقل الخطاب القرآني هنا إلى الحجاج التاريخي، فيسوق قصة فرعون وقومه مثلًا لحال المشركين مع النبي ﷺ، ويجعل ما حل بهم إنذارًا بما سيحل بهؤلاء إن استمروا على تكذيبهم. وقد جاءت جملة ﴿وَجَاءَهُمْ رَسُولٌ كَرِيمٌ﴾ عطفًا مفصلًا على مجمل ﴿فَتَنَّا﴾: "إِذِ المَذْكُورُ فِيهِ أَكْثَرُ مِن مَعْنَى الفِتْنَةِ"(ابن عاشور، د.ت: 295/25)، فهو تفصيل لبعثة موسى عليه السلام بكل ما حملته من دعوة وحجة. وتتجلى بلاغة الإنذار في البنية الصوتية للكلمات المختارة. فالفعل ﴿فَتَنَّا﴾ بدأ بصوت الفاء المهموس الذي يوحي بالخَفاء والدقة، ثم التاء الشديدة التي تظهر قسوة الامتحان، ويختم بغنة النون الممتدة التي تترك للفتنة صدى مترددًا طويل الأثر.

أما الفاصلة ﴿كَرِيمٌ﴾ فتجسد نبل الرسالة في جرسها؛ إذ يقرع السمع صوت الكاف الشديد المهموس، ثم تجري الراء المجهورة برخاوتها، وتأتي الياء بالمد المديد فتمنح الكلمة امتدادًا إيقاعيًا بطيئًا يزيدها مهابةً وجلالًا، ليوافق المعنى شرف الرسول الموصوف به. فإن اختيار الظرف ﴿قَبْلَهُمْ﴾ هو إيجاز بليغ يُؤْذِنُ بِجُمْلَةٍ مَحْذُوفَةٍ، تقديرها: إنّا فاتنوكم فقد فتنّا من قبلكم" (الخطيب القزويني، د.ت: 1/ 293). هذا الربط الزمني ليس عرضيًا، بل هو تأسيس لقاعدة تاريخية حتمية: أن سنة الله في ابتلاء المكذبين وإهلاكهم ماضية لا تتخلف.

ووصف الرسول بأنه ﴿كَرِيمٌ﴾، أي "النَّفِيسُ الفائِقُ فِي صِنْفِهِ" (ابن عاشور، د.ت: 295/25)، يزيد من فداحة جريمة قوم فرعون؛ وبهذا، تغدو قصة فرعون في سياق السورة شاهدًا تاريخيًا يصدّق الوعد بالبطشة الكبرى، ويرسم للمكذبين في مكة صورة مصيرهم المرتقب إن استمروا في غيّهم.

- **الإنذار بالموعد المحتوم، يوم الفصل ميقات الأولين والآخرين: ﴿إِنَّ يَوْمَ ٱلْفَصْلِ مِيقَٰتُهُمْ أَجْمَعِينَ﴾**

تجيء هذه الآية بمنزلة النتيجة من الاستدلال على ما قبلها من تقرير وإنذار، ولذلك لم تُعطف على غيرها، بل وردت كخاتمة قاطعة: إعلامًا بأن يوم القضاء هو أجل الجزاء، ووعيدًا لهم بحتمية العقاب. وجاءت الجملة مؤكَّدة بـ ﴿إِنَّ﴾ ردًّا على إنكارهم للبعث، في حين حُذِف متعلق الميقات لدلالة السياق عليه، أي: ميقات جزائهم، وأُضيف إلى ضميرهم ﴿مِيقَاتُهُمْ﴾ تخصيصًا للوعيد وإشعارًا بأنهم المعنيون أولًا به.

أما التوكيد بـ ﴿أَجْمَعِينَ﴾ فجاء للتنصيص على الإحاطة والشمول، فلا استثناء ولا مهرب، بل هو موعد يشملهم كافة، "تقويةً في الوعيد وتأييسًا من الاستثناء"(ابن عاشور، د.ت: 312/25). والفاصلة ﴿أَجْمَعِينَ﴾ تتماشى مع نسق الفواصل السابقة ﴿مُنذِرِينَ﴾، ﴿مُبِينٍ﴾، ﴿مُنتَقِمُونَ﴾، مما يخلق انسجامًا موسيقيًا داخليًا يوحّد حلقات الإنذار. غير أن ثقل صوت الجيم وانفجار العين في "أجمعين" يضيف رهبة جديدة، ثم يمتد الإيقاع بالمد الطويل والياء، لتغدو الكلمة أشبه بجرس ثقيل يرسّخ حتمية الوعيد في الأذن والنفس معًا. وكذلك يوم الفصل هو "يوم الحكم" الذي يُفصل فيه بين الحق والباطل، وبين المؤمنين والكافرين. والتعبير بـ"ميقاتهم" يوحي بأن الموعد مضروب بدقة لا يتقدّم ولا يتأخر، فيغلق أمامهم كل منفذ للأمل في النجاة. وهكذا تتوج هذه الآية مشاهد الإنذار السابقة: من التقرير ﴿إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ﴾، إلى التصوير ﴿بِدُخَانٍ مُّبِينٍ﴾، إلى الإعلان الحاسم ﴿إِنَّا مُنتَقِمُونَ﴾، إلى العبرة التاريخية بقصة فرعون، حتى تبلغ الذروة هنا في الوعد بالموعد الشامل المحتوم(العلويّ، 1423: 117/2. والجويني، 1971، ص 152؛ أبو علي، 1984، ص 15).

وهكذا جاءت فواصل الإنذار في سورة الدخان سلاسلَ مترابطة، تُنذر وتُصوّر وتُهدِّد وتُؤيّد، حتى خُتمت بالوعيد في يوم الفصل؛ فغدت نذرًا متتابعة تطرق السمع طرقًا مهيبًا، وتغلق كل باب للجدال أو الفرار. إنها آيات لا تُتلى فحسب، بل تقرع القلوب قرعًا، لتكون شاهدةً على أن الوعيد حقٌّ لا محيد عنه، وأنه لا نجاة إلا برحمة الله واتباع رسوله. وهنا ينفتح

الطريق للمبحث الثاني؛ إذ ينتقل الخطاب من التهديد والإنذار إلى عرض مشاهد العذاب الأخروي تفصيلًا.

المبحث الثاني: فواصل عذاب الآخرة

بعد أن أقام الخطاب القرآني الحجة بالإنذار، وضرب المثل بمصير الغابرين، ينتقل الآن من التهديد المجمل إلى التفصيل المصوَّر. في هذا المبحث، يتحول الوعيد إلى حقيقة مادية ملموسة: شجرة الزقوم، وغليان الحميم، والبطش المهين. والفاصلة القرآنية في هذا السياق تجسّد الألم، وتكثّف الرعب، وتترجم الحسرة، فتغدو كل فاصلة بمنزلة جرعة من العذاب تُصبُّ في سمع المتلقي وقلبه، لتنقل إليه صورة حيّة لما كان به يمتري.

- **العذاب كطعامٍ حسيّ ﴿إِنَّ شَجَرَتَ ٱلزَّقُّومِ طَعَامُ ٱلْأَثِيمِ﴾ [الدخان: 43-44]**

تبدأ مشاهد العذاب الأخروي بتحديد هوية الطعام المُعدّ للكافرين، في بناء لغوي يتضافر فيه الصوت والتركيب والدلالة لإنتاج أقصى درجات الرهبة والإنذار. فعلى المستوى الصوتي-الإيقاعي، يتسم المشهد بجرسٍ عام ثقيل ومهيب؛ فكلمة ﴿ٱلزَّقُّومِ﴾ بما فيها من صوت الزاي، وهو من حروف الصفير، وصوت القاف المشددة، وهو حرف شديد مجهور، تخلق وقعًا عنيفًا في السمع. ثم تتوج الآية بالفاصلة المحورية ﴿ٱلْأَثِيمِ﴾ التي تكثّف هذا الأثر؛ إذ تبدأ بصوت الهمزة، وهو صوت انفجاري شديد، يُحدث بداية قاطعة، يتلوه صوت الثاء المهموس الرخو الذي يوحي بالضعف والهوان، ثم يأتي المد بالياء ليبطئ الإيقاع ويطيل زمن الكلمة، فيجعل السامع أكثر انغماسًا في ثِقَل معناها؛ إذ تحولت حروف المد واللين من إيناس السمع إلى إطالة أمد المعاناة.. وتُختتم الكلمة بصوت الميم الشفوي الذي يتميز بصفة الغنة، فيترك رنينًا ممتدًا في الأذن كأنه يغلق على "الأثيم" مصيره بشكل نهائي.

وينتقل هذا الإحكام الصوتي إلى المستوى البلاغي-التركيبي، حيث افتُتح المشهد بأداة التوكيد إنَّ لتقرير حقيقة هذا العذاب في نفوس المنكرين، وجاء التركيب كجملة اسمية شَجَرَتَ اسم إن، وطَعَامُ خبرها لإفادة الثبوت والدوام، أي أن هذا الطعام هو مصيرهم الثابت الذي لا يتغير. وقد عدل النظم القرآني عن الإخبار بأنهم "يأكلون" (كما في الواقعة) إلى الإخبار عن الشجرة نفسها بأنها طَعَامُ ٱلْأَثِيمِ، وذلك للاهتمام بالإعلام بحال هذه الشجرة المرعبة وزيادة التهويل (الآلوسي، 1994: 119/13).

وفي اختيار الفاصلة ﴿ٱلْأَثِيمِ﴾ تتجلى أسرار بلاغية متعددة؛ فهي صيغة مبالغة تربط بين فظاعة الطعام وشدة الإثم، وهي كذلك أسلوب الإظهار في مقام الإضمار، حيث لم يقل "طعامهم"، بل صرّح بصفة "الأثيم" للإيماء إلى أن إثمهم بالشرك هو السبب المباشر لهذا العقاب. أما على المستوى الدلالي-السياقي، فإن هذه الآيات تأتي كبداية للمشهد التفصيلي للعذاب الأخروي، خدمةً للمقصد العام للسورة وهو إنذار مكذبي البعث بعذاب الله.

فالدلالة هنا هي أن العقاب من جنس العمل؛ فالأثيم الذي ملأ حياته بالآثام، يكون جزاؤه طعامًا خبيثًا يملأ بطنه في الآخرة، وبهذا تؤدي الفاصلة وظيفتها الدلالية في إبراز معنى التهديد والتهويل بأقصى درجاته.

- **العذاب كغليان داخلي ﴿كَٱلْمُهْلِ يَغْلِي فِي ٱلْبُطُونِ كَغَلْيِ ٱلْحَمِيمِ﴾ [الدخان: 45-46]**

بعد أن حدّد النص هوية الطعام في الآيات السابقة، ينتقل هنا إلى تصوير أثره الداخلي المدمِّر، فيرسم صورة حسية يتجلى فيها الإعجاز الصوتي أبهى تجلٍّ؛ إذ تتضافر الأصوات لتجسيد المعنى حتى تغدو هي نفسها جزءًا من العذاب الموصوف، في ظاهرة تُعرف بمصاقبة الألفاظ للمعاني. فالجرس العام للآيتين عنيف قاسٍ، يقترب من المحاكاة الصوتية لعملية الغليان والاحتراق الداخلي، ويتكثف الأثر خاصة في ألفاظ يَغْلِي وكَغَلْيِ وفاصلة ﴿ٱلْحَمِيمِ﴾. ففي الأولى يبرز صوت الغين المجهور الحلقي وصوت الحاء المهموس الحلقي، واجتماعهما يحاكي صوت الغرغرة والفوران في جوف يشتعل. أما الفاصلة ﴿ٱلْحَمِيمِ﴾

فتُختتم بمدّ الياء الذي لا يُحدث هنا راحة للسامع كما هو شأن حروف المد واللين عادةً، بل يُمدِّد زمن الإحساس بالألم ويُبقي المتلقي مدة أطول داخل مشهد الغليان، فيضاعف وقع المشهد على النفس.

اعتمد النظم على التشبيه أداةً محورية، لكن على نحو مركّب ومتداخل؛ فالمشبَّه واحد (عصارة شجرة الزقوم) والمشبَّه به متعدّد؛ إذ شُبّهت تارةً بالمُهل لما فيه من غِلظ وسواد ونتن، وتارةً بالحميم لما فيه من فوران وحرارة، فاجتمع التشبيهان في صورة مركّبة تُسهى تداخل التشبيهين، وكأن المهل نفسه قد شُبّه غليانه بغلي الحميم. بهذا التداخل انتقل العذاب من كونه فكرة غيبية إلى مشهد حسّي شبه واقعي يهزّ وجدان السامع. كما أن ترتيب المشهد جاء متدرجًا؛ من ذكر الطعام إلى أثره في البطون، في تصعيد بلاغي يجعل العذاب متناميًا لا يمكن الفكاك منه (مسلم، 2005، ص 44).

إن الصورة تمثل نقلة من العذاب الخارجي إلى العذاب الداخلي المستقر في البطون، أي في أعمق نقطة في الجسد، فلا مجال للفرار. واختيار مصطلح ٱلْحَمِيمِ، وهو مصطلح قرآني خاص بماء جهنم، يجعل هذا المشهد مرتبطًا بسائر مشاهد العذاب القرآني، فيكتسب قوة تكثيفية تزيد من رهبة الخطاب. وهكذا يخدم النص مقصدا من مقاصد السورة الرئيسة: الإنذار بالمصير الأخروي للمكذبين، عبر نقل الغيب إلى لوحة حسية صادمة تُقصد بها زلزلة القلب وردع النفس.

- **الطرح إلى لُبّ العذاب ﴿خُذُوهُ فَٱعْتِلُوهُ إِلَىٰ سَوَآءِ ٱلْجَحِيمِ﴾ [الدخان: 47]**

قالَ: خُذُوهُ أي خُذُوا الأثِيمَ، فاعْتِلُوهُ؛ قُرِئَ بِكَسْرِ التّاءِ. قالَ اللَّيْثُ: العَتْلُ أنْ تَأْخُذَ بِمَنكِبِ الرَّجُلِ فَتَجُرَّهُ إلَيْكَ وتَذْهَبُ بِهِ إلى حَبْسٍ أوْ مِحْنَةٍ، وأخَذَ فُلانٌ بِزِمامِ النّاقَةِ يَعْتِلُها، وذَلِكَ إذا قَبَضَ عَلى أصْلِ الزِّمامِ عِنْدَ الرَّأْسِ وقادَها قَوْدًا عَنِيفًا (الرازي، 1420: 664/27).

قولُهُ تَعالى: إلى سَواءِ الجَحِيمِ أيْ إلى وسَطِها. وهذا مَقولٌ لقَولٍ مَحذوفٍ دلَّ عليه السِّياقُ، أي: يُقالُ للزَّبانِيةِ مَلائِكةِ العَذابِ: خُذُوه، والضَّميرُ المُفرَدُ عائِدٌ إلى الأثيمِ باعتِبارِ آحادِ جِنسِه (ابن عاشور، د.ت: 315/25). وهنا تبرز قوة الإيقاع في الفاصلة؛ فالفعل خُذُوهُ مبني على حرفي حلق وصوت مضموم، يطرق السمع طرقًا قويًا حادًا، يظهر فعل القبض المفاجئ العنيف. ثم تأتي كلمة ﴿فاعْتِلُوهُ﴾، وهي بجرسها الطويل وثِقَل حروفها (العين واللام) ترسم صوت العنف في السحب والجرّ، حتى تكاد الكلمة بحد ذاتها تُحاكي المشهد.

والفاصلة ﴿ٱلْجَحِيمِ﴾ تنغلق على الحاء والجيم والميم، وهي أصوات عميقة مهيبة، فيختتم بها النص إيقاعًا يليق بمصيرٍ مرعب لا فكاك منه، يُلاحظ أن الأسلوب هنا انتقل من التشبيه السابق (كالمهل/كغلي الحميم) إلى الإنشاء بالأمر: خُذُوهُ فَٱعْتِلُوهُ، وهو خطاب موجَّه للزبانية يشيع في النص قوة السلطان الإلهي وسطوة العقوبة. والجملة فعلية متتابعة الأفعال (خذوه - فاعتلوه) بما يفيد الحركة والسرعة والتوالي، مما يوحي بأن العذاب لا يحتمل تأخيرًا ولا مهلة.

أما اختيار لفظ سواء الجحيم بدلًا من مجرد "الجحيم"، فيوحي ببلوغ الغاية والوسط، أي أن العذاب سيكون في مركز النار حيث الحر أشد ما يكون. ثم يجيء هذا المشهد تصعيدًا بعد ذكر الطعام والغليان؛ فبعد أن استقر العذاب في البطون، انتقل النص إلى تصوير لحظة الإذلال الخارجي: يُسحب الأثيم جرًا عنيفًا حتى يُلقى في قلب الجحيم. وهنا يتضح أن المشهد القرآني يتدرج بالعذاب من الداخل (الأكل والغليان) إلى الخارج (السحب والطرح في وسط النار)، في بناء دلالي متكامل يضاعف رهبة الموقف ويكشف عن مصير لا مفر منه.

- **العذاب بالتهكم والسخرية ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ﴾ [الدخان: 49]**

الفعل ذُقْ قصير حاد، يُختتم بالقاف الشديدة المجهورة فتُغلق الكلمة إغلاقًا صادمًا يطرق السمع بعنف، فيناسب مشهد الإهانة المباغتة. ثم تأتي الجملة إِنَّكَ أَنتَ بسلسلة من الهمزات المقطوعة المشددة، فتضاعف من حدّة النغمة، وكأنها

تقطع على الأثيم أي مجال للرد. أما الفاصلة ﴿ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡكَرِيمُ﴾ فتبدو للوهلة الأولى في جرسها الرنان وحروفها المجهورة القوية صيغة مدح، لكنها في السياق تهكم صارخ، فيتحول رنينها إلى صفعة ساخرة تقلب معاني العزة والكرم إلى ذلٍّ وهوان.

الأسلوب هنا يقوم على الأمر المستعمل في الإهانة؛ إذ يُقال للمجرم ذُق فيُجبر على تجرّع العذاب، ثم يُلقى في وجهه وصفٌ يُراد به عكس معناه. فالجملة خبرية لفظًا لكنها إنشائية معنى، وبلاغتها قائمة على علاقة التضاد؛ فالمراد: إنك لست عزيزًا كريمًا، بل ذليل مهان. وقد ذُكرت وجوه في سبب هذا التعبير: منها أنه قيل على سبيل الاستهزاء، ومنها أنه ردٌّ على تبجّح أبي جهل حين زعم أنه لا أعز ولا أكرم منه، ومنها أنه تذكير بأن اعتزازه لم يكن بالله، فصار إلى هذا المصير. والمشهد هنا يمثل الذروة في الإذلال (البغوي، 1997: 172/4، 173، والصابوني، 1997: 158/3، 159)؛ إذ لم يعد العذاب مجرد طعام أو غليان أو جرٍّ وصبٍّ، بل صار استهزاءً مباشرًا يواجه به المجرم أقواله السابقة وكبرياءه الزائف. وهكذا يغلق النص لوحة العذاب بإهانة لفظية توازي شدتها شدة العذاب الحسي، ليكتمل الردع في صورته المادية والمعنوية معًا.

- **العذاب كحقيقةٍ قاطعة ﴿إِنَّ هَٰذَا مَا كُنتُم بِهِۦ تَمۡتَرُونَ﴾ [الدخان: 50]**

يقول تعالى ذكره: يقال له: إنَّ هذا العذاب الذي تعذّب به اليوم، هو العذاب الذي كنتم في الدنيا تَشُكُّون، فتختصمون فيه، ولا توقنون به، فقد لقيتموه، فذوقوه (الطبري، 2001: 63/21).

تأتي الآية كخاتمة مشهد العذاب، تحمل نغمة تقريرية حاسمة تقطع كل شك وتُنهي كل جدال. فاصلتها تَمۡتَرُونَ تُغلق المشهد بنون مشدودة ذات غنة ممتدة، فتترك في الأذن أثرًا قويًا يشبه ختمًا نهائيًا، وتُشعر السامع أن باب الجدل قد أُغلق إلى الأبد. والخبر مؤكد بإنَّ، ليتحول إلى حكم قطعي لا مجال لإنكاره. واختيار اسم الإشارة هَذَا يجعل العذاب حاضرًا محسوسًا أمام أعينهم، فيقلب ما كان عندهم غيبًا مشكوكًا فيه إلى واقع ملموس يباشرونه بأنفسهم.

المشهد هنا يُغلق الدائرة بإحكام؛ فقد بدأ السياق ببيان حالهم في أول السورة: بَلۡ هُمۡ فِي شَكّٖ يَلۡعَبُونَ، وانتهى بتجسيد هذا الشك المتهكم في صورة مادية صارخة: إِنَّ هَذَا مَا كُنتُم بِهِۦ تَمۡتَرُونَ. وهكذا، فإن ما كانوا يزعمونه لعبًا وشكًا أصبح اليوم حقيقة ماثلة أمامهم وعذابًا واقعًا فيهم. بهذا تختتم فواصل الوعيد والعذاب بحكم نهائي جامع بين البيان والردع، تمهيدًا للانتقال إلى الوجه الآخر من المشهد: فواصل الرحمة والثواب.

وهكذا تتابعت فواصل العذاب في سورة الدخان لوحات متصاعدة من الإذلال حسًّا ومعنى، حتى أُغلق المشهد بالتهكم الذي يسحق كبرياء المكذّبين. وهنا ينتقل الخطاب من وعيدٍ يخلع القلوب إلى وعدٍ يفتح أبواب الرجاء، فيعرض فواصل الرحمة والثواب للمؤمنين.

المبحث الثالث: فواصل رحمة الله بالمؤمنين

في تحوّلٍ بياني يأسر القلوب، وبعد أن عرضت السورة مشاهد العذاب المروّعة التي تقشعر منها الأبدان، ينفتح الآن مشهدٌ مغاير تمامًا، مشهدٌ تتردّد فيه أصداء حالمة يملؤها الحنان، وهذه المقابلة البديعة بين الجحيم والنعيم، وبين الخوف والأمن، من أبلغ الأساليب القرآنية في ترسيخ المعنى في الوجدان. هنا تتغيّر نبرة الخطاب كليةً؛ فتنقلب الأصوات الشديدة العنيفة إلى أصوات رخوة لطيفة، وتتحوّل الإيقاعات القارعة إلى نغمات هادئة وادعة، وتغدو معاني الإهانة والعذاب معاني تكريم وثواب. وفي هذا السياق تصبح الفاصلة القرآنية الكلمة التي يكتمل بها مشهد الأمن والرضوان، تنتقل من أداة للترويع إلى نافذةٍ يطل منها المؤمن على جزائه الموعود.

- **النعيم كأساسٍ آمن ﴿إِنَّ ٱلۡمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٖ﴾ [الدخان: 51]**

يُستهل مشهد النعيم، عبر استئناف ابتدائي ينتقل بالكلام من وعيد الأثيم إلى وعد المتقين، بتقرير الحقيقة

الجوهرية التي يقوم عليها كل نعيم: الأمن. وتأتي الفاصلة ﴿أَمِينٍ﴾ لتكون هي البؤرة التي تتكثف فيها هذه الدلالة صوتًا وبلاغةً، تتألف الفاصلة من أصوات رخوة ومجهورة تمنحها انسيابية ونعومة، وتبرز فيها الغنة المصاحبة لصوتي الميم والنون، وهي أصوات رنانة لطيفة تترك في النفس أثرًا من السكينة والطمأنينة، في مقابلة جلية مع الأصوات الحلقية الشديدة في فواصل العذاب.

كما أن المد بالياء يبطئ من إيقاع الفاصلة، مما يوحي بالاستقرار والخلود، على عكس الإيقاع المتقطع في مشاهد البطش. ويأتي التوكيد بإنَّ ليقرر حقيقة هذا الوعد بنفس قوة تقرير الوعيد السابق، ثم يأتي وصف المقام بأنه أَمِين وهو من باب المجاز العقلي، حيث أُسند الأمان للمكان والمقصود أهله، وفي هذا إيحاء بأن الأمن قد شمل المكان حتى صار صفة له، فهو مقام لا يخون ساكنه ولا يغدر به، بخلاف الدنيا المتقلبة. وهذا الإحكام الصوتي والبلاغي يخدم الدلالة للآية، فالنص يقرر أن أول نعيم المتقين وأساسه هو الأمن النفسي المطلق؛ فقبل وصف الجنات والعيون، يطمئن الله عباده بأنهم في مأمن من كل خوف أو فناء أو زوال، لأن الأمن هو الشرط الذي تُبنى عليه كل لذة، وهو أثمن ما يفتقده الخائفون في الجحيم.

- **النعيم كبيئةٍ متكاملة ﴿فِي جَنَّٰتٍ وَعُيُونٍ﴾ [الدخان: 52]**

بعد تأسيس قاعدة الأمن، تنتقل الآية لوصف البيئة المادية لهذا المقام، فتأتي فاصلة ﴿وَعُيُونٍ﴾ لتضيف أبعادًا حسية وجمالية للصورة. صوتيًا، تناسب أصوات الفاصلة برقة ونعومة؛ فصوت العين المتوسط المجهور، مع الواو والياء وهما من حروف اللين، والغنة الممتدة في النون المنونة، كل ذلك يرسم جرسًا صوتيًا منبسطًا يوحي بالاتساع والتدفق والرخاء، كأنه يحاكي صوت خرير العيون في الجنان. وبلاغيًا، تأتي هذه الآية كبدل من مَقَامٍ أَمِين، لتفصل ما أُجمل في الآية السابقة، وتكرار حرف الجر فِي يفيد توكيد تمكنهم من هذا النعيم واستقرارهم فيه. كما أن تنكير كلمتي جَنَّٰتٍ وَعُيُونٍ يفيد التعظيم والتكثير، أي أنها ليست جنة واحدة أو عينًا واحدة، بل هي جنات وعيون تفوق التصور والوصف. وبهذا، يكتمل المعنى بالانتقال من الأمن النفسي إلى النعيم الحسي، فالآية ترسم لوحة مكانية مثالية، تجمع بين جمال البصر في الجنات، وحيوية السمع والحياة في العيون، لتشكل بيئة متكاملة من الجمال والرخاء، مهيأة لاستقبال أهلها المتقين (عبدالجليل، 1981، ص 341).

- **النعيم كتكريمٍ و أنسٍ اجتماعي ﴿يَلْبَسُونَ مِن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُّتَقَٰبِلِينَ﴾ [الدخان: 53]**

بعد وصف المكان، ينتقل النظم القرآني إلى وصف حال أهله في أدق تفاصيلهم، ليبلغ بالصورة ذروتها في التكريم والأنس. صوتيًا، تتميز الفاصلة ﴿مُّتَقَٰبِلِينَ﴾ بإيقاع موزون ومستقر، تتوازن فيه الأصوات الشديدة (القاف) مع الأصوات الرخوة والمتوسطة، وينتهي بالمد والنون (ين)، وهو ختام صوتي يمنح الكلام ثباتًا واستقرارًا موسيقيًا يناسب استقرار حال أهل الجنة. وبلاغيًا، فإن ذكر لباسهم من سُندُس وَإِسْتَبْرَق، وهو لباس الترف والملوك، هو كناية عن كمال نعيم أجسادهم وتوفر كل أسباب الرفاهية. ثم تأتي الفاصلة ﴿مُّتَقَٰبِلِينَ﴾، وهي حال تصف هيئتهم، لتكون ذروة الإيجاز البديع؛ فهذه الكلمة الواحدة تغني عن ذكر اجتماعهم وتحابهم وصدق حديثهم، فـ"التقابل" ينفي التدابر، وهو كناية عن صفاء النفوس وخلو القلوب من الغل والحقد والحسد، مما يمثل الأنس التام في أرقى صوره.

وبهذا يكتمل المعنى بالانتقال من النعيم الفردي إلى النعيم الجماعي؛ فالجنة ليست مجرد مكان للاستمتاع الشخصي، بل هي مجتمع مثالي قائم على المحبة والألفة والتكريم المتبادل، في صورة تقابل تمامًا حالة أهل النار الذين يعيشون في عداوة وخصام، ليكتمل بذلك بناء الصورة المتكاملة للجزاء.

- **النعيم بكمال الصحبة والرزق ﴿كَذَٰلِكَ وَزَوَّجۡنَٰهُم بِحُورٍ عِينٖ يَدۡعُونَ فِيهَا بِكُلِّ فَٰكِهَةٍ ءَامِنِينَ﴾ [الدخان: 54-55]**

يرتقي النظم القرآني بمشهد النعيم، ناقلًا المتلقي من الأنس الاجتماعي العام إلى كمال الصحبة وتمام الرزق، في بناءٍ لغوي يتناغم فيه الصوت والتركيب والدلالة. تتجلى الرقة في الوصف بِحُورٍ عِينٍ؛ فالصوتان الحلقيان، الحاء والعين، يمنحان الكلمات عمقًا واتساعًا، في حين تخلق المدود وحرف النون الأخير نغمًا عذبًا لطيفًا يناسب وصف الجمال الأثيري. ثم تأتي فاصلة ﴿ءَامِنِينَ﴾ لتكرر الجذر الصوتي لكلمة ﴿أَمِينٖ﴾ السابقة، محدثةً صدى صوتيًا ودلاليًا يرسخ الشعور بالطمأنينة المطلقة كنغمة أساسية للمشهد كله.

ويأتي قوله كَذَٰلِكَ كجملة اعتراضية للتقرير ولتأكيد عظمة ما سبق من النعيم. ثم يُستخدم الفعل وَزَوَّجۡنَٰهُم ككناية راقية عن الاقتران والمصاحبة، لا عن مجرد عقد الزواج الدنيوي. وفي وصف الرزق، تأتي عبارة يَدۡعُونَ فِيهَا لتشير إلى منتهى الرفاهية، فالدعاء هنا نوع من الأمر يدل على سرعة الإجابة وكمال التمكين، مع إيجاز بحذف جملة "فيستجاب لهم". أما كلمة ﴿بِكُلِّ﴾ فتفيد الإحاطة والشمول، أي كل صنف يمكن تخيله من الفاكهة. وتأتي فاصلة ﴿ءَامِنِينَ﴾ حالًا لتصف شعورهم أثناء التمتع، فتكتمل بذلك أبعاد الصورة، حيث ينتقل النص من وصف كمال الصحبة إلى وصف كمال الرزق، ويجمع كل ذلك تحت مظلة الأمان النفسي المطلق؛ فالمتعة هنا ليست كمتع الدنيا مشوبة بالخوف من النفاد أو الضرر، بل هي متعة آمنة ومستمرة.

- **النعيم بكمال الحياة والفوز الأعظم ﴿لَا يَذُوقُونَ فِيهَا ٱلۡمَوۡتَ إِلَّا ٱلۡمَوۡتَةَ ٱلۡأُولَىٰۖ وَوَقَىٰهُمۡ عَذَابَ ٱلۡجَحِيمِ فَضۡلٗا مِّن رَّبِّكَۚ ذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ﴾ [الدخان: 56-57]**

يصل مشهد النعيم إلى ذروته هنا، بالانتقال من وصف المتع إلى تقرير حقيقة الوجود الخالد والفوز المطلق. صوتيًا وإيقاعيًا، يُحدث تكرار لفظ ٱلۡجَحِيمِ الذي ورد في سياق العذاب صدمة صوتية تُبرز قيمة النجاة منه، فصوته العنيف يأتي هنا في سياق الوقاية، فيعظم الإحساس بالرحمة. ثم تأتي الفاصلة الختامية ﴿ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ﴾ بجرس فخم ومهيب؛ فأصوات العين والظاء فيها أصوات مفخمة تملأ الفم، وإيقاعها بطيء ورصين كأنه إعلان ملكي بالنصر النهائي. وبلاغيًا، فإن نفي الموت بأسلوب لَا يَذُوقُونَ... إِلَّا هو من باب تأكيد الشيء بما يشبه ضده (ابن عاشور، د.ت: 315/25)؛ فالاستثناء هنا ﴿إِلَّا الْمَوْتَةَ الْأُولَى﴾ تعليق على مستحيل، لأنه لا يمكن ذوق الموتة الماضية في المستقبل، فيكون الغرض منه المبالغة في تأكيد الخلود الأبدي. ثم يأتي قوله فَضۡلٗا مِّن رَّبِّكَ، حيث إن ذكر "ربك" هو إظهار في مقام الإضمار لتشريف مقام النبي ﷺ. وتُختتم الآية بأسلوب التذييل والقصر البليغ في ذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡفَوۡزُ ٱلۡعَظِيمُ، فاسم الإشارة ذَٰلِكَ لتعظيم المشار إليه، وضمير الفصل هُوَ يفيد القصر بمعنى الكمال، أي لا فوز يضاهي هذا الفوز. وبهذا، يكتمل المعنى، فالنعيم ليس مجرد جزاء، بل هو فضل إلهي، وهو ليس مجرد سعادة، بل هو الفوز المطلق الذي يجمع بين تحقيق كل المطالب (دخول الجنة) والنجاة من كل المخاوف (الخلود والوقاية من الجحيم) (سعد، د.ت، ص 26).

- **خاتمة السورة: عودة إلى محور الرسالة ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرۡنَٰهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ فَٱرۡتَقِبۡ إِنَّهُم مُّرۡتَقِبُونَ﴾ [الدخان: 58-59]**

تختم السورة بالعودة إلى نقطة البدء، وهو القرآن الكريم، في بناء بلاغي محكم يُعرف برد العجز على الصدر (ابن المعتز، 1990، ص 26). صوتيًا، تتميز آية التيسير بأصوات لينة ومنسابة (السين، الراء، النون، اللام)، تظهر معنى "اليُسر"، ثم يتحول الإيقاع إلى نبرة الترقب والانتظار في الفاصلة الأخيرة ﴿مُّرۡتَقِبُونَ﴾ بتكرارها الصوتي المشحون بالتوتر تأتي الفاء في فَإِنَّمَا للتفريع، لتلخص وتعلل كل ما سبق في السورة، فهي بمنزلة "فذلكة" للسورة. ثم يأتي القصر بـ(إنما) وهو قصر قلب يرد

على المشركين، ومفاده أن الحكمة الوحيدة من تيسير القرآن بلغتهم كانت لعلهم يتذكرون، ولكنهم لم يفعلوا. وتأتي الفاء في فَٱرۡتَقِبۡ فاءً فصيحة تفصح عن شرط محذوف تقديره: فإن لم يتذكروا فارتقب. ويكتمل المشهد بفاصلة ﴿مُّرۡتَقِبُونَ﴾ التي تعلل الأمر بالارتقاب، وفيها جناس بديع مع الفعل فَٱرۡتَقِبۡ. وبهذا تُختتم السورة كما بدأت، بالتركيز على الرسالة، وتترك المتلقي في حالة ترقب وانتظار؛ ترقب للنصر للمؤمنين، وترقب للعذاب للمكذبين، وهي الخاتمة التي تجمع كل خيوط السورة في نقطة واحدة جامعة.

النتائج:

من أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة ما يأتي:

- تنوع الفواصل في سورة الدخان جاء منسجمًا مع تنوع المقاطع الموضوعية للسورة؛ ففواصل التهديد اختلفت في جرسها وقوتها عن فواصل الوعد والثواب، بما يخدم المقصد البلاغي لكل مقطع.
- الفاصلة في مقاطع العذاب جسّدت الإيقاع الصادم والوقع الصوتي الحاد، من خلال حروف مفخمة أو حلقية أو شديدة (مثل: "الأثيم"، "الحميم"، "الجحيم")، مما يعمّق التأثير الانفعالي لدى المتلقي.
- الفاصلة في مشاهد النعيم تجلت في أصوات رخوة ومدود ناعمة ذات جرسٍ مطمئن، مثل: "أمين"، "عيون"، "آمنين"، مما يظهر السكينة والرحمة.
- التحام الفاصلة بالسياق المعنوي يؤكد وظيفتها الدلالية؛ إذ كثيرًا ما تؤدي الفاصلة وظيفة بلاغية (كالتوكيد، والإظهار في مقام الإضمار، والتضاد السياقي) تتجاوز حدود الإيقاع الظاهري.
- كشفت الدراسة عن ثراء الفاصلة في تمثيل الظواهر البلاغية؛ مثل الجناس، والتكرار، والتضاد، والتقديم والتأخير، مما يجعلها ركيزة من ركائز الإعجاز البياني في السورة.

وانطلاقًا من نتائج هذه الدراسة، يُوصى بما يلي:

- توسيع دائرة الدراسات التطبيقية لفواصل السور، خصوصًا السور التي تتسم بتنوع موضوعاتها كالقصص والجدال والوعد والوعيد، لتعميق فهمنا لبلاغة الفاصلة القرآنية.
- دعوة الباحثين إلى الربط بين المستويات الصوتية والدلالية والبلاغية عند تحليل الفواصل، بما يظهر التماسك النصي والبناء الإيقاعي في السور.
- تضمين تحليل الفاصلة في مناهج البلاغة القرآنية والتفسير البياني، لما تمثله من مدخل مهم لفهم الإعجاز اللغوي للقرآن.

المراجع:

الآلوسي، م. (1994). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*، دار الكتب العلمية.

الباقلاني، أ. م. (1972). *إعجاز القرآن* (سيد أحمد صقر، تحقيق؛ ط3). دار المعارف.

بدوي، أ. (2005). *من بلاغة القرآن*، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

البغوي، م. (1997). *معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي* (محمد عبدالله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش، تحقيق؛ ط.7). دار طيبة للنشر والتوزيع.

البقاعي، ب. (د.ت). *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور*، دار الكتب العلمية.

بوصبع، أ. (2021). جمالية التلقي الصوتي في الخطاب القرآني: الفاصلة القرآنية أنموذجا، *مجلة دراسات وأبحاث*، *13* (1)،

472–463.

الترمذي، م. (1975). *سنن الترمذي* (أحمد محمد شاكر، ومحمد فؤاد عبدالباقي، وإبراهيم عطوة عوض، تحقيق). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

الجرَمي، إ. (2001). *معجم علوم القرآن: علوم القرآن، التفسير، التجويد، القراءات*، دار القلم.

الجويني، م. ا. (1971). نظر الجاحظ في فهم وذوق النص القرآني والحديثي، *مجلة اللغة العربية*، (27)، 152.

الحسناوي، م. (2000). *الفاصلة في القرآن*، دار عمار للنشر والتوزيع.

خضر، ا. (2009). *فواصل الآيات القرآنية: دراسة بلاغية دلالية* (ط.2). مكتبة الآداب.

الخطيب القزويني. (د.ت). *الإيضاح في علوم البلاغة*، منشورات دار الكتاب اللبناني.

الداني، ع. (1994). *البيان في عدّ آي القرآن* (غانم قدوري الحمد، تحقيق؛ ط.1). مركز المخطوطات والتراث.

الدرة، م. ع. ط. (2009). *تفسير القرآن وإعرابه وبيانه*، دار ابن كثير للطباعة.

ديب، م. ك. (2011). *المناسبة بين الفواصل القرآنية وآياتها: دراسة تطبيقية لسورة الشورى والزخرف والدخان والجاثية والأحقاف* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرازي، ف. (1420). *مفاتيح الغيب = التفسير الكبير*، دار إحياء التراث العربي.

الراوي، ب. ح. (2017). جمالية صوت الفاصلة القرآنية وعلاقتها بالمعنى، *مجلة كلية التربية للبنات*، *28*(3)، 834–845.

الرماني، ع. (1976). *النكت في إعجاز القرآن (مطبوع ضمن كتب رسائل في إعجاز القرآن)* (محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، تحقيق؛ ط.3). دار المعارف.

روستوفدوني، م. ج. (د.ت). *شرح ناظمة الزهر في عدّ الآيات وتعيين فواصل القرآن* (عمر سالم بن حسن المراغي النيجيري، تحقيق). دار الصحابة بطنطا.

الزركشي، ب. (1957). *البرهان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط1). دار إحياء الكتب العربية.

سعد، م. ت. (د.ط). *شذرات الذهب دراسة في البلاغة القرآنية*، بدون بيانات.

السيوطي، ج. (1996). *الإتقان في علوم القرآن* (سعيد المندوب، تحقيق)، دار الفكر.

السيوطي، ع. (2002). *لباب النقول في أسباب النزول*، مؤسسة الكتب الثقافية.

الصابوني، م. (1997). *صفوة التفاسير*، دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع.

الطبري، م. (2001). *تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق). دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

ابن عاشور، م. ا. (د.ت). *التحرير والتنوير*، دار سحنون للنشر والتوزيع.

عباس، ف. ح. عباس، س. ف. (1991). *إعجاز القرآن الكريم*، دار الفرقان.

عبدالرحيم، ع. (1981). *لغة القرآن الكريم* (ط.1). مكتبة الرسالة الحديثة.

عبدالفتاح، ب. (1975). *اليسر شرح ناظمة الزهر في علم الفواصل للإمام الشاطبي*، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

ابن عقيلة، م. (1427). *الزيادة والإحسان في علوم القرآن* (محمد صفاء حقي، وفهد علي العندس، وإبراهيم محمد المحمود، ومصلح عبدالكريم السامدي، وخالد عبدالكريم اللاحم، تحقيق؛ ط.1)، مركز البحوث والدراسات في جامعة الشارقة.

العلوي، ي. (1423). *الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز* (ط.1). المكتبة العصرية.

أبو علي، م. (1984). مناهج وآراء في لغة القرآن، دار الفكر.

الغزي، م. ك. (2017). جمالية الحجاج في القرآن الكريم: سور الحواميم أنموذجا، *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية*، (54)، 377–407.

ابن فارس أ. (1979). *مقاييس اللغة* (عبدالسلام محمد هارون، تحقيق)، دار الفكر.

القاسم، ع. (2012). *دلالة السياق القرآني وأثرها في التفسير، دراسة نظرية تطبيقية من خلال تفسير ابن جرير، تحقيق: حسن بن محمد عبدالعزيز*، دار التدمرية.

القاضي عياض، ع. (2013). *الشفا بتعريف حقوق المصطفى* (عبده علي كوشك، تحقيق). جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.

القرطبي، م. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.

القطان، م. (2000). *مباحث في علوم القرآن* (ط.3). مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

ابن كثير، إ. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي بن محمد السلامة، تحقيق؛ ط.2). دار طيبة للنشر والتوزيع.

لاشين، ع. (1402). *من أسرار التعبير في القرآن: الفاصلة القرآنية*، دار المريخ.

المبارك، م. (1975). *فقه اللغة وخصائص العربية* (ط.6). دار الفكر.

مسلم، م. (2005). *مباحث في التفسير الموضوعي* (ط.4). دار القلم.

ابن المعتز، ع. (1990). *البديع في البديع* (ط.1). دار الجيل.

معلوف، ل. (1988). *المنجد في اللغة والأعلام* (ط.30). دار المشرق.

ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

الموسوي، ف. ث. (2016). أثر الفاصلة القرآنية في التماسك النصي الصوتي في سور الحواميم السبع، *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، *22*(95)، 113–128.

References

Al-Alusi, M. (1994). *Ruh al-ma'ani fi tafsir al-Qur'an al-'azim wa al-sab' al-mathani*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Baqillani, A. M. (1972). *I'jaz al-Qur'an* (S. A. Saqr, Ed.; 3rd ed.). Dar al-Ma'arif.

Badawi, A. (2005). *Min balaghat al-Qur'an*. Dar Nahdat Misr.

Al-Baghawi, M. (1997). *Ma'alim al-tanzil fi tafsir al-Qur'an = Tafsir al-Baghawi* (M. A. Al-Nimr, O. J. Dhumayriyya, & S. M. Al-Harsh, Eds.; 7th ed.). Dar Tayba.

Al-Biqa'i, B. (n.d.). *Nazm al-durr fi tanasub al-ayat wa al-suwar*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Bousab', A. (2021). The aesthetics of phonetic reception in Qur'anic discourse: The Qur'anic verse-end as a model. *Journal of Studies and Research*, 13(1), 463–472.

Al-Tirmidhi, M. (1975). *Sunan al-Tirmidhi* (A. M. Shakir, M. F. A. Al-Baqi, & I. A. 'Awad, Eds.). Maktabat Mustafa al-Babi al-Halabi.

Al-Jarmi, I. (2001). *Mu'jam 'ulum al-Qur'an: Qur'anic sciences, tafsir, tajwid, qira'at*. Dar al-Qalam.

Al-Juwayni, M. A. (1971). Al-Jahiz's view on the appreciation and understanding of Qur'anic and Hadith texts. *Journal of the Arabic Language*, (27)152.

Al-Hasnawi, M. (2000). *Al-fasila fi al-Qur'an*. Dar 'Ammar.

Khidr, I. (2009). *Fawasl al-ayat al-Qur'aniyya: A rhetorical semantic study* (2nd ed.). Maktabat al-Adab.

Al-Khatib al-Qazwini. (n.d.). *Al-Idah fi 'ulum al-balagha*. Dar al-Kitab al-Lubnani.

Al-Dani, A. (1994). *Al-bayan fi 'add ay al-Qur'an* (G. Q. Al-Hamad, Ed.; 1st ed.). Markaz al-Makhtutat wa al-Turath.

Al-Durra, M. A. T. (2009). *Tafsir al-Qur'an wa i'rabuhu wa bayanuhu*. Dar Ibn Kathir.

Deeb, M. K. (2011). The relationship between Qur'anic verse-endings and their verses: An applied study of Surahs al-Shura, al-Zukhruf, al-Dukhan, al-Jathiya, and al-Ahqaf [Unpublished master's thesis]. Faculty of Usul al-Din, Islamic University, Gaza.

Al-Razi, F. (2000/1420 AH). *Mafatih al-ghayb = al-Tafsir al-kabir*. Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.

Al-Rawi, B. H. (2017). The aesthetics of Qur'anic verse-end phonology and its relation to meaning. *Journal of the College of Education for Women*, 28(3), 834–845.

Al-Rummani, A. (1976). *Al-nukat fi i'jaz al-Qur'an* (M. Khalafallah & M. Z. Salam, Eds.; 3rd ed.). Dar al-Ma'arif.

Rostovdoni, M. J. (n.d.). *Sharh Nazimat al-zahr fi 'add al-ayat wa ta'yīn fawasl al-Qur'an* (O. S. Al-Maraghi, Ed.). Dar al-Sahaba, Tanta.

Al-Zarkashi, B. (1957). *Al-burhan fi 'ulum al-Qur'an* (M. A. Al-Fadl Ibrahim, Ed.; 1st ed.). Dar Ihya' al-Kutub al-'Arabiyyah.

Sa'd, M. T. (n.e.). *Shatharat al-dhahab: A study in Qur'anic rhetoric*.

Al-Suyuti, J. (1996). *Al-itqan fi 'ulum al-Qur'an* (S. Al-Mandub, Ed.). Dar al-Fikr.

Al-Suyuti, J. (2002). *Lubab al-nuqul fi asbab al-nuzul*. Mu'assasat al-Kutub al-Thaqafiyyah.

Al-Sabuni, M. (1997). *Safwat al-tafasir*. Dar al-Sabuni.

Al-Tabari, M. (2001). *Tafsir al-Tabari = Jami' al-bayan 'an ta'wil ay al-Qur'an* (A. A. Al-Turki, Ed.). Dar Hajr.

Ibn 'Ashur, M. A. (n.d.). *Al-tahrir wa al-tanwir*. Dar Sahnun.

Abbas, F. H., & Abbas, S. F. (1991). *I'jaz al-Qur'an al-karim*. Dar al-Furqan.

'Abd al-Rahim, A. (1981). *Lughat al-Qur'an al-karim* (1st ed.). Maktabat al-Risalah al-Hadithah.

'Abd al-Fattah, B. (1975). *Al-yusr sharh Nazimat al-zahr fi 'ilm al-fawasil li al-Imam al-Shatibi*. General Authority for Government Printing Affairs.

Ibn 'Aqila, M. (2006/1427 AH). *Al-ziyadah wa al-ihsan fi 'ulum al-Qur'an* (M. S. Haqqi, F. A. Al-'Andas, I. M. Al-Mahmud, M. A. Al-Samdi, & K. A. Al-Lahham, Eds.; 1st ed.). Center for Research and Studies, University of Sharjah.

Al-'Alawi, Y. (2002/1423 AH). *Al-Tiraz li-asrar al-balagha wa 'ulum haqa'iq al-i'jaz* (1st ed.). Al-Maktabah al-'Asriyyah.

Abu 'Ali, M. (1984). *Manahij wa ara' fi lughat al-Qur'an*. Dar al-Fikr.

Al-Ghuzzi, M. K. (2017). The aesthetics of argumentation in the Qur'an: The case of Surahs al-Hawamim. *Journal of the College of Islamic and Arabic Studies*, (54), 377–407.

Ibn Faris, A. (1979). *Maqayis al-lugha* (A. M. Harun, Ed.). Dar al-Fikr.

Al-Qasim, A. (2012). The significance of Qur'anic context and its impact on exegesis: A theoretical and applied study through al-Tabari's tafsir (H. M. Abdulaziz, Ed.). Dar al-Tadmuriyyah.

Al-Qadi 'Iyad, A. (2013). *Al-shifa bi-ta'rif huquq al-Mustafa* (A. A. Koshak, Ed.). Dubai International Holy Qur'an Award.

Al-Qurtubi, M. (1964). *Al-jami‘ li-ahkam al-Qur’an* (A. Al-Barduni & I. Atfayish, Eds.; 2nd ed.). Dar al-Kutub al-Misriyyah.

Al-Qattan, M. (2000). *Mabahith fi ‘ulum al-Qur’an* (3rd ed.). Maktabat al-Ma‘arif.

Ibn Kathir, I. (1999). *Tafsir al-Qur’an al-‘azim* (S. M. Al-Salamah, Ed.; 2nd ed.). Dar Tayba.

Lashin, A. (1982/1402 AH). *Min asrar al-ta‘bir fi al-Qur’an: al-fasila al-Qur’aniyya*. Dar al-Murikh.

Al-Mubarak, M. (1975). *Fiqh al-lugha wa khasais al-‘arabiyya* (6th ed.). Dar al-Fikr.

Muslim, M. (2005). *Mabahith fi al-tafsir al-mawdhu‘i* (4th ed.). Dar al-Qalam.

Ibn al-Mu‘tazz, A. (1990). *Al-badi‘ fi al-badi‘* (1st ed.). Dar al-Jil.

Ma‘luf, L. (1988). *Al-munjid fi al-lugha wa al-a‘lam* (30th ed.). Dar al-Mashriq.

Ibn Manzur, M. (1993/1414 AH). *Lisan al-‘arab* (3rd ed.). Dar Sadir.

Al-Mousawi, F. T. (2016). The effect of Qur’anic verse-endings on phonological textual cohesion in the seven Hawamim surahs. *Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriyah University*, 22(95), 113–128.

OPEN ACCESS
Received: 19 -01 -2025
Accepted: 22- 04-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Similar Verses Containing the Root *Dh-K-R*: A Rhetorical Study

Dr. Noura Wadeed Aṭiyyah Al-Onezi *

nwalonezi@pnu.edu.sa

Abstract

This paper probes the rhetorical logic behind the Quran's use of the root *dh-k-r* in verses that appear outwardly similar. By comparing each pair or cluster of similar verses, the study explains why the text sometimes opts for a nominal form instead of a verbal one, substitutes a single letter, or replaces one clause structure with another. Two focal sections analyze, first, shifts in morphological form and, second, shifts in syntactic arrangement. The findings reveal that *dh-k-r* spans a rich semantic field—ranging from "remembrance" and "supplication" to "glorification"—and that every stylistic variation serves a calculated rhetorical aim, whether to emphasize, omit, singularize, pluralize, masculinize, or feminize. The study shows that the Quran's nuanced deployment of *dh-k-r* underscores both its semantic breadth and its matchless stylistic precision.

Keywords: Quranic Rhetoric, Stylistic Features, Rhetorical Structures, Quranic Style, Syntactic Variation.

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

Cite this article as: Al-Onezi, N. W. A. (2025). Similar Verses Containing the Root *Dh-K-R*: A Rhetorical Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 402 -420. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2766

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/01/19م
تاريخ القبول: 2025/04/22م

الآيات المتشابهة في مادة (ذكر): دراسة بلاغية

د. نورة وديد عطية العنزي *
nwalonezi@pnu.edu.sa

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة الأسرار البلاغية في استعمالات مادة (ذكر)، عند دراسة صيغ آياتها المتشابهة من اسمية وفعلية، أو إبدال حروف ببعضها، أو استعمال جمل بدل جمل، وهكذا؛ حتى تصل إلى معرفة الأسرار البلاغية لاستخدام صيغة دون أخرى، أو حرف دون آخر، أو خاصية بلاغية دون أخرى من حذف وذكر وتذكير وتأنيث، وإفراد وجمع. بتعبير آخر: دراسة الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر) بصيغها وتراكيبها المختلفة، من خلال تتبع سياقاتها الواردة فيها، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها. ويتضمن البحث مقدمة وتمهيدا؛ ومبحثين، المبحث الأول اختلاف الصيغ في الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر)، والمبحث الثاني: اختلاف التراكيب في الآيات المتشابهة المتضمنة مادة ذكر، وقد تنوعت معاني مادة (ذكر) في آيات الدراسة، إذ شملت التذكر خلاف النسيان، والذكر بمعنى: الدعاء، والذكر بمعنى: التسبيح، وغيرها من المعاني، مما يدل على أن لمادة (ذكر) الكثير من المعاني فهي لم تقف عند معنى واحد. وكان متشابه مادة (ذكر) من النوع الذي يهتم بجانب المعنى، وإن لم يخل بجانب اللفظ أيضًا، وهذه سمة من سمات الأسلوب القرآني. ويُؤتى بـ(ذكر)، في موضع الإظهار، والأولى أن يكون مضمرًا، ويكمن السبب في الغرض البلاغي الذي يرمى إليه الكلام.

الكلمات المفتاحية: بلاغة القرآن الكريم، السمات الأسلوبية، التراكيب البلاغية، الأسلوب القرآني، اختلاف التراكيب.

* أستاذ البلاغة والنقد المساعد، قسم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العنزي، ن. و. ع. (2025). الآيات المتشابهة في مادة (ذكر): دراسة بلاغية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 402-420. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2766

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

مقدمة:

ليس ثمة اختلاف على أن من أبرز وجوه إعجاز القرآن الكريم؛ هو الإعجاز البلاغي، ولا عجب في ذلك؛ لأنه أتى معجزًا موجهًا لقوم عرفوا ببلاغتهم. فلا ريب أن ينزل على أساليبهم، ومن أبرز ما في لغة العرب؛ كثرة تصرفات الألفاظ المنبثقة من أصل لغوي واحد واشتقاقاتها، فحينما تُذكر المفردة القرآنية الواحدة ذات المعاني المتعددة، تختلف عن مفردة الشعر والنثر، وإن حملت بعضًا من المعاني ذات الأصل الواحد، إلا أنها لا تقارن بمفردات القرآن -ولكتاب الله المثل الأعلى-.

ثم إن معاني المفردات القرآنية لا يمكن فهمها ما لم تُفسر من خلال سياقاتها الواردة فيها، لما يقوم به السياق من الدور الواضح في تفسير معنى المفردة، وثمة سبب آخر؛ وهو تنوع معاني المفردات لتنوع السياقات الواردة فيها؛ لذا فإن أي محاولة لتفسير معاني المفردة القرآنية، دون إمعان النظر في السياق الذي وردت فيه، يُعد ضربًا من التعسف والتأويل الباطل الذي لا يستند على أساس؛ وذلك لأن السياق هو المعين على القطع بمعرفة المراد، وهو أهم القرائن الموصلة للمعنى المطلوب.

لذا فقد وقع الاختيار على الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر)؛ ذلك لأنها مادة غزيرة المعاني، لأنها لا تقتصر على التذكر المعهود خلاف النسيان، وإنما تحمل الكثير من المعاني، من تذكر ضد النسيان، ومن تسبيح وتهليل، ومن أسماء وعبادات معينة، والكثير من المعاني فضلًا عن عدد الآيات المتشابهة لهذه المادة، وتنوع صيغ هذه الآيات، وكلها أمور حفزت على هذه الدراسة.

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستبين مواضع الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر) في القرآن الكريم، وستعرف السر في استعمالها دون غيرها من المفردات التي يُظن أنها ستؤدي نفس الغرض؛ وستقف على الأغراض البلاغية من جراء تنوع صيغها وتعدد اشتقاقاتها، عند حصر آياتها المتشابهات وعند دراسة الفروق بينها.

ومما يؤيد الدعوة إلى مثل هذه الدراسات قول فاضل السامرائي، حينما بين السبب في تأليف كتابه (بلاغة الكلمة في التعبير القرآني)، حيث يقول: " هناك أمر دعاني إلى تناول مثل هذه الأبحاث؛ وهو أنني لم أجد في شأن مفردة في القرآن الكريم وتعليل استعمالاتها كتبًا مخصصة في حدود ما اطلعت عليه، نعم، هناك كتب التفسير وكتب المتشابه وغيرها أشارت إلى سبب اختيار هذه اللفظة في هذا الموضوع دون غيرها من المتشابه، كما أن هناك كتبًا في مفردات غريب القرآن قد تذكر الفرق بين لفظة وأخرى، كالفرق بين "جاء" و"أتى"، وهذا أشبه لها بكتب الفروق اللغوية. غير أنني لم أرَ كتابًا يبحث في المفردات في القرآن، ويبوبها على الموضوعات، ويجمع ما تشابه من ذلك ويدرسه... " (السامرائي، 2006، ص 5).

تتلخص أسباب اختيار هذا الموضوع في عدم وجود دراسة تناولت آيات هذه المادة في الآيات المتشابهة -في حدود علمي- وقامت بدراسة مقاماتها وفق سياقاتها الواردة فيها. وعلم متشابه النظم القرآني لم ينل حظًا من الدرس والتأليف قديمًا وحديثًا، مع كونه من أجل علوم الإعجاز وأدلها على خرق العادة في مجال التحدي. ولعل هذا العلم- علم متشابه النظم القرآني - لا يكفيه تحصيل العلوم، وإنما يجب أن يكون لدى المفسر المهنية والاستعداد. (الزين، 1432، ص 1643).

كما أن هذه المادة (ذكر) مادة ذات معان غزيرة، فهي لم تقتصر على الذكر بمعناه المتعارف عليه عند الناس، ولم تقتصر على التذكر بمعناه المتعارف عليه ضد النسيان، وهذه خصيصة من أبرز خصائص المفردة القرآنية كافة، فضلًا عن تنوع موادها بين الصيغ الاسمية، والفعلية، والمشتقات، وبناءً عليه ستتنوع تراكيبها البلاغية، وهذا من شأنه أن يكون سببًا قويًا من أسباب دراسة هذا الموضوع. وهناك سبب آخر لا يقل أهمية عن الأسباب السابقة، يتمثل في الكشف عن منهج

القرآن المعجز عند عرض مفردة من مفرداته. فمع تكرر ذكر هذه المفردة في مئات الآيات، إلا أنها تدل على معانٍ مغايرة في كل موضوع مذكور فيه، وهذا رأس الإعجاز البلاغي وذروة سنامه.

تهدف الدراسة إلى معرفة الأسرار البلاغية بين استعمالات مادة (ذكر)، عند دراسة صيغ آياتها المتشابهة من اسمية وفعلية، أو إبدال حروف ببعضها، أو استعمال جمل بدل جمل، وهكذا؛ حتى تصل إلى معرفة الأسرار البلاغية لاستخدام صيغة دون أخرى، أو حرف دون آخر، أو خاصية بلاغية دون أخرى من حذف وذكر، وتذكير وتأنيث، وإفراد وجمع.

بمعنى: دراسة الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر) بصيغها وتراكيبها المختلفة، من خلال تتبع سياقاتها الواردة فيها، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها.

ثمة دراسات تناولت موضوع الذكر، مفردًا كان أو مع موضوع آخر، وهي:

أولًا: الذكر في القرآن الكريم (دراسة موضوعية). أطروحة دكتوراه مقدمة من الباحث: حمد بن أحمد البدر، قسم القرآن وعلومه، كلية أصول الدين عام 1414م، جامعة الإمام محمد بن سعود في الرياض.

ثانيًا: رسالة ماجستير بعنوان آيات الذكر (دراسة وتحليل)، مقدمة من الباحث: فوح بن زربان عبد الجبار، قسم العلوم الإسلامية، جامعة بغداد عام 1997م.

ثالثًا: رسالة ماجستير بعنوان: آيات الذكر والتسبيح في القرآن الكريم، دراسة تركيبية دلالية، مقدمة من الباحثة: رابعة بنت أحمد صالح، جامعة عدن، كلية التربية، قسم اللغة العربية، عام 2009م

رابعًا: رسالة دكتوراه بعنوان: الذكر والدعاء في البيان النبوي، دراسة تحليلية بلاغية، مقدمة من الباحثة: حفصة الرميح، لكلية التربية بالرياض، قسم اللغة العربية.

خامسًا: الذكر في القرآن الكريم والسنة المطهرة لمحمود الصباغ، دار الاعتصام للنشر والتوزيع، القاهرة عام 1986م.

وعند ذكر ما سبق من دراسات؛ يظهر اختلاف هذه الدراسة مع ما سبق من دراسات في أن بعضها تناول الذكر في الحديث النبوي، وليس الذكر في القرآن الكريم. والدراسات التي تناولت الذكر في القرآن أيضًا كانت تتناول موضوعًا آخر مع موضوع الذكر. بالإضافة إلى ذلك، وهو الأهم، لا توجد دراسة تناولت الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر) وأفردتها بالدراسة البلاغية، وهذا ما ستقوم به هذه الدراسة.

فستقوم عن طريق المنهج الاستقرائي باستخراج هذه الآيات المتشابهة، ومن ثم تحديد كل فن بلاغي خاص بهذه المادة وفق خطة البحث المحددة للدراسة؛ هذه هي المرحلة الأولى، ثم تحليل الآيات المتشابهة المتضمنة مادة ذكر بلاغيًا وتفسير العلاقات المحيطة بها، ومقتضى حال كل آية بحسب سياقاتها الواردة فيها عن طريق المنهج التحليلي، عند الوقوف على الأسباب البلاغية المؤدية إلى تنوع صيغها، وأنواع أحوالها في التراكيب.

وبعد المقدمة المشتملة على أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه، والدراسات السابقة، يأتي التمهيد؛ ومن ثم يأتي مبحثا الدراسة، وهما:

المبحث الأول: اختلاف الصيغ في الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر)، وهي على النحو الآتي:

أولًا: التذكير والتأنيث.

ثانيًا: الإفراد والجمع.

ثالثًا: الاسم والفعل.

رابعًا: التعريف والتنكير.

المبحث الثاني: اختلاف التراكيب في الآيات المتشابهة المتضمنة مادة ذكر ويشمل:

أولًا: الحذف والذكر.

ثانيًا: الإبدال

ثالثًا التقديم والتأخير.

بعد ذلك، تأتي الخاتمة متضمنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن ثم قائمة بأسماء المصادر والمراجع.

التمهيد.

قبل البدء بالتمهيد؛ يجدر الوقوف عند معنى المتشابه في اللغة؛ فالتشابه هو: التماثل، والمشبهات من الأمور المشكلات، والمتشابهات المتماثلات. (الزين، 1432، ص 1641). وفي القاموس المحيط: شابهه وأشبهه: ماثله، وتشابها أشبه كل منها الآخر. (الفيروزآبادي، 2004، 2864).

والمتشابه اللفظي علم من علوم القرآن الكريم، أفرده بالتصنيف عدد من علماء علوم القرآن الكريم، منهم (الزركشي، د.ت، 69/2)، و(السيوطي، 1997، 3/ 339). و(السيوطي، د.ت، 85/1).

وقد اختلف كثير من العلماء حول الآيات المتكررة في اللفظ. فقد أشار العلماء مثل الإسكافي وابن الزبير والغرناطي والكرماني إلى أن الآيات المتكررة في اللفظ تختلف في المعنى، سواء بتقديم أو تأخير، أو بزيادة أو نقص، أو بإبدال حرف مكان حرف، أو غير ذلك مما يوجب اختلافًا بين الآيتين أو الآيات. (الخطيب الإسكافي، 1422، 48/1؛ وابن الزبير الغرناطي، 1983، 1 / 103).

أما الزركشي والسيوطي فقد أجمعا على أن المتشابه هو: إيراد القصة الواحدة في صور شتى وفواصل مختلفة (الزركشي، د.ت: 69/12؛ السيوطي، 1997، 339/3؛ السيوطي، د.ت، 1/ 85).

والآيات المتشابهات هي: عبارة عن الآيات التي اتفقت ألفاظها في الظاهر وتكررت في القرآن، لكنه وقع في بعضها زيادة أو نقصان، أو تقديم أو تأخير، أو إبدال حرف مكان حرف، أو ما شابه ذلك، مما يؤدي في النهاية إلى حدوث اختلاف بين الآيتين أو الآيات. كما يدخل فيها أيضًا الآيات التي تكررت بعينها دون زيادة أو نقصان. ويأتي المتشابه في القرآن على أنواع منها:

1-" ما يشتبه بالزيادة أو النقصان نحو: ﴿ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَايَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٨﴾ ﴾ البقرة (38)، ﴿ قَالَ اهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًا ۖ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴿١٢٣﴾ ﴾ (طه:123) " (الزين، 1432، ص 1432).

2-التقديم والتأخير، نحو: ﴿ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَارُونَ ﴿٧٠﴾ ﴾ الأعراف (122). ﴿ هَارُونَ وَمُوسَىٰ ﴿٧٠﴾ ﴾(طه:70).

3-التعريف والتنكير، نحو: ﴿ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا ﴾ البقرة.(126) ﴿ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا ﴾ (إبراهيم:35).

4-الجمع والإفراد نحو: ﴿إِلَّآ أَيَّامًا مَّعْدُودَةً ﴾ البقرة. (80) أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ ﴾(آل عمران:24).

5- إبدال حرف بغيره نحو: ﴿ أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ ﴾ طه. (128) ﴿ أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ ﴾(السجدة:26).

6- إبدال كلمة بأخرى نحو: ﴿ فَٱنفَجَرَتْ ﴾ البقرة. (60) ﴿ فَٱنۢبَجَسَتْ ﴾ (الأعراف:160).

7- الإدغام وتركه نحو: ﴿ يَتَضَرَّعُونَ ﴾ الانعام0(42) ﴿ يَضَّرَّعُونَ ﴾ **(الأعراف:94).**

8- اختلاف النظم كله نحو: ﴿ وَإِذْ قُلْنَا ٱدْخُلُوا۟ هَٰذِهِ ٱلْقَرْيَةَ فَكُلُوا۟ مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا وَٱدْخُلُوا۟ ٱلْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا۟ حِطَّةٌ نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطَٰيَٰكُمْ ۚ وَسَنَزِيدُ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿٥٨﴾ ﴾. البقرة. (58) ﴿ وَإِذْ قِيلَ لَهُمُ ٱسْكُنُوا۟ هَٰذِهِ ٱلْقَرْيَةَ وَكُلُوا۟ مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ وَقُولُوا۟ حِطَّةٌ وَٱدْخُلُوا۟ ٱلْبَابَ سُجَّدًا نَّغْفِرْ لَكُمْ خَطِيٓـَٰتِكُمْ ۚ سَنَزِيدُ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٦١﴾ ﴾ (الأعراف:161). (الزين، 1432، ص 1684).

وميز العلماء بين المتشابه والآيات المشتبهات دفعًا للبس وتحاشيًا للخلط، فإذا كان المتشابه هو الذي يحتمل أكثر من وجه من وجوه الرأي والنظر لما فيه من اشتباه في الدلالة على كثير من الناس، أو بعضهم، فإن الآيات المتشابهات هي عبارة عن الآيات التي اتفقت ألفاظها في الظاهر، وتكررت في القرآن، لكنه وقع في بعضها زيادة أو نقصان أو تقديم أو تأخير أو إبدال حرف مكان حرف أو ما شابه ذلك، مما يؤدي في النهاية إلى حدوث اختلاف بين الآيتين أو الآيات، والأسرار فيها متعلقة بالبلاغة والإعجاز (الزين، 1432، ص 1643). والأولى خروج الآيات المتفقة لفظًا من حد التشابه، وذلك لاستلزام التشابه وجود اتفاق واختلاف. (الزين، 1432، ص 1643). والنظر في هذه الوجوه أمر بلاغي خالص، وأهم ما يمكن اعتباره في هذا الصدد أن مراعاة مقتضى الحال في القرآن وجه من وجوه إعجازه، وآيات المتشابه بينها أوجه اتفاق واختلاف؛ ذلك أن الاختلاف مرده إلى التلاؤم البلاغي والتناسب الذي يقتضي كل عبارة في موقعها. (الزين، 1432، ص 1648).

من هنا تكمن أهمية هذه الدراسة؛ نظرًا لكثرة طعن الطاعنين والملحدين في لغة القرآن وبلاغته في هذا العصر، فقد ذكر بعض المحدثين أن البلاغة العربية قد اقتصرت على دراسة الألفاظ المفردة فقط من حيث أداؤها للمعاني الجزئية بالجملة الواحدة أو الجمل المتصلة في معنى واحد (الزين، 1432، ص 1646).

إن هذه الظاهرة نفسها تتكرر، فتشير إلى إجداب العقول والجمود، ولذا نجدها تسري بين أصحاب البلاغة بعد عبد القاهر والزمخشري، فإذا هم لا يأتون بجديد في مباحثهم البلاغية، وإذا هم يقصرون عملهم فيها على التلخيص، فيُكتفى بتلخيص عبد القاهر، وهم سواء لخصوه وحده أو لخصوا معه الزمخشري، قلما أضافوا جديدًا إلا تعقيدات شتى، وبذلك تحجرت البلاغة، وأصبح من الصعوبة العودة إلى سيولتها (ضيف، 1990، ص 272).

ولعل ما سبق يكشف عن الكثير من العلاقات بين علم المتشابه ودرس البلاغة، وهذا مما يجب اتباعه في قضية تجديد بلاغتنا على النمط الذي سلكه الأسلاف عن طريق تحديد ضوابط التوجيه لديهم وإظهار منهجهم العام في درس المتشابه. (الزين، 1432، ص 1645).

وسيدرس هذا البحث الآيات المتشابهة المتضمنة مادة ذكر التي تنوعت في مقاماتها فهي في موضع متعلقة بالتقديم، وآخر بالتأخير، وتأتي في موضع مفردة، وفي موضع آخر جمعًا، أو هناك كلمات تُزاد بحرف وأخرى تُنقص بحرف، أو إبدال بعض الحروف مثل: حروف العطف وغيرها من الحروف أو إبدال بعض الأفعال ببعضها الأخرى التي يُظن أن معانيها مترادفة.

وعند إمعان النظر في آيات المتشابه المتضمنة مادة (ذكر)، وجدت أنها توزعت على المباحث الآتية.

المبحث الأول: اختلاف الصيغ في آيات المتشابه المتضمنة مادة (ذكر)

سيعمد هذا المبحث إلى تحليل الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر)، والتي كان الاختلاف فيما بينها بحسب الصيغ. وقد رصدت الدراسة اختلاف الصيغ، وهي على النحو الآتي:

أولًا: الاسم والفعل

هناك فرق في التعبير بالاسم أو الفعل عند البلاغيين، وقد بين الجرجاني هذا الفرق بقوله: (الفرق في الإثبات إذا كان بالاسم، وبينه إذا كان بالفعل، وهو فرق لطيف تمس الحاجة في علم البلاغة إليه، وبيانه أن موضوع الاسم على أن يثبت به

المعنى للشيء من غير أن يقتضي تجدده شيئًا بعد شيء، وأما الفعل فموضوعه على أنه يقتضي تجدد المعنى المثبت به شيئًا بعد شيء.) (الجرجاني، 1989، ص 174)

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ أَوَعَجِبْتُمْ أَن جَآءَكُمْ ذِكْرٌ مِّن رَّبِّكُمْ عَلَىٰ رَجُلٍ مِّنكُمْ لِيُنذِرَكُمْ ۚ وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ قَوْمِ نُوحٍ وَزَادَكُمْ فِى ٱلْخَلْقِ بَصْۜطَةً ۖ فَٱذْكُرُوٓاْ ءَالَآءَ ٱللَّهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴿٦٩﴾ ﴾(الأعراف: 69)،

وقوله في السورة نفسها: ﴿ وَٱذْكُرُوٓاْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَآءَ مِنۢ بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ ٱلْجِبَالَ بُيُوتًا ۖ فَٱذْكُرُوٓاْ ءَالَآءَ ٱللَّهِ وَلَا تَعْثَوْاْ فِى ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ﴿٧٤﴾ ﴾(الأعراف: 74) فالشاهد هنا هو: اختلاف فاصلتي الآتيين المتشابهتين من ناحية الاسمية والفعلية.

ففي الآية الأولى، (69) من سورة الأعراف أضمر النعم، والتقدير: (واذكروا آلاء الله واعملوا عملًا يليق بتلك النعم لعلكم تفلحون) (الرازي، 1421، 7/ 128). أي: ليكون حالكم حال من يرجى فلاحه، وهو ظفره بجميع مراده، لأن الذكر موجب للشكر الموجب للزيادة. (البقاعي، 2003، 54/3)، فكلما زاد الشكر زاد ت النعم وهذا يتطلب مزيدًا من التكرار، فالتعبير بالفعلية هو الأنسب في هذا المقام، وفي السورة نفسها في الآية (74) أوضح هذه النعم ولم يضمرها، وهي: سكناهم القصور، من سهولة الأرض، فإنما تبنى من الطين واللبن والآجر، (البقاعي، 2003، 128/7)؛ لذلك أمر بنهي الفساد في الأرض، وهو المنع عن كل أنواع الفساد منعًا ثابتًا لا يتغير، فلا يجوز مع حق هذه النعم الجحود، لذلك عبر بالاسمية الدالة على الثبات، لأن الاسم يقتضي ثبوت الصفة وحصولها من غير أن يكون هناك مزاولة وتزجية فعل ومعنى يحدث شيئًا فشيئًا، ولا فرق في قولك بين ﴿وَكَلْبُهُم بَٰسِطٌ﴾ وبين أن يقول (وكلبهم واحد) مثلًا في أنك لا تثبت مزاولة ولا تجعل الكلب يفعل شيئًا، بل تثبته بصفة هو عليها، فالغرض إذن تأدية هيئة الكلب. (الجرجاني، 1989، ص 175).

ثانيًا: التذكير والتأنيث.

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَٰلَمِينَ ﴾(الأنعام، 90)، وقوله: ﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٧﴾ ﴾ (التكوير:27) فقد ورد الخبر بلفظ التأنيث في الأولى، والتذكير في الثانية

مع تذكير المبتدأ فيهما.

ولعل السر البلاغي في ذلك هو: أن" آية التكوير لما تقدمها القسم على القرآن -بقوله تعالى- (فَلَآ أُقْسِمُ بِٱلْخُنَّسِ) (15)، مع ما وقع القسم به ثم ورد ضمير المقسم عليه في قوله: (إِنَّهُۥ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ) (التكوير:19)، أي: إن القرآن لقول رسول كريم، والمراد به جبريل عليه السلام، ثم أتبع بوصفه إلى قوله: (ثم أمين) " (ابن الزبير الغرناطي، 1983: 1/ 459).

ثم قيل: ﴿وَمَا صَاحِبُكُم بِمَجْنُونٍ ﴿٢٢﴾ ﴾(التكوير:22)، والإشارة إلى محمد -صلى الله عليه وسلم- فنزهه - تعالى - عن قول أعدائه ونسبتهم إياه إلى الجنون، ثم وصفه تعالى

بأنه ضنين على الغيب الموحى به إليه، فقال: ﴿ وَمَا هُوَ عَلَى ٱلْغَيْبِ بِضَنِينٍ ﴿٢٤﴾ ﴾(24). ثم أعقب بقوله (وما هو) أي: وما القرآن، فجرت هذه الضمائر على التذكير على ما يجب (ابن الزبير

الغرناطي، 1983، 1/ 459).

وهذا الارتباط، أي جري الضمائر أو غير الضمائر هو من باب النظير، أي إلحاق النظير بالنظير (قصاب، 2014، ص 55).

"أما آية الأنعام، فتقدمها قوله تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ۚ فَإِن يَكْفُرْ بِهَا هَٰٓؤُلَآءِ فَقَدْ وَكَّلْنَا بِهَا قَوْمًا لَّيْسُواْ بِهَا بِكَٰفِرِينَ ﴿٨٩﴾ ﴾(89) للتناسب بين قوله ﴿ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَٰلَمِينَ ﴾، وبين ما تقدم، فكأن التقدير: إن هو،

أي الأمر أو المراد المقصود أو ما ذُكر من الكتاب والحكم والنبوة إلا ذكري، فناسبه (ذكرى) ولم يتقدم ما يستدعي لفظ التذكير ويناسبه، فجاء كل على ما يجب " (ابن الزبير الغرناطي، 1983: 460/1)

إذن: اختلفت الآيتان في (ذكر) من حيث التذكير والتأنيث، وقد تقدم بيان تذكيره مرة، وتأنيثه أخرى في الآيتين. ومن الملاحظ هنا: اشتراك الآيتين بالتأكيد بضمير الفصل (هو) في قوله: (إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ)، (الأنعام، 90)، وقوله: (إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ)، (التكوير: 27)؛ لأن التوكيد يقوى بضمير الفصل، فيدل على القصر والاختصاص (بدوي، 2011، ص 18). ففي الآيتين، خص الله كتابه الكريم بأنه ذكر للبشر؛ لذلك قصر الله القرآن الكريم على أنه ذكر للبشر، وهذا من باب تعظيم مكانة القرآن الكريم، وأهميته في حياة البشر.

يظهر مما سبق: أن القرآن حينما ذكَّر كلمة (ذكر) تارة، وأنثها تارة أخرى، كان هذا التذكير والتأنيث بحسب سياق الكلام، ومقتضى حال السامعين، وهنا مكمن البلاغة؛ التي هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

ثالثًا: التعريف والتنكير

رصدت الدراسة هذا الاختلاف في ثلاث آيات جاءت كلمة (الذكر) فيها نكرة ومعرفة في آية واحدة، كما في قوله:

﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ وَقُرْءَانٌ﴾(يس، 69)،

وقوله: ﴿وَمَا هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿٥٢﴾﴾ (القلم، 52)،

وقوله: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٧﴾﴾ (التكوير، 27)،

وقوله: ﴿صٓ ۚ وَٱلْقُرْءَانِ ذِى ٱلذِّكْرِ ﴿١﴾﴾ (ص، 1). فيعرف المسند والمسند إليه، أو يكون نكرة، بحسب المقام الذي يقتضيه التعريف أو التنكير. ففي سورة (ص)، جاز لك في قوله ﴿وَٱلْقُرْءَانِ ذِى ٱلذِّكْرِ ﴿١﴾﴾ أن تريد بالقرآن التنزيل كله، أو السورة بعينها، ومعناه: أقسم بالسورة الشريفة والقرآن ذي الذكر، كما تقول: مررت بالرجل الكريم، وبالنسمة المباركة ولا تريد بالنسمة غير الرجل. ذي الذكر: والشرف والشهرة عن قولك: فلان مذكور (بدوي، 2011).

فالتعريف هنا في (الذكر) للتخصيص بأنه هو الذكر بعينه، ولا ذكر غيره. وقد بين الجرجاني هذا عند الحديث عن المصدر المشتق من الصفة بقوله: (الحديث عن الجنسية هنا مأخذ آخر غير ذلك، وهو أنك تعمد إلى المصدر المشتق من الصفة وتوجهها إليه لا إلى نفس الصفة، ثم لك في توجيهها إليه مسلك دقيق، وذلك أنه ليس القصد أن تأتي إلى شجاعات كثيرة فتجمعها له وتوجدها فيه، ولا أن تقول: إن الشجاعات التي يتوهم وجودها في الموضعين بالشجاعة هي موجودة فيه لا فيهم، بل المعنى على أنك تقول: كلنا قد عقلنا الشجاعة وعرفنا حقيقتها، وما هي... ويتبين لك أن الأمر كذلك اتفاق الجميع على تفسيرهم له بمعنى الكامل، ولو كان المعنى على أنه استغرق الشجاعات التي يتوهم كونها في الموصوفين بالشجاعة لما قالوا إنه بمعنى الكامل في الشجاعة؛ لأن الكمال هو أن تكون الصفة على ما ينبغي أن تكون عليه، وليس الكمال أن تجتمع آحاد الجنس وينضم بعضها إلى بعض، فالغرض إذن بقولنا: أنت الشجاع، هو الغرض بقولهم: هذه هي الشجاعة على الحقيقة، وما عداها جبن، وهذا هو الشعر، وما سواه ليس بشيء، وذلك أظهر من أن يخفى.) (الجرجاني، 1989، ص 197).

فهنا التعريف قيد المعرف به فكأنه صار نوعًا خاصًا وجنسًا برأسه، تقول: زيد الكريم حين يبخل الناس، وهو الوفي حين لا تظن نفس بنفس خيرًا، وهو المقام حين تفر الأبطال، فالمقصود ليس مطلق الكرم، وإنما نوع خاص منه، كذلك الوفاء والشجاعة. (فيود، 2011، ص 191). فهنا التعريف بالعلمية بأنه القرآن الكريم، وصفته أنه ذو الذكر، لأن من أغراض

التعريف بالعلمية أن يقصد إلى تعظيمه أو إلى إهانته وتحقيره باستخدام الكنى والألقاب المحمودة أو المذمومة، كقولك: أبو الخير جارك، وأبو المعالي جاء، والعربي بطبعه ينفر من الألقاب المذمومة، ويكره الانتساب إليها، ويقبل إلى اللقب المحمود، ويحب الانتساب إليه. (فيود، 2011، ص 117).

أما التنكير في الآيات الثلاث؛ ففي سورة (يس)، لما كان سياق الآية متعلقًا بنفي الشعر عن الرسول - صلى الله عليه وسلم- لأنهم كانوا يقولون لرسول الله شاعر، وقد قال الله فيه: ﴿ وَمَا عَلَّمۡنَٰهُ ٱلشِّعۡرَ﴾.

أي: وما علمناه بتعليم القرآن الشعر، على معنى: أن القرآن ليس بشعر، وما هو من الشعر في شيء، فإذن لا مناسبة بينه وبين الشعر (فيود، 2011). ولما نفى أن يكون القرآن من جنس الشعر قال: ﴿إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرٞ وَقُرۡءَانٞ مُّبِينٞ ٦٩﴾

يعني: ما هو: إلا ذكر من الله تعالى يُوعظ به الإنس والجن، وما هو إلا قرآن كتاب سماوي يُتلى في المساجد، وينال بتلاوته والعمل بما فيه الفوز في الدارين (فيود، 2011).

فناسب التنكير في ﴿إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرٞ﴾ لإفادة النوعية، فهذا النوع فرد باعتبار سائر الأفراد، وإنما يشار للنوعية لغرض من الأغراض، إما للإيماء لأن هذا النوع نوع غير متعارف، وإما للإشارة إلى أن الحكم من أحكام النوعية، لا من أحكام الجنسية أو الفردية، مخافة توهم ذلك، وينبغي أن يتنبه لكون إفادة التنكير، إنما هو بمعونة القرائن والمقام. (التفتازاني، د.ت: 348/1). فالمقام هنا أفاد أن هذا القرآن نوع من أنواع الذكر غير متعارف عليه قبل نزوله على قريش، ونوع من الذكر يتلى في المساجد وينال بتلاوته الفوز في الدارين، فالله تعالى هنا بيّن حال هذا الذكر بأنه ليس من الشعر، وإنما هو نوع من أنواع الذكر من عند الله. وهكذا يهديك النظر إلى إدراك معان لطيفة، فحين ننظر في قول الشاعر:

ولولا رجال من رزام بن مازن وآل سبيع أو أسوءك علقمًا

يلفتك التنكير في رجال لأن الشاعر يعني رجالًا ليسوا كالرجال الذين يعرفهم الناس، وإنما هم رجال من نوع آخر كأنهم غريبون في خلائقهم وشجاعتهم، أو بلغوا في معنى الرجولية مبلغًا لا يحاط به. (أبو موسى، 2009، ص 255). فالحالة المقتضية لقصر المسند إليه على المسند هي أن يكون عند السامع شك بصواب أو خطأ، وأنت تريد تقرير صوابه أو نفيه، وعليه ما يحكيه عز وجل في حق يوسف عن النسوة ﴿مَا هَٰذَا بَشَرًا إِنۡ هَٰذَآ إِلَّا مَلَكٞ كَرِيمٞ ٣١﴾ (يوسف: 31) أي أنه مقصور على الملكية لا يتخطاها إلى البشرية. (السكاكي، 2000، ص 293).

وفي سورة القلم، نكر (ذكر) للتعظيم أيضًا، فقد قال تعالى في سياق الآية ﴿ وَإِن يَكَادُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَيُزۡلِقُونَكَ بِأَبۡصَٰرِهِمۡ لَمَّا سَمِعُواْ ٱلذِّكۡرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُۥ لَمَجۡنُونٞ ٥١ ﴾ (51) ﴿ وَمَا هُوَ إِلَّا ذِكۡرٞ لِّلۡعَٰلَمِينَ ٥٢ ﴾(القلم: 52).

فقيل: كانت العين في بني أسد، فكان الرجل منهم يتجوَّع ثلاثة أيام، فلا يمر به شيء. فيقول فيه: لم أر كاليوم مثله إلا عانه، فأريد بعض العيانين على أن يقول في رسول مثل ذلك، فقال: لم أر كاليوم رجلًا؛ فعصمه الله؛ وعن الحسن: دواء الإصابة بالعين أن تقرأ هذه الآية (لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْر) (الزمخشري، 1987: 3-4، 1278، 1279) فناسب التنكير ب (الذكر) للتعظيم من شأن هذا القرآن وكذا الحال تمامًا في سورة التكوير، فقد قال الله تعالى: ﴿ وَلَقَدۡ رَءَاهُ بِٱلۡأُفُقِ ٱلۡمُبِينِ ٢٣ وَمَا هُوَ عَلَى ٱلۡغَيۡبِ بِضَنِينٖ ٢٤ وَمَا هُوَ بِقَوۡلِ شَيۡطَٰنٖ رَّجِيمٖ ٢٥ فَأَيۡنَ تَذۡهَبُونَ ٢٦ إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرٞ لِّلۡعَٰلَمِينَ ٢٧ ﴾(التكوير:27). والمعنى: "وما القرآن بقول شيطان رجيم"، أي بقول بعض المسترقة للسمع وبوحيهم إلى أوليائهم من الكهنة (الزمخشري، 1987: 3-4، ص 1334) إنما هو ذكر وموعظة للعالمين والذين أرادوا الاستقامة بالدخول في الإسلام هم المنتفعون بالذكر، فكأنه لم يُوعظ به غيرهم (الزمخشري، 1987: 403، 1334، 1335).

إذن: نكر(ذكر) في سورة التكوير لتعظيم شأن القرآن الكريم، وعلو قدره، فالمقام مقام تعظيم فليس بقول شيطان، وإنما هو ذكر من الله عظيم القدر والفائدة. والملاحظ أن الآيات التي وردت فيها كلمة (الذكر) نكرة جاءت بصيغة القصر، والقصر من دلالات التوكيد " لأن حاجة التعبير هنا إلى التوكيد واضحة، لأنهم يدعون في القرآن ما ينكره عليهم الرسول والمؤمنون، ثم هم راغبون في رواج مقالتهم فيه فلا بد من توكيدها ليتقبلها من لا يعرف القرآن ونبيه -صلى الله عليه وسلم- من القبائل الأخرى التي كانت لا تزال تثق في قريش وحكمتها، وكانت مقالة قريش في القرآن تصاغ في أسلوب مؤكد " (أبو موسى، 2009، ص 261).

انظر إلى قولهم: ﴿إِنْ هَٰذَآ إِلَّآ إِفْكٌ ٱفْتَرَىٰهُ﴾(الفرقان: 4)، وكيف بينت العبارة هذا البناء الصلب من استعمال اسم الإشارة ومجيئها على أسلوب القصر والإخبار عنه بأنه أفك. (أبو موسى، 2009، ص262).

والمعتمد في إيثار التنكير على التعريف هو أن الغرض إخراجها مخرج الإطلاق عن كل قيد من القيود اللازمة لها من تعريف أو تخصيص. (العلوي، 2002، 2 / 11).

وهكذا: فالنكرة تفيد معناها مطلقًا من كل قيد، أما ما يذكره علماء البلاغة من معان استفيدت من النكرة؛ فإنها لم تفدها بطبيعتها، وإنما استفادتها من المقام الذي وردت فيه، فكأنما المقام هو الذي يصف النكرة، ويحدد معناها (بدوي، 2011، ص 102).

إذن: المقام حدد لنا الفائدة البلاغية من تنكير (ذكر) أو تعريفه، كما كان هذا واضحًا في الآيات السابقة.

رابعًا: الإفراد والجمع

جاء ذلك في آيتين، ففي الأولى ورد مفردا، وورد جمعًا في آية أخرى؛ فكلمة (مَنَاسِك)، هي جمع للعبادات الداخلة في شعيرة الحج، ومن بينها الصلاة، كما في قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَٱذْكُرُوا۟ ٱللَّهَ كَذِكْرِكُمْ ءَابَآءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا ۗ فَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ رَبَّنَآ ءَاتِنَا فِى ٱلدُّنْيَا وَمَا لَهُۥ فِى ٱلْـَٔاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ ﴿٢٠٠﴾ ﴾ (البقرة: 200)، بينما أفردت عبادة (الصلاة) وذكرت دون غيرها من العبادات في آية أخرى، كما في قوله ﴿ فَإِذَا قَضَيْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱذْكُرُوا۟ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ ۚ فَإِذَا ٱطْمَأْنَنتُمْ فَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ ۚ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ كَانَتْ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ كِتَٰبًا مَّوْقُوتًا ﴿١٠٣﴾﴾ (النساء: 103).

أما الآية الأولى، فلأنها "تفريع على قوله ﴿ ثُمَّ أَفِيضُوا۟ مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ ٱلنَّاسُ ﴾(البقرة: 199)؛ لأن تلك الإفاضة هي الدفع من مزدلفة إلى منى، أو لأنها تستلزم ذلك. و (منى) هي محل رمي الجمار، وأشارت الآية إلى رمي جمرة العقبة يوم عاشر ذي الحجة، فأمرت بأن يذكروا الله عند الرمي ثم الهدي بعد ذلك، وقد تم الحج عند ذلك وقضيت مناسكه " (ابن عاشور، د.ت، 1/ 244).

ولما كانت هذه العبادات كثيرة وهي أكثر من عبادة، عبر بالمناسك، وهي مجموع عبادات الحج؛ بينما أفرد عبادة الصلاة في آية النساء، في قوله: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱذْكُرُوا۟ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ ۚ﴾ (النساء: 103)، إشارة إلى الأمر بالصلاة حال الطمأنينة؛ تنبيهًا على عظم قدرها وبيانًا لأنها أوثق عُرى الدين وأقوى دعائمه وأفضل مهذبات السلوك، لأنها مشتملة على مجمع الذكر. وقد ذكر الزركشي في البرهان أن هذه القاعدة اطردت في مواضع الحكمة. (الزركشي، د.ت، 10/4) وسمى هذه القاعدة فيما ورد في القرآن مجموعًا ومفردًا. (الزركشي، د.ت، 6/4) والحكم في ذلك راجع إلى السياق الذي يقرر إفراد الكلمة أو تثنيتها أو جمعها، كما ظهر في الشاهدين السابقين، حينما أفرد عبادة الصلاة بالذكر لأهميتها، وجمع كلمة (مَنَاسِك) التي من ضمنها الصلاة، وهي مجموع العبادات التي تقام في فريضة الحج. وعلى هذا فالذكر هنا يشمل الذكر

المعنوي، والفعلي الذي أطلق عليه كلمة (مَنَاسِك) من العبادات التي تقام في الحج من سعي وطواف، ورمي جمار، وغيرها من العبادات (البقاعي، 2003، 2/ 311).

وهكذا يتضح كيفية عرض القرآن الكريم للكلمة المفردة، حين يراعي مقتضى الكلام وأهمية هذه الكلمة في الآية الواحدة، مثلما رأينا في الشاهد السابق، عندما أفرد كلمة (الصلاة) بالذكر، على خلاف الآية السابقة لها التي عبرت بجمع العبادات، وما ذاك إلا تعظيم لأمر هذه العبادة – الصلاة.- وعلى هذا، فالقرآن يراعي نظم الكلام، ويضع كل لفظة في موقعها المناسب من التركيب، بحيث لا يجوز فيها أي تغيير عن حالتها التي وردت عليها؛ ذلك أن كل نظم يتخذه القرآن سيكون له معنى إضافي زائد على المعنى الأصلي الذي يوجد في نظم آخر مماثل له، وتغيير النظم يضيع هذا المعنى. (قصاب، 2014، ص 108).

المبحث الثاني: اختلاف التراكيب في آيات المتشابه المتضمنة مادة (ذكر)

أولًا: الحذف والذكر

من المعلوم أن للحذف أغراضًا، وللذكر كذلك أغراضا، "وأن البلاغة مراعاة المقامات والأحوال، فالذكر في موطنه بليغ مطابق، والحذف في موطنه بليغ مطابق، وقد قالوا: إن يحيى بن خالد بن برمك أمر اثنين أن يكتبا كتابًا في معنى واحد، فأطال أحدهما واختصر الآخر، فقال للمختصر وقد نظر في كتابه: ما أرى موضع مزيد وقال للمطيل: ما أرى موضع نقصان، وقال الخليل: يختصر الكتاب ليحفظ ويبسط ليفهم، وقيل لأبي العلاء: هل كانت العرب تطيل؟ قال: نعم كانت تطيل ليسمع منها، وتوجز ليحفظ عنها" (أبو موسى، 2009، ص 216).

وعند التحقيق فالذكر لا ينافي الإيجاز، لأن وراء الذكر دافعًا نفسيًا ومغزى يحرص عليه المتكلم، فالذكر يحقق قيمة معنوية في الأسلوب، وفوات هذه القيمة عيب في الكلام وإخلال بالمطابقة، وقد يكون الكلام مع الذكر مبنيًا على غاية الإيجاز، فليس الذكر هو ما يتمدد به الأسلوب حتى يفيض عن المعنى، فيصير التعبير فارغًا في بعض جوانبه، وإنما هو الذكر الموجز البليغ (أبو موسى، 2009، ص 216).

وقد تمثل هذا الذكر في (ذكرًا) في آية، وعدم ذكره في آية أخرى؛ لأغراض بلاغية يقتضيها المقام وسياق القول، كما في قوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ ذِكۡرٗا كَثِيرٗا ﴿٤١﴾﴾ (الأحزاب: 41)، وقوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا لَقِيتُمۡ فِئَةٗ فَٱثۡبُتُواْ وَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرٗا لَّعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴿٤٥﴾﴾(الأنفال:45). فوجه تعلق السياق بما قبله في آية الأحزاب هو أن هذه السورة أصلها ومبناها على تأديب النبي -صلى الله عليه وسلم- وقد بدأ الله بذكر ما ينبغي أن يكون عليه النبي مع الله، وهو التقوى، وذكر ما ينبغي أن يكون عليه الرسول أيضًا مع أهله وأقاربه بقوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ قُل لِّأَزۡوَٰجِكَ﴾(الأحزاب: 28) والله يأمر عباده المؤمنين بما يأمر به أنبياه المرسلين، فأرشد عباده كما أدب نبيه وبدأ بما يتعلق بجانبه من التعظيم فقال﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ ذِكۡرٗا كَثِيرٗا ﴿٤١﴾ ﴾(الأحزاب:41). كما قال:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ ٱتَّقِ ٱللَّهَ ﴾(الأحزاب:1). (الرازي، 1421، 25 /185). وهنا لطيفة وهي أن المؤمن قد ينسى ذكر الله فأمر بدوام الذكر (الرازي، 1421: 185/25) فقال (كثيرًا).

وفي هذا يقول الجرجاني في أهمية التصريح باللفظ: (ولهذا الذي ذكرنا من أن للتصريح عملًا لا يكون مثل ذلك العمل للكناية، كان لإعادة اللفظ في مثل قوله:﴿ وَبِٱلۡحَقِّ أَنزَلۡنَٰهُ وَبِٱلۡحَقِّ نَزَلَۗ ﴾(الأسراء:105) الإضمار، فقيل: (وبالحق أنزلناه وبه نزل) لعدمت الذي أنت واجده الآن) (الجرجاني، 1989، ص 170). ولما كان ذكركم إياه على وجه التعظيم والتنزيه، وهو المراد بالتسبيح (الرازي، 1421، 185/25) ذكر قوله: ﴿ وَسَبِّحُوهُ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلٗا ﴿٤٢﴾﴾(الأحزاب: 42) وعلى هذا فالذكر هنا باللسان لمرافقته التسبيح والتهليل في أول اليوم وآخره.

أما آية الأنفال فالذكر فيها في تضاعيف القتال، وفسر بعضهم هذا الذكر بالتكبير، وبعضهم بالدعاء، ورددوا أدعية كثيرة في القتال (الألوسي، 2003، 10/ 293). وقيل المراد بالذكر: إخطاره بالقلب، وتوقع نصره، وقيل المراد: اذكروا الله ما وعدكم من النصر على الأعداء في الدنيا، والثواب في الآخرة، ليدعوكم إلى الثبات في القتال. (الألوسي، 2002، 10/ 293)؛ ولذلك فإنه لم يذكر (كثيرًا)، لأن هذا الذكر ذكر معنوي، يقيني، قائم في الصدور، وكل ما سبق يدل دلالة واضحة على أهمية الذكر، سواء كان ذكرًا باللسان من تسبيح، وتهليل، أو يقينًا بذكر الله، واستشعارًا لعظمة وجوده.

وهكذا: اعتنى القرآن بذكر كلمة (الذكر)؛ للاهتمام بها وتعظيم شأنها، وكان بالإمكان الاكتفاء بقوله: ﴿ٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ﴾ دون ﴿ ٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ ذِكۡرٗا كَثِيرٗا ﴾ ودون (اذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا)؛ لوضوح المعنى، ولعل هذا يعلل قول العلوي في هذه المسألة، إذ يقول في باب (الإظهار في موضع الإضمار): "اعلم أن هذا وإن كان محدودًا من علم الإعراب، لكن له تعلق بعلم المعاني؛ وذلك أن الإفصاح بإظهاره في موضع الإضمار له موقع عظيم وفائدة جزلة، وهو تعظيم حال الأمر المظهر والعناية بحقه. ومثاله قوله تعالى: ﴿ أَوَلَمۡ يَرَوۡاْ كَيۡفَ يُبۡدِئُ ٱللَّهُ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥٓ﴾ (العنكبوت: 19) ثم قال بعد ذلك: ﴿ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ﴾ (العنكبوت:20) فانظر إلى إظهار اسمه جل جلاله في قوله ﴿ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ﴾، وكان قياس الإعراب (ثم ينشئ النشأة الآخرة) لأنه قد تقدم ما يفسر هذا الضمير، وهو قوله ﴿يُبۡدِئُ ٱللَّهُ ﴾ والفائدة في ذلك هو المبالغة في الأمر المظهر وإظهار الفخامة فيه " (العلوي، 2002، 2/148 / 149).

ثانيا: الإبدال

وسيتناول هذا القسم الآيات التي تشابهت فيما بينها، ويكمن الاختلاف بالإبدال في: إبدال حرف مكان حرف، أو إبدال كلمة مكان كلمة وسيوضح أسباب هذا الإبدال بلاغيًا من خلال السياقات الواردة في الآيات، وكانت أمثلة الإبدال في هذه الدراسة على النحو الآتي:

الأول: إبدال الحروف

ومن ذلك إبدال حروف العطف، وهي (الفاء وثم)، كما في قوله تعالى: ﴿ وَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّن ذُكِّرَ بِـَٔايَٰتِ رَبِّهِۦ فَأَعۡرَضَ عَنۡهَا ﴾(الكهف،57)، وقوله تعالى: ﴿ وَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّن ذُكِّرَ بِـَٔايَٰتِ رَبِّهِۦ ثُمَّ أَعۡرَضَ عَنۡهَآۚ ﴾(السجدة: 22)، ففي سورة السجدة، "لما بلغت هذه الآيات من الوضوح أقصى الغايات، وكان الإعراض عنها مستبعدًا؛ عبّر عنه بأداة البعد، لذلك قال:﴿ ثُمَّ أَعۡرَضَ عَنۡهَآۚ ﴾ ضد ما عمله الذين لم يتمالكوا أن خروا سجدًا، وهو الأحسن. (البقاعي، 2003، 6/61).

ويجوز أن يكون (ثم) على بابها للتراخي؛ ليكون المعنى أن من وقع له التذكير بها في وقت ما، فأخذ يتأمل فيها ثم أعرض عنها بعد ذلك، ولو بألف عام، فهو أظلم الظالمين، (البقاعي، 2003، 6/ 61).

وقد عدل إلى(الفاء) في سورة الكهف كما في قوله: ﴿ فَأَعۡرَضَ عَنۡهَا ﴾ شرحًا لما يكون من حالهم، عند بيان سؤالهم، الذي جعلوه بأنه آية الصدق والعجز عنه آية الكذب" (البقاعي، 2003، 6/61). فلا عذر لمتعذر لما عليه حالهم، فقد ذكروا بآيات الله وهم من أعرضوا عنها، فلا مجال لوجود وقت طويل لإلقاء الأعذار، فستكون إجابتهم مباشرة أنهم ظلموا أنفسهم عندما تركوا الإيمان في وقت تذكيرهم به. يقول العلوي في مسألة العطف ب (الفاء وثم) في قوله تعالى: ﴿ مِن نُّطۡفَةٍ خَلَقَهُۥ فَقَدَّرَهُۥ ١٩ ثُمَّ ٱلسَّبِيلَ يَسَّرَهُۥ ٢٠ ثُمَّ أَمَاتَهُۥ فَأَقۡبَرَهُۥ ٢١ ثُمَّ إِذَا شَآءَ أَنشَرَهُۥ ٢٢ ﴾(عبس: 19، 22):عطف في قوله (فقدره) بالفاء تنبيهًا على أن التقدير مرتب على الخلق، وعلى عدم التراخي بينهما، وعطف السبيل بثم، لما بين الخلق والهداية من التراخي والمهلة الكثيرة، ثم عطف الإقبار بالفاء إذ لا مهلة هناك، ثم عطف الإنشار بثم، لما يكون هناك من التراخي باللبث في الأرض أزمنة طويلة، فأكرم بهذه

اللطائف الشريفة والمعاني الزائفة التي لا تزاد على طول البحث إلا غوصًا على الأسرار ودخولًا في التحقيق، ولله سر التنزيل ما أجمعه للأسرار والعجائب. (العلوي، 2002: 2/ 25).

الثاني: إبدال الكلمات

ومن ذلك إبدال الفعل (خلق) بالفعل (جعل) لأسباب بلاغية؛ يحددها السياق كما في قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّهُۥ خَلَقَ ٱلزَّوۡجَيۡنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰ ﴿٤٥﴾﴾، (النجم: 45)، وقوله: ﴿وَمَا خَلَقَ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ ﴿٣﴾﴾ (الليل: 3).، وقوله: ﴿فَجَعَلَ مِنۡهُ ٱلزَّوۡجَيۡنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ ﴿٣٩﴾﴾ (القيامة: 39).

ذهب الغرناطي إلى أن الفرق بين (جعل) و(خلق) هو أن (جعل) لا يرد إلا حيث يكون قبله ما يكون عنه أو منه، أو سببًا فيه محسوسًا عنه يكون ذلك المخلوف الثاني؛ بخلاف (خلق) فإن العبارة تقع كثيرًا به عما لم يتقدم وجوده وجود مغاير يكون عنه الثاني. (الغرناطي، 1983، 1/329).

ففي قوله تعالى: ﴿ثُمَّ كَانَ عَلَقَةٗ فَخَلَقَ فَسَوَّىٰ ﴿٣٨﴾ فَجَعَلَ مِنۡهُ ٱلزَّوۡجَيۡنِ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ ﴿٣٩﴾﴾ (القيامة: 39)، لما كان تمييز النطفة إلى ذكر وأنثى يتطلب التطوير في أطوار الخلق من نطفة إلى علقة إلى مضغة حتى صيرها عظامًا، وجعل العظام خلقًا آخر، وفصلها إلى ذكر وأنثى، أمر يحتاج إلى تغيير وتصيير؛ ناسب، التعبير بالفعل (فَجَعَلَ) دون (خَلَقَ)، (البقاعي، 2003، 8/ 257).

أما في سورتي النجم (42) والليل (3)، فقد عبر ب (خَلَقَ)، لأن السياق في سورة النجم متعلق بذكر القيامة، كما دل على ذلك قوله ﴿ وَأَنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلۡمُنتَهَىٰ ﴿٤٢﴾ ﴾ (النجم : 42) فمن قدر على إيجاد الإنسان من العدم، فهو أقدر على إعادته، لذلك عبر ب (خَلَقَ)، لأن الخلق هو الإيجاد من العدم (العسكري، 2003، ص 165)، وهو أدل على القدرة، وكذا الحال في سورة الليل (3)، فسياق الآية وما بعدها متعلق بذكر الآخرة، واختلاف سعي الإنسان لها. فمن صدق بالكلمة الدالة على الحق ككلمة التوحيد... فستهيئه الخصلة التي تؤدي إلى يسر وراحة كدخول الجنة (الألوسي، 2003، 30 / 512)، وأما من بخل ولم يبذل في سبيل الخير بفعل ما أمر به وفيه وما فيه، أي زهد فيما عنده عز وجل، كأنه مستغن عنه سبحانه فسيُيسر إلى الخصلة المؤدية إلى العسر والشدة كدخول النار. (الألوسي، 2003، 30 / 512). لذلك فالتعبير بـ(خلق) أنسب لما فيه من الدلالة على الإيجاد من العدم. (العسكري، 2003، ص 165)، فمن قدر على الخلق ابتداءً، قادر على الإعادة.

أما فيما يتعلق بالتعبير ب (ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰ)، فسياق الآية في سورة النجم متعلق بذكر الأضداد التي لا يقدر عليها إلا الله. فالله أوجد الضدين الضحك والبكاء في محل واحد، والموت والحياة، والذكورة والأنوثة في مادة واحدة، وإن ذلك لا يكون إلا من قادر. (الرازي، 1421، 30 / 17) فذكر المتقابلات في الجنس الذكر والأنثى. وفي سورة الليل فالسياق كذلك متعلق بذكر الشيء وضده، كما في قوله: ﴿وَٱلَّيۡلِ إِذَا يَغۡشَىٰ ﴿١﴾ وَٱلنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّىٰ ﴿٢﴾ وَمَا خَلَقَ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ ﴿٣﴾﴾(الليل: 1-3)،

فالنهار ظهر بزوال الليل أو تبين بطلوع الشمس، والأول على تقدير كون المغشي النهار أو كل مايواري أو مآلهما اعتبار وجود الظلام، والثاني على تقدير كونه الشمس إذ مآله اعتبار غروبها، فيحسن التقابل بين القرينتين على ذلك. (الألوسي، 2003، 30/ 510)، فناسب ذكر المتقابلات الذكر والأنثى.

وفي سورة القيامة، ففي قوله: ﴿فَجَعَلَ مِنۡهُ﴾، أي من الإنسان، وقيل من المني الزوجين، أي الصنفين (الذكر والأنثى) بدلا من الزوجين، والخنثى لا يعدوها. (الألوسي، 2003، 29/ 230)، لذلك عبر ب ﴿ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ﴾وهما صنفا الإنسان.

وهكذا: يتضح مما سبق أن من أبرز وجوه الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم؛ تفرقته الدقيقة بين الألفاظ التي تُسمى بـ(المترادفة) وهي: الألفاظ المختلفة في أنفسها دون معانيها، كقولنا: نظر، وفكر، وعلْم، ومعرفة. (العلوي، 2002، 155/2). فهذه هي عمود البلاغة كما صرح بذلك الخطابي 1968 في قوله: "اعلم أن عمود هذه البلاغة التي تجمع لها هذه الصفات هو وضع كل نوع من الألفاظ التي تشتمل عليها فصول الكلام موضعه الأخص الأشكل الذي إذا أبدل مكانه غيره جاء منه إما تبدل المعنى الذي يكون به فساد الكلام، وإما ذهاب الرونق الذي يكون معه سقوط البلاغة؛ ذلك أن في الكلام ألفاظًا متقاربة في المعنى يحسب أكثر الناس أنها متساوية في إفادة بيان مراد الخطاب، كالعلم والمعرفة، والحمد والشكر، والبخل والشح، وكقوله: اقعد واجلس، وبلى ونعم، ومن وعن، ونحوها من الأسماء والأفعال والحروف والصفات. والأمر فيها، وفي ترتيبها عند علماء أهل اللغة بخلاف ذلك، لأن كل لفظة منها لها خاصية تتميز بها عن صاحبتها في بعض معانيها، وإن كان قد يشتركان في بعضها." (ص 27، 28).

ثالثًا: التقديم والتأخير

التقديم والتأخير "هو أحد أساليب البلاغة، فإنهم إن أتوا به دلالة على تمكنهم في الفصاحة، وملكتهم في الكلام، وانقياده له، وله في القلوب أحسن موقع، وأعذب مذاق" (الزركشي، د.ت: 233/3). وقد اختلف في عده من المجاز، فمنهم من عده منه، لأن تقديم ما رتبته التأخير كالمفعول، وتأخير ما رتبته التقديم كالفاعل، نقل كل واحد منهما عن رتبته وحقه، والصحيح أنه ليس منه، لأن المجاز نقل ما وضع له إلى ما لم يوضع. (الزركشي، د.ت، 133/3). والمسند إليه إذا كان مبتدأ فرتبته التقديم، نحو: زيد قائم، وخالد في الميدان، وإذا كان فاعلًا فرتبته التأخير، أي الوقوع بعد الفعل، نحو: قام زيد، ويعطي محمد الجزيل، فإذا قدم المسند إليه على خبره الفعلي كان ذلك لأسرار بلاغية، وكذلك إذا قدم المسند على المسند إليه الذي رتبته التقديم، فإن هذا التقديم يكون لأسرار ومزايا بلاغية. (فيود، 2011، ص 195). وسيبين هذا المبحث أسباب التقديم والتأخير في الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر):

أما الآيات موضوع الدراسة التي وقع فيها التقديم والتأخير، فهي في قوله تعالى:﴿فَلَمَّا نَسُوا۟ مَا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ﴾، فنجد أنها تأخرت في آية، وتقدمت في آيتين، مثل قوله: ﴿فَلَمَّا نَسُوا۟ مَا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَٰبَ كُلِّ شَىْءٍ حَتَّىٰٓ إِذَا فَرِحُوا۟ بِمَآ أُوتُوٓا۟ أَخَذْنَٰهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ ﴿٤٤﴾﴾ (الأنعام:44)، وقوله: ﴿فَلَمَّا نَسُوا۟ مَا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦٓ أَنجَيْنَا ٱلَّذِينَ يَنْهَوْنَ عَنِ ٱلسُّوٓءِ وَأَخَذْنَا ٱلَّذِينَ ظَلَمُوا۟ بِعَذَابٍۭ بَـِٔيسٍۭ بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ ﴿١٦٥﴾﴾ (الأعراف: 165)، ﴿وَمِنَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّا نَصَٰرَىٰٓ أَخَذْنَا مِيثَٰقَهُمْ فَنَسُوا۟ حَظًّا مِّمَّا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ فَأَغْرَيْنَا بَيْنَهُمُ ٱلْعَدَٰوَةَ وَٱلْبَغْضَآءَ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ ۚ وَسَوْفَ يُنَبِّئُهُمُ ٱللَّهُ بِمَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ ﴿١٤﴾﴾ (المائدة: 14)ففي سورة الأنعام، قدّم قوله: ﴿فَلَمَّا نَسُوا۟ مَا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ﴾ لأنهم انصرفوا عن الفطرة ولم يهتدوا إلى تدارك أمرهم به)، ومعنى (ذكّروا به) أن الله ذكرهم عقابه العظيم بما قدّم إليهم من البأساء والضراء؛ و(لما) حرف شرط يدل على اقتران وجود جوابه بوجود شرطه، وليس فيه معنى السببية مثل بقية أدوات الشرط. (الطاهر ابن عاشور، 229/3)؛ لذلك قدم قوله ﴿فَلَمَّا نَسُوا۟ مَا ذُكِّرُوا۟ بِهِۦ﴾ في آية الأنعام.

وفي سورة الأعراف عندما قال الله: ﴿فَلَمَّا نَسُوا مَا ذُكِّرُوا بِهِ﴾، " يعني أنهم لما تركوا ما ذكرهم به الصالحون، ترك الناسي لما ينساه؛ أنجينا الذين ينهون عن السوء، وأخذنا الظالمين المقدمين على فعل المعصية (الرازي، 1421، 15-16، ص 33). وفي سورة الأنعام، قدم قوله ﴿فَلَمَّا نَسُوا مَا ذُكِّرُوا بِهِ﴾، لما فيه من معنى الشرطية. ومعنى (لما) في سورة المائدة أنهم ﴿وَنَسُوا حَظًّا﴾وهو الإيمان بمحمد- صلى الله عليه وسلم - أي لم يعملوا بما أُمروا به، وجعلوا ذلك الهوى والتحريف سببًا للكفر بمحمد صلى الله عليه وسلم (القرطبي، د.ت: ص 87).

ف (لما) في سورة المائدة للسببية وليست للشرط، لأن في قوله: ﴿فَبِمَا نَقْضِهِم﴾(أي بسبب نقضهم ميثاقهم المؤكد لا بشيء آخر استقبالًا وانضمامًا، فالباء سببية، وما مزيدة لتوكيد الكلام وتمكينه في النفس، أو بمعنى شيء، والجار متعلق بقوله ﴿لَعَنَّاهُمْ﴾ أي طردناهم وأبعدناهم من رحمتنا عقوبة لهم. (الألوسي، 2003، 6/ 357) فالتقديم للسببية والمسببة. والمعنى: اللعن والنقص بأن يقال: مثلًا: فنقضوا ميثاقهم فلعناهم ضرورة تقدم هيئة الشئ البسيطة على هيئة الشئ المركبة للإيذان بأن تحققها أمر جلي غني عن البيان. (الألوسي، 2003، 6/ 357). فالفاء في آيتي الأنعام والأعراف في قوله ﴿فَنَسُوا﴾واقعة في جواب الشرط، لذلك تقدم قوله ﴿فَنَسُوا حَظًّا﴾ لأن الفاء هنا ربطت فعل الشرط بجوابه.

وفي ذلك يقول الجرجاني: (هذه الفاء في جواب الشرط نحو (إن تأتني فأنت مكرم)، فإنها وإن لم تكن عاطفة، فإن ذلك لا يخرجها من أن تكون بمنزلة العاطفة في أنها جاءت لتربط جملة ليس من شأنها أن ترتبط بنفسها، الرابطة بين الشرط وجوابه. فالسبب والمسبب هما اللذان تقدما في بداية آية المائدة في قوله ﴿وَنَسُوا حَظًّا﴾ لذلك لم تدخلها الفاء كما في آية (الأنعام: 44 والأعراف: 165).

وهذا النوع من التقديم يدل عليه الإعراب، وهو ما قدم وهو على نية التأخير إذ يقدم فيه اللفظ على عامله، أو على ما هو أحق منه بالتقديم، ومن هذا النوع تقديم المفعول على الفاعل، أو على فعله، وتقديم الظرف والجار والمجرور على فعلهما، وتقديم الخبر على المبتدأ، والحال على صاحبها أو عاملها، وما شاكل ذلك. (قصاب، 2014، ص 124) فرتبة الذين أن تكون بعد أخذنا، وتقديره عند الكوفيين (ومن الذين قالوا إنا نصارى من أخذنا ميثاقه) فالهاء والميم تعودان على (من) المحذوفة، وعلى القول الأول تعودان على الذين، ولا يجيز النحويون أخذنا ميثاقهم من الذين قالوا إنا نصارى، ولا ألينها لبست من الثياب، لئلا يتقدم مضمر على ظاهر، وفي قولهم: إنا نصارى ولم يقل من النصارى دليل على أنهم ابتدعوا النصرانية وتسموا بها. (القرطبي، تفسير القرطبي،78/5). فمن داعي التقديم أن التأخير قد يؤدي إلى لبس يخل ببيان المعنى. (أبو موسى، 2009، ص 405).

والشواهد السابقة دلت على هذا النوع، فتقديم أداة الشرط لا بد أن يكون قبل فعل الشرط وجوابه، والفاء لا بد أن تكون وسطًا ورابطًا بين الجملتين، وكما أن هذا النوع تحكمه النواحي الإعرابية، فهو لا يخلو من أغراض أخرى، فهنا قدم قوله ﴿وَمِنَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَىٰ﴾ بسبب ذكر السياق للفريق الآخر وهم اليهود في قوله ﴿*وَلَقَدْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا﴾ (المائدة: 12) فناسب ذكر اسم الفريق الثاني في نقض العهد وهم النصارى، لذلك قدم اسمهم في قوله قوله ﴿وَمِنَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَىٰ﴾ على فنسوا حظا كما في الآيتين السابقتين

(الأنعام 44و الأعراف 165). " وكأن النقض يشمل كل مخالفة، واليهود والنصارى إنما أتي عليهم من عدم الوفاء ونقض العهود، فحذر المؤمنين " (الغرناطي، 1431، ص 93).

ثم بين أسباب نقضهم وكل محنة كانت بسبب هذا النقض (السابق، 93) أما معنى (الذكر) هنا، فهو التذكر خلاف النسيان، لأن استعمال النسيان بهذا المعنى كثيرًا (مِّمَّا ذُكِّرُواْ)

من التوراة، أو مما أمروا به فيها من أتباع محمد -صلى الله عليه وسلم- وقيل: حرفوا التوراة فسقطت بشؤم ذلك أشياء منها عن حفظهم. (الألوسي، 2002، 357/6)، إذن: الذكر هنا خلاف النسيان.

وبعد عرض الشواهد القرآنية الدالة على التقديم والتأخير في الآيات المتشابهة المتضمنة لمادة (ذكر)، نجد أن التقديم أو التأخير فيها؛ إنما وقع لأسباب اقتضاها المعنى، والسياق كذلك؛ وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على دقة استخدام القرآن الكريم حتى للأدوات، وهي أصغر مكون للجملة القرآنية.

إذن: القرآن الكريم يُعنى عناية كاملة بالبلاغة من أصغر مكون للجملة القرآنية، إلى أن يصل للجملة الكاملة أو العبارة الكاملة، فبلاغته بمستوى واحد من إتمام البلاغة والعناية بها.

وبعد الانتهاء من مباحث هذه الدراسة التي درست الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر) وعرضت بلاغة القرآن الكريم في هذه الناحية، يمكننا القول: إن للقرآن خصائص يتميز بها عن غيره، وما زالت هذه الخصائص مثارًا للإعجاب منذ عصر النزول، وحتى تقوم الساعة، وهي قسمان:

أحدهما: خصائص يغلب عليها جانب الألفاظ، وليس المراد بغلبة اللفظ على المعنى، بل المراد أن الملحظ فيها؛ إنما يرجع إلى اللفظ، مع وفاء العبارة بالمعنى على أكمل وجه، مثل: فواصل السور، والتكرار، والفواصل بين الآيات. (المطعني، 1992: 1/ 19).

وثانيهما: خصائص يغلب عليها جانب المعاني، لأنه الملحوظ فيها مع روعة اللفظ، وتوافر مقومات وسائل الحسن، مثل: اختلاف الأغراض في السورة الواحدة، ودقة النظم بين تراكيبه، وثراء معاني الألفاظ في القرآن. (المطعني، 1992: 1/ 190).

وقد كانت آيات المتشابه -موضوع الدراسة- من الوجه الثاني، الذي كان متمثلا في التقديم والتأخير، والإبدال بين الكلمات والحروف، والإفراد والجمع، والتذكير والتأنيث، وغيرها من الخصائص البلاغية التي سلطت الضوء عليها هذه الدراسة، من باب غلبة جانب المعاني على الألفاظ، بمعنى: كانت هذه النواحي تابعة للسياق وجوانب تركيب نظم الآيات، مع الاهتمام بروعة اللفظ، والاعتناء بمقومات الحسن.

النتائج:

وبعد الانتهاء من الدراسة، فقد توصلت للنتائج الآتية:

- تنوعت معاني مادة (ذكر) في آيات الدراسة، حيث شملت التذكر الذي هو خلاف النسيان، والذكر بمعنى: الدعاء، والذكر بمعنى: التسبيح، وغيرها من المعاني، مما يدل على أن لمادة (ذكر) الكثير من المعاني فهي لم تقف عند معنى واحد.
- كان متشابه مادة (ذكر) من النوع الذي يهتم بجانب المعنى، وإن لم يخل من جانب اللفظ أيضًا، وهذه سمة من سمات الأسلوب القرآني.
- تناوبت الآيات المتشابهة المتضمنة مادة (ذكر) عند استخدام الأفعال أو الكلمات التي يُظن أنها مترادفة، ولكنها في حقيقة الأمر مختلفة، فلكل كلمة معنى خاص بها دون غيرها.
- تناوبت حروف العطف في آيات الدراسة؛ وهذا التناوب حسب المعنى الأقوى بلاغيًا.

- يُذّكر لفظ (الذكر) تارة، ويؤنث تارة أخرى، بحسب سياق الكلام، ومقتضى حال السامعين.
- ذُكرت بعض المفردات مجموعةً، وأخرى مفردة، وهذا أيضًا بحسب سياقات الكلام، ومقتضى حال السامعين.
- يُؤتى بلفظ (ذكر)، في موضع الإظهار، والأولى أن يكون مضمرًا، ويكمن السبب في الغرض البلاغي الذي يرمى إليه الكلام.

المراجع

أبو موسى، م. (2009). *خصائص التراكيب، مكتبة* وهبة.

الألوسي، أ. ا. (2000). *روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني*، دار إحياء التراث.

الرازي، ف. (1421). *التفسير الكبير*، دار الكتب العلمية.

بدوي، أحمد، (2011)، *من بلاغة القرآن* (ط. 6). نهضة مصر.

البقاعي، أ. ب. (2003). *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور* (ط.2). دار الكتب العلمية.

التفتازاني، س. (د.ت). *شروح التلخيص*، مطبعة عيسى البابلي.

الجرجاني، أ. ع. (1989). *دلائل الإعجاز* (ط.2). مكتبة الخانجي.

الخطابي، م. (1968). بيان إعجاز القرآن، *ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن*، (محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، تحقيق؛ ط.2)، دار المعارف.

الخطيب الإسكافي. (1422). *درة التنزيل وغرة التأويل*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ابن الزبير الغرناطي، أ. إ. (1983). *ملاك التأويل القاطع لذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من آي التنزيل* (سعيد الفلاح، تحقيق)، دار الغرب الإسلامي.

الزمخشري، م. (1987). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل (ط.3). دار الريان للتراث، دار الكتاب العربي.

الغرناطي، أ. إ. (1431). *البرهان في تناسب القرآن* (ط.2). دار ابن الجوزي.

السامرائي، ف. (2006)، *بلاغة الكلمة في التعبير القرآني*، شركة العاتك.

الزين، ه. (1432). *علم متشابه القرآن والدرس البلاغي نظرة جديدة*، ندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول، بحث مقدم، جامعة الإمام محمد بن سعود.

السكاكي، أب. ي. (2000). *مفتاح العلوم* (عبدالحميد هنداوي، تحقيق)، دار الكتب العلمية.

السيوطي، ج. ع. (1997). *الإتقان في علوم القرآن*، المكتبة العصرية.

السيوطي، ج. ع. (د.ت). *معترك الأقران في إعجاز القرآن* (علي محمد البجاوي، تحقيق). دار الفكر العربي.

ضيف، ش. (1990). *البلاغة تطور وتاريخ*، دار المعرفة.

المطعني، ع. إ. (1992). *خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغية*، مكتبة وهبة.

الطاهر بن عاشور، م. ا. (د. ت). *التحرير والتنوير*، دار سحنون.

العسكري، أ. ه. (2003). *الفروق اللغوية* (ط.2). دار الكتب العلمية.

العلوي، ي. ب. ح. (2002). *الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز*، المكتبة العصرية.

فيود، ب. (2011). *علم المعاني* (ط.3). مؤسسة المختار.

قصاب، و. (2014). *في الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم* (ط.2). دار الفكر.
القرطبي، م. (د.ت). *الجامع لإحكام القرآن*، دار الشعب.
الكرماني، م. ح. (1991). *البرهان في متشابه القرآن*، دار الوفاء.

References

Abu Musa, M. (2009). *Khasāʾiṣ al-tarākīb* [The Characteristics of Structures]. Wahba Library.

Al-Alusi, A. A. (2000). *Rūḥ al-maʿānī fī tafsīr al-Qurʾān wa-al-sabʿ al-mathānī* [The Spirit of Meanings in the Exegesis of the Qur'an and the Seven Oft-Repeated Verses]. Dār Iḥyāʾ al-Turāth.

Al-Rāzī, F. (1421 AH). *Al-Tafsīr al-kabīr* [The Grand Commentary]. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Badawī, A. (2011). *Min balāghat al-Qurʾān* (6th ed.) [On the Eloquence of the Qur'an]. Nahdat Misr.

Al-Biqāʿī, I. B. (2003). *Naẓm al-durar fī tanāsub al-āyāt wa-al-suwar* (2nd ed.) [The Arrangement of Pearls in the Coherence of Verses and Surahs]. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Taftāzānī, S. (n.d.). *Sharūḥ al-Talkhīṣ* [Commentaries on Al-Talkhīṣ]. ʿĪsā al-Bābī Press.

Al-Jurjānī, A. ʿA. (1989). *Dalāʾil al-iʿjāz* (2nd ed.) [Proofs of Inimitability]. Al-Khānjī Library.

Al-Khaṭṭābī, M. (1968). *Bayān iʿjāz al-Qurʾān*, in *Thalāth rasāʾil fī iʿjāz al-Qurʾān* (M. Khalaf Allāh & M. Z. Sallām, Eds., 2nd ed.). Dār al-Maʿārif.

Al-Khaṭīb al-Iskāfī. (1422 AH). *Durat al-tanzīl wa-ghurrat al-taʾwīl* [The Pearl of Revelation and the Brilliance of Interpretation]. Umm Al-Qura University.

Ibn al-Zubayr al-Gharnāṭī, A. I. (1983). *Milāk al-taʾwīl al-qāṭiʿ li-dhawī al-ilḥād wa-al-taʿṭīl fī tawjīh al-mutashābih al-lafẓ min āy al-tanzīl* (S. al-Fallāḥ, Ed.). Dār al-Gharb al-Islāmī.

Al-Gharnāṭī, A. I. (1431 AH). *Al-Burhān fī tanāsub al-Qurʾān* (2nd ed.) [The Proof of the Coherence in the Qur'an]. Dār Ibn al-Jawzī.

Al-Sāmarrāʾī, F. (2006). *Balāghat al-kalima fī al-taʿbīr al-Qurʾānī* [The Eloquence of the Word in Qur'anic Expression]. Al-ʿĀtik Company.

Al-Zayn, H. (1432 AH). *ʿIlm mutashābih al-Qurʾān wa-al-dars al-balāghī: Naẓra jadīda* [The Science of Qur'anic Ambiguities and the Rhetorical Approach: A New Perspective]. Paper presented at the Conference on Rhetorical Studies: Realities and Aspirations, Imam Muhammad Ibn Saud University.

Al-Sakkākī, A. Y. (2000). *Miftāḥ al-ʿulūm* (ʿA. H. Hindāwī, Ed.) [The Key to the Sciences]. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Suyūṭī, J. A. (1997). *Al-Itqān fī ʿulūm al-Qurʾān* [The Perfect Guide to the Sciences of the Qur'an]. Al-Maktaba al-ʿAṣriyya.

Al-Suyūṭī, J. A. (n.d.). *Muʿtarak al-aqrān fī iʿjāz al-Qurʾān* (ʿA. M. al-Bajāwī, Ed.) [The Arena of Contemporaries in the Inimitability of the Qur'an]. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Ḍayf, Sh. (1990). *Al-Balāgha: Taṭawwur wa-tārīkh* [Rhetoric: Development and History]. Dār al-Maʿrifa.

Al-Muṭʿanī, ʿA. I. (1992). *Khaṣāʾiṣ al-taʿbīr al-Qurʾānī wa-simātuhu al-balāghiyya* [The Stylistic and Rhetorical Features of Qur'anic Expression]. Wahba Library.

Ibn ʿĀshūr, M. A. (n.d.). *Al-Taḥrīr wa-al-tanwīr* [The Enlightenment and Elucidation]. Dār Sahnūn.

Al-ʿAskarī, A. H. (2003). *Al-Furūq al-lughawiyya* (2nd ed.) [Linguistic Distinctions]. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-ʿAlawī, Y. B. Ḥ. (2002). *Al-Ṭirāz al-muḍamman li-asrār al-balāgha wa-ʿulūm ḥaqāʾiq al-iʿjāz* [The Style Embodying the Secrets of Rhetoric and the Sciences of Inimitability]. Al-Maktaba al-ʿAṣriyya.

Fayyāḍ, B. (2011). *ʿIlm al-maʿānī* (3rd ed.) [The Science of Meaning]. Al-Mukhtār Foundation.

Qaṣṣāb, W. (2014). *Fī al-iʿjāz al-balāghī li-al-Qurʾān al-karīm* (2nd ed.) [On the Rhetorical Inimitability of the Noble Qur'an]. Dār al-Fikr.

Al-Qurṭubī, M. (n.d.). *Al-Jāmiʿ li-aḥkām al-Qurʾān* [The Comprehensive Commentary on Qur'anic Rulings]. Dār al-Shaʿb.

Al-Kirmānī, M. H. (1991). *Al-Burhān fī mutashābih al-Qurʾān* [The Proof in the Ambiguities of the Qur'an]. Dār al-Wafāʾ.

OPEN ACCESS
Received: 17 -05 -2025
Accepted: 02- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Rhetorical and Figurative Phenomena in the Prose and Poetry of Ibn Abi Ḥajlah: Selected Examples from *Diwan al-Ṣababah*

Nawal Ben Misra [*]
nawalbenmisra18@gmail.com

Dr. Israa Ahmed Fawzi Al-Heib [**]
israahb2019@gmail.com

Abstract

This study investigates the rhetorical and figurative dimensions in the prose and poetry of Ibn Abi Ḥajlah, with special reference to selected passages from his renowned book *Diwan al-Ṣababah*, a classical work on love and longing. Structured into an introduction, a preface, and two sections, the research first contextualizes the author and his text while clarifying central rhetorical concepts such as *ʿIlm al-Badiʿ* and *ʿIlm al-Bayan*. The first section highlights Ibn Aiī Ḥajlah's prose style, which is marked by various rhetorical embellishments, most notably rhymed prose (*saj*ʿ), antithesis (*ṭibaq*), Quranic allusion (*iqtibas*), and literary incorporation (*taḍmin*). The second section examines his poetic expressions, where figurative devices such as simile and metaphor emerge as prominent stylistic features. Through this dual focus, the study concludes that Ibn Abi Ḥajlah's literary production—both in prose and verse—reveals an impressive command of rhetorical and figurative techniques that reflect his creative eloquence, refined style, and careful artistic selection. These findings underscore the significance of his contributions to Arabic rhetorical tradition and highlight the aesthetic richness of *Diwan al-Ṣababah* as a literary and cultural artifact.

Keywords: Rhetoric, Quranic Allusion, Incorporation, Rhymed Prose, Antithesis.

[*] PhD Candidate in Ancient Maghrebi Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arabic Language and Eastern Languages, University of Algiers 2 – Abu al-Qasim Saadallah, Algeria.

Cite this article as: Misra, N. & Al-Heib. I. A. F. (2025). Rhetorical and Figurative Phenomena in the Prose and Poetry of Ibn Abi Ḥajlah: Selected Examples from *Diwan al-Ṣababah*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 421- 435. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2768

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/17م
تاريخ القبول: 2025/07/02م

ظواهر بديعية وبيانية في أدب ابن أبي حجلة الكتابي والشعري: نماذج مختارة من كتاب ديوان الصبابة

نوال بن ميصرة*
nawalbenmisra18@gmail.com

د. إسراء أحمد فوزي الهيب**
israahb2019@gmail.com

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن ظواهر بديعية وبيانية في أدب ابن أبي حجلة الكتابي، ونظمه الشعري، بالاعتماد على نماذج مختارة من كتابه الموسوم ب(ديوان الصبابة)، وهو كتاب شهير في الحبّ والصبابة. وقد قُسّم هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين: تناول التمهيد إلى جانب التعريف بالمؤلف والكتاب مصطلحات عنوان البحث مثل علم البديع وعلم البيان، وتناول المبحث الأول: ظواهر بديعية في أسلوب ابن أبي حجلة النثري (صناعة الكتابة التأليفية) وتناول المبحث الثاني: ظواهر بيانية في النظم الشعري لابن أبي حجلة. وخلُص البحث إلى تنوع المحسنات البديعية في أدب ابن أبي حجلة الكتابي النثري، كما ظهر ذلك في كتابه ديوان الصبابة؛ فشملت من محسنات البديع: السجع والطباق والاقتباس والتضمين، بينما تميز أسلوبه الشعري كما ظهر في الأبيات والمقطعات التي نظمها هو، واستشهد بها في هذا الكتاب؛ باحتفائه بألوان من البيان، تتمثل في التشبيه والاستعارة، وذلك يدل على براعة المؤلف وحسن سبكه، ودقة اختياراته.

الكلمات المفتاحية: علم البلاغة، الاقتباس، التضمين، السجع، الطباق.

---

* طالبة دكتوراه في الأدب المغاربي القديم، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

** أستاذ التعليم العالي في الدراسات الأدبية وتحقيق المخطوطات، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

للاقتباس: ميصرة، ن. والهيب، إ. أ. ف. (2025). ظواهر بديعية وبيانية في أدب ابن أبي حجلة الكتابي والشعري: نماذج مختارة من كتاب ديوان الصبابة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 421- 435. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2768

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

مقدمة:

يهتم هذا البحث بالكشف عن أبرز الظواهر البلاغية في ديوان الصبابة لابن أبي حجلة التلمساني، على أن جميع ما سيذكر منها هو لصاحب الديوان نفسه، وليس مما أورده في الكتاب لغيره. ويحلّل أنموذجا آخر من نماذج الأدب في العصر المملوكي، الذي يجمع بين فني النثر والشعر، ويكتسب أهميته من أهمية دراسة الظواهر البلاغية المتنوعة لدورها في الارتقاء بالذوق الفني والفهم السليم والعميق للنصوص النثرية والشعرية، بالإضافة إلى إحياء النصوص الأدبية التراثية الثرية، التي لم تلق الاهتمام الكافي من الدارسين.

وقد تناولت دراسات سابقة الظواهر البلاغية في النصوص الأدبية على أنواعها ومنها:

- عبد الرحيم ثابت، الظواهر البلاغية في الأحاديث النبوية _ دراسة تطبيقية في كتاب عمدة القاري للعيني نموذجا _، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، دت.

- محمد أبو العلا أبو العلا الحمزاوي، الظواهر البلاغية والبنية العميقة في حكم ابن عطاء الله السكندري، مجلة بحوث كلية الآداب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المجلد 30، العدد 117، أبريل 2019.

بينما لا تعدو أن تكون الدراسات حول كتاب ديوان الصبابة أوراقا بحثية أو مقالات علمية تركّز على جانب معيّن، ولعلّ أبرزها:

ظاهرة المد في الأداء الشعري وأثره في تغير دلالة الألفاظ من خلال ديوان الصبابة لابن أبي حجلة، محمد مشري، جامعة قسنطينة، العدد: 1جوان، 2016.

ويتكون البحث من مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وسيعنى المبحث الأول بالتنظير للمصطلحين الرئيسين للبحث وهما: الظاهرة، والبلاغة، بينما سيهتم المبحث الثاني بالظواهر البلاغية البارزة في الكتاب، فيما تُبرز الخاتمة أهم النتائج.

التمهيد

أولا التعريف بالمؤلِف والمؤلَّف

1- التعريف بالمؤلِف

هو أحمد بن يحيى بن أبي بكر التلمساني، أبو العباس، شهاب الدين، ابن أبي حجلة (725 _ 776 هـ / 1325 _ 1375م)، شاعر مبدع وأديب بارع ومصنِّف جامع من أهل تلمسان." قدم القاهرة وحجّ، ودخل دمشق واشتغل بالأدب وولع به حتى مهر" (ابن حجر العسقلاني، 1972، 390/1)، ويوصف ابن أبي حجلة بأنه صاحب ذوق رائق، وفكر فائق، إذ كان واسع الاطّلاع وكثير الاتّباع، و له مؤلفات بديعة ومجاميع حسنة منها السكردان ومنطق الطير والأدب الغض، وغيرها الكثير من الكتب التي أثبتت علوّ كعبه وسبق فنّه، إذ ألف من صنوف النثر المقامات والرسائل، كما كان شاعرا تيّاها ومن أشهر أشعاره تلك التي عارض بها ابن الفارض، و قد فتحت له براعته الشعرية أبواب الأمراء والسلاطين يمدحهم ويتغنى بهم، ولعل أبرزهم هو سلطان عصره حسن بن أحمد حفيد الناصر بن قلاوون الصالحي الذي لأجله ألّف ديوان الصبابة وأهداه إليه.

وقد نُسب ابن أبي حجلة إلى جماعة الصوفية في زمانه، حتى "أنه وليّ مشيخة الصوفية بصهريج منجك ظاهر القاهرة" (ابن حجر العسقلاني، 1972، 391/1).

مات ابن أبي حجلة في ذي القعدة سنة 776 للهجرة بالطاعون (ابن حجر العسقلاني، 1972، 392/1).

2- التعريف بالمؤلَّف: يُمثّل ديوان الصبابة لمؤلّفه شهاب الدين أحمد بن شمس الدين التلمساني المعروف بابن أبي حجلة، تأليفا بديعا يجمع بين النصوص الشعرية و طرائف العشق والعشاق ونوادر الأخبار في الحب: "فهو في

الحقيقة ليس ديوانا كما يتبادر للذهن أول وهلة، وإنما هو مدونة أدبية حوت منتخبات من القصائد وقصص العاشقين تفنن ابن أبي حجلة بعرضها بأسلوبه الشائق، وأضاف عليها من لمسات بيانه الذي أودعه منظومات شعرية هي من حرّ إبداعه" (مشري، 2016، ص 119) وهو بذلك كتاب له من القيمة العلمية للمشتغلين في حقل اللغة والأدب، كما أنه مرجع أساسي للكثير من الكتب الأدبية الشهيرة التي جاءت بعده.

ويقف الباحث في الديوان على حشد من حكم وأقوال الفلاسفة في تعريف الحب وحالاته وتصنيفاته، وأشعار الملوك و الخلفاء و العامة في الصبابة و العشق ولوعته، و آراء الشعراء في مراتبه و مشتقاته، وبعض من أحاديث الرسول -صلى الله عليه وسلم- في أثره و صعوبة مداواته، وغيرها كثير من طرائف العشاق وقصصهم، "فاختيارات صاحب الديوان أبانت عن مستودع من المشاعر والأحاسيس الرائقة تستهوي كل من ينظر في منظوم شعرها، ويشنف أذنه بسماعها، حينما يترنم بإنشادها وترتيل نصوص نثرها" (مشري، 2016، ص 119)، كما دلّت على المخزون الثقافي النثري والشعري للكاتب، وعلى ثقافته الدينية والاجتماعية وحتى السياسية. وقد مال أسلوبه النثري في التأليف الكتابي وأشعاره التي نظمها وضمنها ديوان الصبابة، إلى توظيف محسنات بديعية وألوان بيانية متعددة، أسهمت في إضفاء أبعاد دلالية وبصمة خاصة.

ثانيا مصطلحات البحث

1: مفهوم الظاهرة

الظاهرة في اللغة: جاء في لسان العرب " ظهر الشيء ظهورا: تبيّن، وأظهرت الشيء: بيّنته، والظهور: بُدوّ الشيء الخفي " (ابن منظور، 1414، 4/ 234).

كما جاء في معجم مقاييس اللغة أنّ " الظاء والهاء والراء أصل صحيح واحد يدل على قوة وبروز، من ذلك ظهر الشيء يظهر ظهورا فهو ظاهر، إذا انكشف وبرز، ولذلك سمّي وقت الظهر والظهيرة، وهو أظهر أوقات النهار وأضوؤها " (ابن فارس، 1399: 471/3).

أما الظاهرة في الاصطلاح فهي " كل ما يمكن إدراكه أو الشعور به، وما يُعرف عن طريق الملاحظة والتجربة "(عبد الحميد، 2008: 1443/2).

وانطلاقا من التعريفين اللغوي والاصطلاحي نستنتج أن الظواهر هي كل ما يبدو ويبرز للباحث ويشدّ انتباهه، أو كل ما يعتبره الباحث سمة أو خاصية مميزة في النص.

2- البلاغة

تعرف بأنها: "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته" (السبكي، 2003: 90/1).

وقد جاء التعريف أكثر تفصيلا في معجم المصطلحات العربية الذي يعرّف البلاغة بأنها " مطابقة الكلام الفصيح لمقتضى الحال، فلا بد فيها من التفكير في المعاني الصادقة القيّمة القوية المبتكرة منسّقة حسنة الترتيب، مع توخّي الدقة في انتقاء الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال من يكتب لهم أو يلقى إليهم " (وهبة والمهندس، 1984، ص79).

وبناء على التعريفين السابقين فإننا نستنتج أن البلاغة هي روح اللغة وسرّ جمالها وعماد تفرّدها.

إن علم البلاغة هو من العلوم الأصيلة المتجذرة في تراثنا الأدبي العربي الإسلامي، فهو "علم جمال الأدب، والاهتداء إلى لطائف الصنعة، وأسرار البراعة، وكشف العلة في سحر الكلام الجميل وفتنة اللغة البديعة؛ فهي اجتماع التذوق لجمال الأدب مع العلم بأسراره وقوانينه " (بومنجل، 2015، ص12).

وفضلا عما تضفيه البلاغة على القول من جمال وسحر بيان، فإنها بما فيها من أساليب متنوعة تحمل دلالات فنية وجمالية وأخرى معنوية عميقة، والجملة إذا كانت بليغة أخذت بلبّ القلب فنفذ معناها إليه بكل سلاسة وعذوبة وتأثير يفوق السحر.

وقد قسّم البلاغيون علوم البلاغة إلى ثلاثة أقسام:

1/ علم البيان

2/ علم المعاني

3/ علم البديع

وسنركز هنا على مفهومين هما: البيان والبديع؛ لأنهما محط اهتمام البحث.

- مفهوم البيان: عرّفه الشريف الجرجانيّ بأنه " النطق الفصيح المعرب، أي المُظهِر عمّا في الضمير، أو هو إظهار المعنى وإيضاح ما كان مستورا قبله" (الجرجاني، 1983، ص 47).

إن لعلم البيان منزلة عظيمة في سماء البلاغة العربية، ففيه يقول الجرجاني:" ثم إنك لا ترى علما هو أرسخ أصلا، وأبسق فرعا، وأحلى جنى، وأعذب وردا، وأكرم نتاجا، وأنور سراجا من علم البيان، الذي لولاه لم تر لسانا يحوك الوشي، ويصوغ الحلي، ويلفظ الدرّ، وينفث السحر، ويقري الشهد، ويريك بدائع من الزهر، ويجنيك الحلو اليانع من الثمر" (الجرجاني، 1413، 5/1، 6).

مباحث علم البيان:

لعلم البيان عدة مباحث تتفرّع منه، وهي تتمثل في: التشبيه ومنه أنواع عدّة؛ إذ يأتي مفردا بالنظر إلى ذكر أداة التشبيه ووجه الشبه أو حذفهما، ويأتي مركّبا فيكون ضمنيّا أو تمثيليا.

ثم الاستعارة فتكون منها المكنية والتصريحية والتمثيلية، وهناك المجاز ومنه العقلي والمرسل، وآخرها الكناية التي لا يقوى عليها إلا كل بليغ متمرّس بفنّ القول (عتيق، 1982، ص 223).

- مفهوم البديع: هو :" علم يُعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة " (الخطيب القزويني، 1904، ص 347).

ولا تقتصر فائدة البديع كما ذهب إلى ذلك بعض العلماء على إحداث الجرس الصوتي والتحسين اللفظي للكلام فقط، وإنما تتجاوز ذلك إلى التأثير في المتلقي وجذب انتباهه والقدرة على إقناعه، فللبديع دور بارز في بنية النص ودلالته، وليس أدل على ذلك من أن العرب الأوائل قد اهتموا بالبديع اهتماما بالغا، فلا يكاد يخلو كلامهم من جناس أو طباق أو تورية أو سجع أو غيرها من ألوان البديع المختلفة، وقد أشار الجاحظ إلى مكانة البديع هذه بقوله: "والبديع مقصور على العرب، ومن أجله فاقت لغتهم كل لغة، وأربت على كل لسان" (الجاحظ، 1423: 55/4).

مباحث علم البديع:

تنقسم فنون علم البديع إلى ضربين: محسنات معنوية وأخرى لفظية، إذ تُسهم المحسنات المعنوية في تقوية وتوضيح المعنى، ومنها: الطباق والمقابلة والتتميم والتورية والتقسيم والالتفات، بينما للمحسنات اللفظية وظيفة إحداث الجرس الموسيقي، ومنها: الجناس، والسجع، والتصريع، وردّ العجز على الصدر وهو متعلق بالشعر دون النثر.

المبحث الأول: ظواهر بديعية في أسلوب ابن أبي حجلة النثري (صناعة الكتابة التأليفية)

أظهر ابن أبي حجلة مهارة بديعية في أسلوبه الكتابي (النثري) -كما يبدو ذلك من الفقرات التي يمهد بها للموضوعات التي يتضمنها كتابه ديوان الصبابة- تتمثل في اعتماده على: اقتباسات وتضمينات، وأسجاع وجناسات، وطباقات وتقابلات أكسبت قوله شرفا وكسته جلالا. ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

1- الاقتباس

عرّف البلاغيون الاقتباس قديما بقولهم: "هو أن يضمّن الكلام شيئا من القرآن أو الحديث، لا على أنه منه" (الخطيب القزويني، د.ت، ص 575).

إن بلاغة القرآن الكريم وسحر بيانه ودقّة ألفاظه وكمال معانيه قد تركت أثرا في نفوس الأدباء والشعراء منذ أن بزغت شمس الإسلام وسطع نور الوحي الكريم، فأخذوا يقتبسون من معينه الذي لا ينضب الألفاظ والتراكيب التي تؤدي ما في أذهانهم من معان، فكان ذلك الاقتباس أداة فاعلة رفدت العملية الأدبية ومنحت النصوص بعدا دلاليا، وجعلته يحمل شيئا من سحره (واصل، 2011).

ومما يُلاحظ على أسلوب ابن أبي حجلة في كتابه كثرةُ استلهامه من آيات القرآن الكريم، مما زاد النصوص قوة وتأثيرا، وذلك لعمق دلالة المفردات القرآنية وقدسيتها وقدرتها على التأثير في نفس المتلقي بما تبثّه من معان ودلالات، فتارة نجده يأخذ الآية بلفظها و معناها فيستعين بها في التعبير عن مكنوناته، وتارة نجده يتصرّف في لفظها أو معناها ليصل بها إلى المغزى المراد، ومن أمثلة ذلك قوله في مقدمة الكتاب: أحمده حمد من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 1) وهو من قوله تعالى في الآية 40 من سورة النازعات ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفْسَ عَنِ ٱلْهَوَىٰ﴾.

وقوله بعدها: وقال لعاذله لقد علمت ما لنا في بناتك من حق وإنك لتعلم ما نريد (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 1) وهو من قوله تعالى في الآية 79 من سورة هود: ﴿قَالُواْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا لَنَا فِي بَنَاتِكَ مِنْ حَقٍّ وَإِنَّكَ لَتَعْلَمُ مَا نُرِيدُ﴾.

ثم قوله في وصف المحبين: فهم ما هم، تعرفهم بسيماهم، قد تركهم الهوى كهشيم محتضر، وأصبحوا من علّة الجوى على قسمين، منهم من قضى نحبه، ومنهم من ينتظر (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 1)، و في بداية القول وخاتمته اقتباس جزئي واضح لفظا ومعنى، الأول في قوله: ﴿ تَعْرِفُهُم بِسِيمَاهُمْ﴾ وهو من قوله تعالى في الآية 273 من سورة البقرة: ﴿تَعْرِفُهُم بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْـَٔلُونَ ٱلنَّاسَ إِلْحَافًا﴾ والثاني قوله: (منهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر) وهو من قوله تعالى في الآية23 من سورة الأحزاب: ﴿ مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُواْ مَا عَٰهَدُواْ ٱللَّهَ عَلَيْهِ ۖ فَمِنْهُم مَّن قَضَىٰ نَحْبَهُۥ وَمِنْهُم مَّن يَنتَظِرُ ۖ وَمَا بَدَّلُواْ تَبْدِيلًا﴾.

وفي تعليل اختيار موضوع الكتاب يقول: وكل حزب بما لديهم فرحون (ابن أبي حجلة، دت، ص 2) وهو من قوله تعالى في الآية 32 من سورة الروم: ﴿مِنَ ٱلَّذِينَ فَرَّقُواْ دِينَهُمْ وَكَانُواْ شِيَعًا ۖ كُلُّ حِزْبٍۭ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ﴾.

وكذلك في قوله: أقول هذا باب عقدناه لذكر من أفرط في العناق إذا التفّت الساق بالساق (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 73)، اقتباس في آخره، وهو من قوله تعالى في الآية 29 من سورة القيامة: ﴿ وَٱلْتَفَّتِ ٱلسَّاقُ بِٱلسَّاقِ ﴾.

ولأن الاقتباس أنواع كما ورد في كتاب (نفحات من علوم القرآن) بقوله: "وقد ورد عن الشريف إسماعيل بن المقري في شرح بديعته: الاقتباس ثلاثة أقسام: مقبول ومباح ومردود.... فالمقبول هو ما كان منه في الخطب والمواعظ والعهود، والمباح هو ما كان منه في الغزل والرسائل والقصص، و المردود على صورتين إحداهما ما نسبه الله إلى نفسه وينسبه المتكلم إلى نفسه،

والثانية ما يقع في تضمين آية كريمة في معنى هزل أو استهزاء " (معبد، 2005، ص66)، وأضاف العلماء أيضا: أو فساد أو مجون.

وبناء عليه فإنه يمكننا أن نصنّف الاقتباسات التي ذكرت على النحو الآتي:

العبارة	المقتبس من القرآن
أحمده حمد من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى	﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفْسَ عَنِ ٱلْهَوَىٰ ﴿٤٠﴾﴾ (النازعات: 40).
وقال لعاذله لقد علمت ما لنا في بناتك من حق وإنك لتعلم ما نريد	﴿قَالُواْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا لَنَا فِي بَنَاتِكَ مِنْ حَقٍّ وَإِنَّكَ لَتَعْلَمُ مَا نُرِيدُ﴾ (سورة هود: 79).
فهم ما هم، تعرفهم بسيماهم، قد تركهم الهوى كهشيم محتضر، وأصبحوا من علّة الجوى على قسمين، منهم من قضى نحبه، ومنهم من ينتظر	﴿لِلْفُقَرَآءِ ٱلَّذِينَ أُحْصِرُواْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِى ٱلْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ ٱلْجَاهِلُ أَغْنِيَآءَ مِنَ ٱلتَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُم بِسِيمَٰهُمْ لَا يَسْـَٔلُونَ ٱلنَّاسَ إِلْحَافًا ۗ وَمَا تُنفِقُواْ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ﴾(البقرة:273)
وكل حزب بما لديهم فرحون	﴿مِنَ ٱلَّذِينَ فَرَّقُواْ دِينَهُمْ وَكَانُواْ شِيَعًا ۖ كُلُّ حِزْبٍۭ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ ﴿٣٢﴾﴾ (الروم: 32)
أقول هذا باب عقدناه لذكر من أفرط في العناق إذا التفت الساق بالساق	﴿وَٱلْتَفَّتِ ٱلسَّاقُ بِٱلسَّاقِ﴾ (القيامة: 29)

ونستنتج من ذلك أن أغلب الاقتباسات التي ظهرت في النص هي اقتباسات مردودة، لإيراد صاحب الديوان لها في سياقات لا ريب أن القرآن الكريم أعظم وأشرف وأجلّ من أن تستخدم فيه، ما عدا الاقتباس الأول الذي جاء في سبيل الحمد والثناء على الله سبحانه وتعالى، والثاني في نفس السياق.

2- التضمين

يعرف بأنه "أن يضمّن الشعر شيئا من شعر الغير مع التنبيه عليه إن لم يكن مشهورا عند البلغاء " (الخطيب القزويني، د.ت، ص 580).

ولم يخل أسلوب ابن أبي حجلة من التضمين، فتداخل شعره مع شعر غيره وتفاعل لغاية الارتقاء بلغة النص وتعزيز معانيه، وقد عدل عن التنبيه على ما استعار من شعر غيره؛ ربما لشهرته أو شهرة قائله. فنجده في العبارة الأولى من مقدمة الديوان التي يقول فيها:

الحمد لله الذي جعل للعاشقين بأحكام الغرام رضا، وحبب إليهم الموت في حب من يهوونه، فلا تكن يا فتى بالعذل معترضا (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 1)، قد ضمّن بيت الشاب الظريف (الدميري، 1429، ص 56):

للعاشقين بأحكام الغرام رضا فلا تكن يا فتى بالعذل معترضا

وذلك بعد إضافة عبارة (وحبّب إليهم الموت في حبّ من يهوونه) بين شطري البيت.

وكذلك في قوله: فإن قلت إن الفضل للمتقدم، وهل غادر الشعراء من متردم (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 1)، قد ضمّن صدر بيت لعنترة بن شداد يفتتح به معلّقته إذ يقول (أبو زيد القرشي، د.ت، 348):

هل غادر الشعراء من متردّمِ أم هل عرفت الدار بعد توهّمِ

وفي قوله: على أنني لم أجحد ما في منازل الأحباب من ذكرى حبيب ومنزل (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 2) نجد تضمينا لا يخلو من تعديل طفيف من صدر بيت لامرئ القيس يستهلّ به معلّقته إذ يقول (1425، ص 14):

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزلِ بسقط اللوى بين الدخول فحوملِ

كما أنه استعار مع تعديل بسيط عجُز بيت لامرئ القيس في قوله: (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 2)

ولست أرى يوما بدارة جلجل سوى شاعر دارت عليه دوائره

بينما يقول امرئ القيس: (1425، ص26):

ألا رُبّ يوم لك منهنّ صالح ولا سيما يومٍ بدارة جلجلِ

ومما يُلحظ على الأمثلة التي ضمّنها ابن حجلة قوله إنها في غالبها أبيات شهيرة، وبالنظر إلى ما سبقها من قول فقد تحقق منها فائدة التضمين إذ انصرف المعنى إلى ما هو أحسن وأهم مما كان عليه، كما استطاع ابن أبي حجلة تطويع هذه النصوص بما يتناسب مع موسيقى نصّه.

3_ السجع والجناس

لم يَجِدْ ابن أبي حجلة -وهو من كُتّاب العصر المملوكي- عن أسلوب بقية الأدباء والشعراء في عصره، إذ تميز بميله إلى النظم اللفظي وزخرفة الكلام وتنميقه، فالمتصفح للديوان لا يزال يرى السجع والجناس مبثوثين في ثنايا أبوابه الثلاثين، و لا غرابة في كثرة استخدام الكاتب للسجع والجناس، فهما مما لا يمكن للأديب الاستغناء عنه، إذ يُكسبان الكِلم حلاوة و يجعلان عليه طلاوة، و ليس أدلّ على ذلك من قول أبي هلال العسكري في حديثه عن السجع: " لا يَحسُنُ مَنثورُ الكَلامِ و لا يحلو حتَّى يكونَ مُزدَوِجًا، و لا تكادُ تَجِدُ لبَليغٍ كَلامًا يخلو مِنَ الازدواجِ، و لو استغنى كَلامٌ عنِ الازدواجِ لكان القُرآنُ؛ لأنَّه في نَظْمِه خارِجٌ من كَلامِ الخَلْقِ ""(العسكري، 1998، ص 260).

وقد جاء السجع والجناس معا في أمثلة كثيرة في المدوّنة، والجناس في تعريفه اللغوي مأخوذ من: "جنس والجنس: الضرب من كل شيء، ومنه المجانسة والتجنيس، ويقال: هذا يجانس هذا؛ أي: يشاكله " (ابن منظور، 1414، 215/3).

أما اصطلاحا، فقد عرّفه أبو هلال العسكري بقوله: "هو أن يورد المتكلّم - في الكلام القصير نحو البيت من الشعر، والجزء من الرسالة أو الخطبة- كلمتين تجانس كل واحدة منهما صاحبتها في تأليف حروفها" (العسكري، 1419، ص33).

ونجد ابن أبي حجلة يفتتح الباب الثاني في (أسباب العشق وعلاماته) بسجع لطيف بقوله: أقول هذا الفصل عقدناه للكلام على أسباب العشق النفسانية، وعلاماته الجسمانية (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 6).

ثم يقول: على أن هذا النوع الأخير كثير، والمتّصف به من المحبين جم غفير (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 6).

ويليه: وسنورد من ذلك ما يعذب وروده، وتخفق كقلب العاشق بنوده..... (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 6).

والسجع هنا من السجع المتوازي، حيث اتفقت كلمات الفواصل في الوزن والروي، فأضفت على التعبير إيقاعا موسيقيا تستعذبه الأذن وتستلذّه النفس.

ونجد هذا النوع من السجع أيضا في قوله:

ثم: فمن أصبح بين المحبين قديم هجروه هجرة، وأمسى له بكأس المحبة ألف سكرة (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 59)

بينما يقول في مطلع الباب السادس عشر (في إغاثة العاشق المسكين إذا بلغت العظم السكين): أقول هذا باب عقدناه لذكر أكثر الناس قوة، وأغزرهم مروة (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 59)، وفي عنوان الباب جناس ناقص بين كلمتي: المسكين والسكّين.

ثم: لا جرم أنه أعان ذوي الهوى والمحبة، ووازن بنفسه من في قلبه من الغرام مثقال حبة... (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 59).

والسجع هنا مطرّف، إذ اختلفت فيه الفواصل وزنا واتّفقت رويّا، بينما جاء الجناس بين كلمتي: المحبة وحبّة، وهو جناس ناقص.

ومنه أيضا ما جاء في قوله: أما الرقيب فأمره عجيب وغلق الباب في وجهه نصر من الله وفتح قريب (ابن أبي حجلة، دت، ص 364)، إذ نلحظ الجناس الناقص المتولّد عن اختلاف ترتيب الحروف بين كلمتي رقيب وقريب.

وهناك بعض الأمثلة التي جمع فيها المؤلف بين نوعي السجع المُشار إليهما، ومنها قوله: أقول هذا باب عقدناه لذكر أحسن الملوك طباعا، وأطولهم باعا، وأطيبهم عيشا، وأكثرهم جيشا. حيث نجد أن الفاصلتين الأولى والثانية قد اتفقتا في الروي واختلفتا في الوزن وبذلك جاء السجع مطرّفا، في حين أن الفاصلتين الثالثة والرابعة قد اتفقتا وزنا ورويا فكان السجع متوازيا.

وفي المثال أيضا جناس ناقص بين كلمتي: طباعا وباعا، وكلمتي عيشا وجيشا.

ونجد في أغلب عناوين أبواب الكتاب جناسات ناقصة، ومنها ما بين كلمتي: الرسائل والوسائل في عنوان الباب التاسع: في ذكر الرسل والرسائل والتلطف في الوسائل.

وهكذا استهلّ الكاتب جميع أبواب وفصول ديوانه، بعبارات مسجوعة سجعا طويلا أو قصيرا، على أن هذا السجع في غالبه جاء بعيدا عن التكلّف، محمولا على ما أتى به طبع الكاتب وأبدته غريزته، وجاء فيه اللفظ تابعا للمعنى، فكان سجعا محمودا، بينما لم يسلم في بعض المواضع من التكلّف والتصنّع وإيراد عبارات من غير فائدة ترجى، أو عبارات منقطعة في تراكيبها أو معانيها عما قبلها أو بعدها.

وقد وظّف ابن أبي حجلة إلى جانب السجع الجناس، فاعتمده في عناوين الأبواب أو فواتحها ممّا كسا النصوص جمالا وزادها إيقاعا وتناغما وترابطا بين المستويين الدلالي والصوتي " لأن مناسبة الألفاظ تحدث ميلا وإصغاء إليها، ولأن اللفظ المذكور إذا حمل على معنى، ثم جاء والمراد به معنى آخر، كان للنفس تشوق إليه " (بهاء الدين السبكي، 2003م، 377/2).

4- الطباق والتقابل

من المحسّنات المعنوية التي اعتنى بها ابن أبي حجلة، والتي أسهمت في تقوية المعاني وتوضيحها: الطباق والتقابل، "والعنصر الجمالي في الطباق هو ما فيه من التلاؤم بينه وبين تداعي الأفكار في الأذهان، باعتبار أن المتقابلات أقرب تخاطرا إلى الأذهان من المتشابهات والمتخالفات " (الميداني، 1999، 1/ 752).

والتقابل بخلاف الطباق لا يقع بين ضدّين فقط، بل يكون بين أكثر من ضدّين، ويشير لذلك ابن رشيق القيرواني في كتابه العمدة فيقول: "وأكثر ما تجيء المقابلة في الأضداد، فإذا جاوز الطباق ضدّين كان مقابلة " (ابن رشيق، 1981، 14/2)، كذلك عرّفها الخطيب القزويني في كتابه التلخيص بقوله: "هي أن يؤتى بمعنيين متوافقين أو أكثر ثم يقابل ذلك على الترتيب" (الخطيب القزويني، د.ت، ص 352).

ومن المواضع التي ورد فيها طباق الإيجاب في الكتاب، قوله في تبيان سبب تأليف الكتاب واصفا أنواع المحبين:

فهم ما بين قتيل وشهيد، وشقي وسعيد (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 1)، فالطباق الأول بين: قتيل وشهيد، فالشهيد هو من مات دون دينه أو عرضه أو وطنه، أو هو من مات في سبيل الله، بينما القتيل هو كل من فارق الحياة لسبب آخر، والطباق الثاني بين: شقي وسعيد.

وفي تقسيمه لأنواع الجمال يقول:

هنالك يحتوي من الجمال على القسمين اللذين هما: الظاهر والباطن والظاعن والقاطن (ابن أبي حجلة، دت، ص 15)، فالظاهر هو الواضح البائن وضدّه الباطن وهو الخفيّ المُحتجب، أما الظاعن فهو العابر الراحل وهو في سياق الكلام بمعنى الزائل الذي لا يدوم، وضدّه القاطن وهو السّاكن المقيم وهو في سياق الكلام الدائم الذي لا يزول.

ويفتتح الكاتب الفصل الرابع بالطباق أيضا فيقول:

أقول هذا الفصل عقدناه لمدح العشق وذمّه، وترياقه وسمّه (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 10)، فالمدح هو الثناء وضدّه الذمَ وهو والإعابة، أما الترياق فهو الدواء وضده السمّ وفيه الداء.

أما من أمثلة المقابلة، فقول الكاتب عن وصف الناس للحب:

فكم مدحه عاقل، وذمّه متعاقل (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 10)، فيتقابل في الجملة المدح والذم وقد تم الإشارة إليهما، وأيضا العاقل والمتعاقل، فالعاقل ما كان عاقلا بطبعه مُدركا للأمور، والمتعاقل هو المتظاهر بالفهم والإدراك.

ووردت المقابلة أيضا في مثل قوله عند الحديث عن الاتفاق بين المحبّ ومحبوبه:

فإنه كان يمرض بمرضه، ويصحّ بصحته (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 7)، فهنا يتقابل الضدّان: يمرض ويصحّ، ومرضه وصحّته.

وقوله أيضا:

هوى محمود وهو في الخير والصلاح، وهوى مذموم وهو في الشر والفساد (ابن أبي حجلة، دت، ص12)، فالمحمود ضدّه المذموم، والخير ضدّه الشر، والصلاح ضدّه الفساد.

ومن طباق السلب قوله:

مواصيلهم في نفخهم كل ساعة.... جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري (ابن أبي حجلة، دت، ص 84).

وقوله كذلك:

فالأمر أمرك ما عندي مخالفة.... إن صمت صمنا وإن أفطرت لم نصم (ابن أبي حجلة، دت، ص 88).

وهذا التكثيف في استخدام الطباق بنوعيه والمقابلة أيضا، يدعونا للقول إن الكاتب قد لجأ لهذا النوع من المحسنات البديعية لغرضين، أولهما: من أجل إبراز المعاني وتوضيحها وتحسين شكل النص، والثاني: تجاوز ذلك إلى بواطن المعاني، وسبك وتوليد الدلالات العميقة للنص " مما أكسب التراكيب جمالا ووضوحا، لأن الجمع بين الأمور المتضادة مما هو مركوز في طباع الناس، وهو مما يزيد المعاني جلاء ورسوخا في الأذهان " (الحمزاوي، 2019، ص 1172).

المبحث الثاني: ظواهر بيانية في شعر ابن أبي حجلة

لابن أبي حجلة أبيات ومقطعات وقصائد شعرية ضمنها كتابه ديوان الصبابة، وهي تكشف عن احتفاء شعره بألوان من البيان البلاغي يمكن التوقف عند أهمها على النحو الآتي:

1_ **التشبيه:** يعرف بأنه: "صفة الشيء بما قاربه وشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة لا من جميع جهاته، لأنه لو ناسبه مناسبة كليّة لكان إياه" (ابن رشيق، 1981، 286/1)

ويعرّفه أبو هلال العسكري بقوله: "التشبيه: الوصف بأن أحد الموصوفين ينوب مناب الآخر بأداة التشبيه، ناب منابه أو لم ينب" (العسكري، 1419، 286/1).

وبينما تعرّض شيخ البلاغيين عبد القاهر الجرجاني إلى التشبيه ففصّل في أقسامه تفصيلا وافيا، فقد أورد تعريفه أثناء حديثه عن الفرق بين التشبيه والاستعارة حيث بقوله: "أن تذكر كل واحد من المشبه والمشبه به فتقول: زيد أسد، هند بدر، وهذا الرجل الذي تراه سيف صارم على أعدائك" (الجرجاني، 1991م، ص321).

ونجد في ديوان الصبابة على سبيل المثال لا الحصر من التشبيهات قول ابن أبي حجلة في قصيدته البديعة التي بيّن فيها قيمة الكتاب وسبب تأليفه (د.ت، ص3):

مليك إذا ما سار كالبدر في الدجى فأولاده مثل النجوم تسايره

فشبّه ممدوحه بالبدر المنير في الليلة الظلماء، وشبّه أولاده بالنجوم التي تزيّن السماء.

وقال أيضا في وصف المحبوبة (ابن أبي حجلة، د.ت، ص2):

أللغصنِ خد كالشقيق إذا بدا وشعر كجنح الليل سود غدائره

فشبّه خدّها بالشقيق أي الورد في حمرته، وشبّه شعرها بالليل في سواده.

وفي وصفها أيضا قال (ابن أبي حجلة، د. ت، ص2):

إذا أقبلت في الحلي والطيب قيل لي حبيبك بستان تضوع أزاهره

فشبّه طيب رائحتها برائحة البستان الذي تنطلق منه رائحة الأزاهير.

وفي وصف العيون الضيقة قال (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 28):

تغار الشمس منها حين تبدو كغصن البان في خضر البرودِ

بأطراف من الحنّاء حمر وألحاظ كبيض الهند سودِ

ففي البيت الأول شبّه صورة المحبوبة حين تظهر بصورة غصن البان المكتسي بخضر البرود، فهي بذلك طويلة ممشوقة القوام نضِرة جميلة مُفعمة بالحياة كما يوحي بذلك اللون الأخضر، بينما شبّه عيونها السود بسيوف الهند في إشارة إلى حدّتها ودقّتها ومضائها.

وفي بيت آخر، يشبه السلطان حسن بن ناصر بن قلاوون الصالحي بالبحر فيقول (ابن أبي حجلة، دت، ص 98):

هو البحر إلا أن منهل جوده موارده راقت به ومصادره

وهو تشبيه بليغ، "ووسمه بالبليغ لبلاغته في الحسن واللطف وموقعه من النفس ودقّته في إيصال المعاني والتعبير عنها، فالمعنى المراد يحتاج إلى إعمال شيء من الفكر لا يمكن الوصول إليه مباشرة " (ثابت، د.ت، ص216).

وانطلاقا من جملة التشبيهات السابقة، يمكننا أن نصنّف أنواعها حسب الجدول الآتي:

التشبيه	نوعه
مليك إذا ما سار كالبدر في الدجى	مرسل مُجمل
فأولاده مثل النجوم تسايره	مرسل مُجمل
أللغصن خد كالشقيق إذا بدا	مرسل مُجمل

وشعر كجنح الليل سود غدائره	مرسل مفصّل
إذا أقبلت في الحلي والطيب قيل لي حبيبك بستان تضوع أزاهره	بليغ
تغار الشمس منها حين تبدو كغصن البان في خضر البرود	تمثيلي
وألحاظ كبيض الهند سود	مرسل مُجمل
هو البحر إلا أن منهل جوده موارده راقت به ومصادره	بليغ

إنّ اعتناء ابن أبي حجلة بالتشبيه واحتفاله به عائد إلى ما للتشبيه من جمال التصوير، وحسن الإيضاح والبيان، وقوة التأثير بعبارات قصيرة وإشارات موجزة.

وقد سلك في ذلك مسلك أسلافه من قبل، حيث أولى العرب قديما التشبيه اهتماما بالغا، فأشادوا ببلاغته، وأسهبوا في استخدامه شعرا ونثرا، ذلك أنه أقدم صور البيان، وفي هذا يقول أبو العباس المبرد في كتابه الكامل " والتشبيه جار كثيرا في كلام العرب؛ حتى لو قال قائل: هو أكثر كلامهم لم يبعد " (المبرّد، 1997، 70/3)

ويقول ابن وهب في كتابه نقد النثر عن قيمة التشبيه: "وأما التشبيه فهو أشرف كلام العرب، وفيه تكون الفطنة والبراعة عندهم، وكلما كان المشبِّه منهم في تشبيهه ألطف كان بالشعر أعرف، وكلما كان بالمعنى أسبق كان بالحذق أليق" (ابن وهب، 1969، 108/107).

2- الاستعارة

عرّفها أبو هلال العسكري بقوله: "الاستعارة نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة إلى غيره لغرض" (العسكري، 1419، ص 268).

بينما عرّفها الخطيب القزويني في كتابه (الإيضاح) بقوله: "الاستعارة مجاز علاقته تشبيه معناه بما وضع له، وكثيرا ما تطلق الاستعارة على استعمال اسم المشبه به في المشبه، فيسمى المشبه به مستعارا منه، والمشبه مستعارا له، واللفظ مستعارا" (الخطيب القزويني، د.ت، ص 194-200).

والاستعارة من أجمل الصور البيانية، كما تفوق التشبيه في قيمتها وبلاغتها، إذ هي " بجميع ضروبها وتعدد مذاهبها وشعوبها، أعلى مرتبة من التشبيه، وأقوى في المبالغة منه، لما فيها من تناسي التشبيه، وادعاء الاتحاد بين المشبه والمشبه به، كأنهما شيء واحد، يطلق عليهما لفظ واحد " (المراغي، 1371هـ، ص281).

ومن أمثله الاستعارة في ديوان الصبابة، ما جاء في إحدى قصائد ابن أبي حجلة في قوله متغزّلا (د.ت، ص81):

فتاة حين زارتني عشاء رأيت الشمس ليلا وسط داري

ففي عجز البيت نجد استعارة تصريحية، حيث شبّه ابن أبي حجلة الفتاة بالشمس، فحذف المشبه وهو (الفتاة) وصرّح بالمشبه به وهو (الشمس)، ووجه الشبه وهو: الإشراق والضياء.

وكذلك في قوله متغزلا (ابن أبي حجلة، دت، ص2):

أيبرد ما ألقاه يا جار بعدما سبانيَ ظبي فاتن الطرف فاتره

حيث شبه المحبوبة الجميلة بالظبي، فحذف المشبه وصرّح بالمشبه به على سبيل الاستعارة التصريحية.

كما نجد الاستعارة المكنية بصورة أكبر، ومن أمثلتها ما جاء في قوله في خاتمة الديوان:

ما أشار إليه هذا الكتاب ببنان بيانه، وبدا من ورقه وقلمه على صفحات وجهه وفلتات لسانه (ابن أبي حجلة. دت، ص 97)، إذ شبّه الكتاب بإنسان يشير للشيء بأصابعه في المرة الأولى، ثم لإنسان تظهر ملامحه من شكل وجهه وكلامه في المرة

الثانية، وفي كليهما حذف المشبه به وهو الإنسان وأبقى على لازمة من لوازمه تدل عليه وهي: بنان/ وجهه/ لسانه على سبيل الاستعارة المكنية.

وفي قصيدة له مادحا السلطان حسن بن ناصر بن قلاوون الصالحي يقول (ابن أبي حجلة. د.ت، ص 97):

يجود عليهم حين يسري جواده فيحفر في قلب المتيم حافره

حيث شبّه القلب بالشيء الذي يُحفر كالأرض مثلا، فحذف المشبه به وأبقى لازمة من لوازمه وهي (يحفر) على سبيل الاستعارة المكنية.

وفي بيت كتبه لبعض أصحابه يقول (ابن أبي حجلة، د.ت، ص 41):

كتبت إليكم والسطور حروفها بها أعين ترنو إليكم وترمق

فنجده قد جعل من الحروف إنسانا له أعين ينظر بها ويحدّق، فحذف المشبه به وأبقى لازمة من لوازمه وهي (ترنو أو ترمق) على سبيل الاستعارة المكنية.

وفي الرد على بيت للشاعر الأموي جرير استعارة مكنية حين يقول (ابن أبي حجلة، دت، ص 43):

الطيف أوفى منك إذْ وافى إليك وأنت راقد

إذ شبه الطيف بالإنسان الوفي، فحذف المشبه به وهو الإنسان وأبقى على لازمة من لوازمه تدل عليه وهي: أوفى.

ويتضح لنا من خلال ما سبق من الأمثلة أن الصور البيانية قد "استعملت ووظفت لتوضيح وتقريب كثير من المعالم والأفكار من خلال إعمال عنصر المشابهة، ولزيادة الإقناع والإفهام بأسلوب جمالي رائع" (ثابت، دت، ص 222) كما أسهمت في جعل أسلوب ابن أبي حجلة الشعري أكثر جمالا وتبيانا، وأظهرت براعته الفنية وذوقه الرفيع وحسن اختياره وابتكاره.

النتائج:

توصل البحث إلى جملة من النتائج تتلخص فيما يأتي:

- تنوعت الظواهر البديعية التي وظفها ابن أبي حجلة في أسلوبه الكتابي النثري في كتاب ديوان الصبابة، فشملت من محسنات البديع: السجع والطباق والاقتباس والتضمين، بينما تميز أسلوبه الشعري كما ظهر في الأبيات والمقطعات التي نظمها هو، واستشهد بها في بعض موضوعات الكتاب؛ باحتفائه بألوان من البيان، تتمثل في التشبيه والاستعارة بنوعيها التصريحية والمكنية.
- أبرزت هذه الظواهر البلاغية بكثافتها وتنوعها النسق الثقافي الذي ساد في العصر المملوكي، الذي اهتم فيه الأدباء بالصنعة اللفظية وتكثيف الصور الشعرية.
- أبان التحليل عما يتميز به ابن أبي حجلة التلمساني من ثقافة دينية وشعرية واسعة ومهارة كتابية صبغت أسلوبه الكتابي النثري، وظهرت في كتابه "ديوان الصبابة" في أثناء التمهيد لموضوعات الحب وحالاته والتعليق على بواعثه وأقسامه.

المراجع:

القرآن الكريم.

ابن أبي حجلة. (د.ت). *ديوان الصبابة*، المكتبة الشاملة.

ابن حجر العسقلاني. (1972). *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*، دائرة المعارف العثمانية.

ابن فارس. (1979). *مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق). دار الفكر.

ابن منظور. (1414). *لسان العرب*، دار صادر.
ابن وهب. (1969). *البرهان في وجوه البيان* (حفني محمد شرف، تحقيق). مكتبة الشباب، ومطبعة الرسالة.
امرؤ القيس. (2004). *ديوان امرئ القيس* (ط.2). دار المعرفة.
بومنجل، ع. (2015). *تأصيل البلاغة، مخبر المثاقفة العربية في الأدب ونقده*، جامعة محمد لمين دباغين.
الحمزاوي، م. (2019). الظواهر البلاغية والبنية العميقة في حكم ابن عطاء الله السكندري، *مجلة بحوث كلية الآداب*، *30*(117).
الجاحظ. (1423). *البيان والتبيين*، دار ومكتبة الهلال.
الجرجاني، ع. (1992). *دلائل الإعجاز في علم المعاني* (محمود شاكر، تحقيق؛ ط.3). مطبعة المدني، ودار المدني.
عتيق، ع. (1982). *علم البيان*، دار النهضة العربية.
الجرجاني، ع. (1991). *أسرار البلاغة* (محمود محمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مطبعة المدني.
الجرجاني. (1983). *التعريفات*، دار الكتب العلمية.
الخطيب، ج. (د.ت). *الإيضاح في علوم البلاغة* (محمد عبد المنعم الخفاجي، تحقيق؛ ط.3). دار الجيل.
الخطيب، ج. (1904). *التلخيص في علوم البلاغة* (عبد الرحمن البرقوقي، تحقيق؛ ط.1) دار الفكر العربي.
السبكي، ب. (2003). *عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح* (عبد الحميد هنداوي، تحقيق؛ ط.1). المكتبة العصرية للطباعة والنشر.
القيرواني، ا. ر. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط.5). دار الجيل.
القرشي، أ. ز. (د.ت). *جمهرة أشعار العرب* (علي محمد البجادي، تحقيق). نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
عمر، أ. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*، عالم الكتب.
العسكري، أ. ه. (1419). *الصناعتين* (علي محمد البجاوي، تحقيق). المكتبة العنصرية.
مشري، م. (2016). *ظاهرة المد في الأداء الشعري وأثره في تغير دلالة الألفاظ من خلال ديوان الصبابة لابن أبي حجلة*، جامعة قسنطينة، (1).
معبد، م. م. (2005). *نفحات من علوم القرآن*، دار السلام.
المبرّد، م. (1997). *الكامل في اللغة والأدب* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط.3). دار الفكر العربي.
المراغي، أ. (1371). *علوم البلاغة*، دن.
الميداني، أ. (د.ت). *مجمع الأمثال* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). دار المعرفة.
وهبة، م. والمهندس، ك. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب* (ط.2). مكتبة لبنان.
الميداني، ع. (1996). *البلاغة العربية*، دار القلم.
واصل، ع. (2011). *التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر* (ط.1). دار غيداء.

References

The Holy Qur'an.
Ibn Abī Ḥajla. (n.d.). *Dīwān al-ṣabāba*. Al-Maktaba al-Shāmila.
Ibn Ḥajar al-'Asqalānī. (1972). *Al-durar al-kāmina fī a'yān al-mi'a al-thāmina*. Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyya.
Ibn Fāris. (1979). *Maqāyīs al-lugha* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, Ed.). Dār al-Fikr.

Ibn Manẓūr. (1993/1414). *Lisān al-ʿArab*. Dār Ṣādir.

Ibn Wahb. (1969). *Al-burhān fī wujūh al-bayān* (Ḥifnī Muḥammad Sharaf, Ed.). Maktabat al-Shabāb & Maṭbaʿat al-Risāla.

Imruʾ al-Qays. (2004). *Dīwān Imruʾ al-Qays* (2nd ed.). Dār al-Maʿrifa.

Boumenjel, A. (2015). *Taʾṣīl al-balāgha*. Maʿkhar al-Muthāqafa al-ʿArabiyya fī al-Adab wa-Naqdih, University of Mohamed Lamine Debaghine.

Ḥamzāwī, M. (2019). Al-ẓawāhir al-balāghiyya wa-al-binya al-ʿamīqa fī ḥikam Ibn ʿAṭāʾ Allāh al-Sakandarī. *Journal of Faculty of Arts Research, 30*(117).

Al-Jāḥiẓ. (2002/1423). *Al-bayān wa-al-tabyīn*. Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

Al-Jurjānī, ʿA. (1992). *Dalāʾil al-iʿjāz fī ʿilm al-maʿānī* (Maḥmūd Shākir, Ed.; 3rd ed.). Maṭbaʿat al-Madanī & Dār al-Madanī.

ʿAtīq, ʿA. (1982). *ʿIlm al-bayān*. Dār al-Nahḍa al-ʿArabiyya.

Al-Jurjānī, ʿA. (1991). *Asrār al-balāgha* (Maḥmūd Muḥammad Shākir, Ed.; 1st ed.). Maṭbaʿat al-Madanī.

Al-Jurjānī. (1983). *Al-taʿrīfāt*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyya.

Al-Khaṭīb, J. (n.d.). *Al-Īḍāḥ fī ʿulūm al-balāgha* (Muḥammad ʿAbd al-Munʿim al-Khafājī, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Jīl.

Al-Khaṭīb, J. (1904). *Al-Talkhīṣ fī ʿulūm al-balāgha* (ʿAbd al-Raḥmān al-Barqūqī, Ed.; 1st ed.). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Al-Subkī, B. (2003). *ʿArūs al-afrāḥ fī sharḥ talkhīṣ al-miftāḥ* (ʿAbd al-Ḥamīd Hindāwī, Ed.; 1st ed.). Al-Maktaba al-ʿAṣriyya lil-Ṭibāʿa wa-al-Nashr.

Al-Qayrawānī, A. R. (1981). *Al-ʿumda fī maḥāsin al-shiʿr wa-ādābih* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, Ed.; 5th ed.). Dār al-Jīl.

Al-Qurashī, A. Z. (n.d.). *Jumharat ashʿār al-ʿArab* (ʿAlī Muḥammad al-Bajjādī, Ed.). Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʿa wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿUmar, A. (2008). *Muʿjam al-lugha al-ʿArabiyya al-muʿāṣira*. ʿĀlam al-Kutub.

Al-ʿAskarī, A. H. (1998/1419). *Al-Ṣināʿatayn* (ʿAlī Muḥammad al-Bajjāwī, Ed.). Al-Maktaba al-ʿAṣriyya.

Mishrī, M. (2016). Ẓāhirat al-madd fī al-adāʾ al-shiʿrī wa-atharuhu fī taghayyur dalālat al-alfāẓ min khilāl Dīwān al-ṣabāba li-Ibn Abī Ḥajla [Master's thesis]. University of Constantine.

Maʿbad, M. M. (2005). *Nafḥāt min ʿulūm al-Qurʾān*. Dār al-Salām.

Al-Mubarrad, M. (1997). *Al-kāmil fī al-lugha wa-al-adab* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, Ed.; 3rd ed.). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Al-Marāghī, A. (1951/1371). *ʿUlūm al-balāgha*. Dār al-Nahḍa.

Al-Maydānī, A. (n.d.). *Majmaʿ al-amthāl* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, Ed.). Dār al-Maʿrifa.

Wahba, M., & Al-Muhandis, K. (1984). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-ʿArabiyya fī al-lugha wa-al-adab* (2nd ed.). Maktabat Lubnān.

Al-Maydānī, ʿA. (1996). *Al-balāgha al-ʿArabiyya*. Dār al-Qalam.

Wasel, E. (2011). *Heritage Intertextuality in Contemporary Arab Poetry* (1st ed.). Dār Ghaidaʾ.

OPEN ACCESS
Received: 19 -05 -2025
Accepted: 19- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Linguistic and Cultural Betrayal in Hafiz Ibrahim's Translation of Victor Hugo's *Les Misérables*

Dr. Basheer Zandal *
zendal11@tu.edu.ye

Abstract:

This paper investigates the phenomenon of linguistic and cultural betrayal in Hafiz Ibrahim's Arabic translation of Victor Hugo's *Les Misérables*, considering it a notable case of infidelity in literary translation. Betrayal in this context refers to the loss, distortion, or modification of the original text's aesthetic or cultural essence. Such alterations may arise due to linguistic and cultural constraints, translator subjectivity, or self-censorship aimed at minimizing potential controversy among the target audience. Literary translation, often deemed one of the most intricate translation forms, demands not only semantic accuracy but also the faithful rendering of stylistic and cultural features. Employing a comparative analytical method, the study explores the theoretical dimensions of betrayal in literary translation, the balance between fidelity and creativity, general trends in translating *Les Misérables*, and specifically Hafiz Ibrahim's rendition. The findings indicate that cultural betrayal significantly impacts the preservation of the source text's meaning, with notable deviations in Ibrahim's version altering both linguistic intent and cultural context. These shifts underscore the challenges faced by translators of canonical literary works, particularly when navigating between preserving the original voice and adapting to the expectations of the target readership.

Keywords: Literary Translation, Translation Betrayal, Meaning Shift, Contextual Shift.

* Associate Professor of Translation, Department of French Language, Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Zandal, B. (2025). Linguistic and Cultural Betrayal in Hafiz Ibrahim's Translation of Victor Hugo's *Les Misérables*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 436 -451. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2703

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/19م
تاريخ القبول: 2025/07/19م

الخيانة اللغوية والثقافية في ترجمة حافظ إبراهيم لرواية البؤساء لفيكتور هوغو

د. بشير زندال *
zendal11@tu.edu.ye

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الخيانة اللغوية والثقافية في ترجمة حافظ إبراهيم لرواية البؤساء لفيكتور هوغو، باعتباره مثالًا مهمًا على الخيانة في الترجمة الأدبية. باعتبار الخيانة في الترجمة الأدبية فقدانا أو تحريفا للمعنى الثقافي أو الفني للنص، وهي ظاهرة قد تحدث نتيجة للضغط الذي يواجهه المترجم أثناء عملية الترجمة، سواء كانت لغوية أو ثقافية، أو نتيجة الرقابة الذاتية للمترجم التي تجعله يتحاشى إثارة القارئ. وتُعد الترجمة الأدبية من أصعب الترجمات؛ لأن مستوى اللغة المنقول إليها وجماليتها وما تحمله من حمولات ثقافية يجب أن يكون بذات المستوى والجمال والحمولات الثقافية التي كانت في النص الأصلي. وقد اعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي المقارن. وتم تقسيمه إلى مقدمة وأربعة أقسام، مفهوم الخيانة في الترجمة الأدبية، والترجمة الأدبية بين الأمانة والإبداع، وترجمة رواية البؤساء بشكل عام، وترجمة حافظ إبراهيم للراوية، والخيانات اللغوية والثقافية في رواية البؤساء. وتوصل البحث إلى جملة من النتائج من أهمها: أن للخيانة الثقافية دورًا كبيرًا في تغيير المعنى الأصلي للعمل الأدبي. وقد قام حافظ إبراهيم ببعض الخيانات في الترجمة التي غيرت المعنى اللغوي في بعض الجمل. وغيرت السياق الثقافي في جمل أخرى.

الكلمات المفتاحية: الترجمة الأدبية، خيانة الترجمة، تغيير المعنى، تغيير السياق.

* أستاذ الترجمة المشارك، قسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: زندال، ب. (2025). الخيانة اللغوية والثقافية في ترجمة حافظ إبراهيم لرواية البؤساء لفيكتور هوغو، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 436-451. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2703

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

المقدمة:

تُعد الترجمة الأدبية من أكثر أنواع الترجمة تعقيدًا وصعوبة، وذلك لأن المترجم لا يكتفي بترجمة الكلمات والمعاني بين اللغات، بل يجب عليه أيضًا ترجمة أسلوب المؤلف الأصلي وروح النص وثقافة المؤلف في لغته إلى ثقافة القارئ للترجمة. ولصعوبات الترجمة الأدبية عدة مستويات مثل ترجمة القصة والمسرح والرواية، ولكن يتجلى أصعبها في ترجمة الشعر الذي تتوسع فيه آفاق التأويل. وقد وصل الأمر بالجاحظ إلى القول بأنه يستحيل ترجمته (لأن تلك الخُطَب البليغة، والأشعار الرائعة، لا يُمكن نقلها كما هي) (الجاحظ، 1992، 76/1). وأكد جاكبسون أيضًا هذا الرأي وقال: إنه "لا يمكن ترجمته وما يمكن عمله فقط هو نوع من الإبدال الخلاق" (بيوض، 2003، ص 53).

ورغم أن ترجمة الرواية أقل إشكالية في الترجمة من ترجمة الشعر، إلا أنها تظل من أصعب الترجمات الأدبية، لأن مستوى اللغة المنقول إليها وجماليتها وما تحمله من حمولات ثقافية يجب أن يكون بذات المستوى والجمال والحمولات الثقافية التي كانت في النص الأصلي بحيث يعمل النص المترجَم على إدهاش القارئ الجديد بنفس الدرجة التي أدهش بها النص الأصلي القارئ الأول، وبحيث يترك في القارئ نفس الآثار الثقافية التي تركها النص على القارئ الأصلي.

في هذا السياق، تظهر لنا إشكالية الخيانة اللغوية والثقافية في الترجمة الأدبية؛ لأن النص المترجم يعاني من العديد من التغييرات والتعديلات التي قد تؤثر على المعاني الأصلية أو القيم الثقافية والدينية التي يحملها النص الأدبي الأصلي.

وتعتبر روايات فيكتور هوغو، مثل "البؤساء" و"أحدب نوتردام"، من أشهر الأمثلة على الإشكالات الثقافية واللغوية في ترجمة الرواية. فهاتان الروايتان من أشهر الروايات العالمية وهما مرآة شديدة الواقعية للواقع الاجتماعي والإنساني في المجتمع الفرنسي في القرن التاسع عشر، ما يجعل من ترجمتهما إلى العربية مهمة غير يسيرة. وقد اخترنا ترجمة حافظ إبراهيم لرواية "البؤساء" لفيكتور هوجو لما أثارته من انتقادات منذ صدورها كما سنرى لاحقًا في مباحث الدراسة.

تكمن أهمية اختيارنا للترجمة الأدبية من الفرنسية إلى العربية في أنها ليست مجرد عمل لغوي، بل لكونها تفاعلا ثقافيا بين لغتين مختلفتين؛ الفرنسية والعربية، وبين ثقافتين لهما خلفيات تاريخية وفكرية متباينة.

تُعد الخيانة اللغوية والثقافية في الترجمة الأدبية من القضايا الخلافية، فبينما يسعى المترجم إلى نقل النصوص بدقة وأمانة، قد يجد نفسه أمام ضغوط ثقافية أو لغوية تتطلب منه إجراء تعديلات قد تؤثر على النص الأصلي. ولهذا فتحليل ترجمة روايات فيكتور هوغو إلى العربية يُعد موضوعًا بالغ الأهمية، لأن هذه الترجمات تؤثر بشكل كبير في كيفية استقبال القارئ العربي للأدب الفرنسي والفهم الذي يكتسبه من تلك النصوص.

تكمن إشكالية البحث في أن الخيانة اللغوية والثقافية التي حدثت في ترجمة حافظ ابراهيم قد أدت إلى فقدان المعنى أو غيرت الرسالة الثقافية التي حملها النص الأصلي. فاهتمام حافظ إبراهيم بكتابة نص بلغة أدبية وإبداعية تتماشى مع عصر بدأت فيه النهضة الأدبية، قد جعله يهتم في ترجمته بالإبداع وباللغة الجميلة على حساب المعنى والسياق الثقافي في النص الأصلي.

وإذا كانت الترجمة تهدف إلى نقل العمل الأدبي من لغة إلى أخرى، فهل يعني هذا أن المترجم يجب أن يكون أمينًا تمامًا للنص؟ أم أن الإبداع في الترجمة هو أكثر أهمية من الحفاظ على النص الأصلي؟ وما تأثير هذه الخيانة على القارئ العربي؟ هذا ما يسعى البحث للإجابة عليه، من خلال دراسة الخيانة اللغوية والثقافية في ترجمة حافظ إبراهيم لرواية البؤساء إلى العربية، وكيفية تأثير هذه الخيانة على التفاعل الثقافي بين الأدب الفرنسي والأدب العربي.

وسوف يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي المقارن، حيث سيتم مقارنة النص الفرنسي الأصلي مع ترجمته العربية. وسيتم اختيار مقاطع مختارة من رواية "البؤساء"، وتحليل الخيانة اللغوية والثقافية في تلك المقاطع. وهذا التحليل سيشمل النظر في كيفية تغير الكلمات والعبارات في الترجمة، وكذلك في كيفية تأثير هذه التغيرات على الفهم الثقافي للروايات. وقد اخترنا رواية البؤساء لأنها من أوائل الروايات التي ترجمت من الأدب الفرنسي ولأن ترجماتها تنوعت واختلفت وتجلت فيها إشكاليات الخيانة اللغوية والثقافية.

كان حافظ إبراهيم أول من ترجم البؤساء إلى العربية عام 1903، وصدرت في جزأين. وبعدها جاءت عدة ترجمات، وبالإضافة إلى ترجمة حافظ للرواية استعنا بترجمة منير بعلبكي (هيجو، 1955) للمقارنة لأنها من أفضل الترجمات -إن لم تكن الأفضل- للرواية. كما أننا -لكبر حجم الرواية- سنقتصر على الفصل الأول من المجلد الثاني كما نشره حافظ إبراهيم، لأنه هو النسخة التي وجدناها بطبعتها القديمة الثانية (1923). وسنقوم بتحليل عام للخيانة اللغوية الثقافية مع مقارنة بين المترجمَين مع ذكر بعض الأمثلة.

وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وأربعة أقسام: مفهوم الخيانة في الترجمة الأدبية، والترجمة الأدبية بين الأمانة والإبداع، وترجمة رواية البؤساء، والخيانات اللغوية والثقافية في رواية البؤساء.

تناولنا في القسم الأول مفهوم الخيانة الثقافية واللغوية في الترجمة الأدبية. وجاء القسم الثاني ليتناول الإشكالية في التوفيق بين الأمانة في الترجمة وبين الإبداع الذي قد يتطلبه النص الأدبي. أما القسم الثالث فقد تطرق البحث فيه إلى ترجمة رواية البؤساء إلى العربية بشكل عام وترجمة حافظ إبراهيم والنقد الموجه لها بشكل خاص. وجاء القسم الأخير ليتناول بالتحليل والأمثلة بعض الخيانات اللغوية والثقافية في الترجمة التي قام بها حافظ إبراهيم لرواية البؤساء.

مفهوم "الخيانة" في الترجمة الأدبية:

ارتبط مفهوم الخيانة بكل أنواع الترجمة حتى صارت جملة "كل ترجمة خيانة" تتكرر في كل حديث عن الترجمة. ولكنها في الترجمة الأدبية تتجلى أكثر، لأن سياقات الخيانة أكثر من بقية النصوص. ففي حين تكون الخيانة فقط للمعنى في النص القانوني فإن الخيانة تتجاوز ذلك إلى الخيانة للسياقات الثقافية والتاريخية والاجتماعية في النص الأدبي. وسنتناول في بحثنا الخيانة اللغوية والثقافية. وقد حاولنا تعريفهما كما يلي:

- الخيانة اللغوية: هي التغيير في البنية اللغوية للنص بشكل يؤثر على المعنى. وقد يشمل ذلك حذف كلمات أو جمل، أو استخدام تعبيرات قد لا تعكس المعنى الدقيق للكلمات الأصلية. كما يمكن أن تشمل الخيانة اللغوية الترجمة الحرفية التي قد تؤدي إلى فقدان المعنى الحقيقي للنص.
- الخيانة الثقافية: هي التغييرات التي تطرأ على النص بسبب الفروق الثقافية "الدينية والاجتماعية والعرقية" بين اللغة المصدر واللغة الهدف. وقد يشمل ذلك إضافة أو حذف عناصر ثقافية معينة قد لا تكون مفهومة أو متوافقة مع ثقافة القارئ الهدف. كما يمكن أن تشمل تغيير الأفكار والمفاهيم التي يتم نقلها من الثقافة الأصلية إلى الثقافة المستهدفة.

إذن، الخيانة في الترجمة الأدبية هي فقدان أو تحريف للمعنى الثقافي أو الفني للنص، وهي ظاهرة قد تحدث نتيجة للضغط الذي يواجهه المترجم أثناء عملية الترجمة، سواء كانت لغوية أو ثقافية، أو نتيجة الرقابة الذاتية للمترجم التي تجعله يتحاشى إثارة القارئ.

الترجمة الأدبية بين الأمانة والإبداع:

تتميز الترجمة الأدبية عن بقية أنواع الترجمة بأخذها في عين الاعتبار عدة سياقات بجانب السياق اللغوي. يعتبر الشكل أحد أهم عناصر الرسالة في النص الأدبي عمومًا، ولذلك لا يكتفي المترجم بنقل المعنى فقط، بل يسعى إلى توصيل الشكل والإيقاع والأسلوب، بل وحتى الموسيقى الداخلية للنص وهي العوامل التي تسهم في تشكيل الجانب الفني للترجمة. وتحدد كفاءة المترجم في نقلها مدى الإبداع الذي يتمتع به. (بيوض، 2003، ص 40). وهذا الإبداع في الصياغة هو ما يميز الكاتب الجيد من الكاتب غير الجيد وبالمقابل المترجم الجيد من المترجم الرديء.

أما قضية إحداث الأثر على القارئ للترجمة فقد تناولها العديد من منظري الترجمة، في مقدمتهم يوجين نايدا الذي قدم مفاهيم (التكافؤ الشكلي والتكافؤ الديناميكي). ويرى يوجين نايدا أن التكافؤ الشكلي (Formal Equivalence) يسعى إلى الحفاظ على شكل النص الأصلي ووحداته النحوية قدر الإمكان، وهو ما يمكن أن يجعل الترجمة صعبة الفهم على القارئ. لكنه في المقابل، يفضل التكافؤ الديناميكي (Dynamic Equivalence)، وهو نقل الأثر الذي يُحدثه النص في القارئ الأصلي إلى القارئ في اللغة الهدف، ولو تطلب ذلك تعديلات في التركيب أو المفردات.

وهو يرى أن الترجمة الجيدة لا تقتصر على مطابقة الكلمات، بل تهدف إلى تحقيق نفس الاستجابة العاطفية، والفكرية لدى المتلقي الجديد، وهو جوهر التكافؤ الديناميكي (نايدا، 1976، 318-330). ويقول عناني: "إن المترجم الأدبي لا ينحصر همه في نقل دلالة الألفاظ، أو ما أسميه هنا بالإحالة "reference"، أي إحالة القارئ، أو السامع إلى نفس الشيء الذي يقصده المؤلف، أو صاحب النص الأصلي، بل يتجاوز ذلك إلى المغزى "effect"، الذي يفترض المؤلف أن يعتزم إحداثه في نفس القارئ، أو السامع". (عناني، 2003، ص 6). أي أنه يفترض أن يؤثر النص المترجَم في قارئه، بنفس القدر الذي أثر فيه النص الأصلي في قارئه.

كما أن الترجمة الأدبية لا تنقل معاني النص فقط، فهي مجبرة على احترام السياق الثقافي الموجود في النص الأصلي. وترى سوزان باسنت، التي أسهمت بشكل كبير في تطوير ما يُعرف بالتحول الثقافي "Cultural Turn" في هذا المجال، أن الترجمة ليست مجرد عملية لغوية بحتة، بل هي نشاط ثقافي معقد يتأثر بالسياقات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي يتم فيها إنتاج النصوص وترجمتها. (Bassnett, 2007, p 13). ويؤكد نايدا أن فهم الثقافة المصدر ضروري لتحقيق ترجمة فعّالة، خاصة في ترجمة النصوص الدينية، "اللغة جزء من الثقافة؛ لذلك علينا أن نفهم ثقافات فترة العهد الجديد إذا أردنا أن نفهم ما كان الكُتّاب يحاولون قوله". (Nida, 2002).

ونظرًا لاختلاف البيئة الثقافية من زمن إلى زمن ومن مجتمع إلى مجتمع فقد تختلف الترجمة وخصوصًا في الترجمة الأدبية. وقد قال (إسكاربيت، 1999، ص 109): "يجب أن نخون شكسبير (وسنرى كم هي خيانة ضرورية) إذا أردنا أن نستخرج الأثر من نظام البديهيات الذي ولد فيه والذي أصبح سجينًا فيه". ورغم أن ما يحدث خيانة إلا أن إسكاربيت يراها "خيانة إبداعية. ربما تُحل مشكلة الترجمة المزعجة إذا اعترفنا بأنها خيانة إبداعية دائمًا. إنها خيانة لأنها تضع العمل في نظام مرجعي (لغوي في هذه الحالة) لم يُصمم من أجله، وإبداعية لأنها تُضفي عليه واقعًا جديدًا بمنحه إمكانية تبادل أدبي جديد مع جمهور أوسع، لأنها تُثريه ليس فقط بالبقاء، بل بوجود ثانٍ أيضًا"(Escarpit, 1992) (ترجمتنا).

بالإضافة إلى ما سبق فالترجمة الأدبية تستلزم لغة رشيقة من المترجم لأن القارئ تتجاوز رغبته البحث عن المعنى في النص إلى البحث عن لغة بلاغية جميلة يستمتع بها. وهو ما يقتضي أن يكون المترجم الأدبي أديبًا متعودًا على كتابة النص الأدبي. وكثيرون هم الأدباء الكبار الذين قاموا بترجمة أعمال أدبية؛ مثل: أدونيس ومحمد بنيس من الشعراء، ومثل: محمد

برادة وسعيد بنكراد وجابر عصفور من الكتَّاب. فهؤلاء أدباء لهم مكانتهم في اللغة العربية وقاموا بترجمات جيدة في مجالات أدبية (شعر، رواية، مسرح، نقد).

لذلك تظل هناك إشكالية في التوفيق بين الأمانة في الترجمة وبين الإبداع الذي قد يتطلبه النص الأدبي. وهذه الثنائية بين الأمانة والإبداع تمثل إشكالية محورية في مجال الترجمة الأدبية. وقد قال بول فاليري: إن "الإخلاص للمعنى وحده في الترجمة يعتبر نوعا من أنواع الخيانة". (Nims, 1990, p 4). فالهدف من الترجمة الأدبية ليس مجرد نقل المعاني الحرفية للكلمات، بل هو نقل الروح الأدبية والجمالية التي يكتسبها النص من أسلوب الكاتب. فالأدب لا يقتصر فقط على الكلمات، بل يتجاوزها إلى الأفكار والمشاعر والثقافة التي يعكسها النص.

وتكمن الإشكالية الأساسية في الترجمة الأدبية في كيفية الحفاظ على الأمانة في نقل المعاني الأصلية، وفي الوقت نفسه تحقيق الإبداع الذي يتطلبه النص الأدبي. ولأن للنص الأدبي العربي خصوصية خاصة به في لغته، فالمترجم يقف حائرًا بين الأمانة لأسلوب وثقافة النص الأصلي، وبين الترجمة بأسلوب وثقافة اللغة التي يترجم إليها. وهي إشكالية لخصها شلايرماخر في أن المترجم إما أن ينقل المؤلف إلى القارئ، أو ينقل القارئ إلى المؤلف. (ريكور، 2008، 12). كما شرح أنطوان بيرمان جملة شهيرة للفيلسوف الألماني فرانز روزنزويج بأن الترجمة ما هي إلا خدمة لسيدين. "Traduire, c'est servir deux maîtres." "فهي خدمة العمل والمؤلف واللغة الأجنبية (السيد الأول)، وخدمة الجمهور واللغة الجديدة (السيد الثاني). وهنا يظهر ما يمكن أن نسميه دراما المترجم" (Berman, 1984, p 15).

وبهذا فإن المترجم يصبح حائرًا أمام اقتراف إحدى الخيانتين، إما خيانة الكاتب الأصلي والترجمة بما يتلاءم مع اللغة الجديدة، وهو أيضا ما يتطلب إبداعا من المترجم، أو خيانة القارئ الجديد وتقديم ثقافة وأسلوب جديد كليًا عليه، وهي الأمانة لنص وثقافة وأسلوب المؤلف الأصلي. فالتحدي يكمن في إيجاد التوازن بين الأمانة والإبداع. فقد يضيف المترجم لمسته الشخصية وحساسيته الثقافية في ترجمة النص، مما يتيح له إعادة صياغة النصوص بطريقة تلائم السياق الثقافي للغة الهدف. وهو استراتيجية المترجم للتغلب على تحديات الترجمة الناتجة عن الفروق اللغوية والثقافية.

وبين الإبداع والأمانة يواجه المترجم صراعًا لتجنب الوقوع في الخيانة، فالأمانة قد تؤدي إلى حرفية تفتقر إلى الطابع الأدبي الذي يتميز به النص الأصلي، بينما قد يؤدي الإبداع إلى تغييرات قد تخل بمصداقية النص وتؤثر على جماليته. إذن، على المترجم أن يجد حلاً وسطًا بين الحفاظ على المغزى الأصلي للنص وبين جعل النص مناسبًا ومؤثرًا في السياق الثقافي واللغوي للغة الهدف.

ترجمة رواية البؤساء:

تُعد روايات فيكتور هوغو من أشهر الأعمال الأدبية التي تمثل ذروة الأدب الفرنسي في القرن التاسع عشر، حيث تجمع بين التشويق والعمق الفكري والتحليل الاجتماعي. وقد ترجمت أغلب أعماله إلى كثير من اللغات، ومن بين أبرز أعماله التي تم نقلها إلى العربية في ترجمات عدة، رواية "أحدب نوتردام" (1831) ورواية "البؤساء" (1862).

صدرت ترجمة حافظ إبراهيم عام 1903 في جزأين فقط. ويمثل هذان الجزآن بعض الفصول من المجلد الأول من الرواية في نسختها الأصلية. كما أنه اجتزأ منهما وقفز من على فقرات وصفحات. وقد انتقده طه حسين لذلك واعتبر أنه (يلخص ولا يترجم) (حسين، 2014، 36). ولكن مسألة التلخيص أو الاقتباس للأعمال الأجنبية كانت موجودة لدى الأدباء في نهاية القرن التاسع وبداية القرن العشرين؛ لظنهم أن القارئ العربي قد لا يحتاج إلى الإطالة، أو أنه قد يفضل أن تكون الشخصيات بأسماء عربية. وهو ما قام به المنفلوطي في ترجماته من الفرنسية. رغم أنه كان يجهل الفرنسية، وكان أصدقاؤه

"محمد فؤاد كمال لرواية ماجدولين، وعبد السلام الجندي لرواية الشاعر، ومحمد عثمان جلال لرواية الفضيلة" (المنفلوطي، 1991، 12-15) يترجمون له الأعمال ترجمة أولية وشفاهية، ويقوم هو بإعادة صياغتها صياغة قد تختلف كثيرا عن النص الأصلي، وتصبح اقتباسا لا ترجمة. كما أنه حول بعض المسرحيات إلى روايات، أي أنه غيَّر الجنس الأدبي بأكمله.

بيد أن هناك إشكالية أخرى في ترجمة حافظ وهي الترجمة بالأسلوب العربي الكلاسيكي، فتجد السجع والأمثال العربية واللغة الكلاسيكية التي جعلت النص مختلفًا عن النص الفرنسي، بل وغير مفهوم. "ما رأيك في أني أقرأ الأصل الفرنسي لـ«البؤساء» فأفهمه بلا عناء، وأقرأ ترجمته العربية فلا أفهمها إلا كارها... كثير من الناس يفهمون «البؤساء» بالفرنسية فهما يسيرا ويفهمونها بالعربية فهما عسيرا". (حسين، 2014، ص 63).

واتفق معه الرافعي في أن الترجمة التي قام بها حافظ إبراهيم تُعد تأليفًا جديدًا وليس ترجمة، "غير أنك في البؤساء ترى مع الترجمة صنعة غير الترجمة، وكأنما ألف هيجو هذا الكتاب مرة، وألفه حافظ مرتين، إذ ينقل عن الفرنسية؛ ثم يفتن في التعبير عما ينقل، ثم يحكم الصنعة فيما يفتن، ثم يبالغ فيما يحكم" (الرافعي، 2000: 323/3).

نجد هناك تغيرًا في هذا الاستخدام الكلاسيكي للغة العربية في الترجمات ما بين ترجمات القرن التاسع عشر وترجمات القرن العشرين. فرفاعة الطهطاوي كان يترجم بلغة سجعية وصلت حد استخدامها في العناوين مثل (مواقع الأفلاك في وقائع تليماك) في ترجمة عنوان (مغامرات تليماك Les Aventures de Télémaque).

لكن الترجمة المستمرة في النصف الأول من القرن العشرين وتكرار جرأة المترجمين على كسر تلك القوالب الكلاسيكية وصلت إلى الحد الذي أصبح الأسلوب الكلاسيكي في طي الزمن، ولم يعد أحد من المترجمين أو حتى الكتاب يكتب بالطريقة نفسها. ويرى علوش أن "تحلل الأسلوب العربي، من قيود البلاغة الكلاسيكية، كان شيئًا ضروريًا، بفعل الترجمة" (علوش، 1987، 291)، فظهرت في العربية أساليب كتابة لدى المترجمين تختلف عن أساليب المؤلفين في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين. فظهرت طريقة "تقصير الجمل وفصل العبارات، [...] واستحداث صيغ جديدة، لأداء معان جديدة..." (تاجر، 1945، ص 157).

الخيانات اللغوية والثقافية في رواية البؤساء:

من عتبة العنوان تتجلى أولى الخيانات اللغوية التي اقترفها حافظ إبراهيم، فقد ترجم (Les Misérables) إلى "البؤساء"، والبؤساء هو جمعٌ للرجال ذوي البأس. والصحيح هو البائسون، فهي جمع البائس. والحقيقة أن شهرة هذا العنوان باعتباره أول ترجمة تصدر في كتاب –كان قد صدر تلخيص للرواية في مجلة حدائق الأدب بعنوان التعساء– قد طغت على الترجمات اللاحقة فقرروا ألا يغيروا (البؤساء).

وقد عانت رواية أخرى لفيكتور هوغو من خيانة العنوان وهي رواية (Notre Dame de Paris) التي ترجمت إلى (أحدب نوتردام). فرغم أن ترجمة الرواية الدقيقة (نوتردام باريس) باعتبارها المكان الذي جمع كل الشخصيات في الرواية. لكن المترجم العربي اختار الأحدب "كازيمودو" وجعله بطل الرواية، رغم أنه الشخصية الثالثة أو الرابعة من ناحية الأهمية. وبهذا حصلت خيانة للقارئ الذي ظل يبحث عن البطل في الأحدب كازيمودو. وربما كان المترجم العربي الأول قد استقى العنوان من الترجمة الإنجليزية للرواية (The Hunchback of Notre-Dame) التي صدرت في نفس عام إصدار الرواية الفرنسية (1833). وقد تبع كل المترجمين العرب العنوان الأول ولم يغيروه لشهرته.

بدأ حافظ إبراهيم الجزء الثاني بعنوان أحد الفصول (عاصفة تحت جمجمة أو "فورة") وفي بحثنا عن هذا الفصل وجدنا أنه الفصل الثالث من الكتاب السابع من المجلد الأول. ولكنه لم يبدأ الفصل من بدايته بل قفز إلى الفقرة الرابعة وبدأ الترجمة منها. وفيما يلي الأمثلة التي توضح الخيانات الثقافية واللغوية.

جدول (1)

المثال الأول

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Nous n'avons que peu de chose à ajouter à ce que le lecteur connaît déjà de ce qui était arrivé à Jean Valjean depuis l'aventure de Petit-Gervais. À partir de ce moment, on l'a vu, il fut un autre homme. Ce que l'évêque avait voulu faire de lui, il l'exécuta. Ce fut plus qu'une transformation, ce fut une transfiguration. (Hugo, 1881, 316)	قدمنا بين يدي القارئ ما كان من أمر (جان فالجان) منذ ابتدّ ذلك الغلام قطعته الفضية، وقد رأى كيف حال هذا الرجل إلى رجل آخر وكيف فعلت في نفسه كلمات العابد أفاعيلها فاختطفته إلى المعبود. وأخرجته من مسلاخ الشرّة والضغينة وأسكنته في إهاب من الفضيلة. (هوجو، 1923، 3)	وليس عندنا غير القليل نضيفه إلى ما سبق للقارئ أن عرفه عما وقع لجان، فالجان منذ حادث جيرفيه الصغير. كان منذ تلك اللحظة – كما رأينا – رجلًا آخر. وكان قد حقق ما أراده الأسقف له. كان ذلك أكثر من تحول؛ كان خلقًا جديدًا. (هيجو، 1979، 367).

نلاحظ أن حافظ بدأ بخيانة لغوية حيث غير بداية الجملة من "ليس عندنا غير القليل نضيفه" إلى "قدمنا بين يدي القارئ ما كان..."، فإن كان المؤلف في جملته قد أكد أنه ما زال هناك القليل ليضيفه فقد أكدت ترجمة حافظ أن المؤلف قد قدم كل شيء.. أما "عما وقع لجان فالجان منذ حادث جيرفيه الصغير" فقد قام حافظ بإضافة توضيحية توضح ما هو الحادث الذي حصل: "ما كان من أمر جان فالجان منذ ابتدّ ذلك الغلام قطعته الفضية".

وقد أضاف حافظ الجملة التوضيحية لأنه لم يتناول الفصل الذي حصلت فيه الحادثة، بينما لم يكن هناك حاجة لبعلبكي لذكرها، فقد ذكرها في الفصل السابق. ولا بأس بها في الحالات التي يحتاجها المترجم. وفي جزء آخر من الجملة نجد خيانة ثقافية؛ "وكان قد حقق ما أراده الأسقف له"، فقد ترجمها: "وكيف فعلت في نفسه كلمات العابد أفاعيلها فاختطفته إلى المعبود"، فقد ترجمها بترجمة طويلة غيّر فيها "الأسقف" إلى "العابد"، وكأنه مؤمن متعبد في محرابه، وأضاف "كلمات العابد" و "فعلت أفاعيلها" و"فاختطفته إلى المعبود"، وهي كلها إضافات تجعل من النص نصًا إسلاميًا كلاسيكيًا.

وختم الجملة بخيانة ثقافية ولغوية أخرى فقد غيّرها من "كان ذلك أكثر من تحول؛ كان خلقًا جديدًا" إلى "وأخرجته من مسلاخ الشرّة والضغينة وأسكنته في إهاب من الفضيلة". وقد أضاف حافظ هوامش أوضح فيها معاني كلمات مسلاخ بأنها "جِلد"، والشرّة بأنها "الشر". وقد حاول حافظ استخدام تلك اللغة الكلاسيكية فبحث عن كلمات بحاجة إلى توضيح تظهر قاموسه العامر بالكلمات القديمة. كما غير المعنى تمامًا، ففي حين كان المؤلف يقصد أنه "خُلق من جديد"، فقد جعله حافظ "يسكن في إهاب الفضيلة ويخرج من جلد الشر".

جدول (2)

المثال الثاني

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Il réussit à disparaître, vendit l'argenterie de l'évêque, ne gardant que les flambeaux, comme souvenir (Hugo, 1881, 316)	بدأ بالمبالغة في الاختفاء والتنكر وثنّى ببيع تلك الآنية الفضية ولم يبق منها على غير الشمعدانين ولعله أبقى عليهما ذكرةً لذلك الصنيع (هوجو، 1923، 3)	لقد وُفق إلى الغياب عن العيان، وباع آنية الأسقف الفضية، محتفظًا بالشمعدانين فقط للذكرى. (هيجو، 1979، 367)

غيّر حافظ الجملة من (réussit) ومعناها الدقيق "نجح، توفق"، وجعلها "بدأ بالمبالغة"، كما أنه أضاف "التنكر"، وهي خيانات لغوية. وفي محاولة لإضافة جماليات لغوية أضاف فعل "ثنّى"، أي أنه بعد أن بدأ بالمبالغة ثنّى بالبيع. وما كانت الجملة لتحتمل هذا الأسلوب. وحذف المضاف إليه في آنية الأسقف. كما أننا نجد ركاكة في تركيب الجملة "لم يبق منها على غير الشمعدانين"، فكلمة "على" ليست في محلها. وفي استخدامه "لعله أبقى عليهما" خيانة لغوية واضحة، فالكاتب يؤكد أنه أبقى الشمعدانين للذكرى، بينما حافظ قال إنه "ربما" أبقى عليهما للذكرى.

جدول (3)

المثال الثالث

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Jamais les deux idées qui gouvernaient le malheureux homme dont nous racontons les souffrances n'avaient engagé une lutte si sérieuse. Il le comprit confusément, mais profondément, dès les premières paroles que prononça Javert, en entrant dans Au moment où fut si son cabinet. étrangement articulé ce nom qu'il avait enseveli sous tant d'épaisseurs, il fut saisi de stupeur et comme enivré par la sinistre bizarrerie de sa destinée (Hugo, 1881, 317)	على أنه لم يشهد مشهدًا لهذا العراك كان أشد هولًا من ذلك الذي مر به حين دخل عليه جافير ولفظ أمامه ذلك الاسم الذي درج في أثناء النسيان فاضطربت له نفسه من داخل الجسد، واستخذى عند سماعه وعجب لذلك الجد الذي لا يفارقه العثار، وهجم عليه أمرٌ لا قبل له به. (هوجو، 1923، 5-6)	إن الفكرتين اللتين هيمنتا على هذا الرجل البائس الذي نروي آلامه لم يُقدر لهما أن تخوضا مثل هذا الصراع الخطير من قبل. لقد أدرك على نحو غامض، ولكنه عميق، من أولى الكلمات التي نطق بها جافير عند دخوله مكتبه. فلم يكد ذلك الاسم الذي دفنه تحت تلك الظلمات كلها يُلفظ على ذلك النحو العجيب حتى استبد به الذهول وكأنما أسكرته غرابة قدره المشؤومة (هيجو، 1979، 368)

قام حافظ هنا في خيانة لغوية باختصار الجملة ولم يترجمها كما هي، فحذف "الرجل البائس الذي نروي آلامه"، وهي في غاية الأهمية في ذكرها؛ لأن مفردة "البائس" مركزية على طول الرواية. كما حذف "لقد أدرك على نحو غامض ولكنه عميق من أولى الكلمات التي نطق بها جافير" دون مبرر. أما " il fut saisi de stupeur " "استبد به الذهول" فقد ترجمها "فاضطربت له نفسه من داخل الجسد واستخذى عند سماعه"، وهو تهويل وحشو لا داعي له لجملة بسيطة لا يتجاوز معناها أن جان فالجان "أصابته الدهشة" من قدره المشؤوم.

جدول (4)

المثال الرابع

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Le reste de la journée il fut dans cet état, un tourbillon au dedans, une tranquillité profonde au dehors ; il ne prit que ce qu'on pourrait appeler « les mesures conservatoires ». (Hugo, 1881, 318)	ولبث سراة يومه وعلى ظاهره من السكون طلاء، وفي باطنه من الجزع صلاء، فلم يفكر في ذات غيبه ولا في الأخذ بالحيطة مما عسى أن ينزل به من العوادي. (هوجو، 1923، 7)	وسلخ بقية اليوم على هذه الحال: عاصفة في باطنه، وهدوء كامل في ظاهره. إنه لم يتخذ غير ما يمكن أن يُدعى "إجراءات احتياطية". (هيجو، 1979، 369)

نجد هنا أن حافظ استخدام السجع (طلاء، صلاء)، كما أنه قام بخيانة لغوية، فبدلاً من أن يكتب ببساطة "إجراءات احتياطية" أضاف "فلم يفكر في ذات غيبه" و"مما عسى أن ينزل به من العوادي". وهذا المثال يؤكد ما قاله طه حسين من أن أسلوب حافظ إبراهيم في الترجمة جعلت القارئ العربي يجد صعوبة في فهم النص المترجم: "كثير من الناس يفهمون «البؤساء» بالفرنسية فهما يسيرا ويفهمونها بالعربية فهما عسيرا". (حسين، 2014، ص 63).

جدول (5)

المثال الخامس

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Il se rendit comme d'habitude près du lit de douleur de Fantine et prolongea sa visite, par un instinct de bonté, se disant qu'il fallait agir ainsi et la bien recommander aux soeurs pour le cas où il arriverait qu'il eût à s'absenter. Il sentit vaguement qu'il faudrait peut-être aller à Arras, (Hugo, 1881, 318)	انكفأ إلى حجرة فانتين يعودها وجلس على مقربة من فراش آلامها وأطال الجلوس، فقد كان على نية سفر لا يعرف أمده. على أنها نية مهمة لم يضرب فيها رأيًا ولم يستشر عزما، فقد مرت به الفكر أبابيل، وهو لفرط خباله لا يكاد يميز بين صورها. (هوجو، 1923، 7)	ومضى وفقًا لعادته إلى سرير فانتين المرضي، وأطال زيارته، بغريزته الطيبة، قائلًا لنفسه إن عليه أن يفعل ذلك، وأن يوصي الراهبتين بضرورة العناية الفائقة بها، في حال اضطراره إلى الغيبة. لقد أحس إحساسًا غامضًا بأنه قد يتعين عليه أن يذهب إلى آراس (هيجو، 1979، 369)

هنا نجد خيانات لغوية مثل حذفه لكلمة "كالعادة" و"بغريزته الطيبة"، كما أنه غير المعنى، فبدلا من أن يكتب "في حال اضطراراه إلى الغيبة" كتب "فقد كان على نية سفر لا يعرف أمده". وبدلًا من أن يكتب "لقد أحس إحساسًا غامضًا بأنه قد يتعين عليه أن يذهب إلى آراس" كتب "على أنها نية مبهمة لم يضرب فيها رأيًا ولم يستشر عزما، فقد مرت به الفكر أبابيل وهو لفرط خباله لا يكاد يميز بين صورها" وهنا غير المعنى تمامًا، بل لم يذكر مدينة آراس. أما الخيانة الثقافية فهي حذفه لجملة "وأن يوصي الراهبتين بضرورة العناية الفائقة بها". فلم يُفضل حافظ ذكر الراهبات في النص نظرًا لحمولتها الثقافية والدينية في المجتمع الفرنسي المسيحي.

جدول (6)

المثال السادس

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Hélas ! ce qu'il voulait mettre à la porte était entré ; ce qu'il voulait aveugler, le regardait. Sa conscience. Sa conscience, c'est-à-dire Dieu. (Hugo, 1881, 319)	يا ويله، إن ذلك الذي يجد في الفرار منه ويقيم في طريقه الحوائل ويستنجد بالظلام ما زال معه في حجرة واحدة. ذلك هو ضميره، وتلك هي عينه. (هوجو، 1923، 7)	وا أسفاه! إن ما أراد أن يوصد الباب دونه قد دخل. إن ما أراد أن يُعميه كان ينظر إليه. ذلك هو ضميره. ضميره، يعني الله. (هيجو، 1979، 369)

نجد هنا خيانة ثقافية، فبدلًا من أن يكتب "ذلك هو ضميره، ضميره، يعني الله" كتب "ذلك هو ضميره وتلك هي عينه". لقد قدم خيانة صريحة باستبداله "Dieu" التي تعني "الله" ويمكن ترجمتها "الإله" أو "الرب" إن تحرينا الدقة، وكتب بدلًا عنها "تلك هي عينه". لقد اعتبر حافظ أن جملة "ضميره، يعني الله" ستكون صادمة للقارئ المسلم فغيّرها.

جدول (7)

المثال السابع

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Indépendamment du but sévère et religieux que se proposaient ses actions, tout ce qu'il avait fait jusqu'à ce jour n'était autre chose qu'un trou qu'il creusait pour y enfouir son nom. (Hugo, 1881, 320)	ومن نظر في أمر هذا البائس وقر في نفسه أنه على زهده وتقشفه لم يأت حتى الساعة شيئًا مذكورًا، اللهم إلا ذلك الثقب الذي ثقبه ووأد فيه اسمه وود لو نسجت عليه الأيام طبقات من النسيان لا ينفذ إليها الشعاع من الذكرى. (هوجو، 1923، ص 11)	فبصرف النظر عن الغاية الزهدية والدينية التي استهدفتها أعماله لم يكن ما فعله حتى اليوم غير قبر كان يحفره ليدفن فيه اسمه. (هيجو، 1979، ص 371)

نجد هنا خيانة لغوية وثقافية، تتمثل في إضافات لم تكن في الجملة الفرنسية. فمثلًا أضاف "لم يأت حتى الساعة شيئًا مذكورًا"، وهي خيانة لغوية وثقافة تمثل تناصًا مع القرآن في سورة الإنسان؛ "هل أتى على الإنسان حين من الدهر لم يكن شيئًا مذكورا" (القرآن، 76: 1). كما أضاف "وود لو نسجت عليه الأيام طبقات من النسيان لا ينفذ إليها الشعاع من الذكرى"، وهي خيانة لغوية أراد بها المترجم تزيين النص بجماليات لغوية.

جدول (8)

المثال الثامن

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
La clarté devint complète, et il s'avoua ceci: – Que sa place était vide aux galères, qu'il avait beau faire, qu'elle l'y attendait toujours, que le vol de Petit-Gervais l'y ramenait, que cette place vide l'attendrait et l'attirerait jusqu'à ce qu'il y fût, que cela était inévitable et fatal. (Hugo, 1881, 321)	ولما تجلى له نور الحقيقة أنشأ يصارح نفسه ويقول إن مكاني في السجن لا يزال بحمد الله خاليًا يطالعني منذ ذهبت بورقة ذلك الغلام، وإني لأشعر كأن قوةً باطنةً تسوقني إليه فهو مدركي وإن أمعنت في الهرب. (هوجو، 1923، ص 13)	وغدا الضياء كاملا. وأدرك هذا: أن مكانه في سجن المحكوم عليهم بالأشغال الشاقة كان شاغرًا، وأنه مهما يفعل فإن مكانه ذاك ينتظره دائمًا، وأن سرقته مال جرفيه الصغير قد أعادته إلى هناك، وأن هذا المكان الشاغر سيظل ينتظره ويجذبه حتى يؤوب إليه، وأن هذا أمر محتوم لا مفر منه. (هيجو، 1979، ص 372)

رغم أن المترجم قد غير هنا الحوار من ضمير الغائب إلى ضمير المتكلم إلا أن هذا الأمر مقبول في الترجمة ولا ضير فيه، بيد أنه قد أضاف إضافة تمثل خيانة ثقافية. "مكاني في السجن لا يزال بحمد الله خاليًا". فمتى سيحمد الله من يفكر مرعوبًا في السجن بأن مكانه ما زال خاليا. وتتجلى هنا خيانة لغوية في تغييره "سرقته مال جرفيه الصغير" إلى "ذهبتُ بورقة ذلك الغلام". فقد غير معنى الفعل من "السرقة" إلى "الذهاب ب"، كما غير اسم "جرفيه الصغير" إلى "ذلك الغلام". كما غير المعنى في أن المكان الشاغر في السجن ينتظره إلى "قوة باطنة تسوقني". بالإضافة إلى أنه حذف "مكانه في سجن المحكوم عليهم بالأشغال الشاقة" وجعلها "مكاني في السجن". وحذف "وأنه مهما يفعل"، وهي كلها خيانات لغوية.

جدول (9)

المثال التاسع

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Il se confessa à lui-même que tout ce qu'il venait d'arranger dans son esprit était monstrueux, que « laisser aller les choses, laisser faire le bon Dieu », c'était tout simplement horrible. (Hugo, 1881, 324)	فأقر في نفسه أن كل ما أصر عليه إنما هو باطل وأن الاستسلام للقدر في هذا الموطن لَمِن إحدى الكُبَرِ. (هوجو، 1923، 18)	لقد اعترف لنفسه بأن كل ما كان يهيئه في ذهنه بغيض شنيع؛ وأن "ترك المسألة وشأنها، وعدم التدخل في شؤون الله" شيء فضيع حقًا. (هيجو، 1979، 375)

تتجلى هنا خيانة ثقافية ارتكبها المترجمان معًا، وإن كانت ترجمة بعلبكي أقرب إلى المعنى الحقيقي. فالجملة الفرنسية "laisser aller les choses, laisser faire le bon Dieu" نرى أن ترجمتها الدقيقة هي "دعِ الأشياء تمضي، ودعِ الله (أو الرب) يفعل ما يشاء". إلا أن حافظ إبراهيم ترجمها إلى "الاستسلام للقدر" وهي هروب من الحديث عن الله أو الرب أمام القارئ العربي، ونجد مثل هذه الخيانة في سترجة الأفلام التي تترجم الرب إلى (القدر أو صاحب السلطة)، كجملة قِيلت على لسان

إحدى الشخصيات في فيلم (ماتريكس) "I am God here" وتُرجِمت على قناة (MBC2) إلى "أنا صاحب السلطة هنا" (زندال، 2021، 315). وهي أمر مقبول في الأفلام؛ لأن المتلقي للأفلام هي الأسرة العربية المحافظة في أغلبها، والتي قد لا تتقبل ذلك، أما في الروايات فالقارئ فيها نخبوي ويتقبل في الغالب أي ألفاظ تتناول الإشكاليات الدينية أو الأخلاقية. كما أن حافظ قد جعل سياق الأمر دينيًا إسلاميًا عندما أضاف كلمات "باطل" و"إحدى الكبر"، في تناص مع القرآن (وَاللَّيْلِ إِذْ أَدْبَرَ (33) وَالصُّبْحِ إِذَا أَسْفَرَ (34) إِنَّهَا لَإِحْدَى الْكُبَرِ **(35)** نَذِيرًا لِّلْبَشَرِ) [المدثر: 33-35].

جدول (10)

المثال العاشر

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Il ! Douloureuse destinée n'entrerait dans la sainteté aux yeux de Dieu que s'il rentrait dans l'infamie aux yeux des hommes. (Hugo, 1881, 325)	فلنخط هذه الخطوة، فقد شاء القدر ألا أكون نقيًا في نظر الله حتى أكون دنسًا في نظر الناس. (هوجو، 1923، 21)	يا له من قدر فاجع! إنه لا يستطيع أن يلج باب القداسة في عين الله، إلا بالعودة إلى العار في أعين الناس. (هيجو، 1979، 375)

غيّر حافظ إبراهيم معنى الجملة أو بالأصح أنه أتى بجملة جديدة تمامًا وحذف الجملة الأصلية في خيانة لغوية. فجملة "يا له من قدر فاجع" اختفت وظهرت جملة "فلنخط هذه الخطوة". كما غير كلمة "sainteté" ومعناها "القداسة" التي تحمل حمولات دينية مسيحية، إلى النقاء "أكون نقيًا"، وهي خيانة ثقافية.

جدول (11)

المثال الحادي عشر

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Va ! nomme-toi ! dénonce-toi ! (Hugo, 1881, 326)	اذهب فأمط عنك اللثام وانتسب. (هوجو، 1923، ص 22)	اذهب! اعترف باسمك! اتهم نفسك! (هيجو، 1979، ص 378)

تتضح هنا خيانة لغوية، فبدلا من أن يترجم "nomme-toi" وترجمتها الدقيقة "صرّح باسمك"، ومعناها كما في السياق "اعترف باسمك"، ترجمها إلى "انتسب"، والمعنى السياقي مختلف تمامًا، فهو لا يدعو نفسه إلى "الانتساب"، بل إلى أن يذهب "للاعتراف" بجريمته، كما غير المعنى في "dénonce-toi" وترجمتها الدقيقة "أدن نفسك" من الإدانة. ولا ضير في ترجمة بعلبكي "اتهم نفسك" لأنها قريبة منها. ولكن ترجمة حافظ "أمط عنك اللثام"، هي ترجمة بعيدة المعنى عن السياق الصريح بالإدانة والاتهام.

جدول (12)

المثال الثاني عشر

النص الأصلي	ترجمة حافظ	ترجمة بعلبكي
Oui, c'est cela, achève ! disait la voix. Complète ce que tu fais ! détruis ces flambeaux ! anéantis ce	هنيئًا لك، لقد أكملت صنعك - أتلفت الشمعدانين - نجوت من ألم الذكرى - نسيت العابد - نسيت الماضي - سُقت	أجل. هكذا. أتم، أكمل ما أنت فاعله! أتلف هذين الشمعدانين! أُمْحُ هذا التذكار! انْسَ الأسقف! انْسَ كل شيء!

souvenir ! oublie l'évêque ! oublie tout ! perds ce Champmathieu ! va, c'est bien. (Hugo, 1881, 333)	جان ماتيو إلى الهلاك - هنيئًا لك. (هوجو، 1923، 35)	اقْضِ على شانماتيو هذا! حسن جدًا. (هيجو، 1979، 387)

غيّر المترجم في خيانة لغوية الجمل من جملٍ في صيغة الأمر إلى جمل خبرية في الماضي، فتغير المعنى تمامًا. فبدلًا من "أكمل ما أنت فاعله" ترجمها "لقد أكملت صنعك". وكررها في كل الجمل. كما غيّر المعنى في "امح هذا التذكار"، وجعلها "نجوتَ من ألم الذكرى". وغيّر "حسن جدًا" إلى "هنيئًا لك". وغير "الأسقف" إلى "العابد" كما فعل في كل الرواية، وهي هنا خيانة ثقافية.

تُظهر الأمثلة السابقة كيف يمكن أن تحدث الخيانة اللغوية والخيانة الثقافية في الترجمة الأدبية. وعلى الرغم من أن الترجمة تعد عملية ضرورية لنقل الأدب بين الثقافات المختلفة، فإن الاختلافات اللغوية والثقافية قد تؤدي إلى تغييرات في النصوص المترجمة قد تؤثر على المعنى الأصلي والروح الثقافية للأعمال الأدبية. وفي حالة روايات فيكتور هوغو، فإن الحفاظ على الجانب الثقافي والفكري للنصوص يعد أمرًا بالغ الأهمية لضمان فهم القارئ العربي للرسائل التي يحملها النص الأصلي.

النتائج:

وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج، هي:

تعد الترجمة الأدبية عملية معقدة تتطلب إبداعا دقيقًا وفهمًا عميقًا للثقافات المختلفة.

أن الحفاظ على روح النص الأصلية يمثل التحدي الأكبر للمترجم الأدبي، وهو ما يظهر بوضوح من خلال الخيانة اللغوية والخيانة الثقافية التي تناولناها في أمثلة من روايات فيكتور هوغو.

تتطلب هذه العملية أن يكون المترجم على دراية بعمق النصوص الأصلية، وتتطلب فهمًا دقيقًا للقيم الثقافية التي يحملها النص من أجل تقديم عمل مترجَم يمكن للقارئ العربي أن يتفاعل معه ويستمتع به دون فقدان لجوهره الثقافي.

للخيانة الثقافية دور كبير في تغيير المعنى الأصلي للعمل الأدبي وتحويل النص إلى نص عربي كلاسيكي. كما تعتبر السياقات الدينية من أكثر الإشكالات التي تواجه المترجم.

تعتبر التحديات اللغوية في الترجمة أكثر الإشكالات التي تواجه المترجمين في كل المجالات بشكل عام، وفي الترجمة الأدبية على وجه الخصوص. ذلك أن النص الأدبي "حمّال أوجه"، والمجيء بالمفردة الدقيقة أمر فيه صعوبة أكثر من صعوبات الترجمات الأخرى.

المراجع:

القرآن الكريم.

إسكاربيت، ر. (1999). *سوسيولوجيا الأدب* (آمال أنطوان عرموني، ترجمة؛ ط3). عويدات للنشر والطباعة.

بيوض، إ. (2003). *الترجمة الأدبية: مشاكل وحلول*. دار الفارابي.

تاجر، ج. (1945). *حركة الترجمة في مصر خلال القرن 19* . دار المعارف.

الجاحظ. (1992). *البيان والتبيين* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.7). دار الجيل.

حسين، ط. (2014). *حافظ وشوقي*. مؤسسة هنداوي.

الرافعي، م. (2000). *وحي القلم* (ط.1). دار الكتب العلمية.

ريكور، ب. (2008). عن الترجمة (حسين خمري، ترجمة؛ ط.1). منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون.

زندال، ب. (2021) الإشكاليات اللغوية والتقنية في سترجة الأفلام إلى العربية. *مقامات للدراسات اللسانية والأدبية والنقدية*، *5* (2)، 304-320.

علوش، س. (1987). *مكونات الأدب المقارن في الأدب العربي*، الشركة العالمية للكتاب -سوشبريس.

عناني، م. (2003). *الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق* (ط.3). الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

المنفلوطي، م. (1991). *صفوة المؤلفات الكاملة (العبرات - الفضيلة)*، الشركة العالمية للنشر-لونجمان.

نايدا، ي. (1976). *نحو علم الترجمة* (ماجد النجار، ترجمة). مطبوعات وزارة الإعلام.

هوجو، ف. (1923). *البؤساء* (حافظ إبراهيم، ترجمة؛ ط.2). المطبعة الرحمانية.

هيجو، ف. (1955). *البؤساء* (منير بعلبكي، ترجمة). دار العلم للملايين.

References

The Holy Qur'an.

'Allūsh, S. (1987). *The components of comparative literature in Arabic literature*. Al-Sharika al-'Ālamiyya lil-Kitāb – Sochepress, (in Arabic).

'Anānī, M. (2003). *Literary translation between theory and practice* (3rd ed.). Al-Sharika al-Miṣriyya al-'Ālamiyya lil-Nashr – Longman, (in Arabic).

Al-Jāḥiẓ. (1992). *Al-Bayān wa-l-tabyīn* (A. S. M. Hārūn, Ed.; 7th ed.). Dār al-Jīl, (in Arabic).

Al-Manfalūṭī, M. (1991). *The selected complete works (Al-'Ibrāt – Al-Faḍīla)*. Al-Sharika al-'Ālamiyya lil-Nashr – Longman, (in Arabic).

Al-Rāfi'ī, M. (2000). *Inspiration of the pen* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyya, (in Arabic).

Bassnett, S. (2007). Chapter 1. Culture and Translation. In P. Kuhiwczak & K. Littau (Eds.), A companion to translation studies (pp. 13–23). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853599583-003

Berman, A. (1984). L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique. Gallimard.

Biyūḍ, I. (2003). *Literary translation: Problems and solutions*. Dār al-Fārābī, (in Arabic).

Escarpit, R. (1992). *Sociologie de la littérature* (8e éd.). Presses Universitaires de France. (Coll. "Que sais-je ?") https://ressources-socius.info/index.php/reeditions/27-reeditions-de-livres/sociologie-de-la-litterature-escarpit/176-quatrieme-partie-la-consommation#fn4

Escarpit, R. (1999). *Sociology of literature* (A. A. 'Armuni, Trans.; 3rd ed.). 'Uwaydat for Publishing and Printing, (in Arabic).

Hugo, V. (1881). *Les Misérables. 1e partie, Fantine*. Librairie Hachette et Cie.

Hugo, V. (1923). *Les Misérables* (Ḥāfiẓ Ibrāhīm, Trans.; 2nd ed.). Al-Maṭba'a al-Raḥmāniyya, (in Arabic).

Hugo, V. (1955). *Les Misérables* (M. Ba'labakkī, Trans.). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn, (in Arabic).

Ḥusayn, Ṭ. (2014). *Ḥāfiẓ and Shawqī*. Hindawi Foundation, (in Arabic).

Nida, E. (1976). *Toward a science of translating* (M. Al-Najjār, Trans.). Publications of the Ministry of Information, (in Arabic).

Nida, E. (2002). Interview: Eugene Nida on Meaning-full Translations. Christianity Today. https://www.christianitytoday.com/2002/10/interview-eugene-nida-on-meaning-full-translations/

Nims, J. F. (1990). Sappho to Valéry. University of Arkansas Press.

Ricoeur, P. (2008). *On translation* (Ḥ. Khamrī, Trans.; 1st ed.). Manshūrāt al-Ikhtilāf; Arab Scientific Publishers, (in Arabic).

Tājir, J. (1945). *The translation movement in Egypt during the 19th century*. Dār al-Ma'ārif, (in Arabic).

Zandal, B. (2021). Linguistic and technical issues in subtitling films into Arabic. *Maqāmāt for Linguistic, Literary, and Critical Studies, 5*(2), 304–320, (in Arabic).

OPEN ACCESS
Received: 09 -07 -2025
Accepted: 30- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Research Trends in Arabic Language Curriculum and Teaching Methods in the Kingdom of Bahrain

Saeed Mohammed Saeed Al-Dhafiri Al-Ghamdi [*]
saeeeed96321@gmail.com

Dr. Ali Mohammed Saeed Mohammed [**]
dr.ailsaeedm1966@gmail.com

Abstract:

This study investigates research trends in Arabic language curriculum and instructional methods within the Kingdom of Bahrain through the application of bibliometric analysis. The analysis covered a sample comprising master's theses, doctoral dissertations, and peer-reviewed journal articles published between 2011 and 2025. The results highlight a noticeable divergence in focus: journal publications primarily addressed emerging themes such as self-regulated learning and the integration of technology, while doctoral dissertations concentrated on more traditional areas like reading comprehension and written expression. The qualitative findings further revealed the dominance of only two central themes, a concentration that risks neglecting other significant dimensions of research. The study also identified inconsistencies in the novelty and renewal of topics, with research overwhelmingly directed toward students, representing 77.7% of the total sample. In terms of educational stages, most studies were confined to primary and university levels. Additionally, the review found an absence of studies employing systematic, stratified, or cluster sampling techniques, despite their potential to enhance statistical accuracy and representativeness.

Keywords: Research Trends, Arabic Language Curriculum, Arabic Language Teaching Methods, Bibliometric Analysis.

[*] PhD Scholar in Arabic Language Curriculum and Instruction, Department of Education and Learning, College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

[**] Professor of Curriculum and Instruction at several Arab universities, Director of Ibn Khaldun Center for Research Studies and Consulting.

Cite this article as Al-Ghamdi, S. M. S. & Mohammed, A. M. S. (2025). Research Trends in Arabic Language Curriculum and Teaching Methods in the Kingdom of Bahrain, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 452 – 482. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2724

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/07/09م
تاريخ القبول: 2025/07/30م

التوجهات البحثية في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مملكة البحرين

سعيد محمد سعيد الظفيري الغامدي*
saeeeed96321@gmail.com

د. علي محمد سعيد محمد**
dr.ailsaeedm1966@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على التوجهات البحثية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين، ولتحقيق ذلك وظّف الباحثان منهج التحليل الببليومتري: (Bibliometric Analysis)، حيث تّم تطبيقه على عينة من رسائل الماجستير، والدكتوراه، ودارسات وبحوث منشورة في مجلات علمية محكّمة، خلال الفترة من (2011-2025م). وقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من المؤشرات، ومنها: أظهرت النتائج أنّ توجهات البحوث في المجلات تركّزت على موضوعات حديثة مثل: (التعلم المنظم ذاتيًا، والاتجاه نحو التقنية). بينما تناولت أطروحات الدكتوراه موضوعات مستهلكة أو تقليدية مثل: (الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي). كما كشفت نتائج التحليل النوعي هيمنة محورين فقط على الساحة البحثية، ويمثل هذا تركيزًا قد يؤدي إلى إهمال أنواع أخرى، وأظهرت النتائج تباينًا في حداثة الطرح وتجديد الموضوعات. كما أسفرت النتائج عن أن مجتمع البحث تركّز على الطلبة، إذ كان الأكثر تناولًا بنسبة 77.7% من مجمل عينة الدراسات. وقد تركّزت البحوث على المرحلة الابتدائية، والجامعية. وكشفت النتائج عدم وجود دراسة استخدمت العينات المنتظمة، أو الطبقية، أو العنقودية، على الرغم مما تقدّمه من كفاءة إحصائية ودقة.

الكلمات المفتاحية: التوجهات البحثية، مناهج اللغة العربية، طرق تدريس اللغة العربية، منهج التحليل الببليومتري.

* طالب دكتوراه في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، قسم التعليم والتعلم، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ المناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات العربية، مدير مركز ابن خلدون للدراسات والاستشارات البحثية.

للاقتباس: الغامدي، م. س. محمد، ع. م. (2025). التوجهات البحثية في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مملكة البحرين، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 452- 482. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2724

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

مقدمة:

تُعدّ اللغة العربية من الركائز الأساسية في بناء الهوية الوطنية والثقافية لمجتمعاتنا العربية، فضلًا عن كونها أداة رئيسة في تنمية مهارات التفكير والتعبير لدى المتعلمين (حسن، 2021). ومع تزايد الاهتمام بجودة التعليم في الوطن العربي عمومًا، وفي مملكة البحرين على وجه الخصوص، برزت الحاجة الملحّة لتطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بما يواكب المستجدات التربوية والتقنية، ويحقّق مخرجات تعليمية تتماشى مع متطلبات سوق العمل، والتحولات المجتمعية، وأهداف التنمية المستدامة (اليعقوبي، 2022؛ وزارة التربية والتعليم البحرينية، 2023).

وفي هذا الإطار، يشكّل البحث العلمي حجر الأساس في تطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس، إذ تسهم الدراسات التربوية في الكشف عن جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، وتقديم توصيات قائمة على أدلة علمية لتحسين ممارسات التدريس وتطوير المناهج .(Smith & Jones, 2020) ومن هنا تبرز أهمية الوقوف على التوجهات البحثية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق التدريس، بوصفها مرآة تعكس أولويات الباحثين، واحتياجات الميدان التعليمي، والتحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية في البيئة الصفية.

وعلى الرغم من تعدّد الدراسات التي تناولت مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مملكة البحرين، إلا أن هناك حاجة لرصد وتحليل التوجهات البحثية السائدة خلال السنوات الأخيرة؛ بهدف تحديد الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين، والكشف عن الفجوات البحثية، ما يسهم في توجيه الدراسات المستقبلية نحو مجالات ذات أولوية تسهم في تحسين مخرجات تعليم اللغة العربية.

وانطلاقًا من هدف الدراسة لرصد وتحليل التوجهات البحثية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بمملكة البحرين، سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما المجالات البحثية والموضوعية الأكثر تناولًا في الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين؟

السؤال الثاني: ما مجالات الدراسات والبحوث العلمية وفقًا لطبيعة مجتمع الدراسة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين؟

السؤال الثالث: ما مجالات العينات البحثية المستخدمة في الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين؟

السؤال الرابع: ما المناهج البحثية الأكثر شيوعا واستخداما في الدراسات والبحوث في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين؟

السؤال الخامس: ما الأدوات البحثية المستخدمة في الدراسات والبحوث العلمية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين؟

وهدفت هذه الدراسة إلى:

1. معرفة التوجهات البحثية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين.
2. تصنيف الموضوعات والقضايا الأكثر تناولًا في الأبحاث التربوية ذات الصلة.
3. معرفة المناهج البحثية الأكثر استخدامًا في الدراسات والبحوث.
4. معرفة الأدوات البحثية الأكثر شيوعًا في الدراسات والبحوث.

5. تحديد الفجوات البحثية والمجالات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات المستقبلية.
6. تقديم توصيات تسهم في توجيه الباحثين وصانعي القرار لتطوير تعليم اللغة العربية في البحرين.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من عدة جوانب:

الأهمية النظرية: تسهم في بناء قاعدة معرفية منظمة حول التوجهات البحثية في ميدان تدريس اللغة العربية في البحرين، وتقدّم تصورًا شاملًا للموضوعات الأكثر تناولًا والفجوات القائمة في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: توفر نتائج الدراسة معلومات قيمة للباحثين وصانعي القرار التربوي تساعد في توجيه الدراسات المستقبلية نحو قضايا ذات أولوية عملية، تسهم في تطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بما يتناسب مع متطلبات التنمية الوطنية في البحرين.

اقتصرت هذه الدراسة على:

1. الحد الموضوعي: تحليل عينة من التوجهات البحثية المتعلقة بمجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين فقط، دون التطرّق لبقية الدول العربية.
2. الحد الزمني: تشمل الدراسة البحوث المنشورة في الفترة ما بين (2011 - 2025)، بهدف رصد أحدث التوجهات البحثية خلالها.
3. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على عينة من الدراسات والبحوث التي تناولت واقع تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم بمملكة البحرين، اعتمادًا على تحليل البحوث المنشورة في الدوريات العلمية المحكمة، ورسائل الماجستير والدكتوراه من الجامعات البحرينية.

ومن مصطلحات الدراسة المصطلحات الآتية:

التوجهات البحثية عرفها سالم، والبشر (Salem & Al-Bisher, 2005. P 267) بأنها: (النواحي التي يركّز عليها العقل، ويصوب إليها التفكير وتكون محور اهتمام واضع خطة البحث).

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: النواحي التي ركّز عليها طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه تخصص مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في رسائلهم، وتتعلق بتدريس مهارات مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة، وعناصر المنهج الدراسي والمنهجية البحثية والأدوات والعينات المستهدفة.

وإجرائيًا :يُقصد بها في هذه الدراسة مجموع الأنماط والاتجاهات الموضوعية والمنهجية التي تتكرّر في الأبحاث العلمية المنشورة في ميدان مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مملكة البحرين خلال الفترة من 2011 إلى 2025، وتشمل مجالات: التركيز، وموضوعات الأبحاث، والمناهج المتبعة، وأبرز نتائج تلك الدراسات.

مناهج اللغة العربية:

إجرائيًا: هي المحتوى التعليمي الرسمي المعتمد في المؤسسات التعليمية بمملكة البحرين لتدريس اللغة العربية، ويشمل الأهداف العامة والخاصة، والمضامين اللغوية، والأنشطة الصفية واللاصفية، وأساليب التقويم، وما يرتبط بذلك من خطط تطويرية، وذلك وفق ما يظهر في الأبحاث التربوية محل الدراسة.

طرائق تدريس اللغة العربية:

إجرائيًا :تشير إلى الأساليب والإستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلمون أو يُوصي بها الباحثون في مملكة البحرين بهدف تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلاب (استماع، تحدث، قراءة، كتابة)، بما في ذلك التدريس التقليدي، التعلم النشط، استخدام التكنولوجيا، والتعلم التفاعلي، وفق ما تم رصده وتحليله في الدراسات البحثية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمهيد:

إن تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في البحرين هو محط اهتمام مستمر في الأبحاث التربوية، حيث تسعى الجهات التعليمية إلى دمج تقنيات حديثة وأساليب تدريس متطوّرة لتحقيق نتائج تعلّم أفضل. وتعكس الدراسات الحالية تنوعًا بين البحوث النظرية والتطبيقية، مع تزايد واضح في الاهتمام بالدمج التكنولوجي وأساليب التعلم النشط، فضلًا عن التركيز على ضرورة تطوير المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) بشكل متوازن، مع مراعاة الخصوصية الثقافية الوطنية التي يجب أن تتضمّنها المناهج.

وتُعدّ المناهج الدراسية وطرائق التدريس من أهم عناصر النظام التعليمي، لما لها من دور فعّال في تشكيل مخرجات التعليم وتطوير كفايات المتعلمين، وبخاصة في مجال اللغة العربية، التي تُعدّ محورًا أساسيًا في تنمية مهارات الاتصال والتفكير والنقد والإبداع لدى الطلبة (عبد الله، 2020).

وفي هذا السياق، يعتمد تطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها على مجموعة من الأسس النظرية المستمدة من علوم التربية، واللسانيات التطبيقية، ونظريات التعليم والتعلّم، ومن أبرزها:

1. **النظرية البنائية**

إذ تؤكد هذه النظرية على دور المتعلّم مشاركًا نشطًا في بناء معارفه من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية، ما يستدعي اعتماد طرائق تدريس قائمة على الاستقصاء، والمشروعات، والتعليم التعاوني (Vygotsky, 1978؛ عيسى، 2021).

2. **النظرية التواصلية في تعليم اللغة**

وتركز هذه النظرية على جعل اللغة وسيلة للتواصل الفعّال، من خلال التركيز على تنمية مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، في سياقات واقعية (Canale & Swain, 1980؛ الزهراني، 2022).

3. **مدخل الكفايات**

يركّز هذا المدخل على تمكين المتعلمين من اكتساب كفايات لغوية محدّدة تتناسب مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، بما يعزّز فاعلية تعلم اللغة العربية واستخدامها (الخطيب، 2022).

4. **مفهوم النظرية اللغوية**

هي: (عمل فلسفي نظري يقدّم مجموعة من القوانين، والأفكار، والمبادئ، والقواعد التي تتكامل فيما بينها لتقديم تصور حول اللغة، وطبيعتها مما يسهل... فهم اللغة، ومن ثمّ وضع الإجراءات المناسبة لتعليمها وتعلّمها). (عرفان، 1436، 2016، 62-63).

5. مفهوم المدخل اللغوي

(يقصد به النقطة، أو الزاوية التي ينطلق منها المعنيون بتعليم اللغة وتعلّمها في تعاملهم مع اللغة التي يمكن أن تكون قائمة على طبيعة اللغة، وطبيعة المتعلمين، وطبيعة المجتمع، وطبيعة العصر، مستندة على نظرية لغوية داعمة؛ فإذا كانت النظرية جانبًا نظريًا لتفسير اللغة فالمدخل نقطة الانطلاق العملية الإجرائية في تعليم اللغة). (عرفان، 1436- 2016، 63).

6. المدخل

هو (طريق يتبعه المعلم في عملية التدريس، وفي هذا الطريق يمكن أن يستخدم أسلوبًا أو أكثر، فعندما يتخذ المعلم من التحف مدخلًا للتدريس.. فإن ذلك قد يرتبط به استخدام طريقة المحاضرة والمناقشة، واستخدام الصور أو النماذج أو العينات وغيرها، وبذلك يكون المدخل أكثر عمومية من الطريقة). (اللقاني، والجمل، 1996، 203).

7. المدخل المهاري

(هو نسق من الأفكار المستمّدة من النظريات العلمية في المجالات المختلفة (علم النفس، وعلم اللغة، وعلم الاجتماع)، والتي يمكن توظيفها في عمليات التعليم، ويثبت فعالية المدخل بتجريب إستراتيجياته، والطرائق المستمدة منه) (عوض، والبسطامي، 2015، 100).

الأسس الفلسفية والنفسية والمبادئ العامّة للمدخل المهاري:

يعتمد المدخل على مجموعة من الأسس مستمدة من مبادئ علم النفس التعليمي، وهو يستفيد كذلك من النظريات اللغويّة الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها، وسنعرض فيما يلي أهم الأسس العامة:

إن تعليم المهارات المعقدة يمكن تيسيره بتفريع تلك المهارات إلى مهارات فرعية صغيرة ثم تدريس كل مهارة على حدة حتى يتقنها المتعلم.

اللُّغة مجموعة من المهارات، ولا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تُكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.

مبدأ التدريج في تعليم مهارات اللُّغة المستهدفة وفق طبيعة المتعلّم والمرحلة التعليمية.

المهارات اللغويّة تشكل مجموعة من الأداءات الصحيحة-المتصلة باللُّغة- التي نمت تدريجيًا بالتعليم؛ فمارسها الفرد بحذاقة وسهولة.

المهارة اللغويّة تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد إرسالًا واستقبالًا وممارسةً وإنشاءً وتلقيًا، وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم للّغة: استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً.

التعلم نشاط يتعلق بالتدريب، والممارسة، والتعزيز والتوجيه يثبت ما يكتسبه المتعلم.

مبدأ التكرار، وهو تثبيت للمهارة نفسها وتعميق المعالجة اللغويّة لها. وتُعَدُّ الممارسة اللغويّة أمرًا رئيسا؛ إذ الهدف هو الطلاقة اللغويّة.

محور الاهتمام في المدخل المهاري يعنى بتحديد العمليات والأساليب التي تساعد المتعلم على الأداء اللغوي الجيد دون الاقتصار على تحديد محتوى لغوي معين.

يعد الشكل والأداء الإطار الرئيس لتنظيم دروس مهارات اللُّغة.

تستخدم مهارات اللُّغة إنتاجًا (لفظًا)، واستقبالًا (فهمًا) في مواقف معدّة من قبل.

المدخل المتمركز حول المهارات يأخذ المتعلّم في اعتباره عند تحليل الموقف المستهدف وتحليل موقف المتعلّم.

تركّز أهداف التدريس على تنمية مهارات اللُّغة.

(الزهراني، وآخرون، 2019، 48،49).

8. المدخل التكاملي

ورد مفهوم المنهج التكاملي في الأدب التربوي بعدد من التعريفات؛ منها:

فقد عرّفته بدرية الملا بأنه: نظام يؤكد دراسة المواد دراسة متصل بعضها ببعض، لإبراز العلاقات، واستغلالها لزيادة الوضوح، والفهم، وهو يعد خطوة وسطى بين انفصال هذه المواد، واندماجها إدماجًا تامًا. (بدرية، الملا: 1994، ص 142).

وحتى يحقّق المنهج المتكامل أهدافه المرجوة فإنه يجب ينطلق من الأسس التالية:

1. تكامل المعرفة.

2. تكامل الخبرة.

3. تكامل الشخصية.

4.مراعاة ميول الطلاب

. 5.مراعاة الفروق الفردية.

6.الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة. (الخليفة، 2014، ص 248).

ويرى الخياط، والهولي (2003، ص 3) أن الاتجاه التكاملي يمتاز بعدد من الخصائص؛ ومنها:

مراعاة طبيعة المتعلم من خلال: معالجة مشكلة تفتيت المعرفة؛ حيث ينظر إلى المتعلم على أنه كلٌ متكامل، ومن ثم تقديم المعرفة في صورة متكاملة تركيزًا حول محاور رئيسة وذات أهمية للمتعلم، ومراعاة قدرات التلاميذ، واستعداداتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، ومشكلاتهم، ومعالجة انفصال الدراسة عن الحياة وواقعها، ويعتمد على فكرة تنطلق من مبدأ: أنه لا نظرية بدون تطبيق، ولا قول بدون عمل ولا دراسة بدون ممارسة وأنشطة تربوية.

ويرى الباحثان أن هذه النقطة تحديدًا أظهر ما تكون في اللغة العربية لأنها تعتمد على الاتصال والتواصل الفعّال بين المتكلم، والمستمع، وبين الكاتب، والقارئ؛ الذين يمثلون أركان الموقف اللغوي لا سيما عندما يكون النص المحدد محورا للتواصل بين القارئ، والكاتب... واستحضار المعنى (كمال زعفر: 2012، ص 80)، هذا فضلا عن تنوع المداخل في تناول قضايا ومشكلات المناهج الدراسية من: (حقائق، ومفاهيم، وقيم، واختيار النصوص، والربط بين فروع المادة أو المواد الأقرب، والمشكلات المعاصرة: كالبيئة، والمجتمع... إلخ، وفي مختلف المجالات.(المالكي: 2015، 124، ص 126). مطاوع، والحصان: 2014، ص 123، 124، 132، 133).

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن المدخل التكاملي أحد الاتجاهات الحديثة المنبثقة من مفهوم المنهج التكاملي الذي يمكن أن يعول عليه في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي فضلا عن أنه يتساوق وطبيعة اللغة العربية كما ذهب إلى ذلك (عوض، 2000، ص 21) إذ يرى أن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها، وتوحدها بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر ترتبط فيه توجهات الممارسة، والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري، أو نثري أو موقف تعبيري شفهي، أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل، والممارسة، والتدريب، وتقويم الطلاب أولا بأول؛ إذ إن ذلك يؤدي إلى تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية في المجال المعرفي ممثلا فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوي، وتوجيها لممارسة اللغة: استماعا، أو تحدّثا، أو قراءة، أو كتابة.

وكذا في المجال الوجداني ممثلا فيما يمكن أن يكتسبه الطالب من اتجاهات وقيم نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج، ومن ثم تحقيق التكامل داخل المتعلم مما ينعكس على ممارسته للغة وأدائه لها.

أما المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية كما عرّفته بعض أدبيات تعليم اللغة العربية كما ورد عند (الناقة، 1985، ص 51) فهو: مكان الدخول وزمانه، فهو اسم زمان، ومكان معا، إذن فهو تحديد لنقطة البداية المكانية، وزمانها في أي نشاط لغوي.

وأما تربويًا فيعني: الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافًا للمجتمع؛ أم للفرد.

ويرى بادي: (1406، ص 86) كما ورد عند الدّهماني: أنه عبارة عن مجموعة افتراضات لغوية؛ ونفس لغوية؛ ولغوية اجتماعية تربطها مع بعضها علاقات متبادلة تتصل اتصالًا وثيقًا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها. إنه عملية اختيار منظمة تتمخّض عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة من: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي (الدّهماني، 2007، ص 3).

وفضلًا عن ذلك فهناك العديد من المداخل التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلّم اللغة العربية، منها: (الوظيفي، والدرامي، والمدخل المستند إلى التقنية، كما يمكن توظيف نظرية العادات العقلية، والتعلم المستند إلى الدماغ في تعليم وتعلم اللغة العربية).

منهج التحليل الببليومتري:

منهج التحليل الببليومتري هو أحد الأساليب الكمية في تحليل اتجاهات الإنتاج العلمي لكشف التوجهات البحثية في مجال من مجالات المعرفة. وفيما يأتي أهم مجالاته، وخطوات تطبيقه، وبعض الأمثلة على ذلك:

مجالات استخدام منهج التحليل الببليومتري وخطوات تطبيقه:

أولًا: مجالات استخدام منهج التحليل الببليومتري

يُستخدم التحليل الببليومتري في العديد من المجالات الأكاديمية والبحثية والإدارية، ومن أبرز هذه الاستخدامات:

1تحديد الاتجاهات البحثية الناشئة في مجال معين من خلال تحليل نمو المنشورات على مدار السنوات (Donthu et al., 2021).

2.قياس الإنتاجية العلمية للأفراد، والمؤسسات، أو الدول بناءً على عدد الأبحاث المنشورة وعدد الاستشهادات العلمية (Ellegaard & Wallin, 2015).

3.تحليل الشبكات البحثية والتعاون الدولي بين الجامعات والباحثين من مختلف الدول (Aria & Cuccurullo, 2017).

4.رسم خرائط المعرفة وتحديد الفجوات البحثية التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات.(Moral-Muñoz et al., 2020)

5.دعم صانعي القرار والجهات الممولة في توجيه الاستثمارات البحثية بناءً على بيانات دقيقة وموضوعية.(Broadus, 1987)

6.تقييم أداء المجلات العلمية وتحديد المجلات الأعلى تأثيرًا في تخصص معين.(Bornmann & Leydesdorff, 2014)

ثانيًا: خطوات تطبيق منهج التحليل الببليومتري

لتطبيق التحليل الببليومتري بشكل منهجي وفعّال، عادةً ما يتبع الباحثون الخطوات التالية (Donthu et al. 2021; Aria & Cuccurullo, 2017):

1. تحديد هدف التحليل :مثل الكشف عن الاتجاهات البحثية، أو قياس الإنتاجية العلمية، أو تحليل الشبكات.
2. اختيار قاعدة البيانات المناسبة :مثلScopus ، Web of Science، أوDimensions ، لضمان تغطية واسعة وموثوقة.
3. بناء إستراتيجية بحث دقيقة :تتضمّن تحديد الكلمات المفتاحية، ونطاق زمني، ونوعية الوثائق (مقالات، مؤتمرات،... إلخ).
4. استخلاص البيانات الببليومترية.

الدراسات السابقة:

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بالبحث في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في دول الخليج عمومًا، وفي البحرين على وجه الخصوص، ويمكن تلخيص أبرز هذه الدراسات على النحو الآتي:

فقد أجرى كل من: الفيشاوي، وإسماعيل، والسيد. (2025) دراسة هدفوا منها إلى الكشف عن فاعلية تطوير بيئة تلعيب إلكترونية للأنشطة العقلية التنفيذية في التغلّب على الاضطرابات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بمملكة البحرين. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي في الإطار النظري، والمنهج التجريبي في الدراسة الميدانية، وبعد تطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا توصلت الدراسة لجملة من النتائج، منها: أنّ المجموعة التي تدرّبت بنمط الأنشطة العقلية التنفيذية (الذاكرة العاملة) جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت في المرتبة الثانية المجموعة التي تدرّبت بنمط الأنشطة العقلية التنفيذية (التخطيط).

وفي السياق نفسه أجرى كل من: بلمودن والرشدان، (2023) دراسة هدفا منها إلى فحص فاعلية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (إنستغرام وسناب شات) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في البحرين، باستخدام المنهج شبه التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتوظيف هذه المنصات في التدريس، خاصة في التعليم عن بُعد.

وعكف الزهراني (2023) لإجراء دراسة هدف منها إلى استعراض واقع توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج اللغة العربية في البحرين، وأكّد على الحاجة لتعزيز التفكير النقدي، والتعلم التعاوني، والتكامل بين التكنولوجيا والعملية التعليمية.

وأجرى الحداد (2020) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وتوصلت إلى أن هناك تركيزًا على المهارات اللغوية الأساسية، مع ضعف في تضمين مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

وأما دراسة العبد الله والرويفع (2021) تناولت اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو طرائق التدريس الحديثة في مدارس البحرين، وأظهرت النتائج وجود رغبة لدى المعلمين في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، لكنهم يواجهون تحديات تتعلق بضعف التدريب، وكثافة المناهج.

كما هدفت دراسة الخليف (2020) إلى قياس أثر إستراتيجيتي المثابرة العقلية والأسئلة السابرة في تنمية الإدراك البصري والثروة اللغوية لطلاب الصف السادس بمملكة البحرين، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف هاتين الإستراتيجيتين في تدريس اللغة العربية.

وهدفت دراسة الحسنات، ومحمد (2020) إلى تقييم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية بجامعة البحرين من وجهة نظر المتخرجين، وأظهرت النتائج موافقة عالية على محتوى المقررات وإستراتيجيات التدريس، وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة البرنامج وإضافة مقررات جديدة.

أما دراسة فخر (2019) فاستهدفت تنمية مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلبة جامعة البحرين عبر برنامج قائم على الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج. وأظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات.

وهدفت دراسة الحديبي (2018) إلى تطوير برنامج للتعلم المنظم ذاتيًا لتحسين مهارات استخدام التقنية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح التطبيق البعدي في المهارات والاتجاهات نحو التقنية، وقدمت الدراسة قائمة مهارات وبرنامجًا متكاملًا.

بينما ركزت دراسة الموسوي (2014) على تحليل الأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية والرياضيات للصف السادس الابتدائي في البحرين. وأشارت النتائج إلى قصور في تمثيل كفايات التعلم والتركيز على المستويات الدنيا من التفكير، مع وجود أخطاء في الصياغة.

وتناولت دراسة الكعبي (2012) أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لطلاب الصف السادس في البحرين. وأظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح المجموعة التجريبية في كل من الاستيعاب والإنتاج، مع وجود تفاعل في الاستيعاب وعدم وجوده في الإنتاج.

وجاءت دراسة الجمري، ويس (2011) للمقارنة بين التعليم المبرمج والتقليدي في تدريس العدد والمعدود لطلاب الصف الثالث الإعدادي. وبيّنت النتائج تفوّق التعليم المبرمج من حيث التحصيل والزمن المستغرق في التعلّم، مع فروق دالة لصالح الإناث والذكور في المجموعات التجريبية.

أما الدراسات التي تناولت هذا الموضوع باللغة الإنجليزية:

فقد أجرى (Nassor et al., 2024) دراسة هدف منها إلى تحليل اتجاهات البحث في تعليم اللغة العربية على مستوى العالم، خلال الفترة من 2008حتى 2023، وذلك باستخدام قاعدة بيانات Scopusوقد سعت لتحديد أبرز الموضوعات البحثية، والمنهجيات المستخدمة، ودول الباحثين، والتعاون البحثي، ولتحقيق ذلك وظّف الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المقالات المنشورة في نطاق تعليم اللغة العربية التي وُجدت في قاعدة Scopus ضمن الفترة المذكورة .

بدأ الباحثون بـ(83) مقالًا، مع تصفية حسب نوع الوثيقة (مقالات)، اللغة (الإنجليزية)، والمجالات (SOCI أو ARTS) باستخدام معايير PRISMAالتي تضمنت مراحل التعريف، الفرز، التقييم، والإدراج . أما حجم العينة النهائية بعد التطبيق الصارم للمعايير، فقد تم إدراج 21مقالًا فقط ضمن التحليل النهائي. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: الاتجاهات الزمنية :تباين عدد المنشورات عبر السنوات بين 2008إلى 2023، مع زيادة في السنوات الأخيرة في الاهتمام الأكاديمي بتعليم اللغة العربية، والمنهجيات البحثية :تنوعت أساليب البحث بين النوعي، والكمي، والمختلط، مع التركيز على الرصد الببليوغرافي وتحليل الكلمة المفتاحية، وتمثيلات الشبكة باستخدام أدوات متنوعة، والكاتِبون المهيمنون والمستشهد بهم :بعض المؤلفين والدول برزوا كمركز بحثي رئيس، وتم تحليل التعاون الدولي ومؤلفي المقالات (عدد المؤلفين لكل ورقة)، وبخصوص الكلمات المفتاحية الأساسية :تم استخراج أربع كلمات مفتاحية رئيسة سلّطت الضوء على المحاور البحثية الأكثر شيوعًا (رغم أن الدراسة لم تذكرها صراحة في الملخّص، لكنها أشارت إلى وجودها وتحليلها). وأما ملامح أنماط المعلم العربي فقد توصّلت الدراسة إلى خمسة نماذج لأنماط معلمي اللغة العربية بناءً على تحليل المقالات المشمولة.

وقام كل من (2022) :(Al-Kuwaiti and Al-Derazi بدراسة هدفا منها إلى تحليل التوجهات البحثية في رسائل الماجستير والدكتوراه حول تعليم اللغة العربية في الجامعات البحرينية، وكشفت النتائج عن تركيز معظم البحوث على صعوبات تعلم اللغة العربية، في حين أظهرت ضعف الاهتمام بالبحوث التجريبية والتطبيقية المتعلقة بتطوير طرائق التدريس.

وقام (2022) Alwahabi, F. & Al Ghattami, S. بإجراء دراسة هدفت إلى كشف التوجهات البحثية في رسائل الماجستير المتعلقة بمنهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، المقدمة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس خلال الفترة من 1995إلى 2019، باستخدام المنهج الببليومتري مع بطاقة تحليل خاصة، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع رسائل الماجستير في التربية التي تناولت مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية الموجودة لدى الباحثين في جامعة السلطان قابوس للفترة (1995–2019)، وبلغت العينة: 125

رسالة ماجستير، وهي جميع الرسائل المتوفرة للباحثين ضمن تلك الفترة، وبذلك مثّلت كامل مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج: أنّ المجالات البحثية الأكثر اهتمامًا تصدّرتها طرائق التدريس والإستراتيجيات المرتبطة بها بنسبة 40.8%من مجموع الرسائل، تلتها الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية المشتركة (مثل القراءة والكتابة والتحدث والاستماع) بنسبة .14.4%، أما المنهجية البحثية السائدة : فاعتمد معظم الباحثين على المنهج الوصفي، حيث استخدمه 58.8%منهم .وبخصوص العينات المستخدمة في الدراسات: شكل الطلاب (المتعلمون) عينة الدراسة الأساسية في 53.6%من الرسائل، وأما الأدوات ومصادر البيانات المستخدمة: فأشار البحث إلى أن 53.6%من الباحثين استخدموا أكثر من أداة أو مصدر بيانات ضمن رسائلهم.

وقام كل من: (Sabbah et al., 2021) وآخرون بإجراء دراسة هدفوا منها إلى استكشاف دور التصميم التعليمي (Instructional Design)في تعليم اللغة العربية، مع التركيز على دمج التكنولوجيا داخل البيئة التعليمية العربية. وتعرض الدراسة نماذج التصميم التعليمي مثل ADDIE، Dick & Carey، Morrison-Ross-Kemp، ASSURE، Rapid & Prototyping، في سياق مدرسي يستخدم أدوات تعليمية مدعومة بالتكنولوجيا، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير وبحث مستقبلي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من الأدبيات البحثية التي تناولت التصميم التعليمي والتعليم بالتكنولوجيا للغة العربية في سياقات متنوعة (تقليدية، وهجينة، وتعليم عن بُعد) حتى تاريخ عام 2021) ، وذللك وفق الإجراءات التالية: عملية الاختيار :تمت مراجعة الأدبيات المتوفرة على الإنترنت واستهدف الباحثون الدراسات التي تتضمن استخدام نماذج التصميم التعليمي في تعليم العربية .وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: تعدّد النماذج :وجدت الدراسة أن النماذج التقليدية مثل ADDIE وDick & Carey، إلى جانب نماذج سلوكية، معرفية، بنائية ومعاصرةASSURE) ، Rapid Prototyping)، تُستخدم بالفعل في بعض الدراسات العربية. ودمج التكنولوجيا :لاحظت الدراسة اشتراكًا في دمج التكنولوجيا، خاصة أنظمة الإدارة التعليمية(LMS) ، وبيئات التعلم المعزز(CALL) ، وأدوات التصميم السريع، مع التركيز على أهمية التصميم الجيد فوق استخدام التقنية نفسها). والثغرات البحثية :أبرزت الدراسة الحاجة لإجراء المزيد من الأبحاث التي تركز بشكل معمق على التصميم التعليمي في البيئات العربية، خاصة في سيناريوهات التعليم الهجين أو عن بعد.

وهدفت دراسة Alsobhi, A. (2021) إلى تحليل اتجاهات معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية، من حيث الأهداف التدريسية التي يُركزون عليها وتقنيات التعليم المستخدمة، بهدف تقييم مدى توافقها مع المعايير المقترحة من خبراء تعليم العربية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج المختلط. وتكوّنت الدراسة من (52) معلمًا من معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية. وبعد تطبيق الدراسة توصلت إلى جملة من النتائج، منها: الأهداف التدريسية (Goal Orientation)، وهي التي تحظى بأولوية لدى المعلمين، وكانت لتعلم المفردات(% 34.6) ، تليها المهارات الشفوية(% 25) ، ثم القراءة (% 23.1)، وأخيرًا الكتابة والاستماع والترجمة(% 1.9) ، مما يُشير إلى أن توجيههم لا يعكس التوازن المطلوب وفق المنهج المرسوم). وتقنيات التعليم (Teaching Techniques) تنوعت الأساليب التعليمية تبعًا للأهداف التي يركز عليها المعلمون، ولكنها غالبًا لا تتبع المعايير التي يوصي بها خبراء تعليم اللغة العربية)، ومن حيث الكفاءة التدريسية أبرزت الدراسة وجود نقص في كفاءة المعلمين في تدريس العربية في المرحلة الابتدائية، خاصة في التقنيات التعليمية المناسبة والأهداف المتوازنة) .

وعكف Author, A. A. (2021) على إجراء دراسة هدف منها إلى استكشاف أثر الإستراتيجيات المتمايزة في تحسين مهارات فهم المقروء لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم الثانوي في البحرين، باستخدام تصميم شبه تجريبي لمقارنة الأداء قبل وبعد تطبيق الدراسة في المجتمع المستهدف، وهم طلاب السنة الثانية من المرحلة الثانوية في مدرسة "Al Iman"في البحرين، وبلغت العينة 36 :طالبًا موزعين عشوائيًا على مجموعتين متكافئتين، كل مجموعة بها 18 طالبًا؛

المجموعة التجريبية) تم تطبيق DI عليها، والمجموعة الضابطة (اتبعت الطريقة التقليدية في التدريس، وكانت أدوات البحث والمنهجية تتمثل في استخدام استبانة لتحديد مهارات فهم المقروء المناسبة الخاصة بطلاب المرحلة الثانوية في البحرين (RCSQ)وتحتوي على 14 بندًا، واستبانات مفتوحة لتعزيز صحتها باستخدام آراء خبراء، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية سجلت أداء أعلى بشكل ملحوظ في الاختبار بعد التدخل مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما تبين أن إستراتيجيات DI المختلفة مثل المنظمات البصرية، الأنشطة المتدرجة (tiered activities)، محطات التعلم (learning stations)، والعقود التعليمية (learning contracts) ساعدت في رفع مستوى فهم الطلبة للمقروء. وكشفت النتائج عن أن توظيف مواد متنوعة تتماشى مع احتياجات وقدرات الطلاب المختلفة أدى إلى تحسين قدراتهم في فهم النصوص الإنجليزية.

وفي السياق ذاته أجرى Hess, D. (2021) دراسة هدف منها إلى استكشاف مبادئ التصميم التعليمي المستمدة من النماذج السلوكية (Behaviorist)، المعرفية (Cognitivist)، البنائية (Constructivist)، والمعاصرة (Contemporary)، وتطبيقها في تعليم اللغة العربية، خاصة في بيئات التعليم التي تعتمد على التكنولوجيا. كما سعت إلى تسليط الضوء على الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تركز على أهمية التصميم في تطوير الدورات التعليمية لصالح المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع الدراسات التجريبية المنشورة بين عامي 1999 و2020 التي تناولت تطبيقات التصميم التعليمي في تعليم اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا. وبلغ حجم العينة: 25 دراسة تجريبية تم اختيارها بناءً على معايير محدّدة، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتنوع البيئات التعليمية (الجامعات، المدارس، التعليم العسكري، والتعليم عن بُعد)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توزيع الدراسات حسب النظرية التعليمية: 48%: من الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي، بينما 48% استخدمت المنهج الكمي، و4% استخدمت المنهج المختلط، وبخصوص توزيع الدراسات وفقًا للمستوى التعليمي اتضح أنّ 60% من الدراسات استهدفت مستويات المبتدئين والمتوسطين في تعليم اللغة العربية للبالغين في برامج الجامعات. وكشفت النتائج عن التحديات المشتركة: مشاكل في الاتصال بالإنترنت. ونقص التمويل لتوفير المعدات والبرمجيات اللازمة. والحاجة إلى تحديث وصيانة الأجهزة والبرمجيات المستخدمة في التعليم. وفي ضوء هذه النتائج رأت الدراسة ضرورة تكامل مبادئ التصميم التعليمي في تطوير الدورات التعليمية، وأهمية التدريب المستمر للمعلمين على استخدام التكنولوجيا بفعالية، والحاجة إلى مزيد من البحوث التي تركز على تقييم فعالية تطبيقات التصميم التعليمي في تعليم اللغة العربية.

وفي السياق نفسه أجرى Alshammari, H. (2020) دراسة هدف منها إلى التعرّف على واقع استخدام الطرق الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستكشاف مدى تقبّل المدرسين لهذه الطرق، والعوامل المؤثرة في تطبيقها بشكل فعّال، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعض المؤسسات التعليمية، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: أن تقبّل المعلمين للطرق الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها مرتبط بدرجة تأهيلهم وتدريبهم المستمر. كما أشارت النتائج إلى وجود تحديات تتعلق بالخلفيات الثقافية للمتعلمين، مما يستلزم مراعاتها عند تطبيق إستراتيجيات تعليمية حديثة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تطوير مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بما يواكب المستجدات التربوية. ومع ذلك، تشير هذه الدراسات إلى وجود فجوات بحثية واضحة، من أبرزها:

- ضعف التركيز على البحوث التطبيقية والتجريبية المتعلقة بتقويم المناهج وطرائق التدريس.

- الحاجة لمزيد من الدراسات التي تستقصي أثر التوجهات التكنولوجية الحديثة على تعليم اللغة العربية.
- نقص الدراسات التي تتناول بناء المناهج في ضوء مهارات المستقبل ومتطلبات التنمية الوطنية في البحرين.

وبناءً عليه، تأتي هذه الدراسة لسد جزء من هذه الفجوات من خلال تحليل التوجهات البحثية الحديثة في مملكة البحرين بشكل شامل، واقتراح مجالات بحثية جديدة تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة:

منهج التحليل الببليومتري: (Bibliometric Analysis) هو أحد المناهج الكمية التي تعتمد على تحليل النتاج الفكري المنشور، بهدف قياس الأنشطة البحثية والعلمية، وتحديد اتجاهات البحث، ورصد النمو المعرفي في مجال معين، وذلك من خلال تحليل بيانات النشر مثل عدد المقالات، والاستشهادات، والتأليف المشترك، وأكثر الموضوعات والباحثين أو الجهات تأثيرًا (الشافعي، 2021؛ أبو زيد، 2020).

ويُعد هذا المنهج أداة فعّالة لفهم التوزيع الزمني والجغرافي للبحوث، وتحليل الشبكات العلمية، واستكشاف الفجوات المعرفية، وتوجيه السياسات البحثية المستقبلية.

وقد عُرّف بأنه أحد المناهج الكمية المستخدمة في دراسة وتحليل الإنتاج العلمي المنشور، بهدف الكشف عن الاتجاهات البحثية، وتحديد أكثر الموضوعات والباحثين تأثيرًا، لقياس التعاون البحثي بين الأفراد والمؤسسات، وتقييم الأداء العلمي استنادًا إلى بيانات مثل عدد المنشورات، ومعدلات الاستشهادات، والتعاون الدولي(Donthu et al., 2021؛ Ellegaard & Wallin, 2015). ويُستخدم التحليل الببليومتري بشكل متزايد في تقييم خرائط المعرفة وتحديد الفجوات البحثية، خاصة عند الاستعانة ببيانات قواعد معلومات عالمية مثل Scopus و(Aria & Cuccurullo, 2017) Web of Science.

ويقصد به في هذه الدراسة:

استخدام الأساليب الكمية والإحصائية لتحليل الإنتاج العلمي المنشور حول مناهج تعليم اللغة العربية في البحرين، بهدف الكشف عن التوجهات البحثية، وأبرز الباحثين والمؤسسات، والموضوعات المطروحة، وذلك بالاعتماد على بيانات قواعد المعلومات مثل Scopus و Web of Scienceوقواعد بيانات عربية خلال الفترة من 2011 إلى 2025م.

وفي ضوء تحديد التوجهات البحثية السائدة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، تم توظيف منهج التحليل الببليومتري؛ بوصفه أحد المناهج الكمية، التي تُعنى بدراسة، وتحليل النتاج العلمي المنشور، من خلال تتبّع مؤشرات رقمية، مثل: التكرار، والنسب المئوية، وتوزيع الموضوعات، وتكرار استخدام المناهج البحثية. ويُسهم هذا المنهج في الكشف عن توجهات البحث العلمي، وتحديد الفجوات المعرفية، وتقويم الجهود البحثية المبذولة، في إطار زمني، ومجالي محددين (Donthu et al., 2021؛ وأبو زيد، 2021).

ويُعرَّف التحليل الببليومتري بأنه: منهج كمي يُستخدم لتحليل الإنتاج الفكري عبر أدوات إحصائية دقيقة، تسمح بفهم أعمق للبنية المنهجية والمعرفية للبحوث العلمية في مجال معين، مما يساعد على تقديم توصيات علمية قائمة على بيانات موثقة (Zupic & Čater, 2015). وبناءً عليه، تم تحليل الدراسات وفق مؤشرات ببليومترية محددة كنوع المنهج، والمجال البحثي، ونوع العينة، في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، للوصول إلى صورة شاملة وموضوعية عن واقع البحوث في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة (2011–2025). حيث يرى الباحثان أن هذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة.

وتكوّن مجتمع الدراسة من عينة البحوث المنشورة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين، ويشمل:

- الرسائل الجامعية (ماجستير ودكتوراه) من الجامعات البحرينية.
- الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية المحكمة المحلية والإقليمية.

وذلك خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2011 إلى 2025.

وتتمثل عينة الدراسة في الدراسات والبحوث التي تمكّن الباحثان من الوصول إليها وتنطبق عليها المعايير التالية:

1. أن تكون متخصصة في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
2. أن تكون مرتبطة بالسياق البحريني تحديدًا.
3. أن تكون منشورة في دوريات علمية محكمة أو تقارير رسمية معتمدة.
4. أن تقع ضمن الفترة الزمنية المحددة.(2025 - 2011) . وقد بلغت (10) دراسات، وبحوث.

استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى أداةً رئيسةً لجمع البيانات، حيث تم تصميم بطاقة تحليل تتضمّن المحاور التالية:

- بيانات الدراسة (العنوان، وسنة النشر، وجهة الإصدار، ونوع الدراسة).
- موضوع الدراسة ومحورها الأساسي.
- المنهج المستخدم (وصفي، وتجريبي، وتحليلي).
- أبرز النتائج والتوصيات.
- الفجوات البحثية التي أشارت إليها الدراسة.

تم إخضاع بطاقة التحليل للتحكيم من قبل مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس لضمان الصدق والثبات.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

1. حصر الدراسات والبحوث ذات العلاقة باستخدام قواعد البيانات الإلكترونية والمكتبات الجامعية، وخاصة المكتبة الرقمية السعودية (قواعد البيانات العربية)، والبحوث المنشورة في المجلات العلمية المحكّمة.
2. تطبيق بطاقة تحليل المحتوى على جميع الدراسات المستوفية لشروط العينة.
3. تصنيف البيانات وتبويبها وفق المحاور المحددة في بطاقة التحليل.
4. تحليل النتائج واستخلاص الاتجاهات العامة والتوجهات البحثية السائدة.
5. تحديد الفجوات البحثية واقتراح مجالات لدراسات مستقبلية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

تناول هذا الجزء النتائج التي تّم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق الهدف من الدراسة.

في البداية قام الباحثان بتصنيف الدراسات السابقة إلى رسائل ماجستير وأطروحات دكتوراه وبحوث منشورة في مجلات علمية محكمة. وفيما يأتي عرض للنتائج في ضوء أسئلة الدراسة:

عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول، ونصه: (ما المجالات البحثية والموضوعية الأكثر تناولًا في الدراسات الأكاديمية والأبحاث)؟

ولتحليل نتائجه باستخدام منهج التحليل الببليومتري (Bibliometric Analysis)، ينبغي أولًا: فهم أن هذا المنهج يُعنى بقياس وتحليل الإنتاج العلمي من خلال أدوات كمية وإحصائية تهدف إلى تحديد التوجهات البحثية، وتكرار الموضوعات، وأنماط النشر، والثغرات المعرفية في مجال معين.

وقد تمت معالجة هذا السؤال عبر تحليل (10) دراسات، منها: (1) ماجستير، (2) دكتوراه، (7) أبحاث منشورة في مجلات محكّمة.

وقد أسفر التحليل عن أربعة محاور رئيسة، هي:

1. تصميم وإعداد برنامج تعليمي.
2. تحسين مهارات.
3. تحليل أسئلة تقويمية.
4. فاعلية وأثر طريقة أو إستراتيجية تدريس.

خلال فترة التحليل المحدّدة في هذه الدراسة، كما في الجدول التالي:

جدول (1)

يوضح المجالات البحثية المتناولة في الدراسات الأكاديمية، والبحوث العلمية المتعلّقة بمناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والتكرارات والنسب المئوية خلال الفترة من (2011- 2025)

المحور	التكرارات	النسبة المئوية
1. تصميم وإعداد برنامج تعليمي	3دراسات	30%
2. تحسين مهارات	2دراستان	20%
3. تحليل أسئلة تقويمية	1دراسة واحدة	10%
4. فاعلية وأثر طريقة أو إستراتيجية تدريس	4دراسات	40%
المجموع	10	100%

إن هذا يشير إلى أن أغلب الدراسات تركّزت في محورين اثنين فقط بنسبة 75%من العينة، بينما أُهملت الجوانب الأخرى.

التحليل النوعي في ضوء المنهج الببليومتري:

المحور الأول: تصميم وإعداد برنامج تعليمي

ركّزت البحوث في المجلات على موضوعات حديثة مثل: (التعلم المنظم ذاتيًا، الاتجاه نحو التقنية، الاستيعاب القرائي). وقد كشفت النتائج عن أن الموضوعات التي تم تناولها ذات توجهات بحثية حديثة مما يدل على مواكبة الباحثين للتطورات البحثية الجارية في الساحة العلمية.

بينما تناولت أطروحات الدكتوراه موضوعات مستهلكة أو تقليدية، مثل الاستيعاب القرائي، الإنتاج الكتابي، ويلاحظ أن موضوعاتها ليست من التوجهات الحديثة.

التحليل الببليومتري هنا يُظهر تفاوتًا في حداثة الطرح بين نوعي الأوعية:

- المجلات العلمية أكثر مواكبة للتطورات.
- بينما أطروحات الدكتوراه أقل تجديدًا، مما يشير إلى فجوة يجب سدها في البحوث الأكاديمية المؤسسية.

المحور الثاني: تحسين مهارات

- اقتصرت البحوث على ورقتين فقط في مجلات علمية (مهارات الاستماع الناقد، والخطاب الإقناعي).

- لا توجد أي دراسات في الماجستير أو الدكتوراه.
- ويرى الباحثان أن هذا يعكس قصورًا واضحًا في البحث في مجال تطوير المهارات اللغوية، على الرغم من أهميته البالغة في تعليم اللغة العربية.

المحور الثالث: تحليل أسئلة تقويمية

لم يُتناول هذا المحور إلا في بحث واحد فقط، وهو منشور في مجلة.

وهذه نقطة ضعف بارزة في الإنتاج العلمي، خاصة أن تقويم التعلم وأدواته يمثل أحد أركان العملية التعليمية، ويُعد حقلًا غنيًا للتحليل.

المحور الرابع: فاعلية و أثر إستراتيجية تدريس

يتميز هذا المحور بالتنوع في المتغيرات، ففيه (9) دراسات، منها: (3) ماجستير، (3) دكتوراه، و(3) بحوث في مجلات علمية محكمة. تناول إستراتيجيات متعدّدة: التعليم المبرمج، والتحصيل الدراسي، والزمن المستغرق، والإدراك البصري، والتفكير الناقد. وهذا يدل على اهتمام الباحثين بالتجريب التربوي وتقييم أثر الإستراتيجيات، مما يعكس استجابة للاتجاهات العالمية في البحوث التعليمية. لكنه في المقابل يفتقر إلى التركيز أو التخصص العميق، حيث تبدو الموضوعات متفرّقة.

جدول (2)

تحليل نتائج التوجهات البحثية المتناولة في الدراسات الأكاديمية، والبحوث العلمية المتعلّقة بمناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والفجوات خلال الفترة من (2011- 2025) في ضوء التحليل الببليومتري

جانب التحليل	نتيجة
تكرار الموضوعات	أكثر تكرارا "تصميم البرامج" و "إستراتيجيات التدريس(37.5%) "
تنوع الموضوعات	محدود، إذ لم تتجاوز المجالات 4 محاور
نوع الوعاء العلمي	المجلات أكثر تنوعًا وتجديدًا، بينما رسائل الماجستير أقل حضورًا (فقط رسالة واحدة)
الثغرات	ضعف في موضوعات المهارات اللغوية والتحليل التقويمي
مواكبة التطوّر	متوسطة، والمجلات مواكبة، والرسائل متأخرة نوعًا ما

عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني: ونصه: (ما مجالات الدراسات والأبحاث وفقًا لطبيعة مجتمع الدراسة)؟

اعتمد الباحثان في تحليل النتائج على التكرارات والنسب المئوية كما في الجدول (3):

جدول (3)

مجالات الدراسات والبحوث وفقًا لمجتمع مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

المحور	الماجستير	النسبة	الدكتوراه	النسبة	بحوث في مجلات	النسبة الكلية
الطلبة	1	100%	2	100%	4	77.7%
المعلمون	0	0	0	0	1	10%
محتوى المرحلة الدراسية	0	0	0	0	1	10%
المجموع	1	100%	2	100%	1	40%
المجموع الكلي	1		2		10	100%

التحليل في ضوء منهج التحليل الببليومتري:

التحليل الكمي:

مجتمع الطلبة كان الأكثر تناولًا بنسبة 75%من مجمل الدراسات، أي ما يعادل (6) من أصل (8) موضوعات.

بينما تناولت دراستان فقط المعلمين، والمحتوى الدراسي (واحدة عن المعلمين، وأخرى عن المحتوى الدراسي)، بنسبة 12.5% لكل منهما.

لا توجد دراسات ركّزت على أولياء الأمور، أو المشرفين التربويين، أو صانعي القرار، وهذه فجوة بحثية ينبغي سدّها في قابل الأيام، لأن هذه الجهات من أصحاب المصلحة المباشرة من التعليم.

التحليل النوعي:

المحور الأول: مجتمع الطلبة:

جدول (4)

متغيرات مجتمع الطلبة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

المتغيرات	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات	الكل	النسبة
المرحلة الابتدائية	0	2	1	3	60%
المرحلة المتوسطة	1	0	0	1	10%
المرحلة الثانوية	0	0	1	1	10%
المرحلة الجامعية	0	0	2	2	20%
المجموع	1	2	4	7	100%
المجموع الكلي	1	2	7	10	100%

المناقشة: تبيّن من خلال الجدول (4) ما يلي:

تركزت الأبحاث على المرحلة الابتدائية، والجامعية بنسبة متساوية (30% لكل منهما)، ما يدل على توجه الباحثين نحو الطرفين المتقابلين من السلم التعليمي.

المرحلة المتوسطة والثانوية كانت الأقل تناولًا، على الرغم من أهميتها في تشكيل مهارات الطالب، وتعزيز التفكير النقدي، ما يعكس ثغرة بحثية يجب معالجتها.

المحور الثاني: جنس الطلبة:

جدول (5)

يوضح متغيرات جنس الطلبة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

المتغيرات	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات	الكل	النسبة
ذكور	0	1	2	3	50%
إناث	0	0	0	0	0%
كلاهما	1	1	1	3	50%
المجموع	1	2	3	6	100%

المناقشة: كشفت النتائج في الجدول (5) عما يأتي:

لم يتم تخصيص أي دراسة لعينة الإناث فقط، وهذا يُعد قصورًا واضحًا في تمثيل الفئات التعليمية.

تميل الدراسات إلى الشمولية أو إلى الذكور فقط، وربما يعكس ذلك سهولة الوصول إلى الذكور أو انحيازًا منهجيًا يجب الانتباه له.

المحور الثالث: مجتمع المعلمين

جدول (6)

متغيرات مجتمع المعلمين في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

المتغيرات	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات	الكل
معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها	0	0	1	1

المناقشة والتفسير: أوضحت النتائج في الجدول (6) ما يأتي:

- تم تناول المعلمين في دراسة واحدة فقط، وهذا يدل على ضعف في استكشاف البيئة التعليمية من منظور المعلمين.
- المجتمع المستهدف في الدراسة كان من معلمي العربية لغير الناطقين بها، ما يفتح الباب أمام الحاجة لدراسات أوسع تشمل معلمي الناطقين بها أيضًا.

المحور الرابع: نوع المعلمين

جدول (7)

متغيرات نوع المعلمين (ذكور/ إناث) في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012-2025)

المتغيرات	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات	الكل
ذكور	0	0	2	2
إناث	0	0	0	0
كلاهما	0	0	0	0

المناقشة والتفسير: من خلال النتائج الواردة في الجدول (7) يتضح الآتي:

لم تتضمّن الدراسات أي تمثيل للمعلمات أو لكلا الجنسين، مما يعكس انحيازًا غير مبرر في تصميم العينة البحثية.

يُفترض أن يتم تناول التنوع بين الذكور والإناث في البيئة التعليمية كمكون أساسي للتفسير والتحليل.

المحور الخامس: محتوى المرحلة الدراسية

جدول (8)

متغيرات محتوى المرحلة الدراسية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

المتغيرات	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات	الكل
محتوى مناهج المرحلة الابتدائية	0	0	2	2

المناقشة والتفسير: من خلال النتائج الواردة في الجدول (8) تبيّن أنه:

تمّ تناول محتوى المناهج الدراسية مرة واحدة فقط، وهذا يعكس قصورًا في دراسة المادة العلمية نفسها.

تحليل المناهج هو مدخل مهم لفهم جودة التعليم، ويستحق تركيزًا أكبر في الدراسات العليا. وهذه ثغرة بحثية ينبغي سدها في الدراسات المستقبلية.

جدول (9)

الخلاصة العامة في ضوء التحليل الببليومتري للسؤال الثاني

نقطة التحليل	النتيجة
أكثر المجتمعات تناولًا	الطلبة(77.7%%)
أقل المجتمعات تناولًا	المعلمون، المناهج الدراسية (10% لكل منهما)
الثغرات البحثية	ضعف في تناول: المرحلتين المتوسطة، والثانوية، الطالبات، والمعلمات، وأولياء الأمور والمشرفين.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث: ونصه: (ما مجالات العينات البحثية الأكثر تناولًا في الدراسات الأكاديمية والأبحاث العلمية في مملكة البحرين)؟

ولمناقشة نتائج السؤال الثالث حول مجالات العينات البحثية الأكثر تناولًا في الدراسات الأكاديمية في مملكة البحرين، تمّ الاعتماد على أدوات منهج التحليل الببليومتري، الذي يركّز على قياس وتحليل البيانات الكمية للبحوث المنشورة، لرصد الاتجاهات، والأنماط، والثغرات البحثية. وقد كشفت النتائج عما يأتي:

جدول (10)

متغير نوع العينات

نوع العينة	الماجستير	النسبة	الدكتوراه	النسبة	بحوث في مجلات	النسبة	الكل	النسبة
العينة العشوائية	1	100%	2	100%	4	77.7%	7	77.7%
غير العشوائية	0	0	0	0	1	10%	1	10%
جميع المجتمع	0	0	0	0	1	20%	1	%10
المجموع	1	100%	2	100%	7	100%	10	100%

من خلال النتائج في الجدول (10) وفي ضوء التحليل القائم على منهج التحليل الببليومتري:

التحليل الكمي يلاحظ أن:

75% من الدراسات استخدمت عينة عشوائية، مما يدل على توجه واضح نحو التصميم الكمي التجريبي أو شبه التجريبي.

العينة غير العشوائية و"جميع المجتمع" استُخدمتا بنسب متساوية (12.5%)، مما يكشف عن قلة تنوع في اختيار العينات، وهو أمر يستدعي المعالجة في الدراسات المستقبلية. ولمزيد من معرفة التوجهات البحثية، تمّ مناقشة متغيرات العينات على النحو الآتي كما في الجدولين (11، و12):

المحور الأول: العينة العشوائية

جدول (11)

متغيرات العينة العشوائية المستخدمة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

نوع العينة العشوائية	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات
البسيطة	1	2	4
المنتظمة	0	0	0
الطبقية	0	0	0
العنقودية	0	0	0
المجموع	1	2	4

المناقشة والتفسير: من خلال النتائج الواردة في الجدول (11) تبيّن أنه:

تم الاعتماد الكلي على العينة العشوائية البسيطة (100%) في جميع الدراسات، وهذا يعكس غياب التنوّع في منهجيات اختيار العينات العشوائية.

لا توجد أي دراسة استخدمت العينات المنتظمة، والطبقية، أو العنقودية، رغم ما تقدّمه من كفاءة إحصائية ودقة، خاصة عند التعامل مع مجتمعات كبيرة أو متعدّدة الطبقات.

يشير ذلك إلى ضعف المنهجية الإحصائية لدى بعض الباحثين، أو ربما إلى محدودية التدريب في تقنيات اختيار العينات الأكثر تعقيدًا. وهي بالتأكيد ثغرات بحثية ينبغي تداركها في الأبحاث المستقبلية؛ وذلك لضمان نتائج أكثر واقعية عن الميدان التربوي، والتعليمي بما يفيد العملية التعليمية، ومواكبة البحث العلمي، ومستجداته.

المحور الثاني: العينة غير العشوائية

جدول (12)

يوضح متغيرات العينة غير العشوائية في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012-2025)

نوع العينة غير العشوائية	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات
الميسرة (المتاحة)	0	0	0
الحصصية	0	0	0
القصدية (الغرضية)	0	0	1
المجموع	0	0	1

المناقشة والتفسير: من خلال النتائج الواردة في الجدول (12) تبيّن أنه العينة الوحيدة غير العشوائية التي تم استخدامها وكانت قصدية (غرضية) في بحث واحد منشور.

عدم وجود أي دراسة استخدمت العينة الميسّرة أو الحصصية يشير إلى ضعف في التنوع المنهجي لدى الباحثين أو تفضيلهم للتصاميم التي تمنح نتائج أكثر قابلية للتعميم، وقد يرجع ذلك لهدف البحث.

على الرغم من أن العينات القصدية مفيدة في الدراسات النوعية أو الاستكشافية، إلا أن ضعف استخدامها قد يكون انعكاسًا لندرة الدراسات النوعية ضمن العينة المدروسة.

جدول (13)

التحليل الكلي والتوجهات البحثية في موضوع نوع العينة المستخدمة والفجوات ذات العلاقة بالسؤال الثالث

جانب التحليل	النتيجة
أكثر أنواع العينات استخدامًا	العينة العشوائية البسيطة (7 دراسات، 77.7%)
أقل الأنواع استخدامًا	الطبقية، المنتظمة، العنقودية، والميسّرة (لم تُستخدم إطلاقًا)
اتجاهات الباحثين	ميول واضحة نحو الأسلوب التجريبي الكمي البسيط
الثغرات المنهجية	غياب التنوّع في أدوات اختيار العينات، وقلة استخدام العينات المناسبة للدراسات النوعية
توصيات ببليومترية	تدريب الباحثين على استخدام أنواع متعدّدة من العينات

من خلال النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث يمكن القول إنه تم الوصول إلى:

تشجيع الدراسات النوعية.

التوسع في استخدام العينات الطبقية والعنقودية لتغطية المجتمع البحثي بدقة أكبر.

75% من الدراسات استخدمت عينة عشوائية بسيطة فقط.

لم يُستخدم أي من الأساليب العشوائية المتقدمة أو غير العشوائية الشائعة.

يشير ذلك إلى وجود نمط موحد ومحدود في التصميم المنهجي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: ((Alwahabi, F. & Al Ghattami, S. (2022 ؛ و(Alsobhi, A. (2021؛

وتختلف عن دراسة كل من (Author, A. A. 2021; & Hees, D. 2021):

عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع: ونصه: (ما المناهج البحثية الأكثر شيوعًا واستخدامًا في الدراسات والأبحاث)؟

ولمناقشة نتائج السؤال الرابع تمّ الاعتماد على منهج التحليل الببليومتري(Bibliometric Analysis) لرصد وتحليل الإنتاج العلمي كميًا، عبر تتبّع مؤشراته مثل التكرار والنسب المئوية، بهدف استكشاف التوجهات البحثية السائدة، وتوزيع موضوعات البحث، وأنماط التأليف والنشر، بما يتيح فهمًا أعمق لخريطة المعرفة في مجال محدّد خلال فترة زمنية معينة.

وانطلاقًا من هدف البحث، تم تحليل البيانات الواردة في الجدول (14) وفق منهج التحليل الببليومتري، الذي يبيّن توزيع المناهج البحثية المستخدمة في الدراسات وفقًا لنوع الإنتاج العلمي (رسائل ماجستير، دكتوراه، بحوث منشورة في مجلات علمية).

جدول (14)

المناهج البحثية المستخدمة في مجال مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مملكة البحرين خلال الفترة من (2012- 2025)

المحور	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات علمية	الكل
	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة
المنهج التجريبي	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)
المنهج شبه التجريبي	0 (0%)	2 (100%)	3 (30%)	5 (50%)
المنهج الوصفي	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)
المنهج الوصفي وشبه التجريبي	0 (0%)	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)
المجموع	1 (100%)	2 (100%)	7 (70%)	10 (100%)

يتضح من الجدول (14) أن المنهج شبه التجريبي احتل المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، حيث تم توظيفه في 50% من الدراسات، متفوقًا على بقية المناهج. ويُعزى هذا الانتشار الواسع إلى ما يتيحه هذا المنهج من مرونة في تصميم الدراسات التي تتناول ظواهر واقعية ضمن بيئات طبيعية مع قدرٍ مقبولٍ من الضبط التجريبي، مما يجعله مناسبًا للبحوث التربوية، لا سيما في برامج الدكتوراه (بنسبة 100%) والمجلات العلمية30%

وجاء المنهج الوصفي في المرتبة الثانية بنسبة بلغت 20%، واقتصر ظهوره على البحوث المنشورة في المجلات العلمية، وهو ما يعكس شيوع البحوث المسحية والدراسات التي تستهدف تشخيص الواقع وتحليله دون تدخل تجريبي مباشر في

البحوث المنشورة في المجلات العلمية المحكّمة. وفي المقابل، لم يُستخدم المنهج الوصفي في رسائل الماجستير أو أطروحات الدكتوراه في العينة المدروسة.

أما المنهج التجريبي فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة 10%، واقتصر استخدامه على رسالة ماجستير واحدة، وهو مؤشر على محدودية تطبيق الدراسات التي تتطلّب ضبطًا تجريبيًا صارمًا في البيئة التربوية البحرينية، ربما يرجع ذلك إلى صعوبات تتعلّق بطبيعة المؤسسات التعليمية أو القيود الميدانية المرتبطة بتصميم تجريبي حقيقي، أو صعوبات تتعلّق بطبيعة الدراسات الإنسانية نفسها.

كما وردت نسبة مماثلة وهي (10%) لاستخدام المنهج المختلط (الوصفي وشبه التجريبي معًا)، في دراسة واحدة منشورة، ما يعكس بداية توجه نحو التكامل بين المناهج الكمية والكيفية، أو بين التحليل الوصفي والتطبيقي، إلا أن هذا التوجه لا يزال محدودًا.

ويمكن القول إنّ نتائج التحليل الببليومتري تكشف عن هيمنة واضحة للمنهج شبه التجريبي على الإنتاج البحثي التربوي في مملكة البحرين، بما يعكس توافقًا مع توجهات البحث التربوي المعاصر الذي يجمع بين ضبط المتغيرات والارتباط بالسياقات الواقعية.

كما تُظهر النتائج تركّز البحوث حول ثلاثة مناهج رئيسة دون تنوّعٍ منهجي كبير، ما يستدعي تعزيز الوعي بأهمية استخدام مناهج متنوّعة مثل المنهج الكيفي أو المنهج المختلط لتوسيع آفاق البحث وتحقيق مزيد من التكامل المعرفي والمنهجي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة: ((Nassor et al., 2024 حيث استخدام منهج التحليل الببليومتري. بينما تختلف مع دراسة كل من: (العبد الله والرويعي، 2021)؛ ودراسة. (Hess, D, 2021). و(Author, A. A. 2021).

عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الخامس: ونصه:(ما الأدوات البحثية الأكثر شيوعًا واستخدامًا في الدراسات والأبحاث)؟

تمّ تحليل بينات السؤال الخامس في ضوء منهج التحليل الببليومتري، الذي يعتمد على استخدام مؤشرات كمية كالتكرار والنسب المئوية لرصد خصائص الإنتاج العلمي، مما يسمح بتحديد اتجاهات الباحثين وتفضيلاتهم المنهجية، ومن ذلك الأدوات المستخدمة في جمع البيانات. وعليه، تمّ تحليل نتائج السؤال الخامس وفق هذا المنهج لرصد الأدوات البحثية الأكثر شيوعًا في الدراسات التربوية، كما في الجدول (15) الذي يوضح نتائج السؤال الخامس على النحو التالي:

جدول (15)

الأدوات البحثية المستخدمة في الدراسات والبحوث المتصلة بمناهج اللغة العربية وطرق تدريسها خلال الفترة من (2011-2025) في مملكة البحرين

نوع الأداة	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات علمية	الكل
	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة
اختبار	1 (100%)	2 (100%)	4 (42%)	7 (60%)
استبانة	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.5%)	1 (10%)
مقياس مهارات	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.5%)	1 (10%)
بطاقة تحليل المحتوى	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.5%)	1 (10%)
مقياس اتجاه	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
المجموع	1 (100%)	2 (100%)	7 (100%)	10 (100%)

تشير البيانات في الجدول (15) إلى أن أداة "الاختبار" جاءت في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، حيث استُخدمت في 60% من الدراسات الكلية، وهي الأداة الوحيدة المستخدمة في جميع رسائل الماجستير، وأطروحات الدكتوراه، مما يدل على تفضيل الباحثين للأدوات التي تسمح بقياس المهارات أو المعارف بشكل مباشر.

أما بقية الأدوات مثل :الاستبانة، ومقياس المهارات، وبطاقة تحليل المحتوى، فقد استُخدمت بنسب متساوية (14.5% لكل منها)، واقتصرت على الدراسات المنشورة في المجلات العلمية فقط، مما يشير إلى تنوّع نسبي في أدوات المجلات مقارنة بالرسائل الأكاديمية، وإن كان محدودًا. كما في الجدول (16):

جدول (16)

عدد الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث المتصلة بمناهج اللغة العربية وطرق تدريسها خلال الفترة من (2011-2025) في مملكة البحرين:

عدد الأدوات المستخدمة	الماجستير	الدكتوراه	بحوث في مجلات	الكل
	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة	التكرار/النسبة
أداة واحدة	1 (100%)	2 (100%)	4 (60%)	7 (75%)
أداتان	0 (0%)	0 (0%)	2 (40%)	2 (25%)
المجموع	1 (100%)	2 (100%)	6 (100%)	9 (100%)

يُبرز الجدول (16) جانبًا تكميليًا مهمًا في التحليل، يتمثّل في عدد الأدوات المستخدمة في كل دراسة. وقد أظهرت البيانات أن 75%من الدراسات اعتمدت على أداة واحدة فقط، خاصة في رسائل الماجستير والدكتوراه، في حين أن 25% استخدمت أداتين، وكانت جميعها ضمن البحوث المنشورة. ويُفسَّر ذلك بالحرص المنهجي في الرسائل الجامعية على التركيز في أداة واحدة لضبط المتغيرات، بينما تميل بعض الدراسات المنشورة إلى التكامل في الأدوات لتحقيق عمق بحثي أكبر.

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن التحليل الببليومتري كشف أن الاختبار هو الأداة البحثية الأكثر شيوعًا في الدراسات التربوية، خاصة في الأبحاث التي استهدفت قياس التحصيل، أو فاعلية أساليب التدريس. كما أن اعتماد غالبية الدراسات على أداة واحدة يشير إلى تفضيل التصاميم البحثية المباشرة والبسيطة، وقد يعكس ذلك عوامل تتعلّق بإمكانيات الباحث، ومتطلّبات المؤسسات الأكاديمية، أو قيود البيئة التعليمية.

وفي المقابل، فإن ظهور أدوات متعدّدة (المنهج المختلط) (مثل الاستبانة، وبطاقة التحليل، ومقياس الاتجاه) بنسب متساوية ومتدنية، يوضح أن هناك تنوّعًا محدودًا في الأدوات البحثية المستخدمة، مما يستدعي تعزيز التوعية بأهمية اختيار أدوات متنوّعة وملائمة لطبيعة المشكلات البحثية، وخاصة في المجلات العلمية التي تتيح قدرًا أكبر من الحرية المنهجية.

وتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (Hess, D. 2021)؛ وتختلف مع دراسة كل من: (Alwahabi, F. & Al Ghattami, S. (2022) ؛ و(Alsobhi, A. (2021)؛ و(Author, A. A. (2021).

النتائج:

1. أظهرت النتائج تركيز البحوث المنشورة في المجلات على موضوعات حديثة مثل: (التعلم المنظم ذاتيًا، والاتجاه نحو التقنية). بينما تناولت أطروحات الدكتوراه موضوعات مستهلكة أو تقليدية (الاستيعاب القرائي، والإنتاج الكتابي)، ويلاحظ أن موضوعاتها ليست من التوجهات الحديثة.

2. كشف التحليل النوعي عن هيمنة محورين فقط على الساحة البحثية خلال الفترة من _2011-2025) وهو ما يمثل تركّزًا قد يؤدي إلى إهمال قضايا ويظهر تباينًا في حداثة الطرح وتجديد الموضوعات، في حين كشف التحليل الكمي عن التوزيع العددي.

3. أسفرت النتائج عن أن مجتمع الطلبة كان الأكثر تناولًا بنسبة 77.7% من مجمل الدراسات. وقد تركّزت الأبحاث على المرحلة الابتدائية، والجامعية بنسب متساوية (30% لكل منهما)، ما يدل على توجه الباحثين نحو الطرفين المتقابلين من السلم التعليمي.

4. أظهرت النتائج عدم وجود دراسات ركّزت على أولياء الأمور، أو المشرفين التربويين، أو صانعي القرار، وهذه فجوة بحثية ينبغي سدّها في المستقبل، لأن هذه الجهات من أصحاب المصلحة المباشرة من التعليم. 5.كشفت النتائج عن أن % 75 من الدراسات استخدمت عينة عشوائية، مما يدل على توجه واضح نحو التصميم الكمي التجريبي أو شبه التجريبي.

6. كشفت النتائج عن قلة تنوّع العينات، حيث استخدمت العينة غير العشوائية (10%).

7. لم تكشف النتائج عن وجود دراسة استخدمت العينات المنتظمة، والطبقية، أو العنقودية، رغم ما تقدّمه من كفاءة إحصائية ودقة، خاصة عند التعامل مع مجتمعات كبيرة أو متعدّدة الطبقات.

8.كشفت النتائج عن أن المنهج شبه التجريبي حصل على المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، حيث تم توظيفه في 50% من الدراسات، متفوقًا على بقية المناهج.

9. كشفت النتائج عن أن أداة "الاختبار" جاءت في المرتبة الأولى من حيث الاستخدام، حيث استُخدمت في 60% من الدراسات الكلية.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

1. تحديد الأولويات البحثية من قبل أقسام المناهج وطرق التدريس والاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

2. ضرورة اهتمام أقسام المناهج وطرق تدريس اللغة بتوجيه الباحثين عند كتابة رسائل الماجستير، وأطروحات الدكتوراه بالتوجهات الحديثة في تعليم وتعلّم اللغة العربية في مملكة البحرين.

3. ضرورة اهتمام أقسام المناهج وطرق تدريس اللغة بتوجيه الباحثين إلى دمج عدد من المناهج والأدوات البحثية في الدراسات العليا.

4. ضرورة اهتمام أقسام المناهج وطرق تدريس اللغة بتوجيه الباحثين بتنويع العينات البحثية.

5. ضرورة اهتمام الأقسام التربوية بتوجيه الباحثين الجدد إلى استكشاف المجالات الأقل تناولًا، وإعادة التوازن إلى خريطة البحث الأكاديمي في التخصص، ولا سيما الفجوات البحثية.

المقترحات:

1. إجراء دراسة لتحليل التوجهات في محتوى مناهج تعليم وتعلّم اللغة العربية باستخدام المنهج الببليومتري.

2.إجراء دراسة قائمة على منهج التحليل الببليومتري للتعرّف على توجهات أولياء الأمور، والمشرفين في مدى مواكبة مناهج تعليم العربية في مملكة البحرين للتوجهات الحديثة في بناء المنهج.

3. إجراء دراسة قائمة على منهج التحليل الببليومتري للتعرّف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى مناهج تعليم اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة.

المراجع:

عرفان، خ. م. م. (2015). الاتجاهات المعاصرة لتعليم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية، *دراسة منشورة في مجلة العلوم التربوية*، (2). 59-161.

اللقاني، أ. ح.، والجمل، ع. أ. (1996)، *معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في مناهج وطرق التدريس* (ط.2). عالم الكتب.

عوض، ف. س.، والبسطامي، د. أ. (2015)، *تدريس فنون اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق)* (ط.1). الدمام، مكتبة المتنبي.

الزهراني، ت. ع.، وع. ف. س، والعوّاد، ع. د.، وبني ياسين، م. ف.، وعرفان، خ. م. (2019)، مداخل تعليم اللغة العربية – رؤية تحليلية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

الخليفة، ح. ج. (2014). *المنهج المدرسي المعاصر* (ط.14). مكتبة الرشد.

الدهماني، د. خ. (2007). *المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية*. [بحث مقدم] المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها. جامعة الوصل، دبي.

الملا، ب. س. (1994). أثر برنامج متكامل بين القراءة الوظيفية، والقراءة على الأداء اللغوي التلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة في مرحلة الابتدائية [أطروحة دكتوراه غير مستورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

الخياط، ع. ع، والهولي، ع. إ. (2003). دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة*، *8*(20). 3-4.

عوض، م. ع. (2000)، *مداخل تعلم اللغة العربية دراسة مسحية تغذية*. مركز البحوث التربوية والنفسية.

المالكي، ع. ع. م. (2015). *الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية* (ط.1). مكتبة المتنبي.

مطاوع، ض. م.، والحصان، أ. م. (2014). *مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة*. مكتبة المتنبي.

الناقة، م. ك. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.

أبو زيد، م. س. (2020). التحليل الببليومتري كأداة لتقييم الإنتاج العلمي في الجامعات: دراسة تحليلية. *مجلة دراسات المعلومات والمكتبات*، *8*(2)، 155-178.

بلمودن، أ. والرشدان، ث. ع. (2023). *فاعلية طريقة التدريس باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة المحرق* - مملكة البحرين في ظل جائحة الكورونا. *مجلة جامعة الناصر 1* (18). 13-45

الجمري، ع. ع. م.، ويس، م. ع. م. (2011). *أثر استخدام التعليم المبرمج على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في قواعد اللغة العربية* [رسالة ماجستير في تقنيات التعليم]. كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.

الحداد، س. م. (2020). *تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين*. *مجلة الخليج للعلوم التربوية*، *14* (3)، 78-95.

الحديبي، ع. ع. (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *19* (1). 141-190.

حسن، أ. م. (2021). تطوير مناهج اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة دراسات تربوية معاصرة*، *15* (2)، 45-67.

الحسنات، ع. خ. ومحمد، ف. (2020). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية البحرين للمعلمين بجامعة البحرين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. *28*(5). 321 -342.

الخطيب، و. ن. (2022). مدخل الكفايات في تعليم اللغة العربية: الواقع والمأمول. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *20*(4)، 88-112.

الخليف، م. ع. هـ. (2020). *أثر استخدام إستراتيجيتي المثابرة العقلية والأسئلة السابرة الترابطية في تنمية الإدراك البصري والثروة اللغوية اللفظية في مادة اللغة العربية لدى طلاب الصف السادس في البحرين* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ماليزيا.

الخليفي، م. ع. (2021). *منهجية البحث العلمي في الدراسات التربوية: الأطر النظرية والتطبيقية*. دار الزهراء للنشر. السعودية.

الرواقي، ر. م. (2022). توجهات أبحاث تعليم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة من 1017 – 2021. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 1* (12). 73-104

الزهراني، ن. س. (2022). *تدريس اللغة العربية في ضوء النظرية التواصلية: دراسة تطبيقية على مدارس البحرين .مجلة البحوث التربوية، 19(2)، 134-156. البحرين.*

الزهراني، ن. س. (2023). مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج اللغة العربية في البحرين: دراسة تحليلية، *مجلة البحوث التربوية الخليجية، 21*(1)، 56-80.

السهيمي خ. ع. ا.؛ وآل معدي خ. ع. (2020). أزمة الهوية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك خالد بأبها. *مجلة الآداب*، (14)، 535–574. https://doi.org/10.35696/.v1i14.651

الشافعي، أ. م. (2021). الاتجاهات الحديثة في استخدام التحليل الببليومتري في البحوث الأكاديمية. *المجلة العربية للمعلومات، 5*(1)، 45-67.

عبد الله، خ. س. (2020). مناهج اللغة العربية وتحديات العصر الرقمي. *مجلة اللغة العربية، 8*(1)، 22-44.

العبد الله، م. ع.، والرويعي، س. ب. (2021). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو طرائق التدريس الحديثة في مدارس البحرين. *مجلة دراسات تربوية معاصرة، 17* (2)، 101-120.

عيسى، أ. م. (2021). التعلم البنائي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية، *مجلة تعليم العربية، 11* (1)، 33-59.

فخر، م. إ. ج. وفرحان، ع. ع. والسمان، م. أ، م؛ وشحاتة، ح. س. ح. (2019). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين، *مجلة بحوث في تدريس اللغات، 6*(1). 1-21.

الفيشاوي، م. ع. ع.، وإسماعيل، غ. ز، والسيد، ر. أ. إ. (2025). فاعلية تطوير بيئة تلعيب إلكترونية للأنشطة العقلية التنفيذية في التغلب على الاضطرابات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمملكة البحرين، *المجلة الدولية للتعلّم الإلكتروني، 16* (1). 477- 507.

الكعبي، ع. ع. خ. (2012). *أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مملكة البحرين* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية. الأردن.

محمد ع. م. س.؛ والجهني أ. ع. ف. (2025). أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *مجلة الآداب*، *13* (1)، 168–198. https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2443

الموسوي، ن. م. ص. (2014). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية والرياضيات للصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *15* (4). 13-46.

وزارة التربية والتعليم البحرينية. (2023). *الخطة الوطنية لتطوير التعليم في مملكة البحرين 2022-2026*. وزارة التربية والتعليم.

اليعقوبي، س. ن. (2022). اتجاهات تطوير مناهج اللغة العربية في دول الخليج: دراسة تحليلية. *مجلة الخليج للعلوم التربوية*، *18* (1)، 112-134.

References

'Isa, A. M. (2021). Constructivist learning and its applications in teaching Arabic. *Journal of Teaching Arabic, 11*(1), 33–59, (in Arabic).

Abdullah, K. S. (2020). Arabic language curricula and the challenges of the digital age. *Journal of the Arabic Language, 8*(1), 22–44, (in Arabic).

Abū Zayd, M. S. (2020). Bibliometric analysis as a tool for evaluating scientific production in universities: An analytical study. *Journal of Information and Library Studies*, 8(2), 155–178, (in Arabic).

Al-'Abd Allah, M. A., & Al-Ruwa'i, S. B. (2021). Arabic language teachers' attitudes toward modern teaching methods in Bahraini schools. *Journal of Contemporary Educational Studies, 17*(2), 101–120, (in Arabic).

Al-Dahmānī, D. Kh. (2007). The integrative approach in teaching Arabic in general education: Its theoretical foundations and educational applications. [Conference paper]. The First International Conference on Arabic Language and Literature, Al-Wasl University, Dubai, (in Arabic).

Al-Fishawi, M. A. A., Isma'il, G. Z., & Al-Sayyid, R. A. I. (2025). Effectiveness of developing a gamified electronic environment for executive mental activities in overcoming language disorders among students with learning difficulties in the Kingdom of Bahrain. *International Journal of E-Learning, 16*(1), 477–507, (in Arabic).

Al-Ḥaddād, S. M. (2020). Content analysis of Arabic language textbooks in the preparatory stage in the Kingdom of Bahrain. *Gulf Journal of Educational Sciences*, 14(3), 78–95, (in Arabic).

Al-Ḥasanāt, ʿA. Kh., & Mohammed, F. (2020). An evaluative study of the Arabic language and Islamic education teacher preparation program at the Bahrain Teachers College, University of Bahrain. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 28(5), 321–342, (in Arabic).

Al-Ḥudaybī, ʿA. ʿA. (2018). A program based on self-regulated learning to develop technology use skills in teaching and attitudes toward technology among Arabic language teachers for non-native speakers. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 19(1), 141–190, (in Arabic).

Al-Jamrī, ʿA. ʿA. M., & Wīs, M. ʿA. M. (2011). The effect of programmed learning on the achievement of third preparatory grade students in Arabic grammar [Master's thesis in Educational Technology]. Faculty of Education, Nile University, Sudan, (in Arabic).

Al-Ka'bi, A. A. Kh. (2012). The effect of an educational program based on summarization in developing reading comprehension and written production among sixth-grade students in the Kingdom of Bahrain [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Graduate Studies, University of Jordan, Jordan, (in Arabic).

Al-Khalīf, M. ʿA. H. (2020). The effect of using mental persistence and probing questions strategies in developing visual perception and verbal linguistic wealth in Arabic language among sixth-grade students in Bahrain [Unpublished doctoral dissertation]. International Islamic Sciences University, Malaysia, (in Arabic).

Al-Khalīfah, H. J. (2014). *The contemporary school curriculum* (14th ed.). Al-Rushd Library, (in Arabic).

Al-Khalīfī, M. ʿA. (2021). *Scientific research methodology in educational studies: Theoretical and applied frameworks*. Al-Zahrāʾ Publishing, Saudi Arabia, (in Arabic).

Al-Khaṭīb, W. N. (2022). The competencies-based approach in teaching Arabic: Reality and aspirations. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 20(4), 88–112, (in Arabic).

Al-Khayyāṭ, ʿA. ʿA., & Al-Hūlī, ʿA. I. (2003). An analytical study of the aspects of integration between the concepts of the social studies curriculum and the content of first-grade intermediate curricula in the State of Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, United Arab Emirates University*, 8(20), 3–4, (in Arabic).

Al-Kuwaiti, A., & Al-Derazi, S. (2022). Research Trends in Teaching Arabic in Bahrain: A Review of Graduate Theses. *International Journal of Educational Research*, 110, 102512.

Al-Luqānī, A. H., & Al-Jamal, ʿA. A. (1996). *Dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods* (2nd ed.). ʿĀlam al-Kutub, (in Arabic).

Al-Mālikī, ʿA. ʿA. M. (2015). *Contemporary educational trends and their applications in teaching Islamic education* (1st ed.). Al-Mutannabī Library, (in Arabic).

Al-Mawsawi, N. M. S. (2014). An analytical study of evaluative questions in Arabic language and mathematics textbooks for the sixth grade in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 15*(4), 13–46, (in Arabic).

Al-Mullā, B. S. (1994). The effect of an integrated program between functional reading and reading on the linguistic performance of female pupils in the last three grades of the primary stage [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, (in Arabic).

Al-Nāqah, M. K. (1985). *Teaching Arabic to speakers of other languages*. Mecca: Umm al-Qurā University, Institute of Arabic Language, Research and Curricula Unit, (in Arabic).

Al-Rawāqī, R. M. (2022). Trends in Arabic language teaching research in refereed Arab scientific journals from 2017 to 2021. *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences*, 1(12), 73–104, (in Arabic).

Al-Shafi'i, A. M. (2021). Modern trends in the use of bibliometric analysis in academic research. *The Arab Journal of Information, 5*(1), 45–67, (in Arabic).

Alshammari, H. (2020). The reality of using modern teaching methods in teaching Arabic for speakers of other languages. *International Journal of Linguistics, 12*(6), 122–133.

Alsobhi, A. (2021). Teachers' trends in teaching Arabic in elementary schools. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(3), 67–88.

Al-Suhaimi, K. A. ., & Al-Moadi, K. A. . (2020). Identity Crisis of the Undergraduate Students at King Khalid University in Abha. *Journal of Arts*, *1*(14), 535–574. https://doi.org/10.35696/.v1i14.651

Alwahabi, F., & Al-Ghattami, S. (2022). Research trends in master theses of Arabic language curricula and its teaching methods in the College of Education at Sultan Qaboos University during 1995–2019. Jordan *Journal of Educational Sciences, 18*(3), 465–479. https://doi.org/10.47015/18.3.5

Al-Ya'qubi, S. N. (2022). Trends in developing Arabic language curricula in the Gulf states: An analytical study. *Journal of Gulf Educational Sciences, 18*(1), 112–134, (in Arabic).

Al-Zahrānī, N. S. (2022). Teaching Arabic in light of the communicative approach: An applied study on schools in Bahrain. *Journal of Educational Research*, 19(2), 134–156, (in Arabic).

Al-Zahrānī, N. S. (2023). 21st-century skills in Arabic language curricula in Bahrain: An analytical study. *Gulf Journal of Educational Research*, 21(1), 56–80, (in Arabic).

Al-Zahrānī, T. ʿA., ʿAwad, F. S., Al-ʿAwwād, ʿA. D., Banī Yāsīn, M. F., & ʿIrfān, Kh. M. (2019). *Approaches to teaching Arabic – An analytical vision*. King Abdullah bin Abdulaziz International Center for the Arabic Language, Riyadh, (in Arabic).

Author, A. A. (2021). *The effectiveness of differentiated instruction in improving Bahraini EFL secondary school students in reading comprehension skills Quasi-experimental study,* Al-Iman School, Bahrain.

ʿAwad, F. S., & Al-Bustāmī, D. A. (2015). *Teaching Arabic language arts (between theory and practice)* (1st ed.). Dammam: Al-Mutannabī Library, (in Arabic).

ʿAwad, M. ʿA. (2000). *Approaches to learning Arabic: A survey study*. Center for Educational and Psychological Research.

Belmūdan, A., & Al-Rashdān, Th. ʿA. (2023). The effectiveness of teaching using social media in developing critical thinking skills among second-year secondary students in Al-Muharraq Governorate schools – Kingdom of Bahrain during the COVID-19 pandemic. *Al-Nasir University Journal*, 1(18), 13–45, (in Arabic).

Bornmann, L., & Leydesdorff, L. (2014). Scientometrics in a changing research landscape. *EMBO Reports, 15*(12), 1228–1232. https://doi.org/10.15252/embr.201439608

Broadus, R. N. (1987). Toward a definition of "bibliometrics". *Scientometrics, 12*(5-6), 373–379. https://doi.org/10.1007/BF02016680

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 133,* 285–296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics, 105*(3), 1809–1831. https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z

Fakhr, M. I. J., Farhan, A. A., Al-Samman, M. A. M., & Shihata, H. S. H. (2019). The effectiveness of a proposed program in linguistic activities and blended learning to improve critical listening and persuasive discourse among University of Bahrain students. *Journal of Research in Language Teaching, 6*(1), 1–21, (in Arabic).

Ḥasan, A. M. (2021). Developing Arabic language curricula in light of 21st-century skills. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 15(2), 45–67, (in Arabic).

Hess, N. (2021). Exploring instructional design in Arabic education. *Issues and Trends in Learning Technologies, 9*(2), 30–45.

ʿIrfān, Kh. M. M. (2015). Contemporary trends in language teaching between theories of interpretation and teaching approaches in educational research and studies. *Journal of Educational Sciences*, (2), 59–161, (in Arabic).

Maṭāwiʿ, Ḍ. M., & Al-Ḥiṣān, A. M. (2014). *Primary school curricula between modernity and quality*. Al-Mutannabī Library, (in Arabic).

Ministry of Education, Kingdom of Bahrain. (2023). *The national plan for the development of education in the Kingdom of Bahrain 2022–2026*. Ministry of Education, (in Arabic).

Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *Professional de la Información, 29*(1), https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03

Mohamed, A. M. S., & Al-Juhmi, A. A. F. (2025). The Impact of Employing Electronic Language Games on Developing Reading Skills Among Elementary School Female Students. *Journal of Arts, 13*(1), 168–198. https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2443

Nassor, A., Al-Qudah, M., Al-Momani, M., & Alomoush, O. (2024). Research trend of Arabic language teaching in the world: Systematic literature review based on Scopus database. *Jordan Journal of Educational Sciences, 20*(1), 1–15.

ria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics, 11*(4), 959–975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007

Sabbah, S., Al Khatib, A., & Jaber, M. (2021). Exploring instructional design in Arabic education. *Issues and Trends in Learning Technologies, 9*(1), 20–35. https://journals.librarypublishing.arizona.edu/itlt/article/id/2391/

Salem M. & Al-Bishr. M. (2005). Analysis of the scientific research's attention in the field of learning legal sciences at King Saud University. *King Saud University journal educational sciences and Islamic Studies, 18*(1), 259_328.

Smith, J., & Jones, L. (2020). Trends in Language Curriculum Research in the Arab World. *International Journal of Educational Research*, 98, 45-59. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101822

Trends of mathematics education. (2008). *Alma tham K research in post- graduate studies in universities of the Kingdom of Saudi Arabia: An analytic study of master's and doctorates* [Unpublished PhD Thesis]. Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge,* MA: Harvard University Press.

OPEN ACCESS
Received: 28 -04 -2025
Accepted: 26- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

A Proposed Training Program Based on Selected Artificial Intelligence Applications to Develop the Academic and Professional Competencies of Secondary School Arabic Language Teachers

Dr. Saeed Funeis Ali Al-Shahrani *

saed06@hotmail.com

Abstract:

This study proposes a training program grounded in selected artificial intelligence (AI) applications to develop the academic and professional competencies of secondary school Arabic language teachers in Saudi Arabia, in accordance with the linguistic competency standards set by the Ministry of Education. Using a descriptive-analytical approach, the research reviewed relevant literature, prior studies, and official documents to identify 15 AI applications suitable for enhancing teachers' subject-specific and professional skills. Additionally, it compiled a framework of 25 essential academic competencies for Arabic language instruction and 30 professional competencies. Drawing on these inputs, the study designed a 24-hour training program, to be implemented over four weeks, integrating targeted AI tools to support instructional effectiveness and professional growth. The program aims to bridge the gap between technological advancements and language pedagogy, equipping teachers with innovative strategies to meet evolving educational demands. The researcher recommends the program's adoption and experimental application with a representative sample of secondary school Arabic language teachers to assess its effectiveness in fostering competency development.

Keywords: Arabic Language Teaching, Academic Competencies, Professional Competencies, Artificial Intelligence Applications.

* Associate Professor of Arabic Language Curriculum and Teaching Methods, Department of Curriculum and Instruction, College of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shahrani, S. F. A. (2025). A Proposed Training Program Based on Selected Artificial Intelligence Applications to Develop the Academic and Professional Competencies of Secondary School Arabic Language Teachers, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 483 -515. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2725

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/28م
تاريخ القبول: 2025/07/26م

برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

د. سعيد فنيس علي الشهراني*
saed06@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات اللغوية المطلوبة لمعلمي هذه المرحلة من وزارة التعليم. ولتحقيق ذلك وظّف الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة، ووثائق وزارة التعليم، أعدّ: قائمة ببعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لمعلمي اللغة العربية، بالمرحلة الثانوية، مكونة من (15) تطبيقًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقائمة بالكفايات الأكاديمية التخصصية اللازمة لتعليم اللغة العربية مكونة من (25) كفاية، وقائمة بالكفايات المهنية مكونة من (30) كفاية مهنية؛ وفي ضوء ذلك تمّ بناء وتصميم برنامج تدريبي مقترح يتكوَّن من (24) ساعة تدريبية، ينفّذ خلال (4) أسابيع، وهو قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وأوصى الباحث بتنفيذه، وتطبيقه على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، الكفايات الأكاديمية، الكفايات المهنية، تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

* أستاذ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية والتنمية البشرية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهراني، ف. ع. (2025). برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 483- 515.
https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2725

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

مقدمة:

لم يكن امتلاك الكفايات في مجال التعليم مجرد ميزة إضافية، بل هي جوهر نجاح العملية التعليمية، وتأتي ضرورة هذه الكفايات لتكسب المعلم معرفة عميقة في تخصصه، وتمكّنه من إيصال المفاهيم والمعارف بطرق مبسّطة وفعّالة.

إن امتلاك المعلم الكفايات يسهم في تحسين جودة التعليم، وتوظيف إستراتيجيات تدريس مناسبة لمستوى الطلاب، كما تساعده على الاستجابة للتحديات التعليمية، والتعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، وتقديم حلول تعليمية مبتكرة لمواكبة أحدث التطورات في عصر التعليم الرقمي والمنصات الإلكترونية والتعليم عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

إن جودة التعليم تقتضي جودة إعداد المعلم إعدادًا تخصصيًا يعتمد على الكفايات الأكاديمية التي ترتبط بالتخصص والتمكّن من المادة. وهذا يتطلب امتلاك تلك الكفايات التي تشكّل المفاهيم والمعارف والخبرات المتكاملة في تدريب المعلم. كما أنّ تمكّن المعلم من الكفايات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه، مع مراعاة تكامل هذه الكفايات بعضها بعضًا في ظل التفجّر المعرفي والتقني. (العدواني، 2013، ص1؛ Ahmed, 2025).

ويشير خطاب (2017) إلى أن هدف التدريب تحسين وتطوير مهارات المعلمين من خلال التدخّل المباشر، والمخطّط، لإكسابهم الخبرات، والكفايات، والمعلومات، والمعارف اللّازمة لذلك، فهو عملية ديناميكية مخطّطة وهادفة.

فمعلمو اللغة العربية بحاجة لتطوير أدائهم المهني، من خلال التدريب المستمر؛ لمواكبة التطورات لكل جديد؛ حيث يعدّل الأداء، فيحدث التعلم بسرعة وكفاية عالية، فيؤدي إلى تثبيت المهارات، التي يتم اكتسابها من خلاله، وللتدريب مستويات متعددة، منها ما هو قبل العمل الميداني للإعداد المبكّر للمهنة، ومنها ما هو أثناء الخدمة (أبو النصر، 2012، ص 78).

وتعدُّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أهم التقنيات الحديثة التي تعتمد عليها النماذج والأجهزة الحاسوبية، حيث أشارت الموسوعة البريطانية إلى أن الذكاء الاصطناعي يعني قدرة الحاسب أو الروبوتات المحوسبة على أداء مهمات يُؤديها البشر في العادة؛ لأنها تتطلّب أنواعًا متعدّدة من الذكاء البشري، ويشمل المصطلح كل التقنيات الحاسوبية التي تهدف إلى محاكاة عمليات الذكاء البشري عن طريق الآلة، ومن أشهر تطبيقاته: أنظمة الحوار الآلي، وتطبيقات المعالجة الآلية للغة البشرية. وقد تطوّرت مؤخرًا قدرات أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل غير مسبوقٍ، وصارت قادرةً على إنتاج لغة طبيعية تشبه اللغة البشرية إلى حد بعيد، وصاحَبَ هذا التطوّر ظهور أدوات متعدّدة معتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي (المنصوري، 2024، ص 16؛ السيف، 2025؛ الغبسي، 2025).

ويرى بعض خبراء التقنية الحديثة في التعليم أن دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة يزود المعلمين بأدوات تعليمية متنوّعة وغنية، ما يسهّل الاستكشاف الشامل للقدرات اللغوية لدى الطلبة وتطويرها، ويسمح هذا التكامل باستخدام أنظمة ذكية مثل التعلّم التكيفي والتقييمات التفاعلية، ما يساعد المعلمين على فهم الاحتياجات الفردية لكل طالب ومعالجتها، ومِن ثمَّ يصبح توفير محتوى مخصص يتماشى مع أنماط التعلّم الفردية ومستويات الكفاءة حقيقةً ملموسة. (Hubbard, 2008, p 175-188).

وعلى الرغم من انتشار صيت استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات التعليمية المختلفة، ورغم تبنها من قبل مؤسسات الدولة بالمملكة العربية السعودية، فإن هناك حاجة لتعميم هذه التقنية لتصبح واقعًا في تدريب معلمي اللغة العربية على توظيفها في العملية التعليمية التعلمية، ولا سيما مع تنامي استخدام هذه التقنية الحديثة في ظل التحولات التقنية والتربوية المتسارعة؛ ما يجعل معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية يحتاجون إلى برامج تدريبية قائمة على تطبيقات

الذكاء الاصطناعي تُعزّز من كفاياتهم الأكاديمية والمهنية. وهو ما يتفق مع رؤية المملكة 2030 فقد أصبح الذكاء الاصطناعي أحد مظاهر العصر الحديث الذي يحقّق التنمية المستدامة في شتى المجالات في إطار الرؤية (القحطاني، 2022، ص 100).

وقد أوصت دراسات عديدة بضرورة إثراء إدارات التدريب ببرامج وتدريبات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتهيئة وتدريب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية خاصة؛ على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وضرورة تطوير محتوى تدريبي مستمر يواكب تطورات التقنية ويُراعي احتياجات المعلمين في الميدان، وذلك بدمج الذكاء الاصطناعي في برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين، كدراسة كل من: (الروقي، 2018)، و(الأسطل، وآخرون، 2021)، و(الشمري، 2022)، و(سوالمة، 2022)، و(سيد، 2022)، و(العبيدانية، والشنفرى 2024)، و(الحربي، وآل فرحان،2024)، و(Fakhar et al, 2024)، و(Shammari & Al-Enezi ،2024)، و(Saproni & Osman، 2024)، و(Cetin et al, 2024).

كما أوصت عدد من الدراسات بإنشاء محتوى تعليمي رقمي تفاعلي يواكب احتياجات الطلاب ويعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي منها: دراسة (العليط، والجديع، 2024؛ الدريهم، 2024). وأوصت بعض الدراسات بضرورة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، كدراسة كل من: (المندلاوي، وعلي، 2024)، و(الجعيد، والسواط، 2023)، و(أبو طالب، 2022). ورصد الباحث بعض الدراسات التي توصي بإجراء أبحاث لاستكشاف إمكانات أشمل لتطبيقات للذكاء الاصطناعي في التعليم، كدراسة كل من: (Suchanova, 2023)، و(Alomair, 2024)، و(Al Zakwani ،2024).

وما يحدّد المشكلة أكثر هو بعض المؤتمرات، والتقارير ذات الصلة، ومنها: مؤتمر التخطيط التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي وريادة التقدّم في مجال التعليم؛ الذي أقامته منظمة اليونسكو في الصين في عام (2019). UNESCO، إذ أكّدت توصيات هذا المؤتمر: أن الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي في التعليم يعطي القدرة على مواجهة بعض أكبر التحديات في التعليم اليوم، وابتكار ممارسات تسرّع التقدُّم نحو تحقيق أهداف التنمية. ومنها تقرير المنتدى الدولي بعنوان (توجيه الذكاء الاصطناعي لتمكين المعلمين وتحويل التدريس)، الذي أقامته اليونسكو في ديسمبر (2022)، بباريس، حيث اعتمد أعضاء المنظّمة توصيات مؤتمر بكين السابق لتحقيق مشروع التعليم، (Miao et al, 2023).

وبذلك تحدّدت مشكلة الدراسة في: ضرورة سد الفجوة البحثية التي أشارت إليها الدراسات السابقة وتوصيات بعض المؤتمرات والتقارير العلمية العالمية، والمتمثلة بضرورة اثراء إدارات التدريب ببرامج تدريبية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتهيئة وتدريب المعلمين، ومعلمي اللغة العربية خاصة؛ على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وضرورة تطوير محتوى تدريبي مستمر يواكب تطورات التقنية ويُراعي احتياجات المعلمين في الميدان، وذلك بدمج الذكاء الاصطناعي في برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين، عن طريق بناء برنامج تدريبي قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما صورة البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

2. ما الكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

3. ما الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

4. ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

وقد هدفت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

2. تحديد الكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

3. تحديد الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

4. تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وتبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

- يمكن للدراسة أن تقدّم إطارًا نظريًا يكون مرجعًا للباحثين في هذا المجال.

- تبرز أهمية هذه الدراسة في البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- تقدّم الدراسة لمعلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين بالمرحلة الثانوية، قائمة بالكفايات الأكاديمية والمهنية قائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي يؤمّل أن تسهم في تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- قد تقدّم الدراسة لمطوري برامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مؤشرات لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- قد تفيد توصيات هذه الدراسة الباحثين في إجراء دراسات أخرى تهتم بتدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل الدراسية الأخرى على تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- قد تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلّقة بتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية والكفايات الأكاديمية والمهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وتمثّلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة للكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مقررات الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية المقررة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية ومعلماتها بمدارس التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

- الحدود المكانية: يطبق هذا البرنامج التدريبي المقترح في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية كافة.

- الحدود الزمانية: يتم تنفيذ هذا البرنامج التدريبي، وتطبيقه على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، في العام الدراسي 1447هـ - 2025م.

مصطلحات الدراسة:

1. البرنامج

يعرِّفه (شحاتة والنجار، 2003)، بأنه "مجموعة الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقًا للائحة أو خطة مشروع بهدف إلى تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي" ص 74).

ويعرِّف الباحث البرنامج إجرائيا بأنه: مجموعة الإجراءات الموضوعة التي يقوم بها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية لأداء أنشطة معينة وفقًا لمفاهيم وأطر نظرية محددة متصلة بالعملية التعليمية في مدى زمني محدد.

2. البرنامج التدريبي

يعرِّفه (شحاتة والنجار، 2003)، بأنه" مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف عام محدد، وهو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة، خلال مدة معينة قد تكون شهرًا أو ستة أشهر أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبًا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة..."، (ص77).

3. تطبيقات الذكاء الاصطناعي

يعرفها محمود (2023، ص246) بأنها (نظم وبرمجيات رقمية تعمل بكفاءة عالية، وتحاكي السلوك الإنساني الذكي، ولديها قدرة على التفكير والتعلم والاستنتاج المنطقي وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وذلك بالطريقة نفسها التي يعمل بها العقل البشري، ويمكن الاستفادة منها في التعليم عامة...).

(ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة من الأنظمة التقنية الذكية المستندة إلى التعلم الإلكتروني، تم اختيارها ووضعها في قائمة، ويتم من خلال توظيفها تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

.4برنامج تدريبي قائم على بعض تطبيقات الذكاء

يعرفه الباحث بأنه: مجموعة من المعارف والخبرات والمواقف الأكاديمية (التخصصية المتصلة باللغة العربية وآدابها) والمهنية التي تشمل (التخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس) المنظمة وفق بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمصممة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

5. الكفايات الأكاديمية

تعرف الكفايات الأكاديمية بأنها: (المفاهيم العلمية التخصصية، والحقائق، والمبادئ التي تتصل بالكفاية، التي تعد الأساس الذي يعتمد عليه المعلم في إجادة الكفاية ومعرفتها نظريًا، كما تشمل كفايات الأداء التي يظهرها المعلم...) (الخطيب، 2024، ص24).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: المعارف التخصصية المتصلة باللغة العربية وآدابها اللّازمة لمعلمي اللغة العربية لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مقررات الكفايات اللغوية المقررة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

6. الكفايات المهنية

يقصد بالكفايات المهنية: (مجموعة من المعارف والمهارات التي يكتسبها المعلمون قبل الخدمة وأثناءها، تساعدهم في القيام بأدوارهم المهنية بسهولة وفاعلية، وبمستوى أداء عالٍ داخل الغرفة الصفية وخارجها، وبشكل يحقّق أهداف العملية التعليمية والتعلمية). (العجمي، والدوسري، 2016، ص53).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة الخبرات والمهارات الأدائية اللازم اكتسابها من قبل معلمي اللغة العربية والتي تؤهلهم للتدريس بالمرحلة الثانوية وفق بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتشمل (التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

- التدريب:

التدريب هو (الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى العاملين وتطويرهم لمزاولة المهنة باستخدام الوسائل المناسبة). (الفتلاوي، 2003، ص21).

وعرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1972) بأنه (نشاط مخطّط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها، تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية) (ص 20-105).

شروط التدريب وعوامله:

من أهم الشروط المؤثرة في التدريب الآتي: (الفتلاوي، 2003، ص 22-23).

- وضوح التقديم: أي وضوح الغرض أو الهدف من التدريب، حيث يرتبط بوضوح موضوع الكفاية والمهارة وتحليلها إلى مهام فرعية باستخدام الدراسة النظرية إلى جانب الوسائل التعليمية من وسائل سمعية وبصرية ومواد تعليمية مختلفة، تساعد في تكوين صورة عقلية واضحة لموضوع الكفاية والمهارة.

-توفير الخبرات المباشرة: وهو ما يتوفر من خبرات وملاحظات تتيح الفرصة لبذل الجهد في البحث والتفكير والممارسة والمران.

- الممارسة: لا يتحقّق اكتساب الكفاية أو المهارة والتمكّن في أدائهما دون ممارسة المهام والاستجابات والأداء الذي يحقق اكتسابهما، وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق الاكتساب والتعلم، وقد يصل إلى حد التمكّن.

الذكاء الاصطناعي: مفهومه، نشأته، مبادئه، أهميته في تعليم اللغة العربية، وعيوب استخدامه

أ. مفهوم الذكاء الاصطناعي: يُعرف الذكاء الاصطناعي بأنه (فرع من علوم الحاسوب يعمل على تطوير نظم قادرة على معالجة المعلومات للتعلم من التجارب والتكيف مع التغيرات، تشمل هذه التقنيات التعلم الآلي والشبكات العصبية والمعالجة الطبيعية للغة. وتتنوّع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين الروبوتات الذكية وأنظمة إدارة البيانات، وتهدف إلى تعزيز تجربة المستخدمين في المجالات المختلفة، وتسهم هذه التطبيقات في تحسين كفاءة العمليات واتخاذ القرارات، مما يزيد من

الإنتاجية والابتكار في المجتمع. وتصميم خوارزميات الذكاء الاصطناعي يعد عملية معقّدة تتطلّب تفاعلًا بين مجالات الرياضيات والإحصاء وعلوم البيانات). (حسين، وآخرون، 2024، ص 13).

ب. نشأة الذكاء الاصطناعي: ظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي في عام (1956) عندما قام العالم (Alan Test) بتقديم ما يعرف باختبار (Turing Test)، الذي يقوم بتقييم الذكاء لجهاز الحاسوب، ويقوم بتصنيفه "ذكيًا" في حال قدرته على محاكاة العقل البشري. وفي عام (1956)، تّم إعلان مفهوم الذكاء الاصطناعي بشكل رسمي، في (المؤتمر الأكاديمي الأول بجامعة (دارتموث) في ولاية نيو هامشير الأمريكية، من قبل " John Macarthy " وقد جمع لذلك الباحثين المهتمين بالشبكات العصبية الاصطناعية وكبار علماء الحوسبة والرياضيات. (نسيم، 2021، ص 34؛ الملا، وموسى، 2024).

ج. المبادئ الأساسية للذكاء الاصطناعي: يستخدم الذكاء الاصطناعي خوارزميات لتحليل البيانات واستنتاج أنماط أو سلوكيات معينة تساعد في اتخاذ قرارات مستقبلية، وهناك ثلاثة أنواع رئيسة من التعلم الآلي: التعلم الإشرافي، حيث يتم تدريب النموذج باستخدام بيانات معينة، والتعلم غير الإشرافي، الذي يتعامل مع بيانات غير مصنّفة، وأخيرًا التعلم التعزيزي الذي يعتمد على المكافآت لتحفيز النموذج على تحسين أدائه مع مرور الوقت.

وتعد الشبكات العصبية الاصطناعية أدوات رئيسة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث تحاكي كيفية عمل الدماغ البشري في معالجة المعلومات، وتتكون الشبكات العصبية من عدّة طبقات تشتمل على خلايا عصبية مرتبطة ببعضها، مما يمكّنها من تلقي البيانات واستخراج الأنماط المعقّدة. (حسين، وآخرون، 2024، ص17).

د. أهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية: تزداد قيمة الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال تأثيره الكبير على تطوير أساليب التدريس التقليدية، وذلك بتوفيره منصات تعليمية جديدة.

أما في مجال تعليم اللغة العربية؛ فيزداد أثر الذكاء الاصطناعي من خلال التعليم الآلي كتابيًا أو صوتيًا أو بالإشارة كالروبوتات، وفي استخدام الخدمات الذكية باللغة العربية، ومن خلال إصلاح بنية اللغة وأصواتها ووظائفها وتقنين الكتابة وقواعدها وبناء المعاجم وحماية مفردات اللغة وتحديثها ودعم التواصل مع المجتمعات الناطقة بها، وأبرز مظاهر الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية تتمثل في: التصحيح الكتابي، والأدب التفاعلي، والمعجم الرقمي، والتمثيل المعرفي، والترجمة التلقائية. (الدهشان، 2020، ص 5-9).

هـ. عيوب استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم: التعليم في كثير من جوانبه يحتاج الجانب الاجتماعي العاطفي، والتعليم دون عاطفة لا يستجيب الطالب له، ووجود المعلم في الصف ضرورة. كذلك قد يشعر الطالب بالملل من هذه الآلة بحيث إنه لا يعيش واقعًا في وجو صف دراسي وزملاء وتفاعل وغيره. (العبيدانية، والشنفرى، 2024، ص 241).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مفهومها، مجالاتها، أهداف استخدامها في التعليم، استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

أ. مفهوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي

أشارت دراسة (محمد، ومحمود، 2020، ص272-274)، إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي هي (التطبيقات والبرامج التي تقدم للطالب الإرشادات والمساعدات في أثناء تعلمه ليصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد وتقديم الاستجابات المناسبة للمستوى التعليمي له، وتتبع مسارات تصفحه وكيفية تنقله داخل البيئة التعليمية في أثناء دراسته).

ولكن مما لاحظه الباحث وبالنظر إلى مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصف عام، فقد تعددت مجالات استخدامها وتوظيفها، ومن هذه المجالات تطوير الأداء التدريسي للمعلمين. وفي هذا السياق قد تستخدم في تطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية للمعلمين.

وثمة تطبيقات ذكاء اصطناعي متعددة، تندرج جميعها ضمن ما يطلق عليه (عائلة الذكاء الاصطناعي)، وهي تشير إلى مجموعة التطبيقات الجديدة في الحقول العلمية والنظرية المختلفة، وإن طبيعة هذه العائلة مفتوحة وتستقبل أفرادًا وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفه سابقًا لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. (أبو طالب، 2024، ص 472).

ب. مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

يمكن حصر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في ثلاثة مجالات رئيسة هي:

- تطبيقات العلوم الإدراكية: وتشمل التطبيقات التي تعمل على تعرف الكلام، ومخاطبة حواس متعددة، وتقديم واقع افتراضي.

- تطبيقات الآلات الذكية: وتتعامل مع الإدراك البصري، وحاسة اللمس، والتنقل الحركي، والشبكات العصبية.

- تطبيقات الواجهة البيئية الطبيعية: وتتعامل مع النظم الخبيرة، وتعلم العلوم، والمنطق الغامض، والخوارزميات الجينية. (خوالد، وآخرون، 2019، ص 16).

وكل هذه المجالات يمكن أن تخدم عناصر العملية التعليمية. من طالب، ومنهج، ومعلم.

ج. أهداف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

تشير بعض الدراسات إلى أن أبرز استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي تهدف إلى:

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب: بمعنى أن تقوم تلك الأنظمة بتقييم أداء ومهارات الطلاب وبناء على أداء كل طالب ونقاط القوة والضعف يتم تحديد الدروس المناسبة له.
- التدريب: وهو أن يستخدم الذكاء الاصطناعي في بناء برامج تدريب ذكية تقيس طرق وأساليب تعلم الطلاب، وتقييم ما يمتلكونه من معرفة، ثم تقديم تدريبات مخصصة وفق ما حصل عليه كل طالب من تقييم.
- الدرجات وتصحيح الاختبارات: فقد وفرت بعض الشركات بعض البرامج التي تستطيع إجراء التدريبات والاختبارات وتحديد الدرجات وتصحيح الإجابات، وإعلام الطلاب بأدائهم في تلك الاختبارات.
- جودة المناهج والتدريس: فقد تستطيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحديد الفجوات في المناهج التعليمية والتدريس استنادًا على أداء الطلاب في الاختبارات والتدريبات.
- تقييم الطلاب بصورة فورية: بمعنى تقييم مهارات الطلاب المعرفية والدراسية بشكل فوري مما يساعدهم على تطوير مستواهم الدراسي. (أبو طالب، 2024، ص 473-474).

د. استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

ومن أهم استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- التدريس الذكي: ويقصد بالتدريس الذكي توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي في محاكاة التدريس البشري، وتقديم أنشطة التعلم المناسبة للاحتياجات المعرفية للطالب وتقديم التغذية الراجعة دون حضور المعلم.
- بيئات التعلم التكيفية: بمعنى أن تتيح بيئات التعلم التكيفية الفرصة للطالب وفقا لتفضيلات الطلاب من خلال تصميم تعلم خاص لكل طالب باستخدام الخوارزميات الجينية والشبكات العصبية ونماذج أخرى متخصصة في المجال.

- استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم: وهو أن تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين وتصحيح الواجبات المنزلية واختبارات الأداء المختلفة حيث تتميز بالموضوعية والقدرة على التعامل مع البيانات بسرعة ودقة.
- أتمتة المهام الإدارية: وهي أن يستطيع الذكاء الاصطناعي تسريع المهام الإدارية لكل من المؤسسات التعليمية والمعلمين، واقتراح الجداول الدراسية وتقديم الإرشادات المطلوبة للطلاب.
- روبوتات الدردشة التفاعلية Chat Bot: وهي من أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مجال التعليم والتعلم ومنها روبوتات المحادثة Chat Bots التي بدأت كبرنامج قائم على الحاسوب لتعليم اللغة. (محمد، ومحمود، 2020، ص 477-478).

- الكفايات مفهومها، أهميتها، أنواعها، وأبعادها

مفهوم الكفايات:

الكفاية كما يعرفها (Good, 1973, pp.25-207)، هي: القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

وتعرفها (الفتلاوي، 2003، ص29) بأنها" القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوبة بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم".

ب. أهمية الكفايات في التعليم

إن امتلاك المعلم الكفايات عامة أمر ضروري ومهم، حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه باعتبار أن المهام التعليمية يجب أن تتكامل فيها هذه الكفايات، مما يزيد من جودة الأداء، ولا سيما في ظل التنافس الحضاري بين الأمم والشعوب والتفجر المعرفي والتقني الحديث. (العدواني، 2013، ص 1).

ج. أنواع الكفايات في التعليم

تصنف الكفايات في التعليم إلى أربعة أنواع هي:

1. **الكفايات المعرفية: وهي** تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي التخصصي.
2. **الكفايات الوجدانية:** وهي جوانب استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته.
3. **الكفايات الأدائية:** وهي كفايات الأداء التي يُظهرها المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية المختلفة.
4. **الكفايات الإنتاجية:** وتشير إلى أثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في الميدان التربوي، أي أثر كفايات المعلم في الطلاب ومدى تكيفهم في تعليمهم المستقبلي أو في مهنهم. (الشيمي، 2020، ص 552).

د. أبعاد الكفايات

تشير (الفتلاوي، 2003، ص 37-44) إلى أن أدبيات المناهج وطرق التدريس والتدريب تورد أربعة أبعاد للكفايات ينبغي توافرها في المعلم الفعّال هي:

1 - البعد الأخلاقي: ويقصد به عمومًا أن يتصف المعلم بالمرونة والشجاعة، وروح النكتة والبراعة والدهاء (العلمي) في آن واحد، وأن يكون مثابرًا، وصبورًا، ويتمتع بأخلاقيات مهنية عالية.

2 - **البعد الأكاديمي**: ويقصد به على وجه العموم تمكن المعلم من الكفايات المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادته بفاعلية واقتدار، وأن يلم بمادة التخصص، ويتمتع بامتلاك مهارات عملية كالتقصي والاكتشاف العلمي، ويستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه وتثير اهتمامات المتعلمين، ويوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسة.

وتدخل الكفايات الأكاديمية ضمن البعد الأكاديمي، ويقصد بها "الكفايات التخصصية، أو المعرفية اللازمة لتمكين المعلم من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار. (الفتلاوي، 2003، ص 38، 39).

3 - **البعد التربوي:** ويتمثل بشكل عام في تمكنه من مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات التقويم والتغذية الراجعة.

وتدخل الكفايات المهنية ضمن البعد التربوي، وهي تعني "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه السلوك التدريسي لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها". (اللقاني، 1993).

4- بُعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية: ويقصد به أن يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين الآخرين، والمدير؛ لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجه عام، ويستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، ويترجم الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه، ويقيم علاقات مع المتعلمين قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل، ويشخص أغلاط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم ومعالجة ذلك لدى الحاجة. (الفتلاوي، 2003، ص 44)

ثانيًا: الدراسات السابقة

فيما يلي بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، وقد تمّ ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم لمعرفة مدى التطوّر في دراسات الموضوع. وقدم الباحث الدراسات العربية أولًا كما في التفاصيل التالية:

أولًا: الدراسات العربية

دراسة: العبيدانية، والشنفرى (2024) هدفت إلى تعرّف مدى فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم وتحدياته وفق آراء معلمات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة من (200) معلمة من معلمات الحلقة الأولى بمدارس محافظة ظفار، وتمّ تطبيق مقياس الذكاء الاصطناعي وتحدياته من إعداد آل مسعد وآخرين (2023) بوصفه أداة للدراسة. وكانت أهم النتائج: وجود مستوى منخفض من فاعلية تطبيق معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للذكاء الاصطناعي في التعليم في مهارات الأداء الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتمثلّت التحديات من وجهة نظر المعلمات في حاجة تطبيق الذكاء الاصطناعي إلى جهد أكبر عن طرق التعليم التقليدية.

وهدفت دراسة العليط، والجديع (2024) إلى معرفة مدى وعي معلمي اللغة العربية بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في تعليم مهارات التعبير اللغوي الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من (100) معلم من معلمي اللغة العربية، باستخدام استبانة مصمّمة لقياس مستوى وعيهم وفهمهم لتقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها التعليمية. وكانت أهم النتائج: أن هناك تفاوتًا ملحوظًا في مستوى وعي المعلمين بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها، وأن بعض المعلمين يمتلكون وعيًا جيدًا وقدرةً على استخدام هذه التقنيات بفاعلية، بينما يواجه الآخرون تحديات كبيرة في تبنيها. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين وعي المعلمين بتقنيات الذكاء الاصطناعي وقدرتهم على تحسين مهارات التعبير اللغوي الكتابي لدى الطلاب.

وأجرى كل من: الجعيد والسواط (2023)، دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية وبناء تصور مقترح لتوظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت بطاقة الملاحظة أداة للدراسة، واختيرت عينة من (54) معلمة من معلمات المهارات الرقمية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442 / 1443 هـ. وكانت أهم النتائج: أن استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية بشكل عام جاء بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود أثر للمؤهل العلمي في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم جميعها، و كشفت عن وجود أثر لسنوات الخبرة في مجال التقويم فقط لصالح من خبرتهن أكثر من عشر سنوات، وعدم وجود أثر لعدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم.

وهدفت دراسة الشمري (2022) إلى تعرّف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة من (80) معلمًا بمدينة حائل، ووزعت عليهم أداة الاستبانة لقياس مستوى الأداء التدريسي. وكانت أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص وسنوات الخبرة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

وقام **أبو طالب (2022)** بإجراء دراسة هدف منها **إلى** الكشف عن مدى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال، واستخدم المنهج التجريبي شبه التجريبي، واختيرت عينة من (60) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بقسم رياض الأطفال كلية الدراسات الإنسانية، وقسّمت إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات التفكير المستقبلي للطالبة المعلمة برياض الأطفال، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالبة المعلمة برياض الأطفال، والبرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال. وبعد تطبيق الدراسة كانت أهم النتائج: فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال.

وعكف كل من: **الأسطل وآخرين (2021)** على إجراء دراسة هدفوا منها إلى تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخانيونس بفلسطين، واستخدم المنهج التجريبي شبه التجريبي، وتمّ التطبيق على عينة مكونة من (32) طلبًا من الطلبة المسجلين ببرنامج دبلوم البرمجيات وقواعد البيانات بالكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخانيونس بفلسطين، وتمثلّت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة مهارات البرمجة، وأهم النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة بمساق الخوارزميات ومبادئ البرمجة لصالح التطبيق البعدي.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

أجرى كل من:**Fakhar et al (2024)** دراسة هدفت إلى تحليل الدراسات المتعلّقة بدمج الذكاء الاصطناعي في التطوير المهني المستمر للمعلمين من أجل توليد رؤية عالمية حول إمكانياته في تحسين جودة برامج التطوير المهني المستمر على المستوى الدولي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالتركيز على أسلوب تحليل المحتوى من خلال مراجعة قواعد البيانات الدولية المفهرسة المنشورة بين عامي (2019) و(2023) باستخدام نموذجي عمل (PICO) و(PRISMA) لتحليل

التقارير للمراجعات المنهجية والتحليلات التلوينية، واختيرت عينة من (25) دراسة مرجعية ذات صلة. وكانت النتائج: أن دمج الذكاء الاصطناعي له تأثير إيجابي على برامج التطوير المهني المستمر للمعلمين من خلال تقديم أدوات ذكية مفيدة يمكنها تخصيص برامج تدريبية تكيفية لتلبية الاحتياجات في مستويات الكفاءة الخاصة بالمعلمين. كما كشفت النتائج عن أن دمج الذكاء الاصطناعي ضمن برامج التطوير المهني المستمر يعزّز معرفة المعلمين بالذكاء الاصطناعي ويمكنهم من التنقل بفعالية واستخدام الأدوات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في بيئتهم التعليمية.

وقامAl Zakwani **(2024)** بإجراء دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تطوير مهني للمعلمين حول أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم وقياس أثر البرنامج في التطوير المهني للمعلمين ومعرفة وجهات نظرهم تجاه أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة. استخدم المنهج المختلط (كمي، نوعي). وتمثلت أدوات القياس في الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة، واختيرت عينة من (35) معلمًا من مدرسة بمدينة مسقط بسلطنة عمان. وكانت النتائج: أن المعلمين يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي لأغراض متنوعة، منها: تعزيز تفاعل الطلاب، وتحسين الكفاءة، وتوفير الوقت، وتعزيز التعاون بين الطلاب. وأن من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي استخدمها المعلمون في ممارساتهم التربوية: (ChatGPT) و(Adobe Express) و(Narakeet) و(Bing Image) و(QuizGPT). وأظهرت النتائج نقصا في التدريب على بعض تلك التطبيقات.

وهدفت دراسة**Suchanova (2023):** إلى تعرّف أهمية الذكاء الاصطناعي في تدريب معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بدولة سلوفاكيا قبل الخدمة من خلال تصنيف ستة أشكال بارزة من أدوات الذكاء الاصطناعي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، طبقّت الدراسة على عينة من معلمي اللغة الإنجليزية، واستخدمت الدراسة أداة تحليل المواقف للتدريب لدى عينة الدراسة، بالتركيز على أدوات معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، وأدوات إنشاء المحتوى وتخصيصه، وأنظمة توصيل المحتوى، ومحلّلات المشاعر والعواطف، وأدوات تلخيص وتحليل النصوص، والدردشات الافتراضية. وكانت أهم النتائج: أن الأدوات والأنظمة المتقدّمة للذكاء الاصطناعي توفر الوسائل التي تعزّز العمق والاتساع لدراسة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ووجود منصات مثل (CARAMBA) التي تقدّم موارد مخصّصة بناءً على ملفات التعلّم الفردية تعمل على تجسيد الدقة التي يمكن للذكاء الاصطناعي من خلالها تحسين الرحلة التعليمية في اللغة الإنجليزية في مجال الأدب، والقدرة على تحليل السرد ويضمن ذلك أن يشارك الطلاب بشكل أكثر استكشافًا للنصوص الأدبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التالي:

- ساهم الاطلاع عليها في توفير إطار نظري لموضوع الدراسة.
- تحديد مشكلة الدراسة، والثغرة البحثية، حيث اتضح أنه لم تجر -في حدود علم الباحث- دراسة تحمل نفس العنوان "برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالسعودية."
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في السعي لنتائج أكثر شمولًا.

- اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وكذا تحديد مواد الدراسة.
- وقد تميزت هذه الدراسة بتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المشهورة، بصورة أشمل لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، وكيفية تنفيذها، والأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات .

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة وعينتها جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة وموادها:

وفقًا لطبيعة الدراسة فقد قام الباحث بإعداد مواد الدراسة المتمثلة في: قائمة ببعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقائمة بالكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقائمة بالكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فضلا عن تصميم برنامج تدريبي قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وفيما يلي وصف لخطوات بناء كلٍ منها:

1. تحديد الهدف من قائمة ببعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. والمتمثل في حصر وتحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومن ثم توظيفها في البرنامج التدريبي المقترح.

2. تحديد مصادر اشتقاق قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وتمثلت مصادر اشتقاق القائمة في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم والتعلم.

3. إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم تحديد عدد من التطبيقات التي يمكن استخدامها وتوظيفها لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية، وقد حصل البحث على (18) تطبيقًا موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول بعنوان: (التمكن من التطوير المهني المستمر في مجال تخصص اللغة العربية) ويشتمل على (5) تطبيقات. والبعد الثاني بعنوان: (تخطيط التدريس) ويشتمل على (2) تطبيقين اثنين. والبعد الثالث بعنوان: (تنفيذ التدريس) ويشتمل على (8) تطبيقات. والبعد الرابع بعنوان: (تقويم التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب)، ويشتمل على (3) تطبيقات. ملحق (1).

4. تحديد صدق القائمة: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم، ملحق (2)، لمعرفة آرائهم حول القائمة، ومن ثم تعديلها وفقًا لآرائهم ومقترحاتهم التي

أفادت بصلاحية القائمة ومناسبة التطبيقات المقترحة، باستثناء ثلاثة تطبيقات تم حذفها من القائمة لاتفاق المحكمين على عدم مناسبتها. وبذلك تم التحقق من صدق القائمة ومناسبتها.

5. الصورة النهائية للقائمة: بعد الأخذ بآراء المحكمين تمثلت قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها النهائية) بعدد (15) تطبيقًا. كما في الجدول (1) التالي:

جدول (1)

قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها النهائية

م	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	المجال	وظائف التطبيقات
	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية		
أولًا:			
1	كورسيرا (Coursera)	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها	يقدم دورات تطويرية للكفايات
2	رسيرش قيت (ResearchGate)	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها	يعمل على العثور على الأبحاث والمقالات الأكاديمية ونشرها
3	المحتوي الذكي (Smart Content)	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها	يساعد في رقمنة الكتب المدرسية وإنشاء واجهات رقمية للتعلم
4	قوقل فرمز(Google Forms)	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها	يقدم نموذجا للتقويم الذاتي للمعلم، لتقويم الممارسات في اللغة العربية
ثانيًا:	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية		
1	هيروستكس(Heuristica)	التخطيط للتدريس	يساعد في إعداد خطة الدرس كاملة
2	إديوكيشن كوبايلت(Education Copilot)		يساعد في إعداد خطة الدرس
1	كوبوبايلت(Copilot)		تحليل النصوص (الأدب، البلاغة)، التعبير، القراءة، استخلاص الأفكار، إعادة صياغة المحتوى
2	شات جي بي تي(ChatGPT)		تحليل النصوص واستخلاص الأفكار، إعادة صياغة المحتوى، تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية في التعبير والأدب والبلاغة.
3	كول بوت سماريزر (Quill Bot Summarizer		التدقيق اللغوي في النحو والصرف
4	صحح لي(Sahehly)	تنفيذ التدريس	التدقيق اللغوي في الإملاء
5	شكلي (Shaklly)		التدقيق اللغوي على مستوى ضبط الكلمات وإعراب الجمل
6	الرديف(Al- radif)		يعمل على استخراج معاني الكلمات وتذليلها في النصوص والقراءة والقطع الشعرية والنثرية
7	عربي أي آي(Araby Ai)		يعمل على تحويل المكتوب إلى مسموع وتحويل المسموع إلى مكتوب
1	كوز وز أي آي(Quizizz with Ai)		يعمل على بناء اختبارات ذكية وفق المستويات، وتوليد

2	التقييم والتقويم (Assessment and Evaluation)	تقويم التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب	الأسئلة يعمل على تصحيح ورصد الدرجات، والتغذية الراجعة، وتقييم فهم الطلاب، والاندماج الدراسي وتقويم التدريس.

ثانيًا: قائمة بالكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللّازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، تم بناؤها وفقًا للإجراءات التالية:

1. تحديد الهدف من قائمة الكفايات الأكاديمية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. تمثل الهدف في حصر وتحديد الكفايات الأكاديمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومن ثم توظيفها في البرنامج التدريبي المقترح.

2. تحديد مصادر اشتقاق قائمة الكفايات الأكاديمية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وتمثلت مصادر اشتقاق القائمة في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات الأكاديمية التخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية المستفاد منها في الإطار النظري للدراسة.

3. إعداد القائمة في صورتها الأولية: بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة والمصادر ذات العلاقة بكفايات المعلم بعامة، ومعلم اللغة العربية بخاصة، اقترح عددًا من الكفايات الأكاديمية ذات الصلة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تكونت من (25). موزعة على ثلاثة أبعاد. البعد الأول بعنوان: (التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية)، ويشتمل على (10) تطبيقات. والبعد الثاني بعنوان: (التمكن من مهارات اللغة العربية)، ويشتمل على (8) كفايات أكاديمية تخصصية. والبعد الثالث بعنوان: (التطوير المهني المستمر في تخصص اللغة العربية)، ويشتمل على (6) كفايات أكاديمية تخصصية. ملحق (3).

4. تحديد صدق القائمة: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم، ملحق (2)، لمعرفة آرائهم حول القائمة، ومن ثم تعديلها وفقًا لآرائهم ومقترحاتهم التي أفادت بصلاحية القائمة ومناسبة الكفايات الأكاديمية المقترحة وبذلك تم التحقق من صدق القائمة ومناسبتها للبرنامج التدريبي المقترح.

5. الصورة النهائية للقائمة: بعد الأخذ بآراء المحكمين تمثلت قائمة الكفايات الأكاديمية المقترحة في تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها النهائية بعدد (25) من التطبيقات. كما في الجدول (2) التالي:

جدول (2)

قائمة الكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللّازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها النهائية

الأبعاد	م	الكفايات
البعد الأول:	1	الإلمام بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال القواعد
	2	التمكن من المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال الصرف
	3	معرفة المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجالي الإملاء والخط
	4	إتقان المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال التعبير

الأبعاد	م	الكفايات
التمكن من الأصول المعرفية للغة	5	الحذق في المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال القراءة
العربية	6	الدقة في المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال العروض والقافية
	7	الإلمام بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال الأدب العربي
	8	معرفة المفاهيم والتطبيقات الأساسية في النقد الأدبي
	9	إجادة المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال البلاغة
	10	إتقان المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال الأصوات العربية واللسانيات
	1	معرفة أسس تعليم اللغة العربية
البعد الثاني:	2	تحديد الأساليب المناسبة لتنمية المهارات اللغوية في القراءة وما تتطلبه
التمكن من المهارات اللغوية	3	الربط بين موضوعات اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى
والبنيوية	4	عرض أفكار موضوع التعلم ومفاهيمه بشكل مترابط يبرز العلاقات المنطقية بينها
	5	دقة التميز بين المفاهيم والمصطلحات اللغوية الواردة في موضوع الدرس
	6	القدرة على دعم المعرفة بالأمثلة التطبيقية الحياتية
	7	استخدام الأمثلة والبراهين المناسبة لتوضيح الأفكار والمفاهيم المطروحة والإقناع بها
	8	الالتزام بدقة الضبط وحسن الأداء عند القراءة الجهرية
	9	الالتزام بدقة الترقيم وعلاماته في النص العربي
	1	المشاركة في الأبحاث والدراسات والأوراق العلمية المرتبطة بتطوير الأداء
البعد الثالث:	2	استخدم التقنيات الحديثة في تعلم اللغة العربية
التطوير المهني المستمر في تخصص	3	معرفة المصادر والمراجع الخاصة بمادة اللغة العربية
اللغة العربية	4	الحرص على تقييم الممارسات للارتقاء بالأداء
	5	استخدام بطاقة تقييم ذاتي لتقويم الأداء
	6	مواكبة نظريات وممارسات تعلم اللغة العربية

ثالثًا: **قائمة الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللّازمة لمعلمي اللغة العربية.** تم بناؤها وفقًا للإجراءات التالية:

1. تحديد الهدف من قائمة الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، تمثل الهدف من القائمة في تحديد قائمة بالكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. ومن ثم توظيفها في البرنامج التدريبي المقترح.

2. تحديد مصادر اشتقاق قائمة الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. تمثلت مصادر اشتقاق القائمة في الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات المهنية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية، المستفاد منها في الدراسة الحالية.

3. إعداد القائمة في صورتها الأولية، بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات المهنية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم بعامة ومعلمي اللغة العربية بخاصة اقترح عددا من الكفايات المهنية

القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تكونت من (30) كفاية مهنية موزعة على ثلاثة أبعاد. البعد الأول بعنوان: (التخطيط للتدريس)، ويشتمل على (9) كفايات مهنية. والبعد الثاني بعنوان: (تنفيذ الدرس)، ويشمل على (13) كفاية مهنية، والبعد الثالث بعنوان: (تقويم الدروس وتحصيل الطلاب، ويشتمل على (8) كفايات مهنية. ملحق (4).

4. تحديد صدق القائمة: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم ملحق (2)، لمعرفة آرائهم حول القائمة، ومن ثم تعديلها وفقًا لآرائهم ومقترحاتهم التي أفادت بصلاحية القائمة ومناسبة الكفايات المقترحة وبذلك تم التحقق من صدق القائمة ومناسبتها للبرنامج التدريبي المقترح.

5. الصورة النهائية للقائمة: بعد الأخذ بآراء المحكمين تمثلت قائمة الكفايات المهنية القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي المقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صورتها النهائية بعدد (30) كفاية مهنية موزعة على عمليات التدريس الرئيسة التخطيط والتنفيذ والتقويم. كما في الجدول (3) التالي:

جدول (3)

قائمة الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللّازمة لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، في صورتها النهائية

الأبعاد	م	الكفايات
	1	صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية قابلة للقياس
	2	تقسيم الأهداف إلى معرفية، مهارية، ووجدانية
	3	تنوع الأهداف لتشمل المستويات العقلية والمستويات العليا
البعد الأول:	4	اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة المناسبة لأهداف الدرس
التخطيط للتدريس	5	تنويع إستراتيجيات التدريس بناء على الحاجات الفردية للطلاب وخصائص نموهم
	6	الالتزام بالطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية
	7	توظيف أنشطة ووسائط التعليم لإثارة دافعية المتعلمين وتفكيرهم
	8	تصميم أنشطة إثرائية تساهم في تنمية قدرات الطلاب لفهم المادة
	9	إعطاء الطالب الفرصة لتنفيذ الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية
	1	تنظيم النشاط داخل الصف بصورة فاعلة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته
	2	توجيه أسئلة متنوعة (تحليل، تفسير، تصنيف، مقارنة، تقويم، إبداع، وحل مشكلة) تساعد في تنمية مهارات التفكير
	3	استخراج المفاهيم اللغوية والتطبيقات من الدرس
	4	التزام دقة الضبط وحسن الأداء عند القراءة الجهرية
	5	توفير فرص التعلم الذاتي والجماعي للطلاب
البعد الثاني:	6	مساعدة الطلاب على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو مادة اللغة العربية
تنفيذ الدروس	7	تشجيع الطلاب على التعلم التعاوني وتهيئة الصف لذلك
	8	توفير مصادر تعلم متنوعة داخل البيئة الصفية
	9	الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلبة أنفسهم
	10	تنويع التعزيزات لاستمرار دافعية الطلاب
	11	استخدام اللغة العربية الفصحى في الشرح والمناقشات وأثناء الكتابة

الأبعاد	م	الكفايات
	12	استخدام الأساليب التربوية في تقويم سلوكيات وإدارة الفصل
	13	إنهاء الدرس بملخص لفظي-تخطيطي يوضح أبرز مكوناته وعناصره
	1	استخدام أساليب وأدوات مناسبة لتقويم أداء المتعلمين
	2	استخدام التقويم القبلي، والبنائي، والختامي في تقويم مستوى الطلاب
	3	تصميم أدوات متنوعة ومبتكرة لتقييم أداء الطلاب
البعد الثالث:	4	توظيف أدوات تقويم واقعية مثل ملف الإنجاز، واختبارات الأداء
تقويم الدروس وتحصيل الطلاب	5	قياس كل مستويات التفكير العليا من (تحليل، تفسير، تصنيف، مقارنة، تقويم، إبداع، وحل المشكلات)
	6	إعداد خطط إثرائية علاجية مبنية على تحليل نتائج تقويم الطلاب
	7	تجاوز قياس التحصيل الدراسي إلى التقويم والتعديل للمخرجات
	8	الالتزام بشروط التقويم التربوي

رابعًا: برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. وفيما يلي وصف لخطوات بناء البرنامج:

1. تحديد الهدف من تصميم البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. تمثل الهدف من البرنامج بتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2. مصادر تصميم البرنامج التدريبي المقترح: تمثلت المصادر بالآتي:

- القراءات في الدراسات المتعلّقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية، مثل دراسة كل من: (الدهشان، 2020)، و(الأسطل، وآخرون، 2021)، و(الجعيد، والسواط، 2023)، و(أبو طالب، 2024)، و(العبيدانية، والشنفرى، 2024).

- القراءات النظرية المتعلّقة بالكفايات الأكاديمية التخصصية (المعرفية) لتطوير معلمي اللغة العربية، مثل دراسة: (الروقي، 2018).

- القراءات النظرية المتعلّقة بالكفايات المهنية لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية، مثل دراسة كل من: (العدواني، 2013)، و(الشمراني، 2018)، و(الخطيب، 2024).

3. تحديد الأسس الفلسفية التي يرتكز عليها البرنامج التدريبي المقترح:

إنّ التقدّم التقني السريع قد فرض على الساحة التعليمية جملة من المعطيات، منها: إمكانية وجود أنظمة ذكية، وبيئات تعلم تكيفي، وتطبيقات ذكاء اصطناعي، قد تسهم في تطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لمعلمي اللغة العربية في مواقف مختلفة توفرها هذه التطبيقات. وهذا التقدّم مطلوب لتطوير معلمي اللغة العربية، لذا يستند البرنامج التدريبي إلى:

- رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تدعو للتنمية المستدامة من خلال توظيف التقنيات المختلفة في التعليم لبناء جيل من معلمي اللغة العربية قادر على التعامل مع المستجدات العصرية.
- الحاجة إلى تطوير معلمي اللغة العربية، فالتطوير عملية مستمرة ومتجددة.

- الاستفادة من نتائج الدارسات السابقة التي توصي بضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية.

4. تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج: تمثل الهدف العام للبرنامج بتمكين معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة السعودية من استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية عند ممارساتهم التدريسية؛ ولصياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج تم تحويل الكفايات الأكاديمية (25) كفاية، والمهنية (30) كفاية التي تم التوصل إليها في ضوء الخطوات الموصوفة في الجزئيات السابقة إلى أهداف إجرائية يسعى البرنامج لتمكين المتدربين منها.

5. اختيار وبناء محتوى البرنامج: لبناء محتوى البرنامج تم تحويل القوائم الثلاث المعدة: قائمة بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية المكونة من (15) تطبيقًا، وقائمة الكفايات الأكاديمية التخصصية المكونة من (25) كفاية أكاديمية تخصصية، وقائمة الكفايات المهنية المكونة من (30) كفاية مهنية، إلى محتوى لهذا البرنامج. ممثلا بمجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والتطبيقات ذات العلاقة بكل منها وذلك بعد التحقق من مناسبتها وصلاحيتها للبرنامج التدريبي المقترح.

6. تحكيم البرنامج: تم ذلك بعرضه على المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم، ملحق (2) وتم التعديل في ضوء رؤيتهم وكانت نسبة الاتفاق بينهم 92%. وذلك بعد التحقق من مناسبتها وصلاحيتها للبرنامج التدريبي المقترح. وهي نسبة كافية لصلاحية البرنامج.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الصدق الظاهري للتحقق من صدق مواد الدراسة وأدواتها، وهو صدق المحكمين الذين يمثلون ستة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها وتقنيات التعليم، ممن يعملون في الجامعات في هذه الأقسام. ملحق (1).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ونصه: ما تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

تم التوصل إلى (15) من التطبيقات المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. تكونت من أربعة أبعاد؛ منها (4) تطبيقات للكفايات الأكاديمية التخصصية (كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها)، ومنها (2) من التطبيقات في الكفايات المهنية (التخطيط للتدريس)، ومنها (7) تطبيقات للكفايات المهنية (لتنفيذ التدريس)، ومنها (2) من التطبيقات (لتقويم التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب). جدول (1).

والملاحظ أن الدراسات التي اقترحت برامج أو تصورات قائمة على الذكاء الاصطناعي لم تتناول الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بشكل شامل، ولكن تم التناول من حيث استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية عمومًا.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ونصه: ما الكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

تم التوصل إلى (25) كفاية أكاديمية تخصصية، قائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ تكونت من ثلاثة أبعد؛ حوى البعد الأول (التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية) (10) كفايات

أكاديمية تخصصية، وحوى البعد الثاني (التمكن من المهارات اللغوية والبنيوية)؛ (9) كفايات أكاديمية تخصصية، وحوى البعد الثالث؛ (التطوير المهني المستمر في تخصص اللغة العربية)؛ (6) كفايات أكاديمية تخصصية. جدول (2).

والملاحظ أن الدراسات التي اقترحت برامج أو تصورات قائمة على الذكاء الاصطناعي لم تتناول الكفايات المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بشكل مباشر، ولكن تم التناول بشكل عام ضمن الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: ونصه: ما الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

تم التوصل إلى (30) كفاية مهنية قائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، منها (9) كفايات مهنية في البعد الأول (التخطيط للتدريس)، ومنها (13) كفاية مهنية في البعد الثاني (تنفيذ التدريس)، ومنها (8) كفايات مهنية في البعد الثالث (تقويم التدريس وتحصيل الطلاب). جدول (3).

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: ونصه: (ما صورة البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟).

تمثلت الصورة النهائية للبرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، فيما يلي:

عنوان البرنامج التدريبي المقترح:

برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

رؤية البرنامج التدريبي المقترح:

إعداد معلمي اللغة العربية للإلمام ببعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي والكفايات الأكاديمية التخصصية، في تخصص اللغة العربية، والكفايات المهنية لتطوير أدائهم التدريسي بالمرحلة الثانوية.

رسالة البرنامج المقترح:

تطوير معلمي اللغة العربية من خلال استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية، والمهنية بشكل أكثر عمقًا.

الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى:

- تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج التدريبي المقترح:

بنهاية تنفيذ هذا البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، يستطيع معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أن:

1. يبني محتوى تعليميا تفاعليا باستخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوليد النصوص العربية، والصور، والعروض التقديمية واكتساب مهارات تحليل المحتوى اللغوي.

2. يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى الطلاب من خلال تطبيقات تتفاعل مع النص وتقدم تغذية راجعة.

3. يتعرف على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تدعم التخطيط للتدريس.

4. يتعرف على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تدعم تنفيذ التدريس.

5. يوظف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات التقويم الذاتي والتغذية الراجعة للمعلم وتمكينهم من تصميم الاختبارات الإلكترونية.

6. يتمكن من الكفايات الأكاديمية التخصصية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

7. ينمي الكفايات المهنية القائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الأداء التدريسي.

محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

أولًا: يشتمل البرنامج على (15) تطبيقًا من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، موزعة على أربعة أبعاد، وفيما يلي تفصيلها:

البعد الأول: التطبيقات التي تستخدم في تطوير كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها وتشمل:

1. كورسيرا (Coursera): وهو تطبيق يستخدم في تطوير كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها حيث يقدم دورات تطويرية للكفايات.

2. رسيرش قيت (ResearchGate): وهو تطبيق يستخدم في تطوير كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها، حيث يعمل على العثور على الأبحاث والمقالات الأكاديمية ونشرها.

3. المحتوى الذكي (Smart Content): وهو تطبيق يستخدم في تطوير كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها، ويساعد في رقمنة الكتب المدرسية وإنشاء واجهات رقمية للتعلم.

4. قوقل فرمز (Google Forms): وهو تطبيق يستخدم في تطوير كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية ومهاراتها، ويقدم نموذجًا للتقويم الذاتي للمعلم، وتقويم الممارسات في اللغة العربية.

البعد الثاني: التطبيقات التي تستخدم في التخطيط للتدريس وتشمل:

1. هيروستكس (Heuristica): وهو تطبيق يستخدم في التخطيط للتدريس.

2. إديوكيشن كوبايلت (Education Copilot): وهو يستخدم في إعداد خطة الدرس.

البعد الثالث: التطبيقات التي تستخدم في تنفيذ التدريس وتشمل:

1. كوبوبايلت (Copilot): وهو يستخدم في مجال تحليل النصوص (الأدب، البلاغة، والتعبير، والقراءة، واستخلاص الأفكار، وإعادة صياغة المحتوى.

2. شات جي بي تي (ChatGPT): ويستخدم في تحليل النصوص واستخلاص الأفكار، وإعادة صياغة المحتوى، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية في التعبير والأدب والبلاغة.

3. كول بوت سماريزر (Quill Bot Summarizer): ويستخدم في التدقيق اللغوي في النحو والصرف.

4. صحح لي (Sahehly): وهو يستخدم في التدقيق اللغوي في الإملاء.

5. شكلي (Shaklly): وهو يستخدم في التدقيق اللغوي على مستوى ضبط الكلمات وإعراب الجمل.

6. الرديف (Al- radif): وهو يستخدم في العمل على استخراج معاني الكلمات وتذليلها في النصوص والقراءة والقطع الشعرية والنثرية.

7. عربي أي آي (Araby Ai): وهو يعمل على تحويل المكتوب إلى مسموع وتحويل المسموع إلى مكتوب.

البعد الرابع: التطبيقات التي تستخدم في تقويم التدريس، والتحصيل الدراسي للطلاب وتشمل:

1. كوزوز أي آي (Quizizz with Ai): وهو يستخدم في بناء اختبارات ذكية وفق المستويات، وتوليد الأسئلة.

2. التقييم والتقويم (Assessment and Evaluation): وهو يستخدم في تصحيح ورصد الدرجات، والتغذية الراجعة، وتقييم فهم الطلاب، والاندماج الدراسي وتقويم التدريس.

ثانيًا: يشتمل البرنامج على (25) كفاية أكاديمية تخصصية وفيما يلي تفاصيلها

البعد الأول: التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية، ويحتوي على (10) كفايات أكاديمية تخصصية:

1. الإلمام بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال القواعد.
2. التمكن من المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال الصرف.
3. معرفة المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجالي الإملاء والخط.
4. إتقان المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال التعبير.
5. الحذق في المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال القراءة.
6. الدقة في المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال العروض والقافية.
7. الإلمام بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال الأدب العربي.
8. معرفة المفاهيم والتطبيقات الأساسية في النقد الأدبي.
9. إجادة المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال البلاغة.
10. إتقان المفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال الأصوات العربية واللسانيات.

البعد الثاني: التمكن من المهارات اللغوية والبنيوية، ويحتوي على (9) كفايات أكاديمية تخصصية:

1. معرفة أسس تعليم اللغة العربية.
2. تحديد الأساليب المناسبة لتنمية المهارات اللغوية في القراءة وما تتطلبه.
3. الربط بين موضوعات اللغة العربية بالمواد الدراسية الأخرى.
4. عرض أفكار موضوع التعلم ومفاهيمه بشكل مترابط يبرز العلاقات المنطقية بينها.
5. دقة التميز بين المفاهيم والمصطلحات اللغوية الواردة في موضوع الدرس.
6. القدرة على دعم المعرفة بالأمثلة التطبيقية الحياتية.
7. استخدام الأمثلة والبراهين المناسبة لتوضيح الأفكار والمفاهيم المطروحة والإقناع بها.
8. الالتزام بدقة الضبط وحسن الأداء عند القراءة الجهرية.
9. الالتزام بدقة الترقيم وعلاماته في النص العربي.

البعد الثالث: التطوير المهني المستمر في تخصص اللغة العربية، ويحتوي على (6) كفايات أكاديمية تخصصية:

1. المشاركة في الأبحاث والدراسات والأوراق العلمية المرتبطة بتطوير الأداء.

2. استخدام التقنيات الحديثة في تعلم اللغة العربية.
3. معرفة المصادر والمراجع الخاصة بمادة اللغة العربية.
4. الحرص على تقييم الممارسات للارتقاء بالأداء.
5. استخدام بطاقة تقييم ذاتي لتقويم الأداء.
6. مواكبة نظريات وممارسات تعلم اللغة العربية.

ثالثًا: يشتمل البرنامج على (30) كفاية مهنية وفيما يلي تفصيلها

البعد الأول: التخطيط للتدريس، ويحتوي على (9) كفايات مهنية:

1. صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية قابلة للقياس.
2. تقسيم الأهداف إلى معرفية، مهارية، ووجدانية.
3. تنوع الأهداف لتشمل المستويات العقلية والمستويات العليا.
4. اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة المناسبة لأهداف الدرس.
5. تنويع إستراتيجيات التدريس بناء على الحاجات الفردية للطلاب وخصائص نموهم.
6. الالتزام بالطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية.
7. توظيف أنشطة ووسائط التعليم لإثارة دافعية المتعلمين وتفكيرهم.
8. تصميم أنشطة إثرائية تسهم في تنمية قدرات الطلاب لفهم المادة.
9. إعطاء الطالب الفرصة لتنفيذ الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية

البعد الثاني: تنفيذ التدريس، ويحتوي على (13) كفاية مهنية:

1. تنظيم النشاط داخل الصف بصورة فاعلة بما يتناسب مع أهداف الدرس وأنشطته.
2. توجيه أسئلة متنوعة (تحليل، تفسير، تصنيف، مقارنة، تقويم، إبداع، وحل مشكلة) تساعد في تنمية مهارات التفكير.
3. استخراج المفاهيم اللغوية والتطبيقات من الدرس.
4. التزام دقة الضبط وحسن الأداء عند القراءة الجهرية.
5. توفير فرص التعلم الذاتي والجماعي للطلاب.
6. مساعدة الطلاب على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو مادة اللغة العربية.
7. تشجيع الطلاب على التعلم التعاوني وتهيئة الصف لذلك.
8. توفير مصادر تعلم متنوعة داخل البيئة الصفية.
9. الاحترام المتبادل بين المعلم والطلاب وبين الطلبة أنفسهم.
10. تنويع التعزيزات لاستمرار دافعية الطلاب.
11. استخدام اللغة العربية الفصحى في الشرح والمناقشات وأثناء الكتابة.
12. استخدام الأساليب التربوية في تقويم سلوكيات وإدارة الصف.
13. إنهاء الدرس بملخص لفظي-تخطيطي يوضح أبرز مكوناته وعناصره.

البعد الثالث: تقويم التدريس وتحصيل الطلاب، ويحتوي على (8) كفايات مهنية:

1. استخدام أساليب وأدوات مناسبة لتقويم أداء المتعلمين.
2. استخدام التقويم القبلي، والبنائي، والختامي في تقويم مستوى الطلاب.
3. تصميم أدوات متنوعة ومبتكرة لتقييم أداء الطلاب.
4. توظيف أدوات تقويم واقعية مثل ملف الإنجاز، واختبارات الأداء.
5. قياس كل مستويات التفكير العليا من (تحليل، تفسير، تصنيف، مقارنة، تقويم، إبداع، وحل المشكلات.
6. إعداد خطط إثرائية علاجية مبنية على تحليل نتائج تقويم الطلاب.
7. تجاوز قياس التحصيل الدراسي إلى التقويم والتعديل للمخرجات.
8. الالتزام بشروط التقويم التربوي.

خطة تنفيذ محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

يشتمل الجدول على خطة لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح مكونة من (29) يومًا بواقع (3) محاضرات في الأسبوع، زمن المحاضرة ساعتان (2) كما في الجدول التالي:

م	الأسبوع	معالجة الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	عدد المحاضرات
	الأسبوع الأول		
1	تعارف المتدربين، والتعريف بالبرنامج	المتدربون وخبراتهم السابقة في تعليم اللغة العربية/ تعريف بالبرنامج التدريبي المقترح	محاضرة واحدة
2	الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لتطوير معلمي اللغة العربية	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية/ كفايات التمكن من مهارات اللغة العربية/كفايات التطوير المهني المستمر في تخصص اللغة العربية/ كفايات التخطيط للتدريس/ كفايات تنفيذ الدروس/ كفايات تقويم الدروس وتحصيل الطلبة	محاضرة واحدة
3	تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتعليم اللغة العربية	مدخل عن بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتعليم اللغة العربية	محاضرة واحدة
		الأسبوع الثاني	
1	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لكفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية من (1-5)	محاضرة واحدة
2	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لكفايات التمكن من مهارات اللغة العربية	كفايات التمكن من مهارات اللغة العربية (1-5)	محاضرة واحدة
3	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة	كفايات التمكن من الأصول المعرفية للغة العربية من (1-5)	محاضرة واحدة

م	الأسبوع	معالجة الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	عدد المحاضرات
	لكفايات التطوير المهني المستمر		
		الأسبوع الثالث	
1	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة للكفايات المهنية	كفايات التخطيط للتدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من (1-2)	محاضرة واحدة
2	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة للكفايات المهنية	كفايات تنفيذ التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من (1-8)	محاضرة واحدة
3	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة للكفايات المهنية	كفايات تقويم التدريس والتحصيل الدراسي للطلاب باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من (1- 3)	محاضرة واحدة
		الأسبوع الرابع	
1	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتعليم اللغة العربية	تطبيقات	محاضرة واحدة
2	بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي تطبيقات عامة في الكفايات الأكاديمية والمهنية	تطبيقات عامة	محاضرة واحدة
3	مشاغل	نشاط إثرائي / تقويم تكويني / تقويم ذاتي	محاضرة واحدة
		إجمالي عدد ساعات البرنامج التدريبي المقترح	24
	الختام	لقاء مفتوح/ تقويم البرنامج	-

- **أساليب تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح وأدواته:**
  - عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية.
  - دور وزارة التعليم في دعم جهود تطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
  - ورش تخصصية لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تخصصيًا ومهنيًا.
  - توفير الأجهزة اللوجستية المساعدة في تطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
  - استبانة لتقويم البرنامج.

أساليب وإستراتيجيات البرنامج التدريبي المقترح:

- لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية، يمكن استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوّعة تراعي احتياجاتهم التدريبية وتعمل على تحسين كفاياتهم بشكل متكامل، وأهمها:

- إستراتيجية العرض والبيان العملي.
- إستراتيجية الاستقصاء.
- إستراتيجية التدريس التبادلي.
- إستراتيجية التعلم التوليدي.
- إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات.
- إستراتيجية المناقشة.

تقنيات وتكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية للبرنامج التدريبي المقترح:

- يتبنى البرنامج التدريبي المقترح تقنيات وتكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية الآتية:
- بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- توفير بيئة تدريبية تفاعلية تساعد على المشاركة النشطة بين معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

أنشطة البرنامج التدريبي المقترح:

- يتبنى البرنامج التدريبي المقترح الأنشطة الآتية:
- أنشطة إثرائية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- أنشطة تعاونية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
- أنشطة تعلم مفتوح في استقصاء تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في تعلم اللغة العربية.

متطلبات تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

- تمويل البرنامج: حيث يعوّل على الدعم الحكومي المرتبط بالتوجه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- دعم القطاع الخاص لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التنمية المستدامة والرقي بالعملية التعليمية.
- تفعيل برتوكولات تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة في ضوء رؤية المملكة 2030.
- الاستعانة بخبير، أو بيت خبرة لتصميم البرنامج في ضوء التطبيقات المقترحة.

طريقة تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

- يتم تنفيذ البرنامج حضوريًا، لأن الحضور يوفر نقاشًا مباشرًا وفوريًا، ويضمن تجنب المشكلات التقنية التي قد تطرأ أثناء التنفيذ.

أدوات وأساليب تقويم البرنامج التدريبي المقترح:

يتبنى البرنامج التدريبي المقترح أدوات وأساليب التقويم الآتية:

- التقويم المستمر: من خلال معرفة التغذية الراجعة لمدى التقدم في تطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من خلال تدريبهم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية.
- الاختبارات الإلكترونية التفاعلية.
- اختبارات الأداء.
- التقويم التكويني.
- التقويم الذاتي.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

ملخص النتائج:

1. تم إعداد قائمة من (15) من التطبيقات المناسبة لتطوير الكفايات الأكاديمية التخصصية والمهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

2. تم إعداد قائمة من (25) كفاية أكاديمية تخصصية، باستخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

3. تم إعداد قائمة من (30) كفاية مهنية باستخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

4. تم تصميم برنامج تدريبي مقترح يتضمّن (24) ساعة تدريبية ينفذ خلال أربعة أسابيع، قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

توصيات الدراسة:

- تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة مماثلة قائمة على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ومن خلال برامج تدريبية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المراجع

الأسطل، م. عقل، م. الأغا، إ. (2021)، تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. *29*(2)، 743- 772.

الجعيد، ح. السواط، ح. (2023). تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية بالمرحلة المتوسطة. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (56)، 124- 174.

الحربي، س. آل فرحان، إ. (2024). برنامج تدريبي مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الرقمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره على تنمية التفكير المستقبلي لدى طلابهم. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (82)، 122-172.

حسين، ع. عبد، س. زوير، م. عجاج، ي. علي، ع. علي، م. (2024). *الذكاء الاصطناعي مفاهيم وتقنيات - دليل تعليمي للطلبة*. دار السرد للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، ع.(2024). دور المشرف التربوي في تحسين الكفايات المهنية - الأكاديمية والتربوية- للمعلمين الجدد من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية قصبة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. *44*(3)،19-34.

خوالد، أ. وآخرون. (2019)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال. كتاب المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

الدريهم 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. *المجلة التربوية*. (73)، 1-9.

الروقي، ر. (2018). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. *9*(2)، 63-107.

سوالمة، إ. (2022)، *فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

سيد. أ. عصام م. (2022)، برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء. *المجلة العلمية*. *38*(5)، 206- 247.

السيف أ. ف. (2025). تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *مجلة الآداب، 13*(1)، 33–68. https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2432

شحاتة، ح. النجار، ز. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، ف. (2022)، تقويم الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل في ضوء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*. (41)، 74- 105.

الشيمي، ر. (2020). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة -جامعة تبوك. *مجلة كلية التربية*. *39*(185)، 543-577.

أبو طالب، ر. (2024)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال. *مجلة التربية*. (202)، 508- 573.

عبد الموجود، م. ع. (1972)، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، خلال الفترة8-17- أكتوبر1972 [بحوث مقدمة]. جامعة الدول العربية، البحرين، مطبعة التقدم..

العبيدانية، ك. الشنفرى، إ. (2024). فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم وتحدياته وفق آراء معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عمان، *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*. *4*(8)، 1-90.

العجمي، ن. الدوسري، ع. (2016). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض .*المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. (39)، 48-85.

العدواني، خ. (2013). *الكفايات المهنية للمعلم*. وزارة التربية والتعليم.

العليط، ع. الجديع، ع. (2025). وعي معلمي اللغة العربية بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في تعليم مهارات التعبير اللغوي الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة.7*(38)، 15273- 15321.

الغُبَسي، ع. ا. ع. ح. (2025). مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تَلَقِي علوم العربية من خلال تطبيق (ميتا). *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7*(1)، 396–419. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2420

الفتلاوي، س. (2003). الكفايات التدريسية المفهوم، التدريب، الأداء. دار الشروق للنشر والتوزيع.

القحطاني، ع. (2022). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق التنمية المستدامة في إطار رؤية المملكة العربية السعودية2030. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات. 9*(3). 97-130.

اللقاني، أ. (1996). معجم المصطلحات التربوية. عالم الكتب.

محمد، ش. محمود، إ. (2020). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية، *مجلة البحث العلمي في التربية*. (21)،470- 501.

محمود، ع. (2023). سيناريوهات مقترحة لأدوار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إثراء تعليم اللغة العربية وتعلمها، *مجلة أريد الدولية للعلوم التربوية والنفسية*. (9)، 246-316.

المندلاوي ع. (2024). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة دراسات المرأة*، (2)، 1-25. *النسخة الإلكترونية*.

المنصوري، أ. (2024). *التطبيقات التقنية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الثانية وتعلمها*. منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

الملا خ. 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 الآداب، 12(4)، 743–770. https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2234

نسيم، م. (2021). *ثورة الذكاء الجديد: كيف يغير الذكاء الاصطناعي عالم اليوم*، مطبعة أمازون كاندل.

أبو النصر، م. (2012). *مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التدريبية*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

References

‘Abd al-Mawjūd, M. A. (1972). *Conference on the preparation and training of the Arab teacher, Arab Organization for Education, Culture and Science, October 8–17, 1972 [Presented papers]*. League of Arab States, Bahrain, Al-Taqaddum Press, (in Arabic).

Abu Al-Nasr, M. (2012). Stages of the training process: Planning, implementation, and evaluation of training programs. Arab Group for Training and Publishing, (in Arabic).

Abu Ṭālib, R. (2024). The effectiveness of a training program based on artificial intelligence applications in developing future thinking skills and academic self-efficacy among kindergarten student teachers. *Journal of Education, (202)*, 508–573, (in Arabic).

Ahmed, M. R. A. (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. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2419

Al Zakwani, S. S. H. (2024). *The Impact of a Professional Development Program on Omani Teachers' Utilisation and Attitude Towards Artificial Intelligence Tools,* [Unpublished doctoral dissertation]. Department of Instructional and Learning Technologies. College of Education Sultan Qaboos University. Sultanate of Oman.

Al-'Adwāni, Kh. (2013). *Teachers' professional competencies*. Ministry of Education, (in Arabic).

Al-'Ajmi, N., & Al-Dawsari, 'A. (2016). Verifying the reality of professional competencies necessary for teachers of students with intellectual disabilities and their importance from their perspective in Riyadh. *International Journal of Educational Research, (39)*, 48–85, (in Arabic).

Al-'Aliṭ, 'A., & Al-Judi', 'A. (2025). Awareness of Arabic language teachers of artificial intelligence technologies and their uses in teaching written linguistic expression skills to secondary school students. *Comprehensive Research Journal of University Studies, 7*(38), 15273–15321, (in Arabic).

Al-'Ubaydāniyyah, K., & Al-Shanfari, I. (2024). The effectiveness of artificial intelligence applications in enhancing education and their challenges according to the views of first-cycle female teachers in the Sultanate of Oman. *Ibn Khaldun Journal of Studies and Research, 4*(8), 1–90, (in Arabic).

Al-Aṣṭal, M., 'Aql, M., & Al-Agha, I. (2021). Developing a proposed model based on artificial intelligence and its effectiveness in developing programming skills among students of the University College of Science and Technology in Khan Younis. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 29*(2), 743–772, (in Arabic).

Al-Dahshān, J. (2020). Arabic language and artificial intelligence: How artificial intelligence techniques can be employed in enhancing the Arabic language. *Educational Journal, (73)*, 1–9, (in Arabic).

Al-Durayhim, S. B. 'A. I. B. A. (2024). The role of artificial intelligence applications in serving the Arabic language through the application *Correct Me*. *Al-Adab Journal for Linguistic and Literary Studies, 6*(4), 578–611, (in Arabic). https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2198

Al-Fatlawi, S. (2003). *Teaching competencies: Concept, training, performance*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, (in Arabic).

Al-Ghubasi, 'A. I. 'A. Ḥ. (2025). The risks of relying on artificial intelligence in receiving Arabic studies through the application *Meta*. *Al-Adab Journal for Linguistic and Literary Studies, 7*(1), 396–419, (in Arabic). https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2420

Al-Harbi, S., & Al-Farḥān, I. (2024). A proposed training program based on artificial intelligence applications to develop digital skills among elementary science teachers and its impact on developing their students' future thinking. *Journal of Educational and Psychological Research, (82)*, 122–172, (in Arabic).

Al-Ju'ayd, H., & Al-Sawwat, H. (2023). A proposed vision for using artificial intelligence technologies in teaching the digital skills curriculum at the intermediate stage. *Arab Journal for Scientific Publishing, (56)*, 124–174, (in Arabic).

Al-Khaṭīb, ʻA. (2024). The role of the educational supervisor in improving the professional, academic, and pedagogical competencies of new teachers from the perspective of teachers in the Directorate of Education of Qasabat ʻAmman. *Association of Arab Universities Journal for Higher Education Research, 44*(3), 19–34.

Al-Luqānī, A. (1996). *Dictionary of educational terms*. ʻĀlam al-Kutub, (in Arabic).

Al-Mandalawi, A. (2024). The effect of using artificial intelligence applications in teaching science on developing scientific thinking skills among sixth-grade pupils. Journal of Women's Studies, 2, 1–25. [Electronic version] , (in Arabic).

Al-Mansouri, A. (2024). Technological applications and artificial intelligence in second language teaching and learning. Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization (ICESCO) , (in Arabic).

Al-Mulla, K. B. A. B. A. I., & Mousa, R. M. S. I. (2024). The accuracy of artificial intelligence in answering questions related to Islamic culture and Sharia sciences: A descriptive study. Al-Adab Journal, 12(4), 743–770, (in Arabic). https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2234

Alomair, M. A. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Applications on Enhancing the Quality of Secondary-Level Education: Perspectives of Teachers and Students aking Skills, *The Scientific Journal of the Faculty of Education – Assiut University, 40*(5), 2-45.

Al-Qaḥṭāni, ʻA. (2022). The role of artificial intelligence in achieving sustainable development in the framework of Saudi Vision 2030. *Arab Journal of Informatics and Information Security, 9*(3), 97–130, (in Arabic).

Al-Ruqay, R. (2018). A proposed training program to develop the teaching performance of secondary school Arabic language teachers in light of Saudi Vision 2030. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(2), 63–107, (in Arabic).

Al-Sayf, A. F. (2025). Activating the role of artificial intelligence in the professional development of secondary school teachers in the city of Ḥā'il. *Journal of Arts, 13*(1), 33–68, (in Arabic). https://doi.org/10.35696/joa.v13i1.2432

Al-Shammari, F. (2022). Evaluating the teaching performance of secondary school teachers in the city of Ḥā'il in light of using artificial intelligence applications in teaching. *Academic Journal for Research and Scientific Publishing, (41)*, 74–105, (in Arabic).

Al-Shaymi, R. (2020). The effectiveness of a training program for developing the professional competencies of student teachers in the Department of Special Education at the University of Tabuk. *Journal of the Faculty of Education, 39*(185), 543–577, (in Arabic).

Cetin, Y. & Taş, Ö. & Alakuş, H. & Kaplan, H. İ. (2024), Examining School Principals' and Teachers' Perceptions of Using ChatGPT in Education, *international Journal, 13(3): 85-96*

Fakhar, H. & Lamrabet, M. & Echantoufi, N. & El khattabi, K. & Ajana, L. (2024). Towards a New Artificial Intelligence-based Framework for Teachers' Online Continuous Professional Development Programs: Systematic Review, *International Journal of Advanced Computer Science & Applications, 15*(4. 480-493.

Hubbard, P. (2008). CALL and the future of Language teacher education. *CALICO Journal, 25(2), 175-188.*

Husayn, ʻA., ʻAbd, S., Zuwayr, M., ʻAjjaj, Y., ʻAli, ʻA., & ʻAli, M. (2024). *Artificial intelligence: Concepts and techniques – An educational guide for students*. Dar al-Sard for Printing, Publishing and Distribution, (in Arabic).

Khawālid, A., et al. (2019). Applications of artificial intelligence as a modern approach to enhancing the competitiveness of business organizations. *Arab Democratic Center for Strategic, Political, and Economic Studies*, (in Arabic).

Mahmoud, A. (2023). Proposed scenarios for the roles of artificial intelligence applications in enriching Arabic language teaching and learning. Areed International Journal of Educational and Psychological Sciences, 9, 246–316, (in Arabic).

Miao, F. & Shiohira, K. & Vally, Z. & Holmes, W. (2023). *analytical report, Artificial Intelligence in Education, International forum on AI and education: steering AI to empower teachers and transform teaching, 5-6 December 2022, Retrieved from*: https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education

Muḥammad, Sh., & Maḥmūd, I. (2020). A program designed according to artificial intelligence applications to develop 21st-century skills and awareness of future roles among students of the Faculty of Education. *Journal of Scientific Research in Education, (21)*, 470–501, (in Arabic).

Naseem, M. (2021). The new intelligence revolution: How artificial intelligence is changing today's world. Amazon Kindle Press, (in Arabic).

Samin S. M. & Osman, R. A. (2024). *Integrating Artificial Intelligence into the Arabic Language Teaching Plan at Higher Education,* SHS Web of Conferences 202, 06010 (2024) ICEnSE.2024

Sayyid, A. ʻIsām M. (2022). A training program based on artificial intelligence to develop self-learning skills and the tendency toward collaborative learning among chemistry teachers. *Scientific Journal, 38*(5), 206–247.

Shaḥātah, H., & Al-Najjār, Z. (2003). *Dictionary of educational and psychological terms*. Egyptian Lebanese House, (in Arabic).

Suchanova, Z. (2023). *AI Tools for Pre-Service EFL Teachers: Exploring Applications and Implications. In M. Demirbilek, M. S. Ozturk, & M. Unal (Eds.)*, Proceedings of ICSES 2023- International Conference on Studies in Education and Social Sciences (pp. 638-654). Antalya, Turkiye. ISTES Organization.

Suwālimah, I. (2022). The effectiveness of an artificial intelligence-based application in developing logical thinking skills and motivation toward learning computer science among eighth-grade students [Unpublished master's thesis]. Middle East University, (in Arabic).

UNESCO (2019b). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. Paris, UNESCO. Retrieved on (16th May 2024) from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303.

OPEN ACCESS
Received: 22 -04 -2025
Accepted: 21- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Visual Image in *Arabic at Your Hands Series* and Its Role in Developing Critical Reading Skills for Non-Native Speakers of Arabic

Dr. Abdulqawi Ali Saleh Al-Afere*
alafere@gmail.com

Abstract

This study investigates the role of visual images in *Arabic at Your Hands Series* in fostering critical reading skills among non-native speakers of Arabic. Moving beyond the conventional view of images as mere pedagogical aids that introduce written lessons, the research argues that images function as parallel texts, possessing structural and semantic depth comparable to written discourse. Organized into three sections, the study analyzes the structure of the image, the interplay between visual and written texts, and the semantic dimensions conveyed by imagery. Drawing methodologically on selected structuralist and semiotic approaches, the analysis reveals that images in Arabic textbooks at King Khalid University not only prepare learners for textual engagement but also carry symbolic richness and layered meanings that actively cultivate critical thinking. By positioning images as readable texts, the study underscores their potential to transform language learning into an integrative process that engages both visual and verbal literacies.

Keywords: Image Reading, Image Structure, Visual Image, Text Analysis.

* Associate Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, King Khalid University, Saudi Arabia.

This research was supported by the General Research Program, Deanship of Scientific Research, King Khalid University, Saudi Arabia, under grant number (GRP/71/45).

Cite this article as: Al-Afere, A. A. S. (2025). The Visual Image in *Arabic at Your Hands Series* and Its Role in Developing Critical Reading Skills for Non-Native Speakers of Arabic, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 516 -530. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2777

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/04/22م
تاريخ القبول: 2025/07/21م

الصورة المرئية في (سلسلة العربية بين يديك) ودورها في مهارة القراءة النقدية للناطقين بغير العربية

د. عبد القوي علي صالح العفيري *
alafere@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على كيفية قراءة الصورة، بما يحقق أساسيات الفكر الناقد من خلال مكوناتها وأبعادها الدلالية وتعالقها بالنص المكتوب. إذ لم تقتصر وظيفة الصورة من حيث حضورها في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها على الوظيفة التعليمية باعتبارها وسيلة تمهد للدرس المرتقب قراءته فحسب، بل تجاوزت ذلك التصور لتصبح نصا قابلا للقراءة كونها توازي النص المكتوب في البنية والمعنى. ولقراءة الصورة في هذا الميدان، تكونت الدراسة من مقدمة وثلاثة مباحث، الأول: قراءة في بنية الصورة، الثاني: التعالق القرائي بين النص المرئي (الصورة) والمقروء (المكتوب)، الثالث: قراءة في أبعاد الصورة. وعن الإطار المنهجي للدراسة؛ فقد استفادت معالجتها من بعض إجراءات البنيوية والسيميائية في حدود ما يستجيب للنص المدروس، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج لعل أهمها: أن الصورة في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد تتجاوز الرؤية النمطية حين يُنظر إليها وسيلة تعليمية تقتصر وظيفتها على التمهيد للنص المكتوب فحسب، بل إنها تزخر بالإيحاءات والأبعاد المتعددة التي تؤسس لمهارة التفكير النقدي للمتعلم كونها نصا قابلا للقراءة.

الكلمات المفتاحية: قراءة الصورة، بنية الصورة، الصورة البصرية، تحليل النص.

* أستاذ الأدب الحديث ونقده المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي- جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية- برقم (GRP/71/45).

للاقتباس: العفيري، ع. ع. ص. (2025). الصورة المرئية في (سلسلة العربية بين يديك) ودورها في مهارة القراءة النقدية للناطقين بغير العربية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(3): 516-530. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2777

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

المقدمة:

تمثل الصورة في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمية محورية في عملية التعلم، كونها لا تقتصر من حيث الوظيفة -كما يتصوره كثيرون- على التمهيد للنص المكتوب فحسب، بل إنها تمثل نصا قرائيا يوازي النص المكتوب وربما تنماز عنه (النص المكتوب) بكونها تمنح المتعلم أفقا قرائيا متعدد الأبعاد مقارنة بالنص المرافق لها (المكتوب) فالمتعلم ينطلق في قراءتها من الزاوية التي يراها بما يتفق ومستواه المعرفي.

وبما أن كثيرًا من الباحثين (في الصورة) يكادون يجمعون على أن النسبة الأكبر من خبرات المتعلم يحصل عليها عن طريق الصورة (حمداوي: 2015، ص 39) فقد ارتأى البحث أن تكون مادته هي الصورة في كتاب الطالب في قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد. فقد جاءت فكرة البحث من نافذة التلبث عند مكوناتها بنيويا ودلاليا.

ضمن هذا الإطار جاءت إشكالية البحث الماثلة في عدد من التساؤلات منها:

ما طبيعة الصورة في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ما الآليات التي يمكن ن تقرأ الصورة من خلالها؟

هل تمثل الصورة نصا موازيا للنص المكتوب بحيث تكون قابلة للقراءة؟ أم أن دورها جاء ثانويًا كأن تكون تابعة للنص المكتوب باعتباره وسيلة لتقريب المعنى ونافذة له؟

أيهما أكثر في بث الرموز والدلالات لإضاءة المعنى (الصورة أم النص المكتوب)؟

هل مكونات الصورة بنيويا تتعالق مع النص المكتوب أم تتفوق عليه؟

تلك التساؤلات وسواها هي ما سيحاول البحث مناقشتها لعله يصل إلى الإجابات عنها.

أما عن أهمية البحث فإنه سيقدم قراءة مختلفة للصورة من خلال تجاوز الرؤى السطحية لها حين نُظر لها بأنها أمر ثانوي زائد عن حاجة المتعلم، أو أنها ليس لها أهمية في تنمية مهارة القراءة، وإن كان لها وظيفة فهي محصورة في كونها وسيلة تمهيدية تقود المتعلم إلى فضاء النص المكتوب فحسب.

لذلك يسعى البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف، أهمها:

-الكشف عن طبيعة الصورة في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلسلة العربية بين يديك (كتاب الطالب الأول والثاني والثالث والرابع بقسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد –المملكة العربية السعودية) بما فيها من رسوم وأشكال وصور فوتوغرافية وخرائط، من خلال النماذج المختارة، وقراءتها وفق ما يعرف بالعد التنازلي بدءا بالمستوى المتقدم (كتاب الطالب الرابع) مرورا بالمستوى المتوسط (كتاب الطالب الثالث والثاني) وانتهاء بالمستوى المبتدئ (كتاب الطالب الأول) والآلية المناسبة لقراءتها في كل مستوى، بحيث تُحول الصورة من سياقها السطحي المرئي الذي اعتاد عليه المتعلم إلى عملية تحليلية.

أما عن الدراسات السابقة ففي حدود علم الباحث ثمة دراسات متعددة تناولت الصورة، لعل أهمها الدراسة التي بعنوان " فاعلية الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" (عمارة ، 2022، ص 467-485)، تلكم الدراسة انطلقت من مهاد تنظيري أشارت إلى تعريف الصورة في المعاجم العربية وعلاقتها بالثقافة واللغة، وفي الجانب التطبيقي استشهدت بنماذج مستلة من كتاب (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) موظفة آليات المنهج الوصفي التحليلي باعتبارها (الصورة)

وسيلة تعليمية تمد المتعلم بالكثير من المعلومات والمعارف التي تعين المتعلم في تعلم اللغة، كما خلصت الدراسة إلى نتائج مقتضبة ومباشرة تجسد أهمية الصورة في إيصال المعاني والدلالات التعليمية.

وثمة دراسة أخرى بعنوان" فاعلية الصورة في بناء التعلّمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها – دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي (الفراوزي ، 2017، ص 43) "حيث تناولت الدراسة أهمية التدريس بمدخل الصورة، متخذة من نظرية الترميز الثنائي إطارا في مناقشة الصورة، مؤكدة في نتائجها على فاعلية الصورة في تعلم اللغة.

ودراسة أخرى بعنوان" تجليات الصورة والسرد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها –دراسة سيميائية" (البرجي، 2023) تناولت نماذج من الصور وقدمت تحليلا سيميائيا لمكوناتها، كما خلصت إلى جملة من النتائج لعل أهمها: أن الصورة لها أثر كبير في الممارسة التعليمية فهي تقوم بأدوار متعددة فمنها ما تكمل النص القرائي، ومنها ما تلخصه وتعمل على ترسيخ دلالته.

ودراسة أخرى بعنوان "استخدام الصورة في تعليم اللغة الغربية لغير الناطقين بها" (الدريهم، 1406)، ركزت على إظهار فاعلية الصورة في الفهم والاستيعاب باعتبارها وسيلة تعليمية تضيء النص المكتوب وتمهد له، وخلصت إلى عدد من النتائج منها: أن توظيف الصور المتنوعة بوعي يسهم بشكل فعال في تحقيق الأهداف في تعلم اللغة العربية.

الملاحظ أن تلك الدراسات اتجهت نحو الصورة من منظور تربوي تعليمي باعتبارها (الصورة) وسيلة تعليمية تعين المتعلم في تعلم اللغة العربية وفق ما يعرف بالقراءة الحرفية، وهي تختلف عما نسعى إليه في دراستنا، كون دراستنا تناولت الصورة باعتبارها نصًا قابلا للقراءة.

ولدراسة ذلك العنوان الذي اخترناه، تكوَّن البحث من مقدمة وثلاثة مباحث ونتائج، الأول: قراءة في بنية الصورة، والثاني: تعالق الصورة بالنص المكتوب، والثالث: أبعاد الصورة، موظفا بعض معطيات التحليل البنيوي والسيميائي للكشف عن بنية الصورة ودلالتها.

التمهيد:

نالت الصورة اهتماما منذ القدم، فقبل أن يعرف الإنسان الكتابة كانت (الصورة) النافذة التي تعبر عن حياته وتطلعاته. فما نلحظه من صور منحوتة في الكهوف والصخور والجدران الأثرية؛ ما هو في حقيقته إلا نصوص معبرة عن التجارب التي عاشها الإنسان القديم، فكانت سجلا لانطباعاته وعاداته ومعتقداته.

ففي لسان العرب، ورد مفهوم الصورة بمعنى الشكل أو النوع أو الصفة من "تقليد الشيء أو نسخه" "فتصورت الشيء توهمت صورته" (ابن منظور، د.ت: 492/2) قال ابن الأثير: الصورة في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته، والصورة شبيه أو مماثل تنعكس فيه ملامح الأصيل أو أبرز ما في هذه الملامح (جبور، 1984، ص 159) وذهب المفسرون إلى أن الصورة هي الشكل، يقول ابن كثير في تفسير قوله تعالى: " وصوركم فأحسن صوركم " (غافر: 64): أي أحسن أشكالكم (ابن كثير، 1999: 156/2).

ومن المدلول اللغوي لهذه الكلمة (صورة) تجلى المعنى الاصطلاحي، حيث جاء أقرب تعريف لها(الصورة) بأنها "تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا فما رأينا البينونة بين أحد الأجناس تكون من جهة الصورة، فكان بين إنسان من إنسان وفرس من فرس بخصوصية تكون في صورة هذا لا تكون في صورة ذاك.. (الجرجاني، 1992، ص 365)، وعند المحدثين "هي اللقطة التي تسجل وضعا معينا لشيء سواء كان حيا أم ظواهر طبيعية وهذا ما يصنعه الفنان بآلة التصوير"(سلطان، 2002، ص 149)، أو الرسم التشكيلي.

وفي علم البصريات هي "تشابه أو تطابق للجسم" (مرسي، 1973، ص176) فالصورة: هي الهيئة التي يكون عليها الشيء أو شكله، على أن هيئة الشيء أو شكله تتم معرفته عن طريق حاسة البصر، فهي تعني الشكل المرئي، ومنه تكون علاقة الصورة بالواقع علاقة محاكاة مباشرة، أو علاقة انعكاس جدلي (قدور، 2007، ص 24) فهي "شيء أُنجز لكي يكون مرئيا، وفي حدود إطار معين.. وهذا الشيء قد يكون تمثيلا مرئيا لشيء طبيعي أو اصطناعي، مادي أو معنوي.. كأن يكون عبارة عن رسم، أو صورة فوتوغرافية، أو لوحة فنية، أو إشارة إرشادية، لافتة إشهارية، أو صورة علمية". (فضيل، 2019، ص 22) وفي المجال التعليمي، هي "ذلك الكل الفني المكتمل الذي يشمل الجانب الحسي والعقلي والمعرفي والإبداعي (غيورغي، 1990، ص11) ولأهميتها أخذت (الصورة) طابعا تطوريا فتنوعت في أشكالها من الصورة الفوتوغرافية الرقمية الافتراضية ثم التفاعلية، واتسعت مجالاتها فقد أطلق على العصر الذي نعيشه عصر الصورة (عبدالحميد، 2005، ص 6).

فمن استقراء الدراسات التي تناولت الصورة نلحظ نزوعا طاغيا لقراءتها، فهي عند جاكبسون "تعبيرية لغوية" (فضيل، 2019، ص 23) فكيفما كانت طبيعتها (فوتوغرافية، إشهارية، تشكيلية... إلخ) فهي قابلة للقراءة بداية من وصفها وتفكيك أشكالها وألوانها وصولا إلى المعنى الذي تدل عليه (الثاني، 2004، ص77).

لقد أدرك المهتمون بالعملية التعليمية أهمية الصورة في التعلم، يتبين ذلك من خلال حضورها اللافت في المناهج التعليمية؛ كونها تؤدي وظائف تربوية وتعليمية متعددة، كالوصف والتفسير والتحليل والشرح.

إن هناك من يراها بأنها الشيء البسيط الذي يتبين من خلاله معنى معين بنظرة سطحية، بل أضحت إبداعا مركبا - ومعقدا في بعض الأحيان- تحمل في ثناياها رموزا تحتاج إلى فك أسرارها ومعاينة معانيها (مهادي، 2012، ص97).

ففي مجال تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نلحظ صورا متنوعة ترافق النصوص المكتوبة، وحضورها ليس من باب التزيين، بل إنها جاءت وفق معايير دقيقة؛ كونها تمد المتعلم بمهارات ذهنية ووجدانية قد يعجز عنها النص المكتوب، ولأنها تؤدي دورا أساسيا في تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والفهم والتخيل (الفراوزي، 2017، ص43).

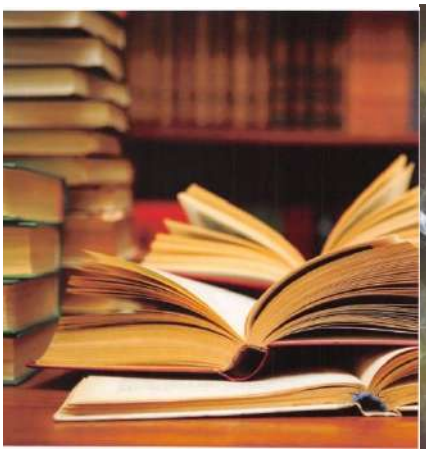
المبحث الأول: قراءة في بنية الصورة

المقصود ببنية الصورة، قراءة مكوناتها البنيوية من ألوان وأشكال وخطوط وفراغات ورموز...إلخ ومعرفة الوظيفة التي تقوم بها تلك المكونات في تشكيل المعنى.

وبتأمل بنية الصورة في كتاب الطالب (كتاب الطالب الرابع) نلحظ أن الصورة جاءت وفق مستويات متعددة، الأول: مباشر أي تكاد تكون (الصورة) مطابقة للنص المكتوب، كتلك الصورة التي رافقت عنونة النصوص السردية (المكتوبة) ومنها: الترويح عن النفس أو اختيار الزوجة، ومثلها المدن المقدسة.. وكيف تختار مهنتك؟.

فقراءتها لن تضيف شيئا للنص المكتوب، وأي قراءة وفق رؤية مغايرة لنمطيتها التي ظهرت بها ربما يعد خروجا عن النص وإثقاله، وربما يشتت انتباه المتعلم أكثر من إفادته.

في حين أنه جاءت بعض الصور تجمع بين السطحية والعمق، أي أنها تلبي جزءا يسيرا من الفروق الفردية؛ كونها قابلة للاتساع في القراءة، فلو تلبثنا على سبيل المثال عند الصورة التي رافقت موضوع التدخين (كتاب الطالب الرابع: 3) والأخرى التي رافقت موضوع جائزة الملك فيصل (كتاب الطالب الرابع: 3):



لوجدنا أنها لن تخلو من دلالات متعددة، فالصورة المعبرة عن (أضرار التدخين) جاءت مكوناتها البنيوية متمثلة في (صورة السيجارة وتصاعد الدخان، وجزء من جسم المدخن، فضلا عن الدوائر المنتشرة التي تمثل خلفية للصورة).

تلك المكونات البنيوية قد تقرأ قراءة سطحية، فماذا يمكن أن يقال عن يد ممسكة بالسيجارة، وكأن وظيفتها تمهيدية للنص المكتوب، فتعرِّف بالظاهرة المتناولة (التدخين)؟ وإذا كان هناك اجتهاد قرائي ربما تتجلى مقترحات تقويمية للصورة وفق رؤية مغايرة (كأن يكون مقترحا لو كانت لشخص وقد ظهرت عليه ملامح (أضرار التدخين) غير أن هناك قراءة ستنطلق من تفاصيل الصورة وفق تساؤلات عدة:

(لماذا صورة اليد تحديدا دون ظهور شخصية المدخن؟ ما المرحلة العمرية التي يمكن مقاربتها مع صورة اليد؟ ما نوع الشخصية التي يمكن مقاربتها مع الصورة؟ ولماذا تلك المرحلة العمرية؟ ما دلالة الدوائر المتجلية في خلفية الصورة؟ ما المعاني التي يمكن التنبؤ بها في النص الموازي (المكتوب)؟

تلك التساؤلات وسواها تمثل استثارة قرائية للمتعلم بحيث تدفعه للبحث عن المعنى الغائب في الصورة، فضلا عن البحث عن الألفاظ التي تترجم ما فطن إليه تجاه تلك الصورة بحيث يكون قادرا على التحدث عن تلك المعاني شفهيا، ثم الانتقال إلى كتابة تلك المعاني المستوحاة؛ لأن هذا التنوع المهاري في القراءة (من التعبير الشفهي إلى التحرير الكتابي) يعطي مرونة في القراءة، فما عجز عنه اللسان ربما تستحضره الكتابة.

ومن قراءة سريعة للصورة المشار إليها، نلحظ أنها عبرت عن معان عدة، فإذا كانت بنيتها الظاهرة تحيل إلى الفئة المستهدفة بدلالة ما ورد في النص المكتوب "فهل يدرك صغار الشباب بصفة خاصة ما ينتظرهم من أخطار وأضرار، إذا مارسوا التدخين وأقدموا عليه؟!" (كتاب الطالب الرابع: ج1، 3)، فإنها لم تخل من عمق في المعنى، فإذا كان الظهور الجزئي لشخصية المدخن -باعتبار الصورة فوتوغرافية مستمدة من الواقع- يبوح في ظاهره بحفظ الخصوصيات، فإن الظهور الجزئي للصورة يفضي بطابع العموم للشباب باعتبار أن تلك المرحلة هي التي تشكل الخطورة حين يقع الشاب في شباك التدخين.

زد على ذلك أن الألوان التي رافقت الصورة (الأسود، الرمادي،..) شكلت معنى يجمع بين دلالتين: الأولى تبوح بتصورات قائمة على الوهم وهو ما يمكن رصده من التخيلات المستوحاة من خلفية الصورة كالدوائر المنتشرة فيها، والثانية تشكلت من الصورة عند تحريكها عكسيا (بحيث يكون أسفلها هو أعلاها)، وهنا تتجلى صورة باهتة، وكأنها جاءت لتجسيد عواقب التدخين مما يجعل القارئ يستحضر صورة الأشعة والرئة المصابة بفعل التدخين حين تجره الذاكرة نحو عوالمها المتخيلة (حمداوي، 2015، ص 39، 40).

وثمة صورة أخرى اقترنت بالنص المعنون (علماء نالوا جائزة الملك فيصل):

فمن يقرأ الصورة، بمعزل عن النص المكتوب، ربما تتوارد إلى ذهنه توقعات قرائية لا صلة لها بالنص الذي رافقته، وكأنها لن تخرج عن الموضوع الذي يتناول أهمية القراءة، زد على ذلك ما قد يتبادر إلى الذهن من تصور مفاده: لماذا لم تكن الصورة أكثر وضوحا كأن تكون صورة فوتوغرافية لأحد الباحثين وهو يتسلم الجائزة كما ورد في النص المكتوب من خلال توثيقه لأعلام نالوا تلك الجائزة أمثال: علي الطنطاوي، أ حمد حسين ديدات.. إلخ (كتاب الطالب الرابع: ج1، ص 169).

غير أن هذه التصورات قد تتبدد عند مقاربتها بتساؤلات ما قبل القراءة (كتاب الطالب الرابع: ج1، ص168) فالعمق الذي احتوته الصورة يتمثل بأهمية ما قدمه الفائز بالجائزة، وهي إشارة إلى أن الجائزة تمنح للمشروع البحثي لا للباحث؛ مما يدل على موضوعيتها، فتجليات الكتب المنتشرة في الصورة، يمثل إيحاء بأهمية القراءة والاطلاع، فما تلك الجوائز إلا إحدى ثمارها، ولو كانت الصورة لأحد الباحثين لكانت كبقية الصور التي لم تضف شيئا إلى النص المكتوب.

الملاحظ من بنية الصورة أن مكوناتها توحي بطابع العموم، فثمة ضبابية ظلّلت ما كانت عليه الصورة عند التقاطها، فالكتب التي مثلت خلفية الصورة وأخذت حيزا في مساحتها، لم تتضح عناوينها، وهو إيحاء يدل على الانفتاح القرائي دون أن تحدد عنوانا معينا، وهو ما يجسد وظيفة الصورة حين تستثير حس المتلقي لتحويل الوقائع البصرية إلى وقائع سردية لسانية (فتحية، 2021، ص 9).

اللافت للنظر أن الصورة في كتب المستوى المتقدم (الرابع) جاءت متنوعة، فإذا كانت النماذج السابقة تتنوع بين الصورة المطابقة للنص المكتوب، والأخرى المتوسطة في المطابقة، كأن تكون قابلة للقراءة التي لا تبتعد عن النص كثيرا، فإن الجزء الثاني من كتاب الطالب لم يخل من الصور التي تتقارب مع النص تارة وتتقاطع معه أخرى، بدءا بالصورة التي رافقت نص (العولمة)، مرورا بالصورة التي رافقت نص (آثار الثقافة الإسلامية) وانتهاء بالصورة التي رافقت نص (مفهوم الأمن).

فمِن تأمُّل الصورة الأولى نلحظ أن مكوناتها البنيوية تمثلت في ثلاثة مكونات (الكرة الأرضية، السلسلة التي تحيط بها، اللون الذي ظهرت به الصورة) فمن قراءة تلك المكونات تنبثق دلالات عدة، فالسلسلة برمزيتها المتداولة الدالة على التكبيل

والتقييد خرجت من معناها المتداول، إذ تنبثق منها دلالات مغايرة وفق معطيات ما يعرف بالتكامل والانفتاح بين الشعوب مما يجعل المتلقي يستحضر -من تشابك حلقات السلسلة وفق مكوناتها في الواقع- تشابك مصالح الشعوب في أكثر من مجال، يتصدرها المستوى الاقتصادي.

غير أنها في المقابل تُقرأ قراءة أخرى تتضاد دلاليا مع ما ورد في السابق، فحضورها يشي بالتكبيل والتقييد، مما يفصح عن ممارسات استغلالية بحق الدول الفقيرة.

ويبدو أن الصورة بمكوناتها اللونية، اللون الأحمر الداكن انحازت إلى سلبيات العولمة، غير أن هناك صورة في طبعة أخرى بدون تلك السلسلة؛ لتتجلى بقالب التقارب والانفتاح بين الشعوب.

المبحث الثاني: تعالق الصورة مع النص المكتوب

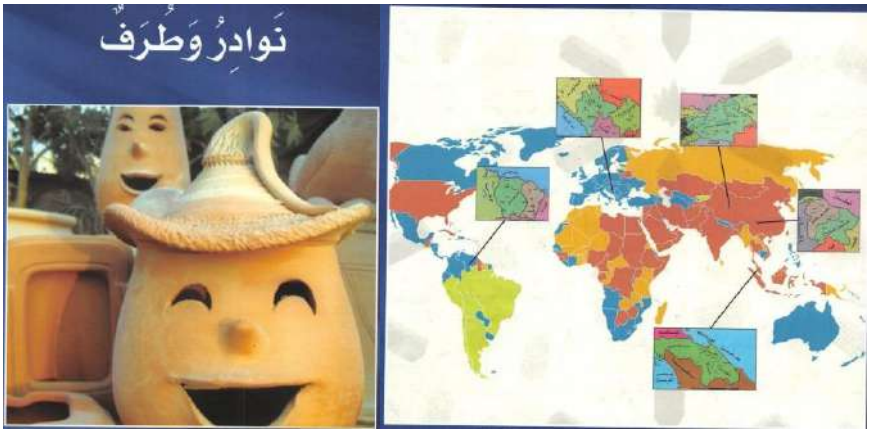
يقصد بتعالق الصورة مع النص: العلاقة الدلالية التي تربط الصورة بالنص المكتوب سواء تقدمت على النص أو لحقته، وسواء كانت تلك الدلالة الرابطة بينهما جزئية أو كلية، فالصورة والنص شريكان في إنتاج المعنى، فقد تأتي الصورة لتوضيح ما يعجز النص عن وصفه، كما أن النص قد يقدم معلومات لا تستطيع الصورة تقديمها لأن التعلُّم بالنص اللفظي دون البصري (الصورة) أو العكس، يؤدي إلى تضاؤل الإثارة الذهنية لدى المتعلم، فالتعلم لا يكون إلا بثنائية اللفظ والصورة وهو ما يراه أحد الباحثين، إذ يقول: "إن ثقافة الصورة لن تزيح ثقافة الكتابة. ستظل موجودة وفاعلة ولن تنقرض لا كصيغة ولا كنسق فكري خطابي... ولكن الصورة ستكون هي العلامة الثقافية وستكون مصدر الاستقبال والتأويل ولسوف يجري تغيير في الذهنية البشرية تبعا لذلك" (الغذامي، 2004، ص 9، 10).

من مطالعة بعض الصور دون النظر إلى النص المكتوب وعنوانه يتبين تعالقها مع النص المكتوب بشكل واضح، فثمة علاقة مباشرة بين المدرك البصري والعنصر اللغوي المتمثل بالكلمة (الفاعوري، وأبو عوض، 2012، 276) فتعالق اللفظة الشكلية باللغة البصرية يؤدي دورا أساسيا في تنشيط الإدراك لمفردات الصورة، فلو تلبثنا عند الصورة التي اقترنت بعنوان (يوم في حياة ناشئ) بدءا بصورة الطفل وهو يصلي ثم قراءته للقرآن، لأدرك المتعلم أن النص سيتناول أمورا ذات طابع ديني، وما يجب أن يكون عليه (الطفل) في الصغر.

تلك الصور تتوازى مع النص المكتوب، فما ورد في الصورة الأولى يمثل مرآة للفقرة الثانية: " وإذا استيقظ قبل الفجر، فإنه يصلي بضع ركعات، تهجدا لله تعالى، وإذا طلع الفجر أدى سنة الفجر ركعتين تليهما صلاة الفجر.." (كتاب الطالب الثالث: ج1، ص22)، والصورة الثانية تعكس ما ورد في الفقرة الثالثة: " وبعد هذا يبدأ يومه بقراءة ما تيسر من القرآن الكريم.." (كتاب الطالب الثالث: ج1، ص22) فيما الصورة الثالثة تمثل نتيجة تربوية تجلى مضمونها في الفقرة الأخيرة من النص المكتوب، فالابتسامة المتجلية لصورة الطفل تفصح عن معنى السعادة التي وردت في خاتمة النص، وهو الحال في الصورة التي اقترنت بموضوع (السنة النبوية)، فعنونة الكتب المتجلية كصحيح البخاري ومسلم هي ما انشغل به النص المكتوب.

إن الملاحظ أن علاقة الصورة بالنص لا تأتي على نمط متواز من حيث مكوناتها البنيوية كأن يصلا إلى حد المطابقة في المعنى، فقد نجد الصورة -في بعض الأحيان- تمد المتلقي (المتعلم) بما غفل عنه النص، وهو ما تمثلته عنونة بعض كتب السنة التي لم يشر إليها النص المكتوب كسنن ابن ماجه وأبي داوود، والنسائي والجامع الصحيح.

وفي صور أخرى ربما يجد المتعلم ضبابية نسبية مقارنة بما ورد في النص المكتوب، كالصورة الدالة على الأقليات في العالم (كتاب الطالب الثالث: ج1،ص42) ومثلها الصورة التي اقترنت بنص نوادر وطُرف (كتاب الطالب الثالث: ج1، ص42)



إن الصورة التي رافقت نص (الأقليات في العالم) لم تتضح معانيها مقارنة بالصور السابقة، فما يمكن مقاربته مع ما ورد في النص المكتوب سوى خريطة العالم وكأن المتعلم قد فطن إلى أن الغُربة ظاهرة عالمية، غير أن الإشارات الواردة باتجاهات جغرافية مجتزأة من الخريطة وإن كانت غير واضحة، كون النص المكتوب ركز على المشكلات التي يواجهها المغترب المسلم دون الإشارة الصريحة إلى بلدان بعينها! وهي إشارة دالة على التباين القائم بين البلدان والمجتمعات.

لقد أسهمت الصورة في فتح مجال قرائي أوسع مقارنة بما ورد في النص المكتوب وهو ما يدفع المتعلم للبحث عن المعنى الغائب للصور المجتزأة وفق تساؤلات عدة، منها: (ماذا تعني الصور المجتزأة؟ هل تحيل إلى بلدان الاغتراب التي توجد بها الإشكاليات؟ لماذا لم تحدد دول معينة في الصور المجتزأة؟ فما ورد فيها تتلبسه الضبابية. لماذا كان التركيز على قارات دون سواها؟ وهي إشارة لما تعانيه الأقليات المسلمة في بعض البلدان كالصين وبورما والهند.. إلخ.

وفي الصورة التي رافقت نص (نوادر وطرف) يتجلى وجهان مبتسمان بشكل أوانٍ فخارية. تلك الصورة تتعالق مع النص المكتوب وفق مستويين، الأول مباشر بدلالة الابتسامة المتجلية بالصورة التي تعكس الحالة الشعورية أثناء قراءة النوادر والطُّرف الماثلة في النص المكتوب، فيما المستوى الثاني قد يكون غير مباشر لما يتسرب إلى ذهن المتلقي (المتعلِّم) من تساؤلات قرائية عن الوجوه الفخارية لمقاربتها مع النص المكتوب ، فإذا كانت تقترب من الطرفة التي تجلت في الفقرة السابعة (جحا والدراهم التي دفنها في الصحراء وكانت العلامة الدالة عليها سحابة كانت تظللها) (كتاب الطالب الثالث:149) باعتبار الأواني الفخارية رمزا للكنز ووعائه ، فإنها لا تخلو من قراءة تتعالق مع مكونات العنوان البنيوية (نوادر وطرف) فبالرغم من التشابه القائم بين تلك الأواني مما يجعل القارئ يخرج باستنتاج مواز يقوم على تلاشي الفرق الدلالي بين النادرة والطرفة، فأن الصورة ذاتها قد تبوح بفوارق دلالية، فصورة الوجه الفخاري البارز كما ظهر في الصورة؛ له سمات تختلف عنها لدى الآخر، مما يجسد السمات الدلالية التي تجعل النادرة تختلف عن الطرفة، فالفقرات الأولى من النص المكتوب يمكن تصنيفها بالنوادر، فيما الفقرتان المرتبطتان بما فعله جحا، والكنز الذي يبحث عنه، وعده لحميره، تعد من الطرف.

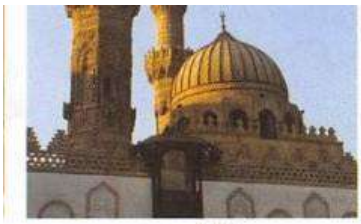
كما أن مادة الصورة (الفخارية) تحيل إلى أصالة المعاني؛ كون دلالة النص ومعانيه مستوحاة من التراث العربي.

المبحث الثالث: قراءة في أبعاد الصورة

أبعاد الصورة تعني ما يتسرب منها (الصورة) من إيحاءات اجتماعية ودينية وثقافية، بفرضية أن الصورة نظام علاماتي مستقل.

من قراءة الصور نلحظ أنها جاءت وفق أبعاد متعددة، فلم تقتصر وظيفتها على البعد اللغوي والمعرفي فحسب، بل ثمة معان تنوعت بين ما هو تربوي إرشادي، واجتماعي إنساني، وديني.

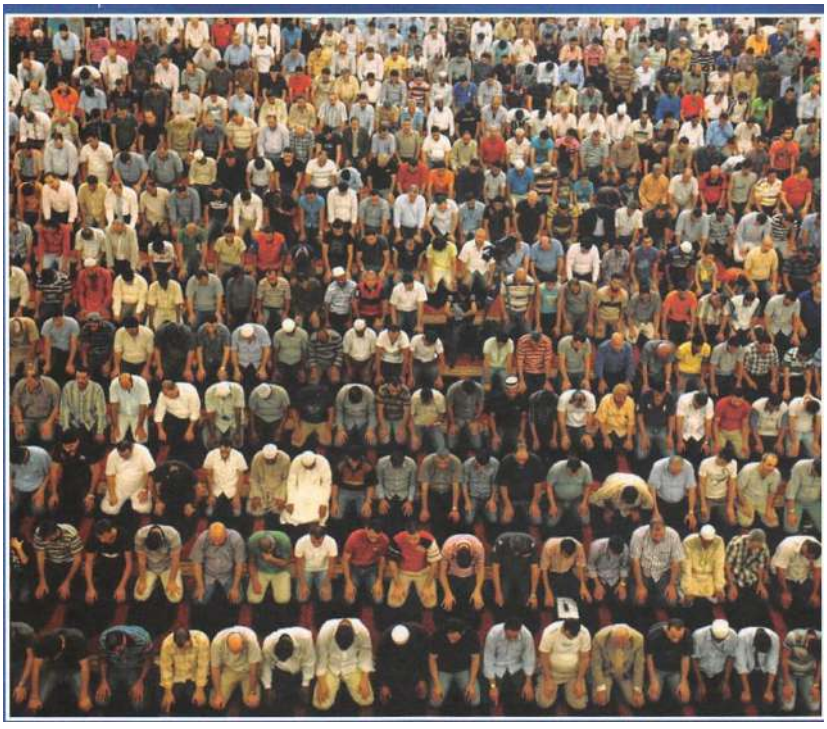
- البعد اللغوي التواصلي: ففي الصور الواردة في كتاب الطالب، المستوى الأول (المبتدئ) نجدها من حيث الوظيفة تحمل بعدين، الأول لغوي حين يكون هدفها الأساس هو مدّ المتعلم بمفردات مصورة تعينه على تكوين معجمه اللغوي حوارا وكتابة، فيما يتجلى البعد التواصلي في أغلب الصور عبر فضاءات مكانية متنوعة كالمؤسسة التعليمية والتقاء المتعلم بأقرانه، ثم الفضاء الخارجي المحيط والمتمثل بالمسجد والسوق والشارع ومسميات الأشياء المصورة.. إلخ(كتاب الطالب الأول:ج1 ، 33) مما يمهد للمتعلم الاندماج في المجتمع الجديد.



مَسْجِد

نَظّارة

- البعد الديني: ثمة صور منتشرة تحمل قيما دينية متعددة، فمِن تأمُّل الصورة المرافقة لنص (المساواة الحقة)(كتاب الطالب الثالث: ج2، 205) نلحظ أنها لا تقتصر على إبانة الكيفية التي يكون عليها المسلمون في صلاتهم كما في ظاهر الصورة، فثمة إشارة إلى حال المسلمين أمام خالقهم دون تمييز أو مفاضلة وهو ما جسدته فقرات النص من مبادئ العدل والمساواة في ميزان الإسلام، بل ثمة معان عميقة قد تتجاوز ما ورد في النص؛ كون معنى الصورة يتضاد مع النزعات العنصرية التي تنتقص من الآخر أيا كان شكلها وفق المعنى الماثل في قوله تعالى: "إن أكرمكم عند الله أتقاكم" [الحجرات:13].



- البعد الاجتماعي: من مطالعة بعض الصور نلحظ أن الطابع الاجتماعي شكّل حضورا لافتا، وهو ما يمكن إدراكه عبر عدد من الصور، منها على سبيل المثال تلك الصورة المعبرة عن الخلافات الزوجية(كتاب الطالب الثالث:ج2 :265)

إذ يتجلى هذا البعد من خلال مكونات الصورة (المكان، شخوص الصورة وهيئة الجلوس، اللون المحيط بالصورة، مجتمع الصورة..) فالصورة بمكوناتها تنقل رسالة دلالية تفصح عن الاغتراب العاطفي، فبالرغم من حالة الصمت المتجلية إيحاءاته من حالة الفراغ (خلو المكان من مرتاديه) إلا أنه يحمل في عمقه صراخا مفعما بالأنين والتشظي.

إن طبيعة الصورة جاءت لتكشف عن قضية اجتماعية (الخلافات بين الزوجين)، يقول أحد الباحثين: "إن كل الصور تتكون من رسالة دلالية ذات مضمون مفاهيمي اجتماعي، وفهمها يتم أثناء التواصل معها عبر اللغة الصامتة" (علي، 2014، ص 392) إذ نجد طبيعة المكان الماثل بالصورة (الحديقة) يخرج عن دلالته الافتراضية المتوقعة حين يكون مفتاحا للابتسامة؛ كونه يمثل فضاء للترويح عن النفس وهو ما غاب عن تفاصيل الصورة، فملامح شخوص الصورة المتجلية عبر سلسلة من الثنائيات المتضادة منها: هيئة الجلوس والقطيعة والفراغ والصمت، تعد من الإيحاءات الدالة على الفجوة القائمة بين شخوص الصورة (الزوج والزوجة).

ويتعزز هذا المعنى عبر ثنائية لونية (الأسود /الأبيض)، فإذا كانت الدلالة الظاهرة تفصح عن مجتمع الصورة (المجتمع الخليجي) وتقاليده في الملبس، فإنها توحي بمشاعر متضادة بدلالة تلك الألوان التي تجسد الخلافات، كما أن لغة الصورة المتسربة من الاتجاهات المتضادة (الظهر للظهر) تفصح بجلاء عن انعدام التواصل فكل له عالمه الخاص، وهو ما تجسده صورة الذراعين لشخوص الصورة من إيحاءات دالة على الهوة العاطفية العميقة، أي أن الصورة لا توثق فقط مشاجرة لحظية، بل تنقل رسائل اجتماعية أعمق.

الملاحظ أن هناك ثراء للبعد الاجتماعي للصورة، فتلك القضية لم تقف عند الثنائيات المباشرة التي ذُكرت، فثمة جزئيات أخرى تتسرب من غياب بعض الألوان الافتراضية، باعتبار الصورة فوتوغرافية، فإذا كانت طبيعة الصورة في الواقع

تفضي إلى لون السماء بزرقتها، فلم نجد ذلك اللون باعتباره من أبجديات الصورة في الطبيعة، إذ نجد اللون الأبيض يحل محل ذلك اللون الطبيعي للسماء، وكأنها إشارة إلى حالة الضيق التي تعصف بشخوص الصورة.

النتائج:

من خلال اشتغال البحث على قراءة بعض نماذج الصورة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- الصورة بمكوناتها البنيوية ليست مجرد تساؤلات تطرح كأن تقوم بوظيفة التمهيد للنص المكتوب فحسب، بل تمثل نصا معبرا يوازي النص المكتوب، فمن خلال قراءة المتعلم للصورة وفق قاموسه اللغوي فإن ذلك يعزز مهارة البحث عن المفردات المعبرة للصورة؛ مما يمنحه أفقا أوسع في القراءة.
- بعض الصور تتسم بالثراء الدلالي في مكوناتها البنيوية مما يمنحها سعة في القراءة وهو ما نجده في بعض كتب السلسلة خصوصا في المستوى المتقدم منها، كما أن هناك بعض الصور تخلو من الإيحاءات الدلالية وكأن وظيفتها تقتصر على توضيح النص المكتوب والتمهيد له.
- على مستوى تعالق الصورة بالنص المكتوب؛ جاءت بعض الصور من حيث المعاني الماثلة فيها مطابِقةً لمعاني النص وهو ما تجلى في المستوى المبتدئ، كما أن هناك بعض الصور في سلسلة المستوى المتقدم تتسم بالرمزية وهو ما يسهم في تنشيط الذاكرة القرائية كأن يبحث المتعلم عن أوجه الاختلاف والاتفاق بين المعاني التي تتوزع بين الصورة والنص المكتوب.
- أن أهم ما يميز الصورة في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك خالد؛ أنها -حتى وإن كانت تعتمد على التصوير الفوتوغرافي دون التشكيلي- لم تخل من الإيحاءات والأبعاد المتعددة التي تؤسس لمهارة التفكير النقدي للمتعلم.
- زخرت الصورة بأبعاد متنوعة عكست من خلال قراءتها -على المستوى الديني - الجوهر الحقيقي للمساواة في ميزان الإسلام، مما يعيد إلى الذهن مراجعة أشكال التسلط والظلم التي تغذيها النزعات العنصرية والعرقية... إلخ.

توصية:

- بالرغم من الدور التعليمي الذي أدته الصورة، إلا أن السلسلة بحاجة إلى مراجعة في توظيف الصورة، بحيث يراعى فيها التنوع بين ما هو فوتوغرافي وتشكيلي، بما في ذلك التخلص من الصور المكررة، فثمة صور تتعالق مع صور أخرى؛ مما يشتت فهم المتعلم.

المراجع

البرجي، ح. (2023). تجليات الصورة والسرد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة سيميائية، *مجلة اللغة*، *8*(2)، 60-68.

بدوي، هـ. (2018). سيميائية الصورة الرقمية وتحليل دلالتها التعبيرية، *مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية*، (1). ص187-204.

الثاني، ع. ق. (2004). *سيميائية الصورة: مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم*، دار الغرب للنشر والتوزيع.

الجرجاني، ع. (1992). *دلائل الإعجاز* (ط.2). مطبعة المدني، ودار المدني.

جبور، ع. (1984). *المعجم الأدبي* (ط.2). دار العلم للملايين.

حمداوي، ج. (2015). الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة الصورة والاتصال، مخبر الاتصال الجماهيري وسيميولوجية الأنظمة البصرية، (11، 12)، 39-56.

الدريهم، إ. بب. ح. (1406). *استخدام الصورة في تعليم اللغة الغربية لغير الناطقين بها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

دليو، ف. وبوبنيدر، ص. (2019). شبكة تحليل الصورة الثابتة: نمذجة بيداغوجية لبعض المرجعيات السيميولوجية، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 16* (4) ص21-33.

سلطان، م. (2002). *الصورة الفنية في شعر المتنبي*، منشأة المعارف.

عمارة، ي. (2022). فاعلية الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *دراسات معاصرة، 6*(1)، 485-467.

علي، أ. ز. (2014). مراحل مقترحة لقراءة النص البصري نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (33)، ص 375-406.

الغذامي، ع. (2004). *الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي*، المركز الثقافي العربي.

غيورغي، غ. (1990). *الوعي والفن: دراسات في تاريخ الصورة الفنية* (نوفل نيوف، ترجمة). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الفراوزي، ع. (2017). فاعلية الصورة في بناء التعلّمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي، *جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (34)، 43-54.

الفاعوري، ع. وأبو عوض، إ. (2012). أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 39*(2)ص275-284.

فتيحة، ح. ومباركة، ر. (2021). *الصورة التعليمية في الكتاب المدرسي وأثرها في تنمية الحصيلة المعرفية لدى التلميذ – السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا* [رسالة ماجستير، غير منشورة] جامعة أحمد دراية، الجزائر.

ابن كثير. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي محمد سلامة، تحقيق). دار طيبة للنشر والتوزيع.

مهادي، م. (2012). سيمياء الصورة البصرية من حال التواصل إلى فعل التأويل، *الرافد*، (181)، ص96-109.

مرسي، أ. ووهبة، م. (1973). *معجم الفن السينمائي* (ط.1). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن منظور، م. (د.ت). *لسان العرب*، دار المعارف.

References

Al-Barjī, H. (2023). Manifestations of image and narration in teaching Arabic as a foreign language: A semiotic study. *Journal of Language, 8*(2), 60–68.

Al-Fāʿūrī, ʿA., & Abū ʿAwaḍ, I. (2012). The effect of using images in teaching Arabic to non-native speakers at the University of Jordan. *Dirāsāt: Humanities and Social Sciences, 39*(2), 275–284.

Al-Farāwzī, ʿA. (2017). The effectiveness of images in building learning and their role in developing Arabic language skills for non-native speakers: A study in light of the dual coding theory. *Jīl Humanities and Social Sciences, (34)*, 43–54.

Al-Ghadhāmī, ʿA. (2004). *Television culture: The fall of the elite and the rise of the popular*. Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Al-Jurjānī, ʿA. (1992). *Dalāʾil al-iʿjāz* (2nd ed.). Maṭbaʿat al-Madanī & Dār al-Madanī.

Al-Sulṭān, M. (2002). *The artistic image in al-Mutanabbī's poetry*. Manšat al-Maʿārif.

Al-Thānī, ʿA. Q. (2004). *The semiotics of the image: A semiotic adventure in the most famous visual missions in the world*. Dār al-Gharb li-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿAmāra, Y. (2022). The effectiveness of images in teaching Arabic as a foreign language. *Contemporary Studies, 6*(1), 467–485.

ʿAlī, A. Z. (2014). Suggested stages for reading the visual text: Toward a visual culture in teaching Arabic as a foreign language. *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, (33)*, 375–406.

Badawī, H. (2018). The semiotics of the digital image and analysis of its expressive significance. *Journal of the Faculty of Specific Education for Educational and Qualitative Studies, (1)*, 187–204.

Dallīw, F., & Būbnīdir, Ṣ. (2019). Network for analyzing the still image: A pedagogical modeling of some semiological references. *Journal of Arts and Social Sciences, 16*(4), 21–33.

Al-Duraīhim, I. B. B. Ḥ. (1986 [1406 AH]). The use of images in teaching foreign language to non-native speakers [Unpublished master's thesis]. Institute of Teaching Arabic, Imām Muḥammad ibn Saʿūd Islamic University, Saudi Arabia.

Ftiḥa, Ḥ., & Mubāraka, R. (2021). Educational images in the schoolbook and their impact on developing the student's knowledge acquisition – Fourth grade as a model [Unpublished master's thesis]. Aḥmad Drāya University, Algeria.

Ḥamdāwī, J. (2015). The educational image in the Moroccan schoolbook. *Journal of Image and Communication, Laboratory of Mass Communication and Semiotics of Visual Systems, (11–12)*, 39–56.

Ibn Kathīr. (1999). *Tafsīr al-Qurʾān al-ʿaẓīm* (Sāmī Muḥammad Salāma, Ed.). Dār Ṭayba li-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn Manẓūr, M. (n.d.). *Lisān al-ʿArab*. Dār al-Maʿārif.

Jabbūr, ʿA. (1984). *Al-Muʿjam al-adabī* (2nd ed.). Dār al-ʿIlm li-al-Malāyīn.

Marasī, A., & Wahba, M. (1973). *Dictionary of cinematic art* (1st ed.). Egyptian General Book Organization.

Mahādī, M. (2012). The semiotics of the visual image: From the state of communication to the act of interpretation. *Al-Rāfid, (181)*, 96–109.

Györgyi, G. (1990). *Consciousness and art: Studies in the history of the artistic image* (Nawfal Niūf, Trans.). National Council for Culture, Arts, and Letters.

OPEN ACCESS
Received: 20 -05 -2025
Accepted: 24- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The intonation patterns of Ibbi Yemeni Arabic: An acoustic phonetic study

Dr. Mona Mohammed Abdulkhalik Qasim *
monamhmd77@gmail.com

Abstract

This paper aimed at offering an acoustic linguistic phonetic description of the intonation patterns of Ibbi Yemeni Arabic (IYA) dialect in terms of tonal inventory, intonation systems and pitch movements associated with different grammatical patterns. Using a corpus of controlled spontaneous speech samples of four male speakers comprising 11 elicited grammatical patterns including declaratives, interrogatives, imperatives, exclamatives and vocatives, the three systems of IYA intonation: tonality, tonicity, tone were examined and identified. Data analysis was done both perceptually through phonemic transcription and acoustically using Praat programme (Boersma & Weenink 2023). The key findings showed that IYA has six tones: fall, low rise, high rise, fall rise, rise fall, and level tones. IYA is characterized by post-lexical nuclear accent and tonicity, a level tone in declaratives, narrow pitch range and accentuation which is unattested in other Arabic dialects, and more varied intonation patterns than Taizi Yemeni Arabic (TYA) and Sanaani Yemeni Arabic (SYA). The study outcomes situate the IYA dialect on equal footing with other colloquial Arabic dialects, highlighting differences in pitch contours for questions, statements, or emotional expressions, emphasizing cultural nuances of intonation to enrich communication competence.

Keywords: Acoustic Phonetics, Ibbi Yemeni Arabic, Intonation patterns, Tonality.

* Assistant Professor of Linguistics and Phonetics, Department of English, Center for Languages and Translation, Ibb University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Qasim, M. M. A. (2025). The intonation patterns of Ibbi Yemeni Arabic: An acoustic phonetic study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 531 -554. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2700

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/20م
تاريخ القبول: 2025/07/24م

أنماط التنغيم في اللهجة الإبّية اليمنية العربية: دراسة صوتية فيزيائية (أكوستيكية)

د. منى محمد عبدالخالق قاسم*
monamhmd77@gmail.com

الملخص:

هدَف هذا البحث إلى تقديم وصفٍ صوتيٍ فيزيائي لغويٍ يعتمد على المسح الطيفي لأنماط التنغيم في اللهجة الإبّية اليمنية من حيث عدد أنماط وأنظمة التنغيم، وحركات درجة الصوت المرتبطة بالأنماط النحوية المختلفة. وشملت بيانات الدراسة 11 عبارة كلامية شبه تلقائية لأنماط نحوية متعددة كالجمل الخبرية والاستفهامية والأمرية والتعجب والنداء تم استنباطها من محادثات لأربعة متحدثين ذكور من مدينة إب اليمينة بهدف تحديد الأنظمة التنغيمية الثلاثة (التقسيم النغمي للجمل الى أجزاء، والتركيز النغمي، ونوع نبرة التنغيم). وتم تحليل البيانات عبر الاستماع الصوتي والتجريبي باستخدام المسح الطيفي الاكوستيكي للأصوات باستخدام برنامج *Praat* إعداد وتصميم (Boersma & Weenink 2023)، وقد أظهرت النتائج أن اللهجة الإبّية اليمنية تضم ست أصناف من النغمات الصوتية: النغمة الهابطة، والصاعدة المنخفضة، والصاعدة المرتفعة، والهابطة-الصاعدة، والصاعدة-الهابطة، والمستوية. وتتميز هذه اللهجة بتركيز نغمي في أواخر الجمل، ومستوى نبر مستوي في الجمل الخبرية، ونطاق ضيق لمستوى تردد نغمة الصوت لم يسبق الكشف عنها في اللهجات العربية الأخرى، إضافةً إلى تنوعٍ أكبر في أنماط التنغيم مقارنةً بلهجتي تعز وصنعاء اليمنيتين، واستناداً إلى النتائج، تتضح مكانة اللهجة الإبّية على قدم المساواة مع اللهجات العربية العامية الأخرى، مع إبراز الاختلافات في تشكيلات درجة الصوت للأسئلة والجمل الخبرية أو التعبيرات التي تحمل في طياتها مشاعر متعددة، مؤكدةً على الدلالات الثقافية بأدق تفاصيلها للتنغيم تلعب دورا في تعزيز الكفاءة التواصلية.

الكلمات المفتاحية: علم الصوتيات الفيزيائي؛ اللهجة الإبّية اليمنية؛ أنماط التنغيم، التقسيم النغمي للجمل.

* أستاذ اللغويات وعلم الأصوات المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، مركز اللغات والترجمة، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: قاسم، م. م. ع. (2025). أنماط التنغيم في اللهجة الإبّية اليمنية العربية: دراسة صوتية فيزيائية (أكوستيكية)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، ٧(3): 531-554. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2700

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

1. Introduction:

Intonation, the linguistic use of pitch variations, duration and intensity in spoken language, is inevitable in speech (El Zarka, 2011; Tench, 1996). Deemed as the salt of utterances (Bolinger, 1972), it plays a crucial role in conveying meaning, attitudes and emotions, occupying central position in speech production and perception, and functioning at the heart of effective genuine communication and better intelligibility (Wells, 2006). Notably, in developmental linguistics, intonation is recognized as the earliest linguistic feature acquired by children during language development (Al-Khulaidi, 2018), preceding the mastery of lexical or syntactic structures. This suprasegmental phenomenon contributes to the perception as well as production of utterances, shaping the speaker's intention and helping the hearer to understand the purpose of the message, coupled with basic attitudinal, accentual, grammatical, and discourse functions (Allens, 1954; Collins & Mess, 2003). Universally across languages (including Arabic), intonation not only distinguishes different speech acts and sentence types (e.g., declarative, interrogative, imperative) but also encodes sociocultural nuances such as politeness, emphasis, and regional identity (Hellmuth, 2020).

Arabic, a diverse language with significant dialectal variation, serves as a vital locus for linguistic, sociolinguistic and phonetic research (El Zarka, 2017; Khalafallah et al., 2023) to understand its broader linguistic landscape (Alvarez & Issa 2020; Li et al., 2024). Nevertheless, further scholarly inquiry is yet to be systematically done with reference to intonation and its acoustic parameters of understudied Arabic dialects in terms of prosodic variations beyond words literal meanings. While some major Arabic dialects such as Egyptian Arabic (EA) (El Zarka, 1997, 2013a; 2017; Hellmuth, 2006; Rifaat, 2005a), Lebanese Arabic (LA) (Chahal, 2001; Chahal & Hellmuth, 2014), Jordanian Arabic (JA) (de Jong and Zawaydeh, 1999), Emirati Arabic (EmA) (Blodgett etal., 2007), Hijazi Arabic (HA) (Alzaidi, 2014), and Gulf Arabic have been extensively studied, regional varieties particularly those from Yemen - with the exception of Sanaani Yemeni Arabic (SYA) (Hellmuth, 2014) and Taizzi Yemeni Arabic TYA (Ali, 2000; Salim et al.,2020) - remain underrepresented in the literature. Among these, IYA, spoken in the Ibb Governorate of southwestern Yemen, presents a unique phonological and prosodic system shaped by its historical, cultural, and geographic isolation. Despite its linguistic distinctiveness, the intonation patterns of IYA have yet to be systematically analyzed, leaving a gap in both Arabic dialectology and the broader understanding of prosody in Semitic languages. This study aims to addresses this gap by undertaking the first preliminary acoustic phonetic analysis of intonation patterns in IYA in terms of basic tones based on the recorded data using auditory perception and acoustic correlational analysis. It seeks to describe and classify the intonation patterns of IYA, identify the acoustic parameters that distinguish different intonation categories and contribute to the documentation and understanding of Arabic

dialectal variation through comparing the findings of this study with prior research on Yemeni and other Arabic dialects

The study derives its importance from being one of the few acoustic phonetic descriptions of the intonation patterns of IYA dialect to take its due place among Arabic dialects. The significance of this work is manifested in multiple ways. Situated at the intersection of phonetics, sociolinguistics, and Arabic dialectology, this study's outcomes will yield a key acoustic profile of IYA intonation, while also informing broader discussions on the role of prosody in dialectal differentiation, and advancing theoretical debates on the universality of prosodic systems, particularly whether shared syntactic structures across Arabic dialects (e.g., verb-subject-object word order) correlate with similar intonational realizations. For linguists, educators, and language planners, the study underscores the necessity of integrating suprasegmental features into dialect documentation and revitalization strategies. Ultimately, by illuminating the melodic architecture of IYA, this work seeks to amplify the visibility of understudied dialects in global linguistic scholarship. With this in mind, the present study attempts to find answers to the following questions:

1. What are the characteristic pitch contours (e.g., rising, falling, plateau) associated with declaratives, interrogatives, and imperatives, and other illocutionary exclamative, vocative, warning acts in IYA?

2. To what extent do IYA intonation patterns align with or diverge from those documented in other Yemeni or Arabic dialects?

2. Literature Review

2.1. Intonation: Key aspects & Functions

In the context of linguistics, intonation is a multifaceted aspect of speech that involves variations in pitch, stress, and pauses to convey meaning, emotion, and structure in spoken language (Frota, 2016; Mukumbek, 2021). It is a crucial aspect of prosody, which encompasses all suprasegmental features of speech, including pitch, duration, amplitude, and voice quality. Often used interchangeably with prosody, intonation specifically focuses on the melodic aspect. It involves the phonologically structured variation in phonetic features, primarily pitch, to express phrase-level meanings (Xu, 2019).

In contrast to the arbitrary nature characteristic of segmental phonology, intonation operates as a predominantly iconic system, largely aligned with inherent mechanisms of speech production and auditory perception (Gussenhoven, 2004). Its primary roles encompass the conveyance of emotional states and speaker attitudes. Nonetheless, intonation also fulfills a significant structural linguistic function. Chief among these is its capacity to organize the information communicated by the speaker, thereby facilitating the listener's cognitive processing. Specifically, prosodic phrasing segments the continuous speech stream into cognitively manageable units that semantically cluster related elements. Additionally, intonational

accentuation serves to highlight salient or newsworthy information by enhancing the prominence of particular segments within the utterance. A further well-documented linguistic function of intonation involves the differentiation of sentence types - such as declaratives and interrogatives - primarily through tonal modulation, utilizing pitch contours characterized by rises and falls (El Zarka, 2017).

2.2. British School of Intonation: Halliday's Systemic Functional Linguistics (SFL) and Intonation Model

Intonation systems have been a significant area of study within linguistics, particularly within the framework developed by Halliday and the British School. Halliday's systemic functional linguistics (SFL) provides a comprehensive approach to understanding how intonation functions within the broader system of language (Aso et al., 2020). The British School, known for its contributions to phonetics and phonology, has also significantly contributed to the study of intonation

Halliday's SFL views language as a resource for making meaning, emphasizing the relationship between language and its functions in social contexts (Pavlova & Freydina, 2020). In SFL, intonation is not merely a superficial aspect of speech but an integral part of the grammar, contributing to the overall meaning of an utterance. Halliday's work, particularly "Intonation and Grammar in British English" (Peng, 2015; Sypacheva & Shamina, 2024) laid the groundwork for understanding how intonation patterns in British English convey different meanings. The key aspects of Halliday's approach to intonation include tones and the three intonation systems of tonality, toncity and tone. As for tones, Halliday identified a set of basic tones in English, each associated with a specific meaning. These tones, such as falling, rising, and fall-rise, signal different communicative functions, including statements, questions, and expressions of surprise or uncertainty (Liu & Reed, 2021). Concerning tonality, tonicity, and tone, Hallidayan intonation analysis involves the identification of the tonic syllable (the most prominent syllable in an intonation unit), the tone (the pitch movement on the tonic syllable), and the tonality (the division of speech into intonation units) (Erteschik-Shir, 1999). Tonality refers to the segmentation of spoken discourse into discrete intonation units (Erteschik-Shir, 1999).

2.3. Arabic Language

The landscape of Arabic, encompassing both its standard and dialectal forms, represents a vibrant and essential area of linguistic and phonetic inquiry. This field is characterized by its structural complexity, rich evolutionary history, and the ongoing efforts to adapt it to the digital age through advancements in Natural Language Processing (NLP) and Artificial Intelligence (AI) (Alnosairee & Sartini, 2021; Hashem, 2021; Rifaat, 2021). Arabic exhibits a diglossic nature, with Modern Standard Arabic (MSA) serving as the formal, written language and a multitude of dialectal Arabic (DA) varieties used in everyday spoken communication (Habash

et al. 2012; McCulloch 2018). This dichotomy creates a fascinating area of study, exploring the relationship between MSA and the various dialects, their mutual influence, and the challenges they pose for natural language processing (NLP) (Alnajjar & Hämäläinen 2024; Hashem 2021; Zahir 2022). Arabic phonology, with its 28 consonant phonemes and a varying number of vowel phonemes across dialects, offers a rich ground for phonetic analysis (Alqarhi 2019). Instrumental studies in Arabic phonetics have utilized acoustic and articulatory methods to investigate various aspects, including syllable structure, assimilation, and the unique characteristics of guttural and emphatic consonants. Dialectal Arabic differs significantly from MSA in phonology, morphology, lexicon, and syntax, making it essential to develop dialect-specific resources and NLP systems (Althobaiti, 2021; Habash et al., 2012). Figure 1 below depicts Arabic standard and dialectal landscape concisely.

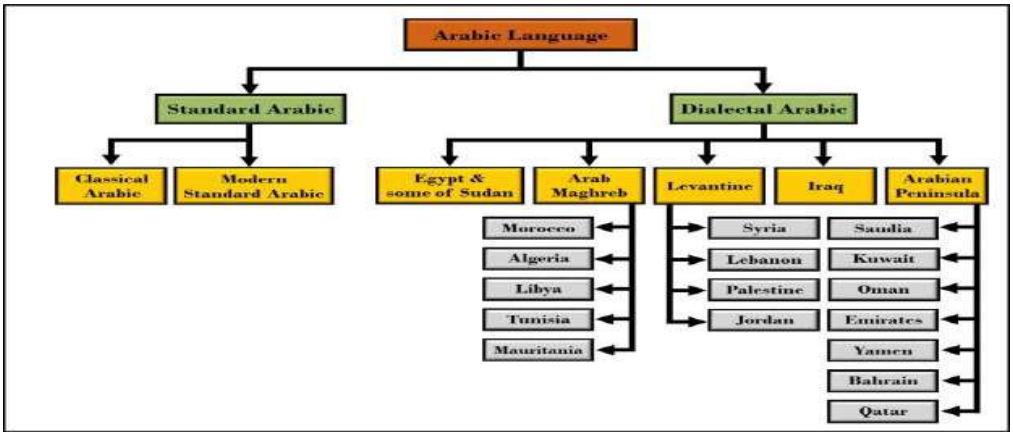


Figure 1 Arabic Language Standard and Dialectal Landscape adapted from Khalafallah et.al. (2023)

A close look at Figure 1 above reveals that Yemeni Arabic is situated in its geographical distribution among Gulf dialects in the Arabian Peninsula, and may have some intonation patterns in common with those dialects.

2.4. (Ibbi) Yemeni Arabic dialect

Yemeni Arabic, similar to other regional Arabic vernaculars, has been relatively understudied in linguistic scholarship. While certain Yemeni dialects, including Sana'ani, Adeni, and Hadrami, have garnered some academic scrutiny, the Ibbi dialect, with the exception of (Alfaifi & Qasem, 2024; Alshawsh & Shormani, 2025; Shormani, 2019) linguistic accounts, remains markedly under-researched. Spoken in the historic urban center of Ibb, this dialect exhibits distinctive linguistic properties that distinguish it from Modern Standard Arabic (MSA) and neighboring regional varieties, a divergence rooted in its sociohistorical and cultural milieu (Al-Wer & de Jong, 2011). Phonologically, the Ibbi dialect diverges from MSA through distinct vowel realizations and consonantal articulations, shaped by localized phonetic evolution and historical linguistic

shifts. These phonological features not only define its auditory profile but also underpin its role in preserving oral traditions within the community.

Alfaifi & Qasem's (2024) study of Yemeni Ibbi Arabic (YIA) acquisition analyzes phonological substitution errors (e.g., fronting, backing, lateralization) in three monolingual children (1;9–3;6 years). Grounded in phonological acquisition theory, the research examines these patterns through the lens of consonant acquisition stages, the substitution Phonological Pattern (sPP) hypothesis, markedness, and Natural Phonology. Findings indicate substitutions reflect developmental challenges tied to specific acquisition phases and articulatory complexity. The data empirically support the sPP hypothesis, demonstrating children's strategic adaptations, and align with markedness principles by showing a preference for less complex phonological structures. This contributes evidence on the interplay of universal developmental tendencies and language-specific patterns in Arabic acquisition.

Lexically, the Ibbi dialect incorporates region-specific terminology reflective of indigenous cultural practices, ecological knowledge, economic activities, and historical contact with adjacent languages and societies (Al-Jurafi, 2005). This lexical inventory is further enriched by borrowings and hybridized terms, a testament to cross-cultural exchange, which imbue expressions with contextual nuance. Syntactically, the Ibbi dialect employs grammatical configurations and sentence structures that deviate from MSA norms, including variations in word order, clause construction, and pronominal usage, which collectively shape its discourse patterns and communicative strategies (Al-Wer, 2007). Such syntactic divergences highlight the dialect's autonomous structural conventions relative to formal Arabic registers.

A comprehensive analysis of these phonological, lexical, and syntactic features is essential for elucidating the dialect's cultural significance and communicative functions. Systematic investigation into these linguistic dimensions not only advances understanding of intra-Arabic dialectal diversity but also illuminates the sociocultural dynamics unique to Ibb's historical urban context. Such scholarship enriches broader Arabic dialectological studies, offering critical insights into the interplay of regional linguistic variation and identity formation.

2.5. Acoustic phonetics and analysis of intonation

Acoustic phonetics is a subfield of phonetics that focuses on the physical properties of speech sounds. It involves the study of sound waves generated during speech production and their acoustic characteristics, using instruments to analyze these sound waves (Neel, 2010). This field is essential for understanding how speech is produced, transmitted, and perceived (Tavakoli et al., 2024). Utilizing visual representations of sound waves to measure and relate them to phonetic features and the physiological components of speech production (Chuang et al., 2021), the key areas within acoustic phonetics include two important stages. The

first is speech production which is concerned with analyzing the anatomy and physiology of speech organs, articulatory phonetics, and the acoustic theory of speech production (O'Shaughnessy, 2013). The second stage is acoustic analysis, Studying the acoustic properties of vowels, consonants, and suprasegmental features like intonation. Acoustic analysis plays a crucial role in the study of intonation (McLarty, 2018). Researchers use various tools and techniques to measure and analyze pitch, duration, and other acoustic parameters of speech which allow for detailed examination of intonation patterns in different varieties of English and other languages (Frances et al., 2025).

2.6. Previous studies

Prior literature on the intonational patterns of spoken Arabic dialects is limited, but in recent years a growing number of descriptions of individual dialects have been published. In the context of Arabic dialects intonation variations, considerable research has been done. The following are some key studies. A study by Abbas and Jun (2021) proposes an Autosegmental-metrical model of intonational phonology of Farasani Arabic, an under-documented dialect of Arabic spoken in the Farasan Islands, Saudi Arabia. Tonal patterns of utterances, produced in neutral and narrow focus contexts, were examined by varying the length of a word and a phrase, the location of stress, syntactic structures, and sentence types. Results suggest that Farasani Arabic has three prosodic units higher than a word: Intonational Phrase > Intermediate Phrase > Accentual Phrase (AP). An AP is defined by a rising tonal pattern, [L Ha], without including a pitch accent, even though the language has stress. This is unique among Arabic dialects and also typologically unusual. So far, only a few languages (e.g., Kuot, Uyghur) have been claimed to be an exception to the association between stress and intonational pitch accent. (El Zarka, 2017). A further unique feature of Farasani Arabic is that a pitch accent (H*) does occur on the stressed syllable of a word when the word is emphasized.

Alzaidi et al. (2023) conducted an acoustic and computational modeling study of intonation in Emirati Arabic (EmA), revealing distinct prosodic encoding of focus types: contrastive focus triggers pitch excursion expansion, lengthening, and intensity increase in focused words, while information focus does not. Both focus types induce prosodic reduction (lowered pitch and intensity) in post-focus words and compression (reduced pitch range and duration) in pre-focus words. Their model further demonstrates that EmA intonational contours are governed by an interplay of information structure (focus type/position) and prosodic hierarchy (lexical stress, syllable weight, prosodic word structure). Perceptual validation confirmed that synthetic contours replicating these patterns were functionally adequate in conveying focus and perceived as highly natural, supporting the theoretical account of multi-factor prosodic organization in this understudied dialect.

In the local context, Yemeni Arabic intonation descriptions are scarce and incomprehensive by nature. Ali (2000) reports that intonation of Yemeni Arabic with reference to Taiz dialect is characterized by the following: the nuclear word is at the end of sentence; falling tone is used with statements, wh-questions, commands, exclamations, warnings and re-assurances; rising tone is used in question tags only and fall rise tone is used in yes-no question. No reference has been made to level tones at all and to rising falling tone in exclamations.

In her study, Hellmuth (2014) provides a first description of the intonational patterns of San'aani Yemeni Arabic (SYA), the dialect of Arabic spoken in the capital of Yemen) and a comparison of these patterns with those observed in Cairene Arabic (CA), revealing differences between the two varieties which mirror cross-linguistic prosodic variation. The SA analysis is based on qualitative transcription of portions of a multi-level corpus, including read speech sentences, a narrative retold from memory and a sociolinguistic data collection tool which yields free conversation data in the desired variety as well as information that can be used to confirm which variety is being used. Key findings revealed SA has a larger pitch accent inventory than CA and that the distribution of pitch accents is sparser in SA than in CA. SA has a rising-falling tone in yes-no interrogatives.

Another study by Salem and Pillai (2020) offers an Acoustic Analysis of Intonation in the Taizi variety of Yemeni Arabic. Data were elicited from 30 female TYA speakers from two age groups: 20 to 25 years and 60 to 65 years old. The fundamental frequency (F0) of global and local contours of utterances in two main different speaking contexts were analysed: read text and more spontaneously produced speech. The latter included (i) talking about one of the topics assigned to them, and (ii) producing interrogatives. The findings revealed that statements found to display global and local F0 declining patterns, whereas yes/no questions showed a global F0 increase and a local declination.

The above studies addressed specific Arabic dialects and two Yemeni Arabic dialects using controlled speech and constrained methodology. The distinctiveness of IYA has not been examined in terms of prosody and intonation patterns. Hence, the need for this study is well grounded.

3. Methodology:

3.1. Research design

The study adopts a mixed quantitative (acoustic measurements) qualitative (context-based interpretation) research design and framework which is descriptive and exploratory in nature and uses phonemic approach and acoustic evidence as a method for analyzing the intonation patterns of Ibbi speakers of Yemeni Arabic. Methodologically, the study leverages acoustic analysis to quantify prosodic features mainly fundamental frequency (F0), duration, and intensity. Speech data is elicited through

controlled tasks (e.g., spontaneous interactions and role-plays), ensuring a balance between validity and experimental rigor. Data was validated by inter-rater experts both perceptually and instrumentally to ensure consistency. Recordings are analyzed using Praat, a software tool for speech visualization, and annotated according to Halliday intonation framework, adapted to accommodate dialect-specific features.

3.2. Participants

Eight native speakers of Ibb dialect of Yemeni Arabic were recorded initially over a period of two weeks. The speech samples of four speakers only were selected while the four others were excluded due to noise and too much artificial rendering of utterances. All speakers, aged between 25 to 33 years, were males with no exception, all living in the city of Ibb, Yemen for the last 27 years. Speakers were recorded in more than one session without being aware of being recorded. They were divided into pairs and their spontaneous conversations on given topics were recorded. None of the speakers reported any speech problem.

3.3. Recording

Utmost care was taken during the process of recording since the study is based on recorded data. The speakers were recorded in quiet surroundings. The researcher personally recorded all speakers in different settings depending on their convenience. A sampling frequency of 44100 KHz was used,16 bits depth and stereo channel. A Sony voice recorder model A1428 was used for recording the four speakers. The method used for recording and analyzing the speech of the speakers was as follows: each pair of speakers initiated spontaneous conversations with one another on various daily common topics in a quiet room for about 20 minutes. From these recordings of spontaneous speech, random utterances representing different grammatical patterns were selected. These included statements, questions of wh-type and yes-no type, commands, exclamations, vocative, and warnings. Then the recordings were converted into a wave format in the Phonetics lab of the English and Foreign Languages University, Hyderabad, India. Prior official permission was obtained from the university.

3.4. Analysis of Data

The data analysis was based mainly on auditory perception and acoustic evidence, after listening to the utterances chosen a quite enough number of times. Phonemic transcription was followed while analyzing the data on the basis of auditory impression. The recordings were later transcribed and marked in terms of tone group division, tonic placement and choice of tones. Each transcript was analyzed several times to ensure consistency. A part from that, a quantitative analysis of the acoustic cues of fundamental frequency range of each speaker was made by means of Praat software(Boersma & D, 2023). The pitch movement variations for each grammatical pattern were described in relation to the attitudes of the speaker. The analysis procedure is basically phonemic and also in part makes use of Halliday's (1967,1970) model in terms of tonality, tonicity

and primary tone identification as well as low rise tone. On the other hand, the analysis was auditory-based and adopts the model proposed by Roach (2000), in which intonation has five basic tones: falling, rising, level, falling-rising, and rising-falling. These five tones have an essential role in shaping the meaning of utterances. The falling tone is that type of tone which descends from a higher to a lower pitch and this fall gives an impression of "finality". The rising tone as well as the low rise is "a tone movement from a lower pitch to a higher one which is generally used to state non-finality". The level tone can be produced when the pitch remains at a constant level; it means that there is no pitch change that accompanies the production of utterances. In addition to these simple tones, there are two complex tones which are the falling-rising tone which "consists of two pitch movements fall and then rise. It may occur on a single syllable in the case of a tail after the tonic-syllable", and the rising-falling tone which "consists of a rise followed by a fall and it may occur on a single syllable or may extend over more syllables if the tonic-syllable is followed by a tail" Roach (2000, pp. 170-172). A description of major pitch movements is given relative to other pitch movements in the utterance. The fundamental frequency range as well as the position of the tonic was provided with acoustic evidence for each utterance.

4. Results

The results of this study are classified into three aspects: the distinctive intonation patterns and tonal inventory of IYA as illustrated in Table 1. below. Then the intonation variations for each grammatical illocutionary act category was identified. Finally, findings of IYA are compared to previous research work done on Arabic and Yemeni Arabic dialects. The data analysis uncovered key distinctive acoustic features of IYA Intonation system as illustrated in Table 1. Below

Table 1

Acoustic Features of IYA Intonation system patterns & Tonal Inventory

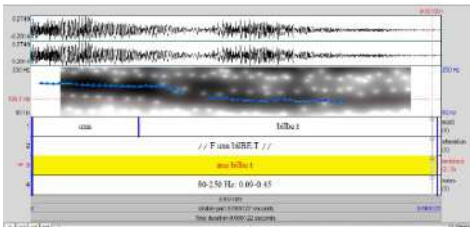
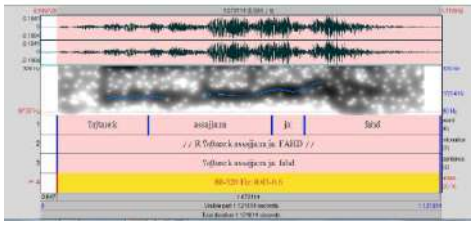
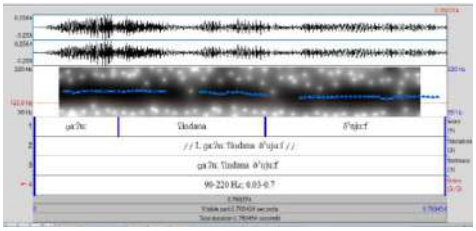
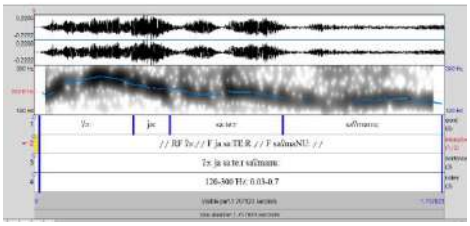
Figure 1. Falling tone, declarative //F ana bilBE:T // S3 "I am at home".  Pitch range F0 =St. 210 Hz – End. 110 Hz	Figure 2. Rising tone, Yes-no Interrogative //R ☆a♦tare:k assajja:ra ja ♐♋♒♎ //S1 "Have you bought the care Fahd?"  Pitch range F0 = St.105 Hz -200 Hz

Figure 3. Level tone – plateau, declarative // L ☮ ♑♋:✍u: ☆indana ☜🕐uju:f // S3 " Guests came to our house".



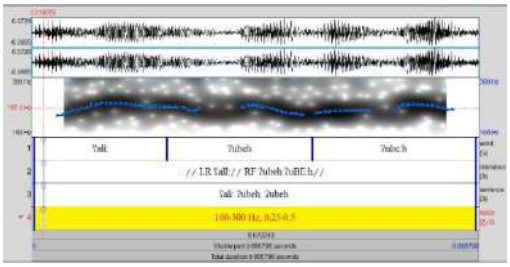
Pitch range F0 =St. 135 Hz – End. 134 Hz

4. Figure 4. Rising-falling tone, exclamative // RF ✓ ✍u: // F ➲ ja sa:te:r // F ➲ sa☆manu: // S4. " Oh! My God! How big it is!"



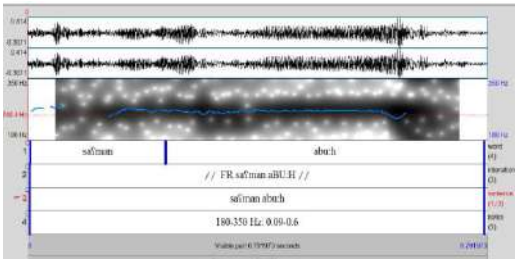
Pitch range F0 =St. 202 Hz – Peak= 280 Hz- End. 210 Hz

Figure 5. Low rise tone, Vocative // LR ☆ali: // ✓ ✍ubeh ✍ube:h // S2. " Ali, attention attention"



Pitch range F0 =St. 175 Hz – End. 205 Hz

Figure 6. Falling-rising tone, Exclamative // FR ☒ sa☆man abu:h // S1. " How big it is!"



Pitch range F0 =St. 158 Hz – Min.= 230 Hz- End. 150 Hz

Responding to the first question of the study: What are the characteristic pitch contours (e.g., rising, falling, plateau) associated with declaratives, interrogatives, and imperatives, and other illocutionary exclamative, vocative, warning acts in IYA?, acoustic analysis of the data indicate that IYA has six distinctive tones: falling, high rising, low rising, falling rising, rising falling, and level tones as illustrated in Table 1 above. Additionally, answers to the second question: To what extent do IYA intonation patterns align with or diverge from those documented in other Yemeni or Arabic dialects? are provided in the results and discussion where tonal variations were perceived in the majority of the grammatical patterns elicited from the study data. These variations are depicted in Table 2 below

Table 2

showing grammatical patterns and tonal variations of IYA compared to Arabic & YA dialects

Grammatical pattern	Tone	Conformity to ADs	Divergence from Ads
Declarative	Falling	LA, EA, HA, SA, KA, JA	KA, MA
	Level		LA, EA, HA, SA, KA
Interrogative (wh)	Falling	LA, EA, HA, SA, KA, JA, TA	

	Rising	KA	
Interrogative (yes-no)	Rising	LA, EA, HA, SA, KA, JA	SA
	Falling-rising	TA, EA	
Imperative	Falling	EA, KA, MA	
Exclamative	Rising-falling	EA	
	Falling	EA, KA, MA, TA	
	Falling-rising		LA, EA, HA, SA, KA, JA, TA
Vocative	Low-rise	LA, JA, MA, EA	
Warning	Rising-falling	?	?

From Table 2 above, it is observed that seven grammatical patterns were investigated in the study data elicited from controlled spontaneous dialogue role-plays by four Ibbi Yemeni Arabic natives. The intonation features varied in four grammatical classes: the declaratives, interrogative (wh), interrogative (yes-no) and the exclamative. There was no intonation variation in imperative, vocative and warning illocutionary acts.

5. Discussion

- **Declarative sentences**

Two declarative utterances were selected and acoustically analyzed here. The first sentence // F ana bilbe:t // " I am at home" showed neutral tonality (default pause one tone group), neutral tonicity (focus on last content word 'be:t') and neutral tone -falling tone associated with declaratives, implying finality and assertion. The pitch range is about 100 Hz falling from 210 Hz into 110 Hz. In terms of tonality, this declarative in IYA aligns with the fact that prosodic boundaries (tone groups) coincide with syntactic constituent boundaries (El Zarka, 2011) and with Hellmuth (2016) findings on EA where the dominant pattern was not to produce a phrase boundary after the subject in SVO sentences, unless the subject is heavy or needs emphasis, in sharp contrast to JA where Jordanian speakers routinely produced phrase break even after light subjects. As for tonicity and prominence, the above declarative shows prominence peak of the penultimate word /BE:T/. This finding diverges from Cangemi et al. (2016) where IYA showed no significant contrastive and non-contrastive focus as MA and KA. The tone used in the above sentence is a gradually declining contour, falling, similar to findings reported by (Alharbi, 1991; Alzaidi, 2014; Chahal, 2001; Hellmuth, 2006; Mitchell, 1993; El Zarka, 1997; Rifaat, 1991), on KA, EmA, EA, HA, LA.

On the other hand, declarative 2 // L ga:u: indana uju:f // S3 " guests came to our house", shows a neutral tonality where a syntactic constituent coincides with one prosodic IP boundary without pauses as shown by El Zarka (2011). The above sentence has a changed VS order and shows marked tonicity where focus is

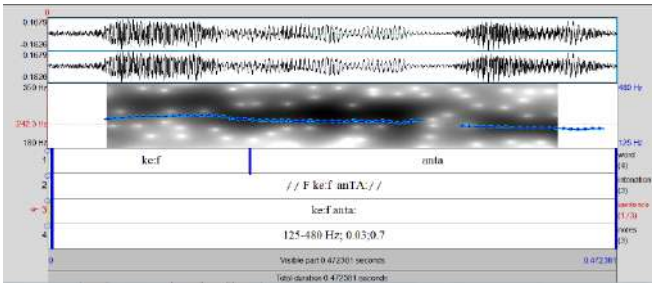
shifted to first word / ga:ʔu / 'came'. Like English, IYA shares change of focus with the possibility of changing nucleus location (Mitchell, 1993) and other Arabic dialects as JA (Rammuny, 1993), LA (Chahal, 2001), KA (Alharbi, 1991) and EA (El Zarka, 2013a). This marked tonicity comes in sharp contrast with Cangemi et al. (2016) where Yemeni Arabic YA showed no significant contrastive and non-contrastive focus as Moroccan Arabic MA and Kuwaiti Arabic KA, and also with Ali (2000) on Taizi Yemeni Arabic where findings indicated prominence in last lexical word only. IYA tonic syllable is not always at the last lexical item; it shifts to initial lexical element in a changed word order. The tone used is a marked one – level tone – implying less involvement and interest on the part of the speaker. This finding diverges form all previous intonation accounts across Arabic and Yemeni Arabic dialects. Level tone has not been yet attested and is a distinctive feature of IYA intonation. The acoustic characteristics of this distinct IYA level tone are illustrated in Figure No. 3 in Table 1. A level stretch extends all over the utterance with a pitch range starting at 135 Hz and ending in 134 Hz, in sharp contrast to Benkirane's (1985) findings on MA where level stretch is extends until the rise-fall nuclear pitch is realized in declaratives, and findings reported by Chahal and Hellmuth (2014) in LA short declaratives, and finally Ghazali et al. (2007) acoustic rise-level-fall acoustic characteristics of Syrian Arabic.

- **Interrogative of wh- type questions**

The analysis of data shows that there are two pitch movement variations in the two elicited wh-questions selected for acoustic analysis.) Most descriptions of Arabic note a falling contour over the whole utterance. Thus, the whole tune is similar to the English wh-question tune. The first interrogative (wh-question) in this study is: // ʔ F **ke:f** anta // " how are you?", illustrated in Figure 7 below with neutral tonality as one Intonational Phrase IP and / or Tone Group (TG), neutral falling tone., a neutral tonicity where prominence is placed on the question word / ke:f / evidenced by the major pitch change initiated in the first word beginning the question. n most Arabic varieties, where the question word occupying the initial slot of a sentence is commonly regarded the focus of the utterance, usually associated with a strong prominence, frequently constitutes the nuclear accent of the whole phrase (El Zarka, 2011).

Figure 7

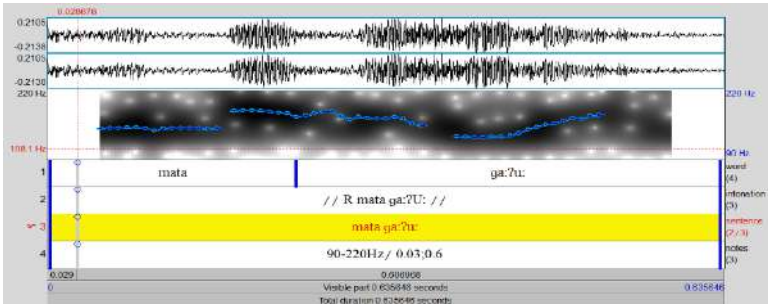
*showing spectrogram of interrogative (wh-type) // ʔ F **ke:f** anta // " how are you? with a falling tone. S.4*



As shown in Figure 7 above, it is observed that the pitch range of this declining pitch contour starts from 255 Hz down to 150 Hz. The tonic nuclear accent This aligns with most Arabic dialects including EA (El Zarka, 2011), Taizi Yemeni Arabic (Ali, 2000), Jordanian Arabic JA (Rammuny, 1989).

The second wh-type question: // ⌘R mata ga:✍u: // 'When did they come?' S1 is realized with neutral tonality, marked tonicity with prominence on last lexical word not the question word and marked rising tone.

Figure 8 Spectrogram of interrogative (wh-type)// ⌘R mata ga:✍u: // 'When did they come?' S1 with a rising tone



In Figure 8 above, it is observed that the pitch change takes place in the tonic syllable post lexically in the last word / ga:✍u: /, not in the initial question word, in contrast to what is common in most Arabic varieties. The pitch range starts with 115 Hz and goes up to 187 Hz. Major pitch change is evident in the last tonic syllable in the word / ga:✍u: /. This distinctive acoustic feature of IYA intonation pattern sets it apart from other investigated Arabic dialects in terms of tonicity where prominence is shifted to final position of the wh-question instead of the initial question word. Regarding rising tone, IYA in the instance aligns with Kuwaiti Arabic KA as reported by Alharbi (1991) where 90% of wh-questions carried a rising final contour, and similarly with Syrian Arabic SA (Mitchell, 1993). Previous Yemeni Arabic dialects including SYA (Hellmuth, 2014) and Taizi Arabic (Ali, 2000; Salem and Pillai, 2020) diverge from IYA in this wh-question pattern.

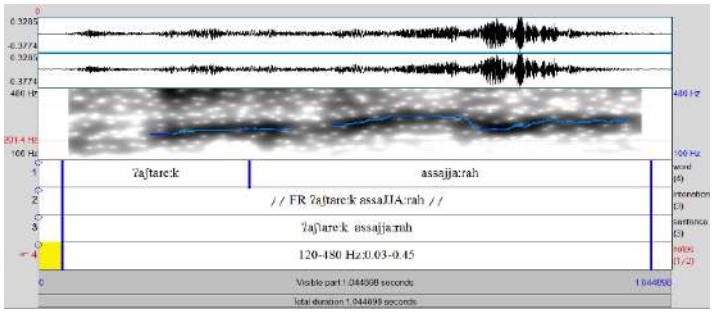
- **Interrogative of (Yes/No) Polar question type**

Two polar questions were elicited and selected for acoustic phonetic analysis. The first polar question is // ⌘R ☆a♦tare:k assajja:ra ja **fahd** // S1 " have you bought the car, Fahd?" is acoustically illustrated in Table 1, Figure 2. The question is realized with marked tonality (two clauses in one tone group) in line with Alharbi (1991) findings on KA IPs coinciding with more than one clause or subclause. The above yes-no question is realized with neutral rising tone and tonicity. The acoustic cues fir this rising tone are observed in the pitch range through which the rising pitch extends starting with 105 Hz going up to 200 Hz. The major pitch change is also seen in the last lexical word / **fahd** /constituting the nuclear accent of the entire utterance Rising intonation in polar questions has been attested in EA (Chahal and Hellmuth, 2014; El Zarka, 1997), JA (de Jong and Zawaydeh, 1999; Rammuny,

1989), LA (Chahal, 2001; Chahal and Hellmuth, 2014), KA (Alharbi, 1991). Final rise tonicity is observed in this polar question, similar to JA as reported by (de Jong and Zawaydeh,1999; Rammuny,1989; Salem & Pillai, 2020).

The second yes/no question example // ☒ FR ✍a♦tare:k assajja:**rah** // " have you bought the car?" shows a neutral tonality where the question is realized as one IP and 1 tone group with no pauses, neutral tonicity where prominence is given to the last tonic syllable of the last lexical word / assajja:**rah** /, and a marked tone- a falling rising pitch contour. The acoustic parameters for this tone are illustrated in Figure 9 below:

Figure 9 showing spectrogram of interrogative (polar yes-no) // ☒ FR ✍a♦tare:k assajja:**rah** // " have you bought the car?" S2. With a falling-rising tone

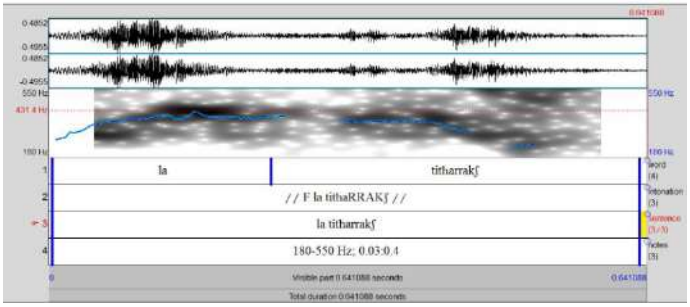


In Figure 9 above, it is observed that the pitch movement for the falling rising tone is realized on the last lexical word / assajja:**rah /** with a major fall from 330 Hz lower down to 215 Hz and again a rising pitch going up to 345 Hz. The major pitch change is noticed last word, mainly on the last tonic nuclear syllable / **rah /.** Comparing this tone of IYA with earlier Arabic dialects, it aligns with Ali (2000) intonation patterns of TYA in polar questions. However, it diverges from the rising tone in TYA reported by (Salem and Pillai, 2020), and the rise–fall intonation contour seen in yes/no questions in Yemeni Arabic from Ṣanʕāʔ (Hellmuth, 2014).

Imperative Utterances

Imperatives in the recorded speech data have shown no pitch movement variation. The example: // ☜ F la tit❻arrak♦ // S4. " don't move" given in Figure 10 below shows a neutral tone- falling tone and neutral tonality – one IP / TG and tonicity – marking focus on last lexical item, along with their acoustic cues.

Figure 10 *Spectrogram of imperative // ☜ F la tit❻arrak♦ // S4. " don't move" with a falling tone*



In Figure 10, it is noticed that major pitch change is initiated in the last word's final tonic nuclear syllable / rak♦ /, with a steep fall of 200 Hz. Pitch range of the declining tone starts at 420 Hz declining down to 200 Hz.

The data analysis reveals that imperatives in IYA are characterized a falling contour just as is the case with some Arabic dialects including EA (El Zarka, 1997), KA (Alharbi, 1991), and MA (Benkirane, 1998). However, IYA command intonation pattern has a distinctive high falling pitch movement, higher than declaratives and interrogative wh-questions, which diverges from MA command intonation patterns reported by Benkirane (1998). This IYA intonation pattern functions to convey emotional forceful attitude on the part of the speaker. Another interesting feature of IYA intonation pattern of marking focus is that the verbal negation prefix does not carry the nuclear accent which falling in statements, contrary to the fact that eastern negative Arabic dialects prefix typically carries the nuclear accent, which is falling in statements and rising in questions (Mitchell, 1993). However, IYA imperative intonation tonicity pattern aligns with EA, where prominence is placed on the verb, not the particle /la/ (Mitchell, 1993) and Tripoli Arabic (Caron et al., 2015).

- **Exclamations**

Like imperatives, exclamations are associated with a falling pitch movement contour as attested in different Arabic dialects. In this study, the three exclamatory utterances selected for analysis show three different intonation variations: rising falling, falling, and falling rising respectively as follows:

1. // ✓ RF ✍u: // Oh. S3
2. //🡻F ja sa:te:r // 🡻F sa✯manu: // " My God! How big it is!" S3
3. // ☒ FR sa✯man abu:h // " How big it is!" S1

The acoustic parameters for the intonation patterns in the first two utterances are indicated in Figure 4 in Table 1 above, while the third utterance is acoustically illustrated in Figure 6. In Table 1. The pitch range observed in the three intonation variations of exclamations is not as high as in imperatives. For the rise fall tone, the pitch range was as follows: St. 202 Hz – Peak= 280 Hz- End. 210 Hz as seen in Figure 4, Table 1 above.

The falling tone in utterance 2 in the two-tone groups shows a pitch range stretching from 210 Hz down to 170 Hz, with major pitch change on the last syllables of each tone group as indicated. In utterance 3, the falling-rising major pitch change and movement is observed in the last lexical item as indicated in Figure 4. Table 1 above. The analysis showcased that IYA exclamation falling tone intonation pattern is similar with other Arabic dialects including EA (El Zarka, 1997), KA (Alharbi, 1991), MA (Benkirane, 1998) and TYA (Ali, 2000). However, the rising-falling and falling-rising pitch movements of IYA are distinct and set it apart from other Arabic dialects.

- **Vocative and Warning**

Vocative calling contours have been reported for EA to be rising-falling (El Zarka, 1997), IYA shows a distinct low rise tone. In the study, vocative and warning categories are examined in the elicited utterance // Low Rise ☆ali: // ✓ RF ✍ubeh ✍ube:h // " Ali, attention attention", S2, as illustrated in Figure 5, Table 1 above, shown as an instance comprising two grammatical categories in two distinct IPs and TGs tone groups. The first tone group is an initial vocative which is realized with a low rising tone that conveys a sense of non-finality and continuity. Continuity is signaled in Arabic varieties by a final rise as attested by IYA vocative, similar to finding reported in EA (Rifaat, 2005; Hellmuth, 2006; El Zarka, 2013a), LA (Chahal, 2001; Chahal and Hellmuth, 2014); JA (Rammuny, 1989); MA (Benkirane, 2000). or a rising-plateau contour as in EA (El Zarka, 1997; El Zarka 2013a), LA (Chahal, 2001; Chahal and Hellmuth, 2014), JA (Rammuny, 1989; de Jong and Zawaydeh, 1999), MA (Benkirane, 1998). While earlier studies on Yemeni Arabic intonation reported falling tone on vocative (Ali, 2000), IYA shows a low rise tone with a pitch movement parameters indicated in Figure 5, Table 1 above.

Warnings have been characterized with a falling tone in YA, namely TA as reported by Ali (2000). In this study, warning is analyzed in the utterance // ✓ RF ✍ubeh ✍ube:h //S2, as depicted in Figure 5, Table 1, second tone group where it was realized as a rising-falling tone. This sets IYA apart from TYA (Ali, 2000).

This study has answered the two study questions and revealed interesting features of IYA intonation patterns which can be summed up as follows:

- Ibbi Yemeni Arabic has six distinctive tones: falling tone, rising tone, low rising tone, falling rising tone, rising falling tone and level tone (distinct IYA contour), associated with its declarative, interrogative, imperative, exclamatory, vocative and warning statements.
- Tonality & Intonation Phrasing Boundaries coincide with syntactic constituent boundaries as is the case in most Arabic dialects, with the exception of marked tonality in a few instances.
- IYA has a nuclear tonic accent post-lexically on the last lexical item except for few exceptions when it moves to initial position and medial position in VSO order.
- Grammatical patterns of declaratives were realized with falling and level tones, interrogatives (wh-questions) with falling and rising tones, interrogatives (yes-no) questions with rising and falling-rising tones, exclamatory statement with falling, rising-falling and falling-rising tones. Intonation variations were observed and perceived in these aforementioned grammatical categories. Imperatives (Falling tone), vocatives (Low Rising tone) and warnings (Rising-falling tone) showed no intonational variations.
- In IYA, Like previous phonetic descriptions on Arabic dialects intonation patterns, falling tone comes with statements, commands, wh- questions, exclamations to indicate finality, assertion, certainty and

emphasis, while rising tone comes with yes/no questions and with wh-questions to indicate politeness and friendliness, and low rise with vocative to imply continuity.

- Level tone is a distinct IYA intonation feature in declaratives.
- IYA, unlike SYA where rise fall tone is attested, uses rising and falling rising tone in yes/no questions,
- Rising falling tone is used with exclamations and warnings in IYA.
- Unlike other Arabic dialects including Levantine Arabic, pitch movement range in IYA is narrow except in commands.

Conclusions and future research directions

This study has provided an acoustic phonetic analysis of intonation patterns in (YIA), a relatively under-researched dialect, based on the recorded speech samples of four Ibbi Yemeni Arabic native speakers. The findings reveal specific characteristics that contribute to its unique linguistic identity and valuable data to the theories of intonation and prosody. YIA employs distinct intonational patterns and strategies for various communicative functions. These patterns likely involve specific pitch contours, duration variations, and amplitude changes that differentiate YIA from other Arabic dialects and Modern Standard Arabic

In terms of linguistic variation, the study underscores the importance of examining dialectal variation to understand the full scope of intonational possibilities within the Arabic language family. Future research should investigate the interplay between intonation and other prosodic features such as stress and rhythm in YIA. Additionally, exploring the perception of YIA intonation by speakers of other dialects would provide valuable insights into the role of intonation in cross-dialectal intelligibility. Finally, examining the acquisition of YIA intonation by children (Alfaifi & Qasem, 2024) would contribute to our understanding of how intonational competence develops. Such comprehensive investigations will further illuminate the rich phonetic and phonological landscape of IYA.

This study is limited to 11 sentences, questions, and expressions comprising different grammatical patterns elicited from spontaneous speech and dialogues of four Ibbi Yemeni Arabic speakers. A better, more comprehensive corpus study with more intonation variations and bigger sample of participants could yield well-grounded results and extend our understanding of the nature and intricacies of YA and IYA intonation patterns. Further research could employ more advanced acoustic analysis techniques to gain a deeper understanding of the subtle nuances of YIA intonation.

Acknowledgements:

I am thankful to the anonymous reviewers for their valuable suggestions for improvement of the paper.

Funding:

No funding was receive 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

Alfaifi, A., & Qasem, F. (2024). Phonological substitution patterns in Yemeni Ibbi Arabic child speech: a markedness and natural phonology perspective. *Cogent Arts & Humanities*, *11*(1), 2360795.

Al-Ghamdi, A. (2006). "A Preliminary Analysis of the Intonation of Riyadh Saudi Arabic". Rutgers University. Retrieved May,10,2009 from: http://www. roa.rutgers.edu/files/.

Alharbi, L. M. (1991): *Formal analysis of intonation: the case of the Kuwaiti dialect of Arabic*, Heriott-Watt University Dissertation (unpublished).

Ali, N. A. (2000) *A contrastive study of segmental and suprasegmental features of Arabic and English spoken in Yemen*. Ph.D Thesis, CIEFL, Hyderabad: India.

Al-Jurafi, S. (2005). The linguistic atlas of Yemen. Yemeni Center for Studies and Research

Al-Khulaidi, M. A. A. (2018). *The intonation patterns of Yemeni English: An acoustic phonetic study* [Unpublished doctoral dissertation]. The English and Foreign Languages University.

Allen, W. S. (1954). *Living English Speech: Stress and Intonation Practice for Foreign Students*. London: Long Green Company Ltd.

Alnajjar, K., & Hämäläinen, M. (2024). Normalization of Arabic Dialects into Modern Standard Arabic using BERT and GPT-2. *Journal of Data Mining & Digital Humanities*, *NLP4DH*. https://doi.org/10.46298/jdmdh.13146

Alnosairee, A., & Sartini, N. W. (2021). A sociolinguistics study in Arabic dialects. *PRASASTI: Journal of Linguistics*, *6*(1), 1. https://doi.org/10.20961/prasasti.v6i1.43127

Alshawsh & Shormani (2025). (Un)translatability of Yemeni (Ibbi) Zawaamil and Ballads into English: Ibb University Students as a Case Study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *8*(3), 188-205.

Althobaiti, M. J. (2021). Creation of annotated country-level dialectal Arabic resources: An unsupervised approach. *Natural Language Engineering*, *28*(5), 607–648.

Alvarez, A. A., & Issa, E. S. A. (2020). Learning intonation pattern embeddings for Arabic dialect identification. *arXiv preprint arXiv:2008.00667*.

Al-Wer, E. (2007). A grammar of the dialect of Sana'a (Yemen). Brill

Al-Wer, E., & de Jong, R. (Eds.). (2011). Arabic dialectology: In honour of Clive Holes on the occasion of his sixtieth birthday. Brill.

Alzaidi, M. S. A., Xu, Y., Xu, A., & Szreder, M. (2023). Analysis and computational modelling of Emirati Arabic intonation—A preliminary study. *Journal of Phonetics*, *98*, 101236.

Aso, M., Takamichi, S., Takamune, N., & Saruwatari, H. (2020). Acoustic model-based subword tokenization and prosodic-context extraction without language knowledge for text-to-speech synthesis. *Speech Communication*, *125*, 53–60. https://doi.org/10.1016/j.specom.2020.09.003

Benkirane, T. (1998) Intonation in Western Arabic (Morocco). In D.Hirst & A. Di Cristo (Eds.), *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages.* (Pp.345-359). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Benkirane, T. (1999). Codage prosodique de l'énoncé en arabe marocain. Doctorat d'Etat, Aix=Marseille I, Univ. de Provence.

Boersma, P. and Weenink, D. (2023). "Praat. Doing phonetics by computer". (Version 6.4.01). URL: https://fon.hum.uva. nl/praat/.

Cangemi, F., El Zarka, D. Simon W., Stefan B. Martine G. (2016). "Speaker-specific intonational marking of narrow focus in Egyptian Arabic." Pro- ceedings of Speech Prosody, 335–339.

Caron, Bernard, Cécile Lux, Stefano Manfredi, Christophe Pereira. (2015). "The Intonation of Topic and Focus: Zaar (Nigeria), Tamasheq (Niger), Juba Arabic (South Sudan) and Tripoli Arabic (Libya). In Corpus-based

Chahal, D. (2001) *Modeling the Intonation of Lebanese Arabic Using th Auto segmental-Metrical Framework: A Comparison with English,* Ph.D. Dissertation, University of Melbourne.

Chahal, D. and Hellmuth, S. (2014). "The Intonation of Lebanese and Egyptian Arabic." In Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing, edited by Sun-Ah Jun, 365–404. Oxford: Oxford University Press.

Chuang, Y. Y., Fon, J., Papakyritsis, I., & Baayen, H. (2021). Analyzing phonetic data with generalized additive mixed models. In *Manual of clinical phonetics* (pp. 108-138). Routledge.

Collins, B. and Mess, I. M. (2003). *Practical Phonetics and Phonology.* London: Routledge.

de Jong, K. and Zawaydeh, B. (1999). "Stress, Duration, and Intonation in Ara-bic Word-Level Prosody." Journal of Phonetics 27: 3–22.

El Zarka, D. (1997). Prosodische Phonologie des Arabischen. PhD diss., Karl- Franzens-Universität Graz.

El Zarka, D. (2011). "Leading, Linking, and Closing Tones and Tunes in Egyptian Arabic: What a Simple Intonation System Tells Us about the Nature of Intonation." In Perspectives on Arabic Linguistics, 22-23, edited by Ellen Broselow and Hamid Ouali, 57–73. Amsterdam: Benjamins.

El Zarka, D. (2013a). On the Interaction of Information Structure and Prosody: The Case of Egyptian Arabic. Habilitation thesis, Karl-Franzens-Universität Graz.

Erteschik-Shir, N. (1999). Focus Structure Theory and Intonation. *Language and Speech*, *42*(2–3), 209–227. https://doi.org/10.1177/00238309990420020401

Frota, S. (2016). Surface and Structure: Transcribing Intonation within and across Languages. *Laboratory Phonology*, *7*(1), 7. https://doi.org/10.5334/labphon.10

Ghazali, S., Hamdi, R. and Knis, K. (2007). "Intonational and Rhythmic Patterns across the Dialect Continuum." In Perspectives on Arabic Linguistics, 19, edited by Elabbas Benmamoun, 97–122. Amsterdam: Benjamins.

Gussenhoven, C. (2004). The Phonology of Tone and Intonation. Research Surveys in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Habash, N., Diab, M. T., & Rambow, O. (2012). Conventional Orthography for Dialectal Arabic. In *Proceedings of the Language Resources and Evaluation Conference, Istanbul, 2012*.

Halliday, M. A. K. (1967): *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.

Halliday, M. A. K. (1970): *A Course in Spoken English: Intonation*. London: Oxford University Press.

Hashem, R. A. (2021). The Quest for NLP Applications and Tools: The Case of Standard Arabic and the Dialects. *2021 International Conference on Asian Language Processing (IALP)*, 222–228. https://doi.org/10.1109/ialp54817.2021.9675225

Hellmuth, S. (2020). *Contact and variation in Arabic intonation*. In Christopher Lucas & Stefano Manfredi (eds.), Arabic and contact-induced change, 583–601. Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.3744553

Hellmuth, S. J. (2006). *Intonational pitch accent distribution in Egyptian Arabic*. Ph.D. University of London.

Hellmuth, S. J. (2016). "Exploring the Syntax–Phonology Interface in Arabic." In Perspectives on Arabic Linguistics, 27 (Studies in Arabic Linguistics 3), edited by Stuart Davis and Osama Soltan, 75–97. Amsterdam: Benjamins.

Hellmuth, S.J. (2014). *Investigating the Variation in Arabic Intonation: The Case for a Multi-Level Corpus Approach. In Perspectives on Arabic Linguistics, 24–25*, edited by Samira Farwaneh and Hamid Ouali, 63–90. Amsterdam: Benjamins.

Khalafallah, H. B., Fattah, M. A., & Abdulrahman, R. (2024). Speech corpus for Medina dialect. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, *36*(2), 101864.

Kulk, F. (2003): *Intonatie in het Arabische dialect van Damascus,* MA Thesis, University of Amsterdam (unpublished manuscript).

Liu, D., & Reed, M. (2021). Exploring the Complexity of the L2 Intonation System: An Acoustic and Eye-Tracking Study. *Frontiers in Communication*, *6*. https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.627316

McCulloch, G. (2018). Dear Mubarak, Irhal means Imshi : Analyzing the Relationship Between Arabic Regional Dialects and Modern Standard Arabic. *Inquiry@Queen's Undergraduate Research Conference Proceedings*. https://doi.org/10.24908/iqurcp.8556

McLarty, J. (2018). African American Language and European American English Intonation Variation Over Time in The American South. *American Speech*, *93*(1), 32–78. https://doi.org/10.1215/00031283-6904032

Mitchell, T. F. (1993). Pronouncing Arabic II. Oxford: Clarendon Press.

Mukumbek, M. M. (2021). Importance of intonation in English pronunciation. Actual Problems of Applied Sciences *Journal* ISSN 2733-3817*, (1(17), 59–62*. https://doi.org/10.31219/osf.io/9vwc6

Neel, A. T. (2010). Using acoustic phonetics in clinical practice. *Perspectives on Speech Science and Orofacial Disorders*, *20*(1), 14-24.

O'Shaughnessy, D. (2024). Trends and developments in automatic speech recognition research. *Computer Speech & Language*, *83*, 101538.

Pavlova, A. K., & Freydina, E. L. (2020). Intonation of Classroom Interaction in the Primary School of Scotland. *Prepodavatel XXI vek*, *3, 2020*, 182–189. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-182-189

Peng, X. (2015). Pragmatic presupposition in Chinese categorization: A figure–ground angle of radicals' roles in Shuowen Jiezi. *Journal of Pragmatics*, *88*, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.08.007

Rammuny, Raji M. (1989). "Instrumental and Auditory Analysis of Colloquial Jordanian Arabic: An Update." Zeitschrift für Arabische Linguistik (ZAL) 20:23–42.

Rifaat, K. (2021). The Intonation of Arabic. In *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics* (pp. 330–352). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108277327.015

Roach, P. (2000) English Phonetics and Phonology.3rd Edition, Cambridge University Press, UK.

Salem, N. M., & Pillai, S. (2020). An Acoustic Analysis of Intonation in the Taizzi variety of Yemeni Arabic. *Linguistics Journal*, *14*(1).

Shormani, M. Q. (2019). Vocatives in Yemeni (ibbi) Arabic: Functions, types and approach. *Journal of Semitic Studies*, *64*(1), 221-250. doi: 10.1093/jss/fg?000

Studies of Lesser-described Languages. The Cor- pAfroAs corpus of spoken AfroAsiatic languages, (Studies in Corpus Linguistics 68), ed. by Amina Mettouchi, Martine Vanhove and Dominique Caubet,

Sypacheva, K. N., & Shamina, E. A. (2024). The High Rising Terminal in the Intonation System of the Modern English Language. *Discourse*, *10*(4), 93–105. https://doi.org/10.32603/2412-8562-2024-10-4-

Tavakoli, S., Matteo, B., Pigoli, D., Chodroff, E., Coleman, J., Gubian, M., Renwick, M. E. L., & Sonderegger, M. (2025). Statistics in Phonetics. *Annual Review of Statistics and Its Application*, *12*(1), 133–156. https://doi.org/10.1146/annurev-statistics-112723-034642

Tavakoli, S., Matteo, B., Pigoli, D., Chodroff, E., Coleman, J., Gubian, M.,... & Sonderegger, M. (2024). Statistics in phonetics. *Annual Review of Statistics and Its Application*, *12*.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation.* Cambridge University Press

Xu, Y. (2019). Prosody, tone, and intonation. In *The Routledge Handbook of Phonetics* (pp. 314–356). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429056253-13

Zahir, J. (2022). IADD: An integrated Arabic dialect identification dataset. *Data in Brief*, *40*, 107777. https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107777

OPEN ACCESS
Received: 27 -06 -2025
Accepted: 14- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Interpersonal Function of Intonation in the Declarative Statements of the Spontaneous Speech of the Thamari Dialect of Yemeni Arabic: A Study Based on Halliday's Approach

Dr. Saba Ali Alkhatari *
alkhatarisaba@tu.edu.ye

Abstract

The main aim of this paper is to investigate the function of tones in construing neutral declarative statements, elicited in neutral contexts in the Thamari Dialect of Yemeni Arabic (DDYA), and then to contrast it with the intonational patterns of declarative statements construing surprise, and reservation, elicited in different contexts. This study examines these intonational patterns in the spontaneous speech within the Systemic Functional Linguistics framework (SFL). The system of tones is acoustically analyzed in this study by means of the PRAAT software program. Our main concern in this intonation system is to answer the question whether variant contexts trigger variant intonational patterns in the declarative Mood aspect of DDYA. The main criteria adopted to identify the marked and unmarked intonation pattern is the frequency of occurrence ratio. The intonational contour patterns are analyzed acoustically by eliciting the F0 contour on PRAAT. The data then is analyzed at different levels i.e. the phonological realizations of the intonation patterns, and the meanings and the speech functions they construe in the semantic level. Finally, in the statistical analysis, the data is grouped into two categories: congruent and incongruent patterns. The data showcases that two intonational approaches have been used by DDYA speakers to convey attitudinal expressions. While a Mid-Fall pattern is used to express facts of neutral mode, a Rise-Fall and a Fall-Rise patterns are used to convey surprise and reservation keys respectively.

Keywords: Keywords: Declarative Sentences, Intonational Pattern, Phonological Realization, Neutral Declarative Sentence.

* Assistant Professor of Linguistics, Department of English, Faculty of Arts, Dhamar University, Yemen.

Cite this article as: Alkhatari, S. A. (2025). The Interpersonal Function of Intonation in the Declarative Statements of the Spontaneous Speech of the Thamari Dialect of Yemeni Arabic: A Study Based on Halliday's Approach, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 555 -573. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2701

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/06/27م
تاريخ القبول: 2025/07/14م

وظيفة التنغيم التفاعلية في الجمل الخبرية للكلام العفوي في اللهجة الذمارية اليمنية: دراسة صوتية مبنيه على منهج هاليداي

د. سبأ علي الخطري *
alkhatarisaba@tu.edu.ye

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة وظيفة التنغيم (Intonation)، في الجمل الخبرية المجردة (Neutral declarative statements)، التي تم استنباطها من سياقات مجردة في اللهجة الذمارية العامية اليمنية (DDYA)، ثم مقارنتها بنمطين دلاليين متغايرين وهما التحفظ والمفاجأة، اللذين تم استنباطهما من سياقات مختلفة. ويركز على أنماط التنغيم في الكلام التلقائي (Spontaneous speech) في ضوء إطار علم اللغة الوظيفي النظامي (Systemic Functional Linguistics). تم تحليل النظام النغمي الصوتي باستخدام برنامج الكمبيوتر PRAAT. فيما يتعلق بالنغمات Tones، أما المعيار الرئيسي المعتمد لتحديد نمط النغمات المنتظم وغير المنتظم هو نسبة حدوث التردد (ratio of frequency). ثم تم تحليل أنماط النغمات صوتيًا عن طريق استخراج الكونتور F0 على البرنامج الحاسوبي PRAAT. ومن ثم تم تحليل البيانات بشكل أكبر وفقًا لوجهة النظرة الثلاثية في التحليل اللغوي. وهذا يعني أن البيانات تم تحليلها من مستويات مختلفة، وهي: الإدراكات الصوتية لأنماط النغمات (phonological realizations)، والتحقيقات النحوية (grammatical realizations)، والمعاني والوظائف الكلامية التي تشكلها على المستوى الدلالي (Semantic construal). ومن ثم تم تصنيف النتائج إلى نمطين في التحليل الإحصائي: نمط متكرر ومنتظم (Congruent pattern) ونمط غير متكرر وغير منتظم (Incongruent pattern). وكشف البحث أن متحدثي اللهجة الذمارية قد استخدموا نمطين تنغيميين متغايرين للتعبير عن مشاعر ومواقف معينة. وأن النمط المتوسط للنغمة الهابطة (Mid-Fall pattern) قد تم استخدامه في الجمل الخبرية المجردة، بينما ارتبطت النغمة الصاعدة الهابطة (Rise-Fall) بالمفاجئة، والنغمة الهابطة الصاعدة (Fall-Rise) بالتحفظ.

الكلمات المفتاحية: الجملة الخبرية، النمط التنغيمي، المعنى الدلالي، الإدراك الصوتي، الجمل الخبرية المجردة.

* أستاذ الدراسات اللغوية المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الخطري، س. ع. (2025). وظيفة التنغيم التفاعلية في الجمل الخبرية للكلام العفوي في اللهجة الذمارية اليمنية: دراسة صوتية مبنيه على منهج هاليداي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 555-573. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2701

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

1. Introduction

Arabic is considered to be one of the major ancient languages which belong to a group of languages collectively known as the Semitic languages (Versteegh, 2022; Chejne, 1969). Arab and Western scholars have classified Arabic into three categories: Classical Arabic, Modern Standard Arabic and Colloquial Arabic (Versteegh,1997). The classical Arabic is the old variety which was "to a large degree derived from the language of the Quran and the pre-Islamic poems" (Versteegh, 1997, P. 39). Modern Standard Arabic (MSA) is the formal variety of Arabic which has been used by around three hundred million people in the Arabic-speaking countries (Journal of Arabic Sociolinguistics, 2023). The Arab speakers officially use this standardized variety of Arabic in different formal domains like academic sectors, news broadcasts, publications, documentations etc. Colloquial Arabic or the regional dialects of Arabic, on the other hand, are the varieties spoken on daily basis (Alhafni et al., 2024; Al-Ani, 1970). The dialect under investigation in this paper, i.e. Dhamari dialect of Yemeni Arabic (henceforth DDYA), is one of the regional dialects spoken in Yemen and has been barely examined. The only research on this dialect was an MA dissertation conducted years back by Abbas Assuswa in 1984. Assuswa has provided a fair amount of phonetic description on the sound system of the dialect, but the suprasegmental aspect of the dialect is sketchy and briefly discussed. Based on his own hearing, Assuswa points out that DDYA has three tones: fall, rise and rise-fall. Falling tone is used in declaratives and w-h interrogatives, and the falling tone occurs on the last lexical item in the sentence. The rising tone is used in yes-no questions and dependent clauses, and similarly the rising tone occurs on the last word in a sentence.

Most of the studies conducted on the intonation contour patterns of Yemeni Arabic dialects or any other regional dialects of the Arab speaking countries have been mainly exploring the mood aspects i.e. declarative, interrogative, imperative and the modulated interrogative, leaving the attitudinal function of intonation for further scope of research and therefore the attitudinal aspect of intonation receives less attention in this domain (Saeed, 2024; Rifaat, 2017; Hellmuth, 2014; Helmy, 2018). So, this paper is an attempt to explore the intonation contour pattern of the neutral declarative statements, elicited in neutral contexts and then contrast it with the intonational patterns of declarative statements construing surprise, and reservation, elicited in different situational contexts, in the spontaneous speech of DDYA. So, our research question here is: How do various situational contexts trigger various attitudinal meanings reflected in different contour patterns in spoken DDYA?

Literature Review

Intonation is the speakers' tool for conveying interpersonal meanings in their grammatical configurations as well as their attitudes, emotions and stances. Several studies have delved into the

multifaceted roles of intonation and a number of approaches like Systemic Functional Linguistics (Halliday & Greaves, 2008), Autosegmental-Metrical Phonology (Ladd, 2008) and Brazil's Discourse Intonation model (Brazil, 1997), have provided detailed accounts of the impact of social variables and certain prosodic features on the intonational patterns reflected in various contour patterns.

While there is a growing interest in the scope of intonation studies in the Arab-speaking countries, a less attention has been given to the attitudinal aspect. An empirical review of this domain shows that several studies have been conducted on the grammatical aspect of intonation leaving a literature gap in this area of research (Saeed, 2024; Rifaat, 2017; Hellmuth, 2014; Helmy, 2018, Mleiki, 2025). Saeed (2024), however, is a contribution to fill in this gap in Moslui Arabic. The researcher has investigated the function of intonation in construing variant attitudinal meanings like politeness, irritation and sarcasm. The utterances analyzed were spontaneous speeches and were acoustically analyzed by means of PRAAT. The key findings of the study show that the speakers use intonational contour patterns as well as other prosodic features like pitch range, loudness and speech rate to express attitudes, stances and emotions. A rising pitch approach is correlated with questions, uncertainty and politeness. A falling approach is associated with statements, certainty and assertiveness. Emphasis, contrast, sarcasm and reservation are conveyed through a rising-falling, and a falling-rising approach. El Zarka (2023) also investigates the intonation of Egyptian Arabic utilizing the autosegmental-metrical approach. The researcher recognized certain intonation contours associated with certain grammatical configurations. Other emotional meanings like surprise and annoyance are conveyed by certain prosodic features. Almbark et al. (2014) examined the intonational variation in the polar interrogative of various Syrian Arabic dialects. The researchers recognized that yes-no questions were characterized by a final rising approach which had regional linguistic variations. Alvarez et al. (2022) investigated the intonation patterns of emotional speech in Arabic. The researchers extracted various tonal patterns correlated with different emotions like sadness, happiness, anger and surprise. When compared with neutral utterances contour patterns, the emotional nuance contour patterns showed distinctive acoustic variations.

3. Methodology

The framework adopted in this study is the Systemic Functional Linguistics (SFL) model proposed by Halliday. The Systemic Functional Linguistics model is a "language theory" which views language as serving a function in human lives (Halliday & Matthiesen, 2014, P. 24). SFL starts at social context, and looks at how language both acts upon, and is constrained by, this social context (Singh, 2015). Intonation in the Hallydian approach is viewed as interplay between the language strata. It plays an important role in the process of making-meaning in a language. It is not only related to the phonological stratum, but also it contributes to all the strata above i.e., the lexicogrammar and the semantics strata. So this study investigates not only the

phonological aspect of the DDYA declarative mood system but also explores the semantics aspect by looking at the speech functions and the contexts which construe certain nuances and attitudinal meanings in the selected sequences of utterances in the data under investigation.

The corpus selected for investigation was online download materials. Care had been taken to ensure that all the utterances were noise free and spoken by male and female native speakers of the dialect under investigation. The total number of the utterances analyzed in this data was 54 sequences of utterances. These spontaneous speech utterances were extracted from YouTube videos. The online downloaded materials were of variant registers like different social and political issues. The data comprised seven TV interviews and several you tubers' mono speeches. The TV interviews were discussions on some social issues like arranged marriage, gat chewing, Yemeni Jews issues, revenge, and the war situation in the country. The mono speeches of the youtubers were mainly related to the political crises in the country.

The data was analyzed at the semantics and phonological levels. At the semantics level we looked at the speech function and the attitudinal meaning construal of the utterances while at the phonological level we looked at the phonological realizations of the neutral statements and these attitudinal meanings. The acoustic analysis of the data was carried out by means of PRAAT software. This software program is used as an instrumental tool to track the pitch (fundamental frequency) and thus helped us identify the pitch movement or the tones. It had also provided us with the cues to identify the tone group boundaries and the tonic syllables. The auditory perception was also used along with the PRAAT software to identify these cues. The findings then were phonologically grouped into marked and unmarked categories and were statistically finalized.

2. Data Analysis

In this section the analysis of the congruent and incongruent intonation contour patterns of the neutral declarative statements is presented and then, similarly, the analysis of the congruent and incongruent intonational patterns of the two different attitudes; surprise and reservation is presented in subsequent section.

3.1 Neutral Declarative Statements

3.1.1 Category 1: Congruent Pattern. (Mid to Mid-Low Fall)

(3.1) //F fi: əl ʔisbuːʕ ϑəlaϑə */jam//. (في الأسبوع ثلاثة أيام)

In the week three days.

'Three days a week'. (Male sp. Utterance 1: 50-250 Hz).

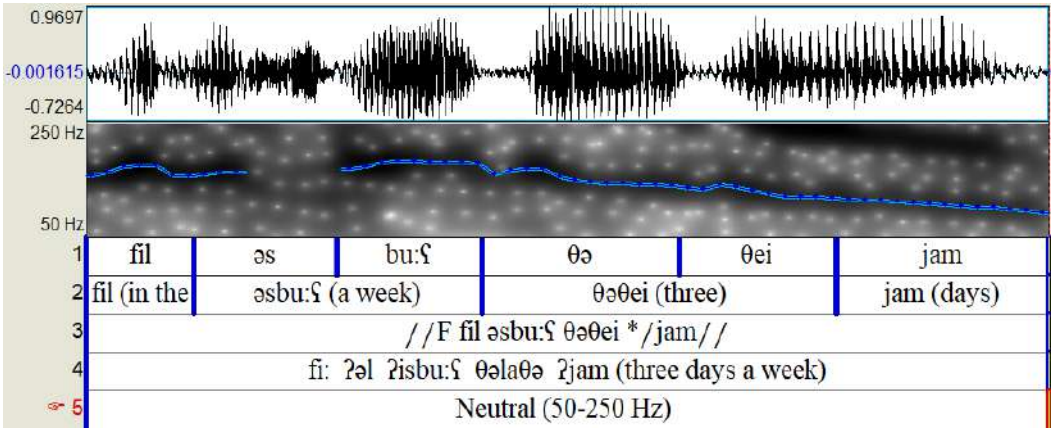


Figure 3.1. The waveform and pitch of the utterance //F fi: əl ʔisbu:ʕ θəlaθə */jam// 'three days a week'.

In figure 3.1, the utterance //F fi:l əsbu:ʕ θəlaθə */jam// 'three days a week' is a neutral declarative sentence extracted from a TV interview in which the interviewer asks the interviewee how often he chews gat*. The interviewee answers "three days a week".

Phonologically speaking, this declarative statement is realized with marked tonality as it corresponds to less than a clause. However, the placement of the tonic syllable in this utterance '*/jam' is realized with unmarked tonicity. The major pitch movement of this utterance is realized with a Mid Fall tone in its tonic segment. The tonic syllable 'jam' carries the falling pitch from 139 Hz (Mid) to 91Hz (Mid-Low).

3.1.2 Category 2: Incongruent Pattern (Mid to Low Fall)

(3.2) //F haðik */libni//. (هذك لإ بني)

That for my son.

'That is my son's picture'. (Female sp. Utterance 2: 70-350 Hz).

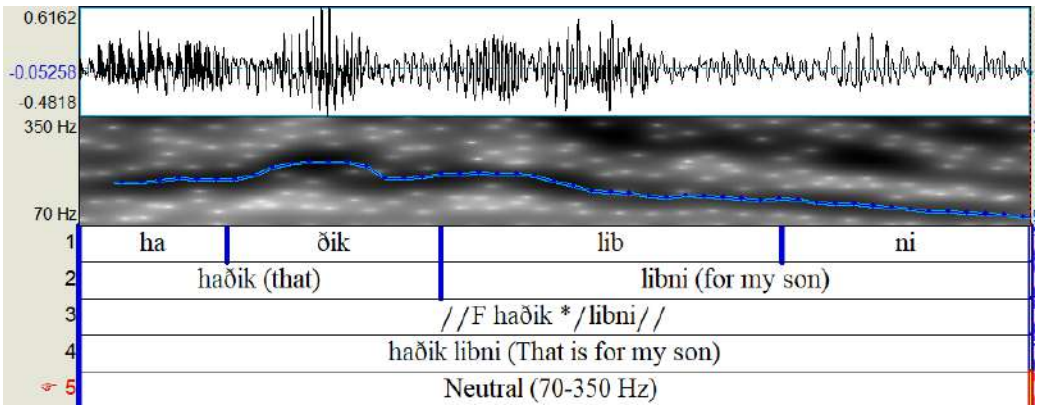


Figure 3.2. The waveform and pitch of the utterance //F haðik */libni/ 'That is my son's picture'.

Figure 3.2. : //F haðik */libni/ 'That is my son's picture', is elicited in a neutral context in which the host asks the singer whos picture is that and she replies: 'that is my son's'. this utterance construes a statement in the semantics stratum and is realized with a declarative clause in the lexicogrammar stratum. The pitch falls on the tonic syllable 'lib' from 205 Hz (Mid) to 94 Hz (Low).

3.1.3 Category 3: Incongruent Pattern (Mid-Low to Mid-Low Fall).

(3.3) //F ḥəg əl gat maj */sˤafutˤʃ//. (حق القات ما يصافطش)

Cost of the gat not a joke.

'That is not possible'. (Male sp. Utterance 3: 50-250 Hz).

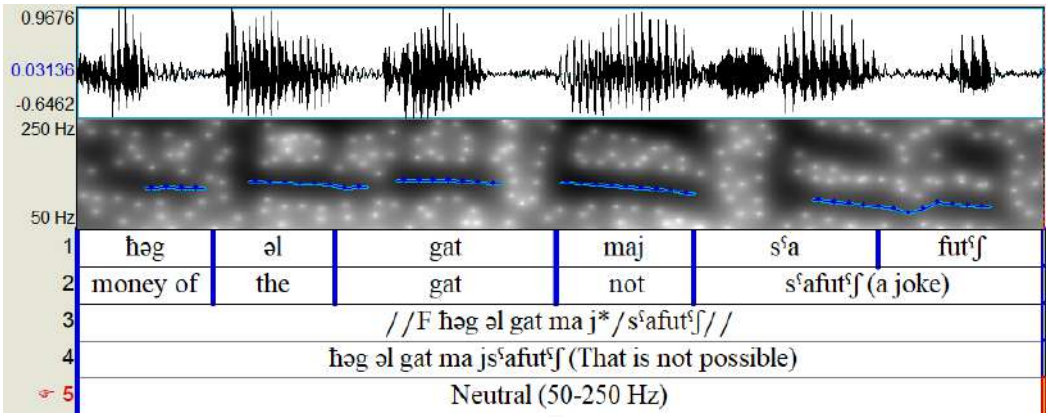


Figure 3.3. The waveform and pitch of the utterance //F ḥəg əl gat maj */sˤafutˤʃ// 'That is not possible'.

Figure 3.3; //F ḥəg əl gat maj */sˤafutˤʃ// 'That is not possible', is extracted from a TV interview in which the interviewer is asking the interviewee if he would give out his gat money for a needy. The interviewee says it is not possible because gat for him is like food.

This utterance is realized with a declarative clause in the lexicogrammatical stratum and construes a statement speech function in the semantics stratum. It is phonologically realized with a Mid-Low fall intonation contour in the tonic segment '*/sˤafutˤʃ'. The fall starts at 115 Hz (Mid-low) and terminates at 90 Hz (Mid-Low).

3.1.4 Discussion and Results

The section above examines the tone function in construing statements of neutral mode in spontaneous DDAY declarative sentences. The statistical analysis of the data shows that the majority of the speakers have used a Mid to Mid-Low falling contour to communicate facts and give information of neutral mode. This finding accords with several studies, conducted on variant dialects of Arabic, stating that

declaratives tend to have a falling final approach (Saeed, 2024; El Zarka, 2023; Al-Azzawi et al., 2023; Hellmuth, 2006; Norlin, 1989).

The data also shows that other variant contours are used as well by DDYA speakers. The table below presents these contour variations and the frequency occurrence of each contour.

Table 3. 1.

Tone Distribution in Neutral Spontaneous Speech Data (19 Statements).

Tone Distribution		Utterances	%
Category 1	Mid to Mid-Low Fall	10	53%
Category 2	Mid to Low Fall	4	21%
Category 3	Mid-Low to Mid-Low Fall	5	26%

Table 3.1 displays that category one i.e. Mid Fall is the most frequent pattern used by DDYA speakers by 53%. Halliday (1970), describes a medium fall in English as tone 1. Tone 1 is the neutral basic primary tone in which the tonic approach "falls and ends on a low pitch" (p.10). It starts at mid or mid-high to low. The medium fall in this category, however, does not show a fall to a low approach. It is rather a fall from mid to a mid-low approach and so the falling pitch here is not as prominent as it is in English.

Category two, shows that 4 utterances out of 19, i.e., 21% of the data have a Mid to Low falling tone. In category three, 26% of the data shows a Mid-Low to Mid-Low falling tone. Since category 1 considerably has the highest frequency of occurrence we can make the statement that Mid to Mid-Low falling tone is the neutral pattern that DDYA speakers utilize to convey emotions of neutral mode.

3.2 Declaratives with Surprise Key.

3.2.1 Category 1: Congruent Pattern (MH to M Rise-Fall).

(3.4) //RF mə gdərtu təʔəm*/mə nəuh//. (ما قدرتو تامنوه)

no could you secure it.

'You could not protect the road'. (Male sp. Utterance 1: 70-450 Hz).

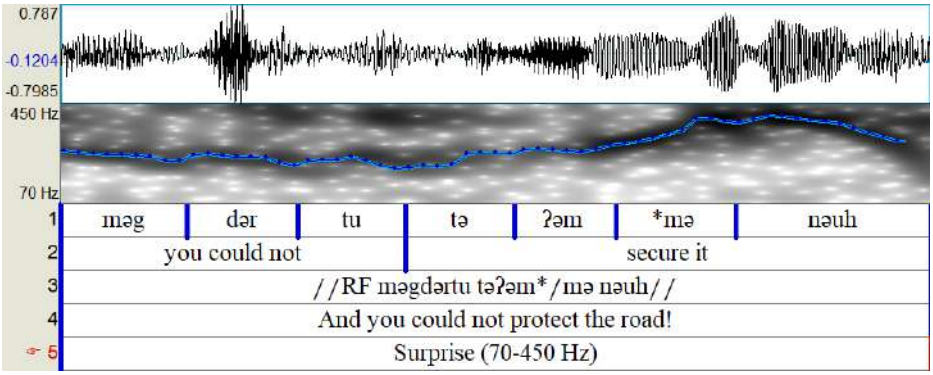


Figure 3.4. The waveform and pitch of the utterance //RF məgdərtu təʔəm*/mə nəuh// 'You could not protect the road'.

The utterance in figure 3.4; //RF məgdərtu təʔəm*/mə nəuh// 'You could not protect the road, is elicited from a Youtube video in which the speaker is appalled to know that Yemeni passengers from Saudi Arabia to Yemen get robbed on the road. The speaker is appallingly telling the Yemeni government that they have the whole army in that area and still they could not protect the road for the passengers.

Phonologically speaking, the example in figure 3.4: //RF məgdərtu təʔəm*/mə nəuh// 'You could not protect the road, is one tone group utterance in which the tonic segment 'mə nəuh' is realized with a Rise-Fall approach on the tonic syllable 'mə'. The rise pitch movement is initiated on the tonic syllable 'mə' at 295 Hz (Mid) then continues rising to 402 Hz (Mid-High) and then the pitch falls to 307 Hz (Mid).

3.2.2 Category 2: Incongruent Pattern (MH to Mid-Low Rise-Fall).

(3.5) //RF wə la rədʒəʕtu əl */jəmən// (ولا رجعتوا اليمن)

and no return you the Yemen.

'You have not retuned to Yemen'. (Male sp. Utterance 2: 70-400 Hz)

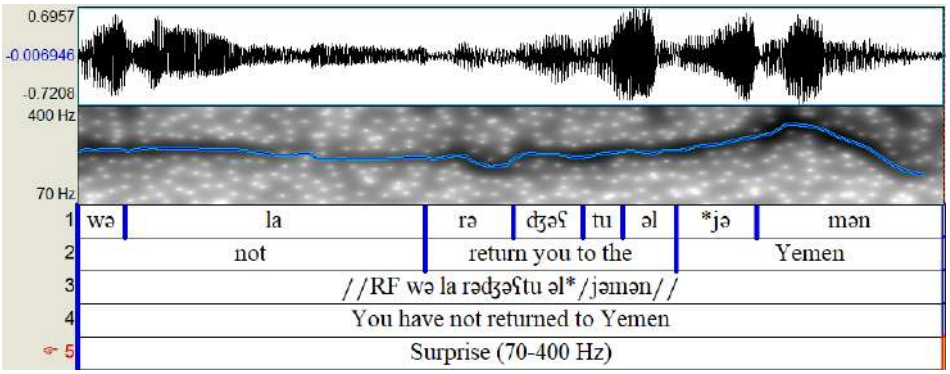


Figure 3.5. The waveform and pitch of the utterance //RF wə la rədʒəʕtu əl*/jəmən//, 'You have not returned to Yemen!'

The utterance above is declarative sentence construing a statement speech function in the semantics stratum and is realized with a Mid-High to Mid-Low Rise-Fall approach. It is elicited from a Youtube video in which the youtuber is expressing his state of disbelief at the passive stand the Yemeni politicians are taking towards the war in Yemen. He says that for four years they have been living in the hotels of Saudi Arabia doing nothing. This utterance corresponds to one tone group in which the pretonic segment is 'wə la rədʒəʕtu əl'. The tonic segment 'jəmən' carries the rise-fall tone of the utterance. The rise pitch movement is initiated on the tonic syllable 'jə' from 252 Hz (Mid) to 338 (Mid-High) then the pitch falls on the next syllable 'mən' to 172 Hz (Mid-Low).

3.2.3 Category 3: Incongruent Pattern (H to Mid-Low Rise-Fall)

(3.6) //RF gəd gətə*/leh// (قد قتلة)

has killed he him.

' He has killed him!' (Male sp. Utterance 3: 70-400 Hz).

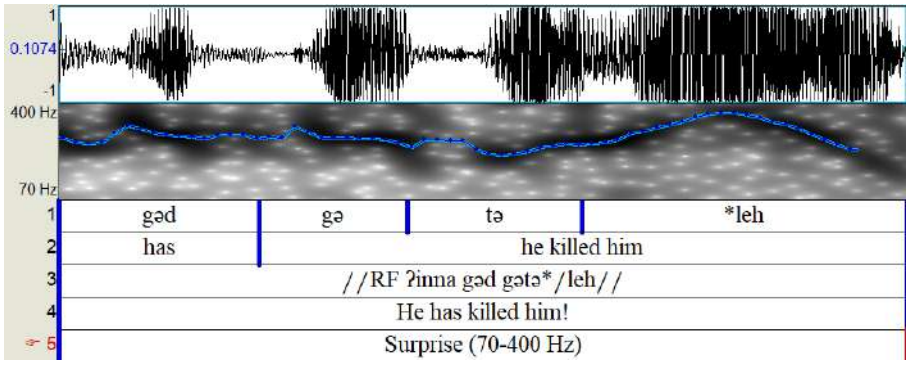


Figure 3.6. The waveform and pitch of the utterance //RF gəd gətə*/leh// 'He has killed him'.

The utterance in figure 3.6, is a declarative sentence extracted from a TV show hosting a Dhamari guest whose brother got killed twenty years back. The guest is describing how the crime happened and how he reacted to his brother's death. In this utterance the rise-fall tone occurs on the tonic syllable 'leh'. The rise starts from 258 Hz (Mid) to 363 Hz (High) and then falls to 162 Hz (Mid-Low).

3.2.4 Category 4: Incongruent Pattern (Mid to Mid-Low Rise-Fall)

(3.7) //RF haða hu ʔə ʃərəf əl jə*məni://.(هذا هو الشرف اليمني)

this it the honor the Yemeni.

'This is the Yemenis' sense of honor!' (Male sp. Utterance 4: 70-400 Hz).

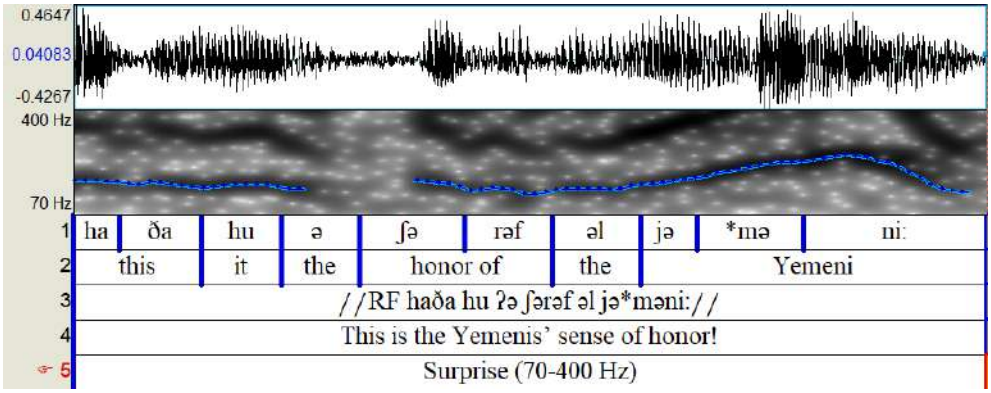


Figure 3.7. The waveform and pitch of the utterance //RF haða hu ʔə ʃərəf əl jə*məni:// 'This is the Yemenis' sense of honor'.

The utterance above is extracted from a Youtube video whereby the youtuber is surprised to see the ex-Yemeni president's son in one of the banquets held by the Emirati sheikhs. The youtuber is telling his audience that those Emirati sheikhs are involved in the murder of the ex-Yemeni president and on top of that they are humiliating the Yemenis.

This utterance corresponds to one tone group whereby 'haða hu ʔə ʃərəf əl jə' is the pretonic segment and 'məni:' is the tonic segment. The rise pitch movement is initiated on the tonic syllable 'mə'. There is a pitch jump up on the pretonic syllable 'jə' at 187 Hz (Mid-Low). Then the major rise pitch movement continues rising on the tonic syllable 'mə' to 257 Hz (Mid). The pitch then falls on the next syllable 'ni:' to 141 (Mid-Low).

3.2.5 Category 5: Incongruent Pattern (Mid to Mid-High Rise)

(3.8) //R səʕu*/dijəh//. (سعوديه)

'Saudi Arabia!' (Male sp. Utterance 5: 70-400 Hz).

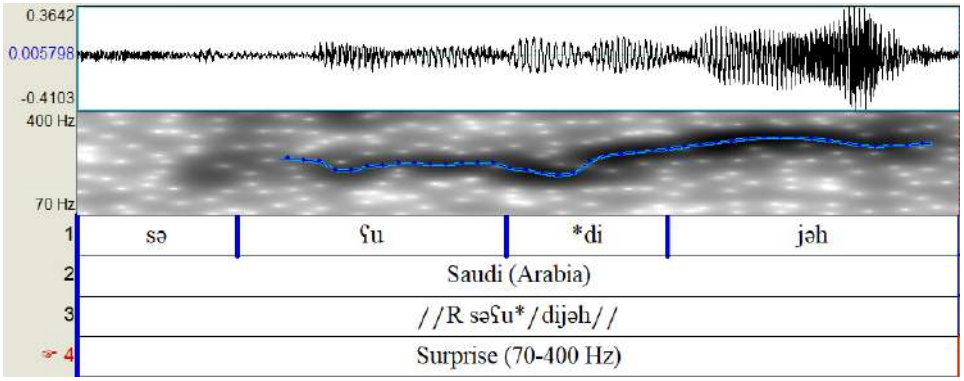


Figure 3.8 .The waveform and pitch of the utterance //R səʕu*/dijəh//. 'Saudi Arabia!'

The utterance above is a declarative noun phrase construing a statement with a surprise attitudinal meaning. It is realized with a Mid to Mid-High Rise tone pattern. This example is elicited from a Youtube video in which the youtuber is telling his audience about the countries he has visited. When one of his audience asks him if he is planning to visit Saudi Arabia, he appallingly replies "Saudia!" He says that he has secretly booked his next tip to Saudia because he wants it to be a surprise visit to his mother and he has never shared it with anyone. This utterance corresponds to one tone group in which 'səʕu' is the pretonic segment and is 'dijəh' the tonic segment. The rising pitch movement is initiated on the tonic syllable 'di' at 201 Hz (Mid) and continues rising to 291 Hz (Mid-High).

3.2.6 Results and Discussion

The section above investigates the tone function in construing statements of surprise emotional meanings in the spontaneous DDAY declarative sentences. The statistical analysis of the data shows that the

majority of the speakers have used a rise-fall contour to express their feeling of being surprised. This finding is also found in a cross-dialectal study conducted on Jordanian, Egyptian, Kuwaiti and Syrian Arabic. The study states that a rise-fall tonal pattern is used to signal surprise (Bani Younes, 2020). Unlike these findings, a study conducted on Moslui Arabic states that a rise approach is utilized by Moslui speakers to convey surprise (Saead, 2024).

The rise-fall pattern in this study, however, proves to be of variant intonational patterns that necessarily required to be synthesized and grouped into different categories. A rise pattern is also used by DDYA speakers to convey statements of a surprise emotional mode. The tables below present these variant contour patterns and the frequency occurrence of each contour type.

Table 3.2.

Tone Distribution in Spontaneous Speech Data. Surprise Key (20 utterances).

Tone Distribution		**Utterances**	**%**
Category 1	Mid- High to Mid Rise-Fall	4	20%
Category 2	Mid- High to Mid-Low Rise-Fall	6	30%
Category 3	High to Mid-Low Rise-Fall	2	10%
Category 4	Mid to Mid-Low Rise Fall	5	25%
Category 5	Mid to Mid-High Rise	3	15%

The table shows that in category 1, four utterances out of 20 (20%) have a Mid- High to Mid Rise-Fall while in category 2, six utterances out of 20 (30%) have a Mid- High to Mid-Low Rise-Fall contour. In category 3, two utterances out of 20 (10%) have High to Mid-Low Rise-Fall while in category 4, five utterances (25%) have a Mid to Mid-Low Rise Fall. In categorie 5 a rising approach is used to convey the state of being surprised. In this category, three utterances (15%) have a Mid to Mid-High Rise contour. Since category 2 i.e., Mid- High to Mid-Low Rise-Fall has the highest frequency of occurrences (30%) then we can take it as the unmarked pattern for DDYA statements with a surprise emotion mode. We can also presume that the other variant rise-fall patterns are triggered by some contextual factors.

3.3. Declaratives with Reservation Key

3.3.1 Category 1: Congruent pattern (Fall-Rise).

(3.9) //FR ʔənə kunt sˁəh ʔəddi əl */fulu:s// //F lakin hu: */ʕəmər// (أنا كنت صح أدي الفلوس لكن هو عمر)

I was true give I the money but he built.

'It was true that I was the one giving the money but he was the one looking after the construction'. (Female Sp. Utterance 1: 70-350 Hz).

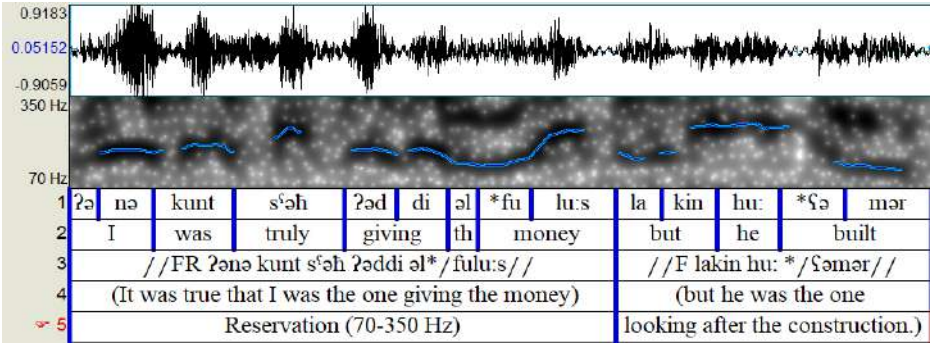


Figure 3.9. The waveform and pitch of the utterance //FR ʔənə kunt sˁəh ʔəddi əl */fulu:s// //F lakin hu: */ʕəmər// 'It was true that I was the one giving the money but he was the one looking after the construction'.

The utterances above are declarative clauses construing statements in the semantics stratum and are realized with a Falling-Rising tone in the first tone group and a Falling tone in the second tone group. These statement sentences construe a reservation attitudinal meaning.

This utterance is elicited from a TV show in which a host is interviewing a Yemeni woman singer. The host asks the singer "Is it true that this house is yours and not your husband's? The singer replies "That is absolutely not true. This house is our property. It is true that I was the one giving him the money, but he was the one looking after the construction of the house."

Phonologically speaking, this utterance corresponds to two tone groups. Each tone group has a melodic contour with a major pitch movement which carries the intonation pattern of the utterance. The first tone group; //FR ʔənə kunt sˁəh ʔəddi əl*/fulu:s// has an undivided Fall-Rise approach. The major falling pitch movement is perceived on the tonic syllable 'fu'. The fall is initiated at 193 Hz and continues falling to 141 Hz. The rising pitch movement then starts on the next syllable 'lu:s' from 141 Hz. to 249 Hz.

3.3.2 Category 2: Incongruent pattern (Fall)

(3.10) //F fikrəh bəsˁi:*/tˁəh// //F la*/kin// //F ba təʁəijir ʔa*/laf//(فكرة بسيطة لكن بتغير آلاف)

Idea simple but will change thousands.

'Though it is simple idea, it will have a profound effect on people'. (Male sp. Utterance 2: 70-400 Hz).

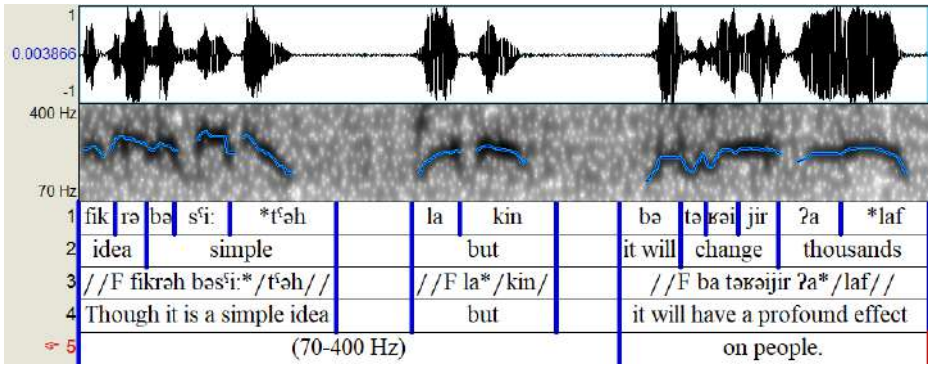


Figure 3.10. The waveform and pitch of the utterance //F fikrəh bəsˤi:*/tˤəh// //F la*/kin// //F ba təʁəijir ʔa*/laf// 'Though it is simple idea, it will have a profound effect on people'.

This utterance is extracted from a Youtube video in which the youtuber is asking his viewers to contribute little amount of money to the poor. The youtuber explains that such contribution is a simple thing but it will have a profound effect on poor people.

This utterance is chunked into three melodic contours. Each chunk corresponds to a tone group with a major falling pitch movement. Pause is also demarcating one tone group from the other. . In the first tone group; //F fikrəh bəsˤi:*/tˤəh// 'simple idea', the falling pitch occurs on the tonic syllable 'tˤəh'. The fall starts from 292 Hz and descends to 166 Hz. The second tone group; //F la*/kin// is a one-word utterance in which the tonic syllable 'kin' receives the falling tone from 257 Hz to 231 Hz. In the third tone group; //F ba təʁəijir ʔa*/laf// 'it will have a profound effect on people', the pitch movement falls on the tonic syllable 'laf' from 252 Hz to 212 Hz.

3.3.3 Category 3: Incongruent pattern (Rise)

(3.11) //R sˤəh ʔinnu ʁuɬutˤ ʕəli ʕəbtˤəɬɬa */sˤaɬəh//,(صح انو غلط علي عبدالله صالح)

True that made a mistake Ali Abduulla Saleh,

//F bəs fin nəhajəh hu gam mʕa */ʃəʕbih//.(بس في النهاية هو قام مع شعبه)

But in end he stood with his people.

'It is true that Ali Abdulla Saleh has made a mistake, but after all he supported his people'.

(Female sp. Utterance 3: 100-500 Hz).

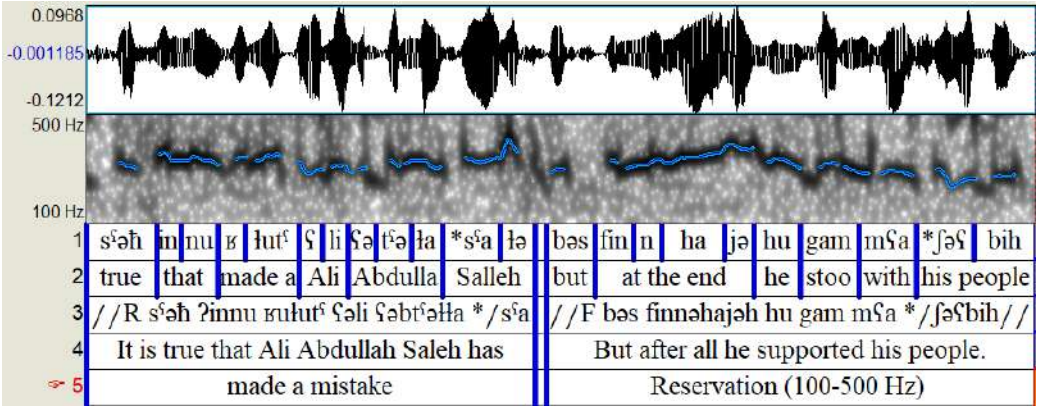


Figure 3.11 . The waveform and pitch of the utterance //R sˤəh ʔinnu ʁuɬutˤ ʕəli ʕəbtˤəɬɬa */sˤaɬəh// //F bəs finnəhajəh hu gam mʕa */ʃəʕbih// 'It is true that Ali Abdulla Saleh has made a mistake, but after all he supported his people'.

The utterance above is extracted from a TV show whereby the interviewer is asking a woman interviewee if she approves of the current country president's decision to support Iraq's war against the Gulf countries. The woman replies "our president is an intelligent man. It is true that he made a mistake by supporting the Iraqi invasion of Kuwait but after all he was supporting his people."

Phonologically speaking, the utterance above corresponds to two tone groups. The first tone group; //R sˤəh ʔinnu ʁuɬutˤ ʕəli ʕəbtˤəɬɬa */sˤaɬəh// 'It is true that Ali Abdulla Salleh has made a mistake', shows a rising pitch contour on the tonic syllable 'sˤa' from 295 Hz to 410 Hz.

In the second tone group; //F bəs finnəhajəh hu gam mʕa */ʃəʕbih// 'but after all he supported his people' the pitch falls on the tonic syllable 'ʃəʕ' from 390 Hz to 273 Hz.

3.3.4 Category 4: Incongruent pattern (Rise-Fall)

(3.12) //RF ʔəħmil ʤəwəz zəl ʔəm*/riki// //F lakin ʔəħmil hawijəh jaməni*/jəh//. (أحمل جواز أمريكي لكن أحمل هوية يمنية)

I carry passport American but I carry identity Yemeni.

'I do have an American citizenship but my identity is Yemeni.' (Male sp. 70-400 Hz).

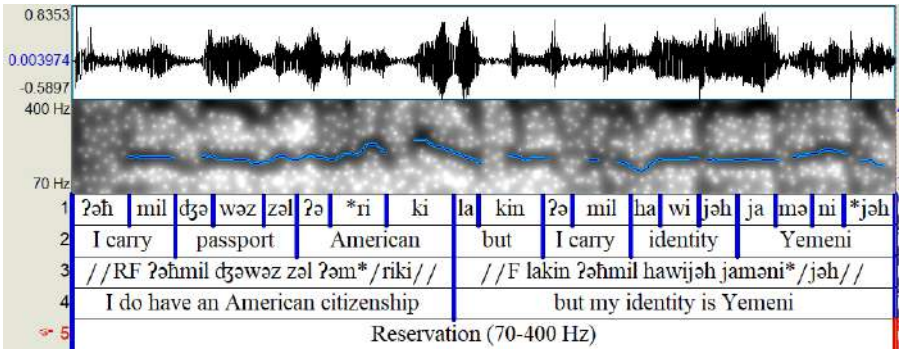


Figure 3.12 .The waveform and pitch of the utterance //RF ʔəħmil ʤəwəz zəl ʔəm*/riki// //F lakin ʔəħmil hawijəh jaməni*/jəh// 'I do have an American citizenship but my identity is Yemeni.'

The utterance above is a declarative sentence construing a statement with reservation meaning and is realized with a Rise-Fall tone in the first one group followed by a Fall tone in the second tone group. The utterance is extracted from a Youtube video in which the youtuber, who is an American citizen from Yemeni origin, is telling his viewers that he has been receiving a lot of criticism for posting videos attacking the Yemeni government's practices towards the Yemeni people. The youtuber says it is true that he is an American national but his identity is Yemeni.

The figure above shows two melodic contours with two pitch movements in each contour. In the first melodic contour; //RF ʔəħmil ʤəwəz zəl ʔəm*/riki// 'I do have an American citizenship', the pitch rises

on the tonic syllable 'ri' from 190 Hz to 261 Hz. Then the pitch falls on the next syllable 'ki' to 210 Hz. The second tone group; //F lakin ʔəħmil hawijəh jamәni*/jəh// 'but my identity is Yemeni' has a major falling contour on the syllable on the syllable 'jəh'. The pitch falls from 217 Hz to 169 Hz.

3.3.5 Results and Discussions

The section above examines the tone function in construing statements of reservation attitudinal meanings in the spontaneous speech of DDAY declarative statements. The statistical analysis of the data shows that the majority of the speakers have used a Fall-Rise contour to express their reservation about the statements. Similar finding is reported by Saead (2024) in Moslui Arabic, indicating that a fall-rise tone signals reserved statements.

A Rise pattern and a Fall pattern are also used by DDYA speakers to convey statements of reservation attitude. The table below presents these variant contour patterns and the frequency occurrence of each contour.

Table 3.3.

Tone Distribution in Spontaneous Speech Data. Reservation Key (15 utterances).

Tone Distribution		**Utterances**	**%**
Category 1	Fall-Rise	8	54%
Category 2	Rise	3	20%
Category 3	Fall	3	20%
Category 4	Rise-Fall	1	6%

The data shows that four intonational patterns are used by DDYA speakers to express reservation about statements. In category 1, eight utterances out of 15 (54%) have a Fall-Rise tone. In category 2, three utterances out of 15 (20%) have a Rise tone. In category 3, three utterances out of 15 (20%) have a Fall tone. In category 4, one utterance out of 15 has a Rise-Fall tone. The data views the fact that the Fall-Rise approach is the unmarked pattern as it considerably has the highest frequency of occurrences.

3. Conclusion

This section sums up the findings of this study which is a representative sample of the phonological declarative Mood aspect of DDYA. We have investigated the intonation pattern of neutral declarative statements in the spontaneous speech of DDYA and contrasted it with the intonational patterns of declarative statements construing two different attitudes: surprise and reservation. The data has provided empirical evidence that intonation plays a major function in construing different attitudinal meanings in DDYA. The main criteria adopted to identify the marked and unmarked intonation pattern is the frequency of occurrence ratio.

In the neutral declarative statements the statistical analysis of the data shows that 53% of the data follow a Mid Fall approach to communicate facts of neutral mode. Since the Mid Fall tone here has the highest frequency of occurrence, based on the findings of the data, we can make the statement that a neutral declarative statement in DDYA is realized with a Mid Fall tonal approach.

As for the declarative statements construing surprise attitude, it is observed that a Rise-Fall approach has the highest frequency of occurrences in the data. The Rise-Fall pattern, however, proves to be of variant contour patterns. Yet, Mid- High to Mid-Low Rise-Fall shows the highest ratio of frequency of occurrences in the data by 30%. The statement that can be made here is that DDYA speakers use a Mid-High to Mid-Low Rise-Fall contour pattern to construe declarative statements of surprise attitudes.

In reservation attitude, empirical evidence from the data shows that a Fall-Rise contour pattern has the highest frequency of occurrences by 54% and therefore is the unmarked pattern.

Like any study this study has some limitations. Due to lack of space and time it was not possible to include the interrogative and the imperative mood aspects of the dialect under investigation. Finding more attitudes like dejection, sarcasm, excitement etc. was quite a challenge in the spontaneous speech as only a few number of DDYA you tubers are using the social media. Many utterances were excluded from the data as they had background sound interference, and most of the speakers tend to have incomplete or interrupted utterances.

References

Al-Ani, S. H. (1970). *Arabic phonology: An acoustical and physiological investigation*. Walter De Gruyter Inc.

Al-Azzawi, M. B., Khalid, A. O., Mohammed, A. A., & Kanaan, A. R. (2023). Intonation in English and Arabic. In *2nd Students Conference (Department of English – Al-Noor University College)*. Al-Noor University College.

Alhafni, B., Mubarak, H., Chowdhury, S. A., & Darwish, K. (2024). Exploiting dialect identification in automatic dialectal text normalization. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2401.12345

Alharbi, L. M. (1991). *Formal analysis of intonation: The case of the Kuwaiti dialect of Arabic* [Unpublished doctoral dissertation]. Heriot-Watt University.

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, Hyderabad.

Alkhairy, M. A. (2005). *Acoustic characteristics of Arabic fricatives* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida.

Alssuswa, A. (1984). *لهجة ذمار: دراسة صوتية وصفية [Dhamari Dialect: A Descriptive Phonological Study]* [Unpublished master's dissertation]. Cairo University, Egypt.

Arronte Álvarez, A., Issa, E. S. A., & Alshakhori, M. (2022). Computational modeling of intonation patterns in Arabic emotional speech. In *Proceedings of Speech Prosody. Prosody*, 615-619.

Bani Younes, M. (2020). *The role of phonology in the disambiguation of disjunctive questions* (Doctoral dissertation, University of York). University of York Research Database. https://etheses.whiterose.ac.uk/27824/

Boersma, P., & Weenink, D. (2009). *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 5.1.05) [Computer software]. Retrieved May 1, 2009.

Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge University Press.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2008). (3rd ed.). Cambridge University Press.

Chejne, A. G. (1969). *The Arabic language: Its role in history*. University of Minnesota Press.

Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers.

El Zarka, D. (2023). A configurational model of Egyptian Arabic intonation. *Grazer Linguistische Studien,* 94, 9-44. Https://doi.org/10.25364/04.49:2023.94.1

Halliday, M. A. (1970). *A course in spoken English: Intonation*. Oxford University Press.

Halliday, M. A. K., & Greaves, W. S. (2008). *Intonation in the grammar of English*. London: Equinox.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Arnold.

Halliday, M., Matthiessen, C. M., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.

Hellmuth, S. (2006). *Intonational pitch accent distribution in Egyptian Arabic* (Doctoral dissertation, School of Oriental and African Studies, University of London). SOAS University of London. https://doi.org/10.25501/SOAS.00028680

Hellmuth, S. (2014). Investigating variation in Arabic intonation: An analysis of two Egyptian Arabic dialects. In J. Schaub & C. R. C. Clahsen (Eds.), *Variation in language: In honour of Professor Lesley Milroy* (pp. 129–150). John Benjamins Publishing Company.

Helmy, S. (2018). *An intonational study of Egyptian Colloquial Arabic* (Doctoral dissertation, University of Salford). Salford University Research Explorer. https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/48731/

Journal of Arabic Sociolinguistics. (2023). Arab linguistics, Arabic linguistics, and language ideology. *Journal of Arabic Sociolinguistics. 1*(1). 98-122. https://doi.org/10.3366/arabic.2023.0007

Kitchen, A., Ehret, C., Assefa, S., & Mulligan, C. J. (2009). Bayesian phylogenetic analysis of Semitic languages identifies an Early Bronze Age origin of Semitic in the Near East. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences, 276*(1665), 2703–2710. https://doi.org/10.1098/rspb.2009.0408

Ladd, D. R. (2008). *Intonational phonology* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mleiki, A. K. (2025). Investigating Cohesive Devices in The Lucy Poems Using the Hallidayan Model. *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(2), 644–664. https://doi.org/10.53286/arts.v7i2.2524

Norlin, K. (1989). A preliminary description of Cairo Arabic intonation of statements and questions. *Quarterly Progress and Status Report of the Speech Transmission Laboratory, 30*(1), 47–49.

Rifaat, K. (ca. 2017). The intonation of Arabic. In Y. Suleiman (Ed.), *The Cambridge handbook of Arabic linguistics* (pp. [insert page range if known]). Cambridge University Press.

Saeed, I. N. (2024). The attitudinal functions of intonation in Moslui Arabic. *Journal of Mosul Studies, 7*(4), 88–105.

Singh, G. (2015). Systemic Functional Linguistics—The methodology of meaning. *Research Journal of English Language and Literature, 3*(4), 361.

Versteegh, K. (1997). *The Arabic language*. Columbia University Press.

Versteegh, K. (2022). *Arabic as a Semitic language*. Cambridge University Press.

OPEN ACCESS
Received: 22 -05 -2025
Accepted: 28- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Analyzing the errors of EFL Learners in Translating Idiomatic Expressions into Arabic

Dr. Ebtisam Ezzi Alwan Talib *
ebtissamizzy04@gmail.com

Abstract

This study aimed to present an empirical investigation into the types, frequency, and linguistic characteristics of errors occurring in the translation of English idiomatic expressions into Arabic by EFL learners. A quantitative descriptive methodology was employed, with data collected from a random sample of 80 undergraduate English majors at the Faculty of Education, University of Hodeidah, Yemen, via a multiple-choice assessment questionnaire. The analysis revealed a high error incidence of 67.8%, predominantly characterized by inappropriate literal rather than idiomatic translation. These findings indicate significant deficits in learners' idiomatic competence, attributed to insufficient lexical knowledge, limited exposure to authentic language use, and a failure to process meaning in context. The study concludes by advocating for pedagogical interventions that incorporate authentic materials, visual aids, contextualized instruction, and communicative exercises to enhance the acquisition and accurate application of idiomatic language.

Keywords: EFL learners, Translation difficulties, Idiomatic expressions, Error analysis, Pedagogical implications.

* Assistant Professor of English Language Teaching Methods, Center for Community Development and Continuing Education, Hodeidah University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Talib, E. E. A. (2025). Analyzing the errors of EFL Learners in Translating Idiomatic Expressions into Arabic, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 574 -593. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2709

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/22م
تاريخ القبول: 2025/07/28م

تحليل أخطاء متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية في ترجمة التعبيرات الاصطلاحية إلى اللغة العربية

د. إبتسام عزي علوان طالب *
ebtissamizzy04@gmail.com

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع الأخطاء وتكرارها، وخصائصها اللغوية في ترجمة التعبيرات الاصطلاحية الإنجليزية إلى العربية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية. وتم اعتماد المنهج الوصفي الكمي في هذه الدراسة، إذ تم جمع البيانات من عينة عشوائية قوامها 80 طالبًا وطالبة، من طلاب المرحلة الجامعية المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية التربية، جامعة الحديدة في اليمن، من خلال استبيان تقييم متعدد الخيارات. وكشفت نتائج التحليل عن نسبة أخطاء مرتفعة بلغت 67.8٪، تمثلت في الغالب في اعتماد الترجمة الحرفية غير الملائمة بدلًا من الترجمة الاصطلاحية. وتشير هذه النتائج إلى وجود قصور كبير في الكفاءة الاصطلاحية لدى المتعلمين، يعزى إلى ضعف المعرفة المعجمية، ومحدودية التعلم للاستخدام اللغوي الأصيل، وضعف القدرة على معالجة المعنى ضمن السياق. وخلصت الدراسة إلى التوصية باعتماد تدخلات تربوية تدمج المادة العلمية المفيدة والوسائل البصرية والتعليم السياقي والتمارين التواصلية؛ لتعزيز اكتساب التعبيرات الاصطلاحية وتطبيقها تطبيقًا دقيقًا.

الكلمات المفتاحية: متعلمو اللغة الإنجليزية، صعوبات الترجمة، التعبيرات الاصطلاحية، تحليل الأخطاء، الدلالات التربوية.

* أستاذ طرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد، مركز تنمية المجتمع والتعليم المستمر، جامعة الحديدة، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: طالب، إ. ع. ع. (2025). تحليل أخطاء متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية في ترجمة التعبيرات الاصطلاحية إلى اللغة العربية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 574- 593. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2709

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

1. Introduction

All languages, including Arabic and English, employ spoken and written formats to convey common meaning and content used in literature (Bores, 2008). For example, a "slice of cake" frame conveys the command directly. There are no difficult-to-use native languages that receive spoken messages and conversations, as well as many other signs and letters. Developing and understanding idioms is essential for common and effective communication, and there is a language that is used by mothers (Cieslicka, 2006). Using idioms in a well-developed vocabulary that incorporates colloquial terminology carries great weight for improving your English proficiency (Ahmadi, Sahragard, & Babaie-Shalmani, 2017). It becomes idioms which are a form of nothing less than linguistic treasure; and itself it embodies cultural specific meanings, and facilitates free interpretations of different incidents. As a result, they add to the quality and directness of their English writing (Abdel Latif, 2021). Frequent acquisition of idioms perhaps results in fluency, which gives language distinctiveness and dynamism. Researchers have extensively highlighted the importance of teaching idiomatic expressions to enrich communicative competence. In this context, educators play a vital role in facilitating learning environments that effectively introduce students to English idioms while providing extensive practice opportunities. The integration of idiomatic language instruction is usually connected to enhancements in both receptive and productive language abilities across diverse contexts. Therefore, the inclusion of idiomatic phrases, collocations, and formulaic expressions within educational curricula is deemed essential for optimal language acquisition outcomes.

In this regard, teachers help students learn English idioms by providing warm-up exercises, as well as going deeper into practice. Integration of idioms is usually associated with improvements in both language comprehension and language production across various domains. Consequently, the integration of formulaic language, including idioms and collocations, is critically regarded as essential for attaining advanced levels of language proficiency. Within this domain, opaque idiomatic expressions (e.g., 'feeling under the weather') and fixed collocations (e.g., 'commit suicide') present considerable difficulty for L2 learners due to their non-compositional nature. This study focuses specifically on the challenges posed by the pragmatic force, semantic opacity, and cross-linguistic variability of English idioms—a focus justified by their persistent identification as a locus of learner errors. This recurring finding in the literature underscores the imperative to address the pedagogical treatment of idioms systematically.

A consensus emerging from contemporary research indicates that exposure to idioms in authentic contexts, such as film or native speaker interaction, correlates strongly with improved comprehension and translation accuracy (Abdel Latif, 2021; Alotaibi, 2023; Alshokhada, 2025). Conversely, unfamiliar idioms significantly increase cognitive load, which adversely impacts processing speed and compromises

translational precision (Chen, Liu,1, 2022), highlighting that comprehension is a prerequisite for successful output. Pedagogical interventions have therefore been recommended, including direct instruction embedded within cultural and pragmatic contexts (Al-Qahtani, 2023) and contrastive analysis to mitigate the prevalent tendency toward erroneous literal translation (Hussein, 2022). Furthermore, empirical investigations into technological solutions, such as dedicated E-Learning environments and data-driven, corpus-based approaches to provide authentic contextual examples (Al-ward et al., 2024; Hamad, 2024), have demonstrated positive outcomes.

Synthesizing these theoretical and empirical strands, the most recent scholarship advocates for an integrated pedagogical framework. This approach synergizes explicit cognitive instruction, enhanced cultural awareness, and sustained contextual exposure to effectively address the multifaceted challenges of idiom acquisition and translation.

Tergui (2024) studies the challenges faced by final-year translation students when translating Arabic proverbs and idioms into English. The author states that the students struggled to realize the deeper semantic layers of the original text and find the nearest English equivalent. The study supports a methodology which aims to create equivalent idiomatic expressions in the target language that, while differing in lexicon and structure, convey the same impact and meaning as in the source language. It underscores the importance of understanding the cultural differences that exist between the two languages.

1.1. Aim and objectives of the Study

This study mainly aims at

Analyzing the translations errors of Arabic idioms into English by EFL Yemeni students at Hodeidah University

1- Assessing and quantifying the percentage and frequency of errors, these errors are made by Hodeidah University, English Education Program students in translating colloquial expressions from English into Arabic.

2- Classifying the types of errors (interlingual and intralingual), and the cognitive, linguistic, and instructional factors are classified that contribute to them.

1.2. Questions of the Study

The present investigation is guided by the following research questions:

1. What specific challenges do students at Hodeidah university encounter when translating idiomatic English expressions into Arabic?

2. What types of intra- and inter-language errors are predominantly associated with EFL learners in the context of translating idiomatic expressions?

3. What underlying factors contribute to the translation errors identified among students?

1.3. Problem Statement

Based on classroom observations and student performance at Hodeidah University, it is evident that Yemeni learners of English in higher education, exactly who enrolled in the Faculty of Education Translation department, translating spoken English into Arabic poses significant difficulties. The students enrolled in the Translation Department at Hodeidah University are expected to acquire strong translation skills. But, they continue to face persistent obstacles, despite having completed multiple translation-related courses focused on general translation, literary translation, and specialized courses on idiomatic and figurative language. However, despite all these translations courses, they still struggle to convey the meaning of idiomatic expression accurately. It indicates a need for further examination into the complexities of translation within idiomatic translation in the Yemeni context this linguistic context.

The scope of this research aims to explain the systematic lack of pedagogical semi-pragmatic imaginations and cross-cultural awareness, which leads to idiomatic misinterpretation and misrepresentation. There is negative language transfer from Arabic, a low-utility lexicon, a lack of exposure to spoken English in everyday contexts, and the "grammar-translation method" prevalent in traditional pedagogical approaches. This research aims to identify, classify, and analyze the types of errors that are committed by the learners in translating idiomatic expressions to improve the students' translation proficient in the semantics, cultural, and the aesthetics of English idioms.

1.4. The significance of the study:

It is stated by students, teachers, and curriculum developers for English language pedagogy that this study will be useful, particularly on the problem of idiomatic translation. During idiomatic expression, metaphorical and cultural-specific meanings enrich the language that often diverge from the literal interpretation of constituent words. Command over English as a second language entails embodying these idioms and phrases, and more importantly, using and applying them precisely within the contexts that require them. Undergraduate students in Hodeidah University's Translation Department, Faculty of Education are expected to get competence in different courses of translation. The curriculum of the departments involves courses such as General Translation, Literary Translation, Scientific and Technical Translation, and specialized courses dealing with figurative or idiomatic language. Nevertheless, formally in the practice, the learners required to study only two main courses—Translation I and Translation II—offered in the third and fourth years of study. Due to this limited experience, students are not likely to cultivate advanced translation skills, such as dealing with culturally and linguistically complex idioms. This illustrates an inadequacy in the educational framework of the institute, which, in fact, may contribute to the persistent idiomatic translation problems.

This Translation Department's lack of a specialized translation program raises an important question: how can students' translation abilities be reliably assessed when their training is so narrowly confined? This particular research focuses on the evaluation of translation competencies through idiomatic translation in a context-relevant manner. This research methods include error analysis and contextual translation evaluation, which in combination with various quantitative methods, accurately demonstrate the level of students' idiomatic translation skills. The results obtained not only help teachers identify specific gaps in their students' language and culture comprehension, explaining common error patterns, but also help students strengthen particular competencies. Therefore, these findings can inform more tailored instructional strategies and motivate curriculum changes to improve translation instruction in routine English classes.

2. The concept of the study:

2.1. Idiomatic English Words:

Every language uses idiomatic terminology. When employed in a sentence, they provide connotative meaning rather than directly explaining the words' exterior meaning. The meaning of each word is distinct from the actual meaning of idiomatic words. Idioms have distinct grammatical structures and meanings.

Idioms are instances of figurative language that frequently have a lengthy history. Idiomaticity is a characteristic of idioms. Figurative language includes idioms as a subset. They have a nonliteral meaning and are formulaic terms. For instance, "to kick the bucket" is an expression that meaning "to die." Since idioms deviate from the literal meaning of words, they are regarded as a subset of figurative language.

2.3. Types of Errors

Making errors is a normal aspect of learning a language. Examining these errors might reveal important information about the difficulties and methods used by second language learners.

2.3.1. Interlingual errors are caused by the learner's native language having an impact on how they utilize the target language. They happen when students apply patterns or rules from their first language (L1) to the second, even when those norms differ. When a learner applies the word order of their original language to English, for instance, the sentence structure becomes inappropriate.

2.3.2. Intralingual errors are mistakes that originate in the target language. They are a result of the learner's insufficient comprehension of the L2 system rather than L1 interference. Examples include simplifying difficult grammatical structures or overgeneralizing L2 norms (e.g., applying the "-ed" past tense ending to irregular verbs).

2.4. The Reasons for Errors

Language learners make errors for a variety of reasons:

2.4.1. Language Interference: As was already established, a major cause of errors, especially in the early phases of language learning, is the effect of the learner's native tongue.

2.4.2. Poor Instruction: Confusion and errors can result from poor instruction or unclear explanations.

2.4.3. Ignorance of the Rules by Learners: Learners may make errors just because they are still unfamiliar with a certain rule or pattern in the target language.

2.4.4. Complexity of the Target Language: With its many rules, exceptions, and quirks, the target language's inherent complexity can also lead to errors.

3. Limitation of the Study:

The study limitations are as follows:

1.English Department students, faculty of Education, Hodeidah University, Yemen.

2. The challenges encountered by students while translating colloquial English terms into Arabic.

3. The research is limited to the 2024–2025 academic year.

4. Literature Review

It is the metaphorical nature and cultural specific features of idioms that make translating them from English to Arabic difficult for EFL learners. The Limited English Proficiency (LEP) students tend to interpret things literally because idioms are not taken to them at face value or word approach. Also, to some students, idiomatic expressions such as "feeling under the weather" as well as "commit suicide" pose a challenge. Understanding communicative strategies such as pragmatics, transparency, and cross-linguistic overlap allows learners to grasp English idioms, which some contexts may focus only on English idioms. This stresses the need for a deeper understanding of foreign idioms.

Cognitive and cultural aspects of idioms pose challenges, which is shown in the work of Boers,2 (2008), or Cieslicka (2006, for example, emphasizes the need to understand idioms at a deeper level as well as the challenges foreign learners face when translating idioms due to their abundance in literature and everyday conversations. Ahmadi, Sahragard, and Babaie-Shalmani (2017) discussed the impact of idioms on learners, arguing that students face greater problems because idioms are more widely used in literature and speech. In other words, the need for anthropomorphism is yet to be discussed.

According to research by Hussein, K. (2022), which focuses especially on Arabic-speaking students, interlingual transfer—the impact of Arabic idioms—causes pupils to translate using native patterns improperly. Chen, Liu,2 (2022) $_2$ concurred, finding that foreign idioms result in a significant cognitive burden that slows understanding and decreases accuracy. Furthermore, academics like Al-Qahtani (2023) and Abdel Latif (2021) support the use of contextualized and real resources while teaching idioms. Students' understanding and retention of idioms are improved and translation errors are decreased when they are exposed to them in authentic contexts, such as movies, discussions, and cultural materials.

Research indicates that Arabic-speaking learners frequently exhibit interlingual transfer, where the influence of their first language (L1) leads to the application of inappropriate native patterns during translation (Hussein, 2022). This phenomenon is compounded by the significant cognitive load that unfamiliar idiomatic expressions impose, which impedes comprehension and adversely affects translational precision (Chen, Liu, 2, 2022; Al-Moushaki, 2024). In response to these challenges, scholars have advocated for pedagogical approaches grounded in authentic context. For instance, Abdel Latif (2021) and Al-Qahtani (2023) posit that instruction utilizing empirically grounded resources—such as films, conversations, and cultural materials—enhances the understanding and retention of idioms, thereby reducing translation errors. Similarly, Al-Ward et al. (2024) propose a corpus-driven approach, wherein learners analyze idioms in genuine texts to better appreciate their pragmatic use, an method shown to reduce errors at syntactic and semantic levels. Further illuminating these issues, Shormani,1 (2014) examined the psycholinguistic factors behind lexical errors among Yemeni Arabic-speaking learners of English, identifying L1 transfer and L2 influence as primary contributors (Shormani, 2020). Expanding on this, Shormani (2015) integrates syntactic and semantic perspectives to propose a streamlined method for collocation acquisition, arguing that proficiency in formulaic language is essential for L2 learners.

In conclusion, the research emphasizes that teaching idiomatic terms requires deliberate, contextually rich, and culturally sensitive education. Additionally, it highlights how translation errors are influenced by both intralingual (target language difficulty) and interlingual (native language interference), particularly for Arabic-speaking learners.

5. Methodology

5.1. Research Design

To examine the errors Yemeni EFL learners commit when translating English idioms into Arabic, this study used a quantitative descriptive research approach. This approach is justified by its capacity to measure the kinds and prevalence of translation errors as well as offer quantifiable insights into the challenges faced by students. Pattern recognition, error classification (interlingual and intralingual), and empirically supported instructional solutions are all viable uses for this architecture. A random sample of 80 students enrolled in Hodeidah University's, Faculty of Education, English Department were given a standardized exam by the researchers that included 10 idiomatic idioms. The frequency and kinds of errors were ascertained by statistical analysis of the replies.

5.2. Research Location

The research was conducted at the English Department Faculty of Education, , Hodeidah University, Yemen.

5.3. Population and Sample

The study sample consisted of **eighty (80) undergraduate EFL students** enrolled in the Translation Department at the Faculty of Education Hodeidah University, Yemen, during the academic year 2024–2025. The sample was selected using **simple random sampling** to ensure unbiased representation of the student population. All participants had completed Translation I and were either enrolled in or had completed Translation II, the only two translation-focused courses offered by the department.

These students represent typical EFL learners in Yemeni higher education, with approximately **six to seven years** of English study prior to university enrollment. However, their exposure to idiomatic expressions was limited due to a lack of contextual instruction, insufficient authentic materials, and minimal curriculum focus on idiomatic translation. The selected sample was appropriate for investigating common translation errors and identifying interlingual and intralingual difficulties in idiom comprehension and usage.

5.4. Research Instrument

A multiple-choice exam with 10 English idiomatic idioms often used in everyday conversation served as the study's primary tool. There were four answers to each question. Assessing students' comprehension and accuracy in translating these idioms into Arabic was the aim. (The exam is included in the appendix.)

5.5. Data Collection and Analysis

To improve reliability, the exam was given in both pretest and posttest formats. The responses were divided into two categories: accurate and inaccurate translations. The inaccuracies were then further classified as intralingual or interlingual. With the use of statistical counts and the principles of qualitative analysis, frequencies and percentages were calculated, and mistake kinds were determined.

5.6. Validity and Reliability

Three linguists at the university level provided professional assessment to guarantee the content's correctness. The Pearson correlation coefficient (r = 1.664), which was used to confirm dependability, showed a high degree of reliability at the 0.01 significance level. These metrics confirm that the tool accurately represented the trainees' real translating abilities.

6. Results and Discussion of Data

Students at Hodeidah University do have difficulty translating idiomatic English words into Arabic. Idiomatic expressions should be given priority in language instruction and learning since they are among the hardest to acquire (Beloussova, 2015) (Khonbi and Sadeghi, 2017). The study aims to determine how many students make errors while translating idioms of English words during the learning process. To substantiate the arguments, the researchers have tested eighty students of Dept. of English, Hodeidah University, Yemen, to find out their errors regarding idiomatic English words. The survey's findings are as follows:

Do Yemeni learners at the University level face any difficulty translating idiomatic English words into the Arabic language?

The primary purpose of the data analysis was to respond to the difficulties' phrasing, which indicated that the study's objective was to determine whether the errors of students in translating the text-based idiomatic translation were noteworthy. When students make errors when translating English texts into Arabic utilizing idiomatic translation techniques, the computation is compared to the ability criterion.

Table (1). The analysis of samples errors in translating the test

Table (1)

Description of the errors of Idiomatic English words committed by EFL learners

No.	Idiomatic English Words	The Number and percentage of Correct and Incorrect Answers of Students		Total
		Correct Answers	Incorrect Answers	
1.	**The Ball is in your court.**	20 students, (25%)	60 students, (75%)	80 students, (100%)
2.	**Cross that bridge when you come to it.**	10 student, (12%)	70 students, (88%)	80 students, (100%)
3.	**It costs an arm and a leg.**	44 students, (55%)	36 students, (45%)	80 students, (100%)
4.	**Actions speak louder than words.**	35 students, (43%)	45 students, (57%)	80 students, (100%)
5.	**Best of both worlds.**	29 students, (36%)	51 students, (64%)	80 students, (100%)
6.	**You can't judge a book by its cover.**	38 students, (47%)	42 students, (53%)	80 students, (100%)
7.	**Best thing since sliced bread.**	46 students, (57%)	34 students, (43%)	80 students, (100%)
8.	**Beat around the bush.**	13students, (16%)	67 students, (84%)	80 students, (100%)
9.	**At the drop of a hat.**	11 students, (13%)	69 students, (87%)	80 students, (100%)
10.	**The sky rains cats and dogs.**	15 students, (18%)	65 students, (82%)	80 students, (100%)
Total		261 students, (322%)	539 students, (678%)	800 students, (1000%)

A discussion on idioms would remain incomplete without reference to English words that have multiple meanings. A large number of students do not have sufficient knowledge about the background and importance of the terms. Therefore, they more often than not commit errors while translating these idioms. For example, the idiom "Ball is in your court" means "It is up to you to make the next decision or step." Due to the students' lack of knowledge, they translate it wrong such as "It is playing."

It is evident from the study findings that students struggle to translate colloquial English terms into Arabic. This result aligns with research by Boers,2 (2008)and Cieslicka (2006) that highlights the cognitive and cultural difficulties idioms provide, especially for non-native speakers, where literal blunders like "it's raining cats and dogs" may occur or straight translation may not be feasible. Chen and Liu's (2022) conclusion that novel idioms increase cognitive load and decrease accuracy is further supported by the large percentages of wrong answers for particular idioms.

The analysis of translation performance across the ten idiomatic items reveals a pronounced and consistent pattern of difficulty among participants. As detailed in Table 1, the overall success rate was markedly low, with a considerable majority of learners failing to provide an accurate translation for most items.

A clear hierarchy of difficulty can be discerned from the results. Items 8, 9, 10, 2, and 1 proved to be the most challenging, with success rates ranging merely from 12% to 25%. This indicates that a significant majority of the cohort (75% to 88%) lacked the requisite knowledge to translate these specific idioms. In contrast, Items 3 and 7 were translated successfully by a slim majority of students (55% and 57%, respectively), suggesting these expressions were more accessible, though still problematic for a large portion of the sample. The remaining items (4, 5, and 6) presented a moderate challenge, with failure rates between 53% and 64%.

Generalizing from these findings, it is evident that the accurate translation of idiomatic expressions constitutes a substantial hurdle for the majority of EFL learners in this context. The exceptionally low success rates for over half of the items suggest that the challenges are not isolated but rather systemic, potentially stemming from factors such as semantic opacity (the inability to decipher non-literal meaning), lack of cross-linguistic awareness (failure to recognize that a direct literal translation is often inappropriate) and insufficient exposure (a gap in familiarity with high-frequency, yet complex, formulaic language).

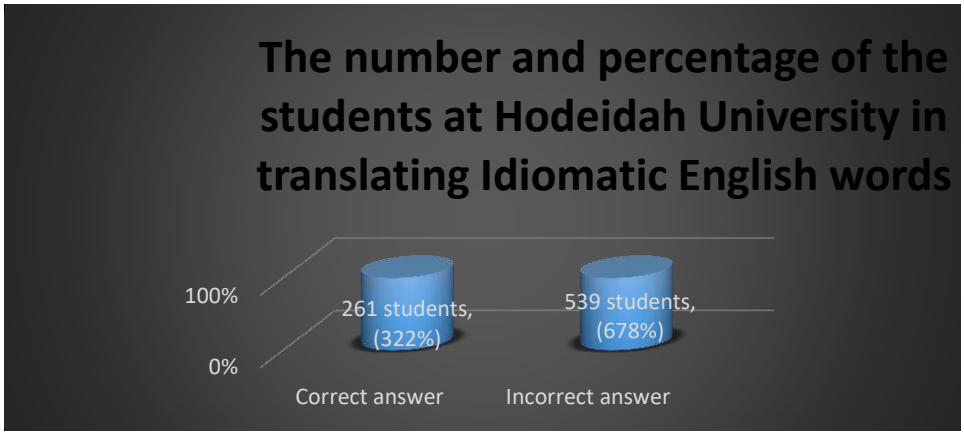
This pattern underscores a critical deficit in idiomatic competence, which extends beyond individual lexical items to reflect a broader struggle with the conceptual and pragmatic aspects of the target language

In the table (1) mentioned above, the number of students who have made incorrect answers is (539), i.e., (678%). This number is more than that of the students who have completed correct answers, i.e., (261), which come to (322%). As a result, it can be stated that the students struggle to translate Idiomatic English words. This problem highlights the difficulties that L2 learners face in acquiring and processing idioms, as highlighted by Boers,1 (2008) ,and Cieslicka (2006).

In the table mentioned above, the number of students who have made incorrect answers is (539), i.e., (678%). This number is more than that of the students who have completed correct answers, i.e., (261), which come to (322%). As a result, it can be stated that the students struggle to translate Idiomatic English words.

Figure1

Description of the number and percentage of EFL learners' correct and incorrect answers of the students of Hodeidah University while translating Idiomatic English words.



The above graph shows that the number and percentage of incorrect answers is 539 students, (678%). The number of correct answers is less than that of wrong answers. Hence, it can be said that the students' performance studying in the university needs to improve. To improve the performance of students, it is necessary to pay serious attention to developed points.

In the second question analysis:

What types of intra- and inter-language errors are predominantly associated with EFL learners in the context of translating idiomatic expressions?

The findings show the following types of errors:

Interlingual Errors as the following:

1) Incompetent teachers who use inappropriate methods and techniques of Teaching and Learning.
2) Ignorance of the learners is towards the restrictions of the rules of the language.
3) Learners have inadequate knowledge of translating idiomatic English words, as they do not get more opportunities to recognize the correct meaning of idioms of English words.

Interlingual Errors as the following:

1) Owing to the negative transfer of mother tongue.
2) The complexity of idiomatic English words.
3) The different translating to the meanings of idiomatic English words depends on the literary translation.

Table (2)

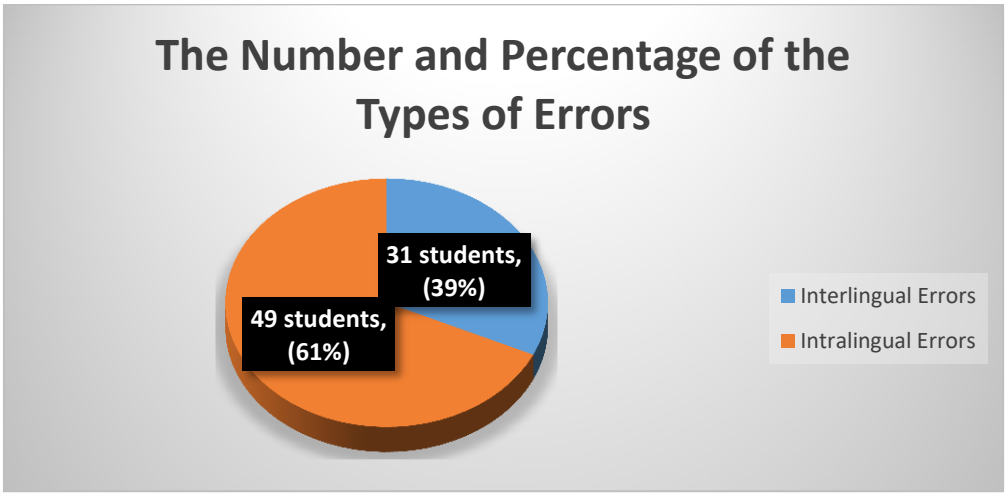
Description of the types of errors of English words vocabulary committed by EFL learners

The Number and Percentage of Errors of the Students of Faculty of Education at Hodeidah University		Total
Interlingual Errors	Intralingual Errors	
31 students, (39%)	49 students, (61%)	80 students, (100%)

Students had difficulty distinguishing idiomatic English words. It is due to interlingual and intralingual errors, as shown in the table above. The number of students who made errors owing to Interlingual errors is (31 students), as shown in the table above (39%). Owing to Intralingual errors is (49 students), i.e., (61%). It indicates that the number of Interlingual errors is less than that of intralingual errors. As a result of intralingual errors, it is possible to conclude that students have difficulty translating and understanding the meaning of idiomatic English words and terminology correctly. This result is very consistent with the literature review's focus on the intralingual (L2 complexity) and interlingual (L1 interference) elements that lead to translation errors. In particular, as Ahmadi, Sahragard, and Babaie-Shalmani (2017) point out, the difficulties associated with the abstract character and intrinsic complexity of English idioms are reflected in the frequency of intralingual errors. The effects of negative transfer from the mother language (interlingual errors) are also in line with studies on lexical choice issues brought on by L1 transfer conducted by Shormani,2 (2014) and Hussein, K. (2022) on Arabic-speaking learners.

Figure2

Description of the Number and Percentage of the Interlingual and Intralingual Errors. Regarding the Answers of EFL Learners of the students of Hodeidah University While translating Idiomatic English Words.



Regarding the Answers of EFL Learners of the students of Hodeidah University While translating Idiomatic English Words. The above graph shows the number and percentage regarding Interlingual and Intralingual Errors, respectively 31students, (39%) & 49 students, (61%). The number of interlingual errors is less than that of intralingual errors. Hence, it can be said that the students at Hodeidah University commit

errors due to intralingual errors. In order to accelerate the improvement of the students' performance, it is necessary to pay serious attention to developed points.

In summary, the study's findings indicate that 322% of samples successfully translated sentences using idiomatic translation, whereas 678% of samples failed to translate texts using idiomatic translation. The majority of students still struggle with English practice, particularly with grammar. When interpreting an idiomatic text, students occasionally make blunders. The idiomatic translation of English to Arabic left them unsure on how to translate the material.

According to the results, a context is a crucial tool for teaching idioms since it helps students experience the environment more like that of native speakers. The subjects have been studying English for the last seven years, i.e., three years in preparatory school, three years in secondary school, and four years in the university. What is important to note here is that the students still commit several idioms in English words despite studying for such an extended period. The researcher has included only fresh students and not repeaters to ensure that all those undergoing tests have the same exposure to the target language (English).

Table (3). The finding of the study:

The table (3) shows the following: The ability status of the students that are poor, good, very good, or excellent in column I. Column II contains a frequency in the distribution of marks indicating the marks obtained by counting the number of the correct answers in the test script given to 80 students merit-wise. A total of ten items have been included in the test. Column III provides the percentage of a frequency in the distribution of scores of the students according to merit.

Frequency in the distribution of marks

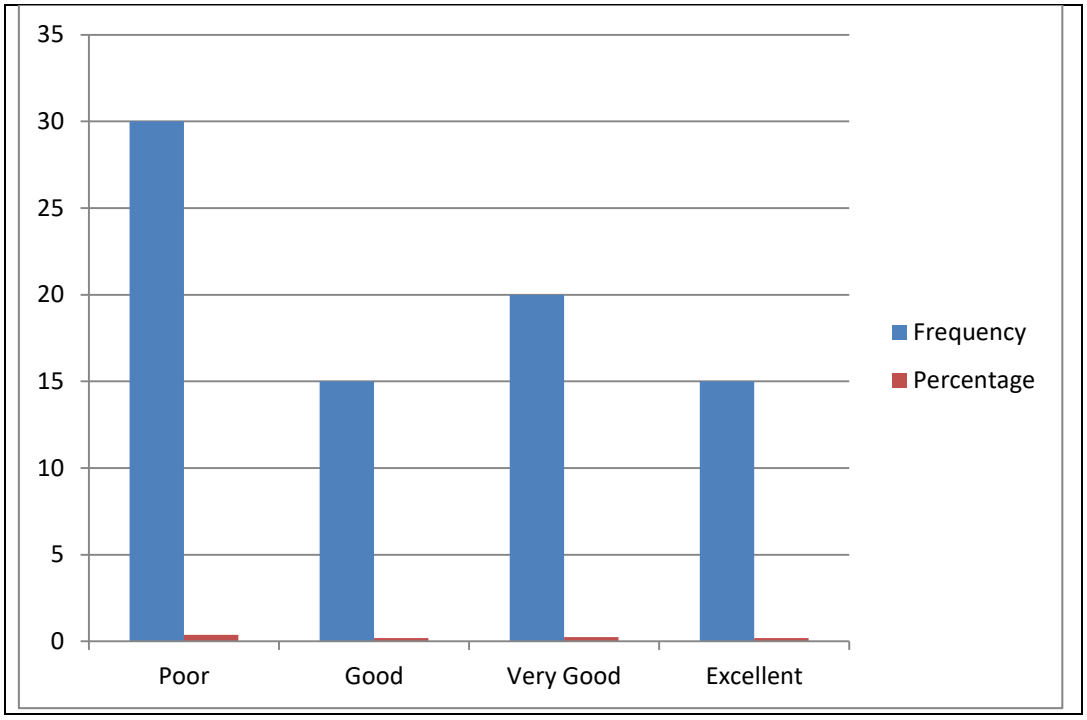
Table (3). The finding of the study:

The Students' Ability in Translation

The Students' Ability in Translation No.	Ability Status	Frequency (f)	Percentage (%)
1	Poor	30	37.5%
2	Good	15	18.75%
3	Very Good	20	25%
4	Excellent	15	18.75%
Total		80	**100**

Figure3

Description of the Number and Percentage of the Ability of Hodeidah University while Translating Idiomatic English Words



The above graph shows that the highest number and percentage of the Ability of Hodeidah University in Translation Idiomatic English Words is poor, which is (30), (37.5%) respectively. Hence, it can be said that the students at Hodeidah University commit errors and face difficulties in translating Idiomatic English words. It is vital to pay close attention to developed points to speed the improvement of students' abilities.

Regardless, the current study focuses on analyzing students' responses to translating idiomatic English words, critical for learning and teaching English. Without this, we will not achieve our long-held goal of teaching and learning correct and meaningful English.

The study found out the number of correct answers is less than that of incorrect answers for many reasons that we cannot turn a blind eye towards the factors that come in the students' way while translating idiomatic English words. To discuss the results obtained from the study that the students commit errors in translating idiomatic English expressions. Consequently, we cannot turn blind eyes towards the errors of translation of idiomatic English words that may be happened to the mentioned reasons as bellow:

One of the main reasons for this is the adverse impact of regional dialects. Among other factors, mention may be made of the inappropriate methods and techniques of teaching and learning or ignorance of the learners towards restrictions of the rules of the language. Also, the problem translation's aggravation may be that the learners have inadequate knowledge of the idiomatic English words as they do not get more

opportunities to listen to English words from TV channels or radio, Cinema, etc. Also, due to negative transfer, the complexity of understanding the meaning of idiomatic English words, or the different translations depending on their literary translation. The literature review frequently discusses these elements as the main obstacles faced by L2 learners, including linguistic interference and the intrinsic difficulty of the target language. In line with recommendations from Al-ward et al. (2024) for corpus-based approaches and contextualized learning, the issue statement's mention of a lack of exposure to real materials and conventional teaching techniques further supports the reasons why these challenges continue.

Yemeni students find it challenging to appropriately translate idiomatic English words because English is a foreign language.

The present paper pinpoints that the students have difficulties while translating idiomatic English words. The number of correct answers is less than that of incorrect answers. The researchers hope that the present paper will systematically shed light on the nature and strategies of learning/teaching. The arguments presented in this paper are likely to go a long way toward assisting teachers and students in Yemeni universities in education and learning the correct translation of idiomatic English words.

7. **Findings:**

There are some difficulties in translating idiomatic English words into Arabic, regarding this study that has done at Hodeidah University, Faculty of Education, with approximetly 80 students in the Translation Department. It shows the significant conclusions as following:

Idiomatic Translation Difficulty: A significant 67.8% of students showed that they were unable to translate texts that contained idiomatic terms accurately, suggesting that this is a common problem. This is consistent with research by Boers,2 (2008) and Cieslicka (2006) that highlights the cultural and cognitive difficulties that non-native speakers have while using idioms. The findings of Chen and Liu (2022), who came to the conclusion that foreign idioms increase cognitive burden and diminish accuracy, are also supported by this.

Particular Translation Errors: Some idioms were difficult for the students to understand. Just 25% of respondents accurately translated "The ball is in your court," while 12% correctly translated "Cross that bridge when you come to it." This draws attention to the problem of semantic opacity and the absence of clear cultural parallels, which has been mentioned often in the literature as a problem, especially for learners who speak Arabic.

Types of Errors: According to error analysis, intralingual errors (61%), that are caused by the complexity of idiomatic English and mother tongue interference, and interlingual errors (39%), which are ascribed to variables such as inadequate instruction and learners' ignorance, were found. This result is in line

with the literature review, which highlights how translation errors are influenced by both intralingual (target language difficulty) and interlingual (native language interference) variables. The frequency of intralingual errors corroborates the assertion made by Ahmadi, Sahragard, and Babaie-Shalmani (2017) that idioms' abstract character makes it difficult to understand their metaphorical meaning. The interlingual errors are also consistent with studies on the detrimental effects of the local language by Shormani,2 (2014) and Hussein, K. (2022).

Impact of Errors: Students' inability to comprehend and translate idiomatic English words is shown by the high percentage of errors, which impedes their ability to communicate effectively in English. This emphasizes the value of purposeful, contextually rich, and culturally sensitive training, which is what Abdel Latif (2021) and Al-Qahtani (2023) support. The study's findings support Al-ward et al.'s (2024) assertion that improving pragmatic comprehension requires exposure to idioms in real-world situations.

8. Pedagogical Implications:

The study's conclusions have several educational ramifications for teaching English idioms to EFL students, especially in an Arabic-speaking setting:

Explicit Instruction and Contextualization: To explain the meaning and use of idioms in everyday communication, they should be explicitly taught within context through the use of real-world resources such as dialogues, stories, movies, or books.

Contrastive Analysis and Intralingual Difficulties: To avoid literal translations, educators should use contrastive analysis, which compares English idioms with their Arabic counterparts. In order to assist students in navigating the complexities of English idioms, they need also address intralingual challenges including polysemy, variability, and register.

Technology Integration and Active Learning: To deliver interesting and successful idiom training, technology should be used in conjunction with active learning techniques like role-playing, games, and creative writing.

Error Correction and Cultural Awareness: To help students better comprehend idioms, teachers must offer helpful criticism on how they are used and take cultural sensitivity into account.

9. Conclusion

Idiomatic expressions are integral to English proficiency, pervasive in both spoken and written discourse. Their non-literal nature necessitates that mastery extends beyond lexical knowledge to encompass cultural awareness and an understanding of pragmatic application. Accurate interpretation and translation thus depend on contextual comprehension and linguistic intuition.

This study has elucidated the significant difficulties faced by EFL learners at the University of Hodeidah in translating idiomatic expressions, particularly colloquial forms. The analysis identifies a confluence of factors contributing to these challenges, including limited authentic language exposure, inadequate pedagogical techniques, a deficit in metalinguistic knowledge, first language interference, and the inherent semantic opacity of idioms.

In response, this study contributes to the field of error analysis by highlighting the need for a paradigm shift in pedagogical approach. It emphasizes that idioms must be taught not as isolated lexical items, but as vital cultural and communicative artifacts. Consequently, it advocates for the implementation of targeted instructional strategies designed to raise awareness of idiomatic meaning and usage. The findings serve to motivate curriculum developers and instructors at Yemeni institutions to adopt remedial, context-rich teaching methods. Ultimately, such interventions are essential to equipping students with the skills necessary to accurately decode and employ idiomatic language, thereby enhancing their overall communicative competence.

10. Suggestion & Recommendations:

The following suggestions are offered to enhance the instruction and acquisition of English idioms in light of the study's findings:

For Teachers of English:

Use grammatical error analysis to identify the unique learning difficulties of each student.

Encourage EFL learners to take an active role in their English language education.

Give thorough grammar education in English.

To remedy identified inadequacies, use remedial teaching strategies including drills and activities.

Give concise, unambiguous explanations of the meanings of common English words.

For Students:

Students should actively increase their vocabulary of colloquial English terms.

Prioritize mastering grammatical terminology, particularly when translating colloquial idioms.

For the Department Administration:

To better serve students' linguistic needs, think about upgrading the syllabus and converting from traditional teaching methods to communicative approaches.

Acknowledgment

The author would like to acknowledge all those who helped her out, in one way or another, to finish the research article.

References:

Abdel Latif, S. (2021). Deciphering linguistic and cultural hurdles in English-Arabic media translation: Insights from the BBC online news articles. *Cadernos de Tradução*, *44*, 1–21.

Ahmadi, A., Sahragard, R., & Babaie Shalmani, H. (2017). Anthropomorphism—Matters or not? On agent modality and its implications for teaching English idioms and design decisions. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(1–2), 149–172. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1284132

Al-Moushaki, M. A. H. (2024). Attitudes of Yemeni EFL Students at Thamar University towards Desuggestopedia Method. *Journal of Arts*, *12*(3), 677–693. https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2116

Alotaibi, A. H. E. (2023). The Effect of L1 Negative Transfer on EFL Saudi Students' Use of Grammar in Writing. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *5*(4), 570–588. https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1677

Al-Qahtani, N. A. (2023). Investigating Translation Students' Challenges in Rendering Arabic Idioms and Proverbs into English. *Arab World English Journal (AWEJ) Translation & Literary Studies*, *7*(1). https://awej-tls.org/wp-content/uploads/2024/10/9.pdf

Alshokhada, A. K. T., & Algamal, A. A. M. (2025). Translation Difficulties Encountered by Yemeni EFL Learners in the Faculty of Education, Thamar University. *Journal of Arts*, *13*(2), 938–954. https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2616

Al-Ward, F. M. A., Abdullah, A. H. A., & Atef, A. Y. A. (2024). University scientific research and its relationship with social and economic development in Arab society (Yemen as a model). *The Seybold Report, 19*(01), 554-568. doi:10.5281/zenodo.10548997

Beloussova, V. (2015). *Idiom Learning Materials for Estonian Secondary School students*[Unpublished master's thesis], University of Tartu, Estonia.

Boers, F., Eyckmans, J., &Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics?, *Language Teaching Research, 11*(1), 43–62. doi:10.1177/1362168806072460.

Boers, F.1 (2008). *Language Awareness: Understanding Idioms*. Macmillan Dictionary. https://www.macmillandictionary.

Boers, F.2 (2008). *On the role of metaphorical awareness in idiom learning. In S*. De Knop & T. De Rycker (Eds.),. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/cll.5.03boe.

Chen, J. Liu, S.1 (2022)$_1$. Point of View in Translator's Style: A Corpus-Based Analysis of Two Chinese Translations of Moment in Peking. *International Journal of Translation, Interpretation, and Applied Linguistics (IJTIAL)*, *4*(2), 1-13. https://doi.org/10.4018/IJTIAL.313921

Chen, X. Liu, M.2 (2022)$_2$. The effects of a vocabulary learning strategy on Chinese EFL learners' idiom acquisition. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1017300. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1017300.

Cieslicka, A. B. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research*, *22*(1), 115–144. https://doi.org/10.1191/0267658306sr252oa.

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

Hussein, K. (2022). Contrastive analysis of culture-specific items in two English translations of "Zuqaq El Midaq" by Naguib Mahfouz. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, *77*(1), 283-309. https://opde.journals.ekb.eg/article_241795.html

Khonbi, Z. A., & Sadeghi, Z. (2017). The effect of explicit and implicit teaching of collocations on EFL learners' writing accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(5), 183–193.

Shormani, M. Q. (2015). A minimalist approach to collocation acquisition: Integrating syntax and semantics. *Research in Contemporary World Literature*, 22(2), 525–550.

Shormani, M. Q. (2020). Does culture translate?: Evidence from translating proverbs. *Babel, 66*(6), 902–927. https://doi.org/10.1075/babel.00201.sho

Shormani, M.1 (2014). Idiom as a translation technique: A theoretical postulate. *Cadernos de Tradução*, *34*(1), 223-242. https://doi.org/10.5007/2175-7968.2014v1n34p223

Shormani, M.2 (2014). The Nature of Language Acquisition: Where L1 and L2 Acquisition Meet? *Journal of Literature, Languages and Linguistics: An Open Access International Journal*, *4*, 24-34.

Steinel, M. P., Hulstijn, J. H., &Steinel, W. (2007). Second language idiom learning in a paired-associate paradigm: Effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. *Studies in Second Language Acquisition,* 29(03), 449–484. doi:10.1017/S0272263107070271

Tergui, S. (2024). Investigating Translation Students' Challenges in Rendering Arabic Idioms and Proverbs into English: Insights and Recommendations. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies, 8*(4), 1-19. https://awej-tls.org/wp-content/uploads/2024/10/9.pdf

OPEN ACCESS
Received: 09 -05 -2025
Accepted: 18- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Re-Visiting Translation of the Yemeni Constitution in the Light of House's Revised Model

Dr. Essam Hassan Naji Al-Mizgagi *

Esamhasan10@gmail.com

Abstract

Translator is always between the two horns of the dilemma: he needs to make balance between preserving accuracy of meaning, function and style of Source Language (SL) and maintaining acceptability of the translated text with all its potentials in the Target Language (TL) which, sometimes, makes translation so difficult, if not impossible. This study investigated the quality of the translation of the constitution of the Republic of Yemen through House's revised model (2015). This model was found within Hallidayan components of discourse and functions that received acceptability and was used as one of the most common qualitative tools of Translation Quality Assessment (TQM) (El-Farahaty, 2015; Sarcevic, 1997; Varmazyari et al., 2016). The model depends on a three-layer scheme of analysis: lexical, syntactic, and textual. Then, based on the previous analysis, the study compared these discursive components in the target text (English version) to their equivalent in the source text (Arabic version). The study concluded that the translator, partially, succeeded in transferring the potential meaning from Arabic into the English, whereas he, in some other parts of the target text, fell short to render the source text satisfactorily based on House's model (2015) which was appropriate for providing a qualitative account for the translation of the constitution of the Republic of Yemen.

Keywords: legal translation, Yemeni constitution, Translation Quality, House's Model, Translation assessment.

* Associate Professor of Translation Technology and Theory, Department of English, College of Humanities and Social Sciences, University of Science and Technology, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Mizgagi, E. H. (2025). Re-Visiting Translation of the Yemeni Constitution in the Light of House's Revised Model, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 7*(3): 594 -613. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2729

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/05/09م
تاريخ القبول: 2025/07/18م

مراجعة لترجمة دستور الجمهورية اليمنية وفق أنموذج هاوزيه

د. عصام حسن ناجي المزجاجي *
Esamhasan10@gmail.com

الملخص

استقصت هذه الدراسة جودة ترجمة دستور الجمهورية اليمنية باستخدام الأنموذج المعدل لـ"هاوزيه" (2015)، الذي هو مستنبط من مكونات الخطاب والوظائف عند "هاليداي"، وقد حظي هذا الأنموذج بالقبول، وشاع استخدامه باعتباره أحد أكثر الأدوات النوعية شيوعًا لتقييم جودة الترجمة، ومن المعروف أن المترجم يقع بين مطرقة النص الأصلي الذي يتوجب الحفاظ على دقة معانيه ووظائفه وأسلوبه في اللغة المصدر، وسندان قبوله باعتباره نصًا مترجمًا بكل ما يحمل من معان ومضامين في اللغة الهدف، وهذا يجعل الترجمة صعبة، وفي بعض الأحيان مستحيلة. (الفرحاتي، 2015؛ فرامزياري وآخرون، 2016؛ سارسيفيتش، 1997). يعتمد النموذج على مخطط تحليل ثلاثي الطبقات: المعجمية، والتركيبية، والنصية. ثم قارنت الدراسة، بناءً على التحليل السابق، هذه المكونات الخطابية في النص الهدف (النسخة الإنجليزية)، بما يقابلها في النص المصدر (النسخة العربية). وخلصت الدراسة إلى أن المترجم نجح جزئيًا في نقل المعنى المحتمل من العربية إلى الإنجليزية. بينما واجه تحديات في بعض الأجزاء الأخرى من النص الأصلي في تقديم ترجمة تعكس النص المصد معجميًا وتركيبًا وأسلوبيًا وفقًا لأنموذج "هاوزيه" (2015)، الذي نجح في تقديم تقييم جودة ترجمة دستور الجمهورية اليمنية.

الكلمات المفتاحية: الترجمة القانونية، الدستور اليمني، جودة الترجمة، أنموذج هوزيه، تقييم الترجمة.

* أستاذ تكنولوجيا ونظرية الترجمة المشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: المزجاجي، ع. ح. ن. (2025). مراجعة لترجمة دستور الجمهورية اليمنية وفق أنموذج هاوزيه، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 594- 613. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2729

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

Introduction

Translation assessment of legal texts is thought to be controversial due to the subjective nature of translation performance with the objective nature of technical texts (El-Farahaty, 2015; Sarcevic, S. 1997; Varmazyari H. et al., 2016). Translation Quality Assessment (TQM), thus, has emerged to meet the need and expectations of those who try to find a feasible and sustainable mechanism to objectively assess translation. Well-known translation theorists such as Peter Newmark (1988), Augine Nida (1964), Mona Baker (2018), Vinay and Darbelnet (1995), and Juliane House (1977; 1997; 2015) tried to have their own contributions to find compromising formula between both adequacy of the source language (SL) and acceptability of target language (TL). It is believed that there are no absolute standards for translation quality but only more or less appropriate translations for the purpose for which they are intended (Williams, 1989; Sager, 1997). The ultimate yardstick of finding an appropriate TQA tool is that the less subjective the tool is, the more inter-rater reliability it gains (Doyle, 2003; Al-Mizgagi, 2020; Martínez-Mateo, 2014; Al-Mizgagi & Al-Rawhani, 2019). Sager (1997) emphasizes that there are no absolute standards for translation quality but only more or less appropriate translations for the purpose for which they are intended (Segar; 1998; 91).

House's TQA model is thought to be one of the best, if not the best available model to objectively and comprehensively assess translation (El-Farahaty, 2015; Sarcevic, S. 1997; Varmazyari H. et al., 2016). What makes House's assessment model more feasible is the technical nature of legal text that, mainly, does not include subtle expressions such as idioms and metaphors that literary text does.

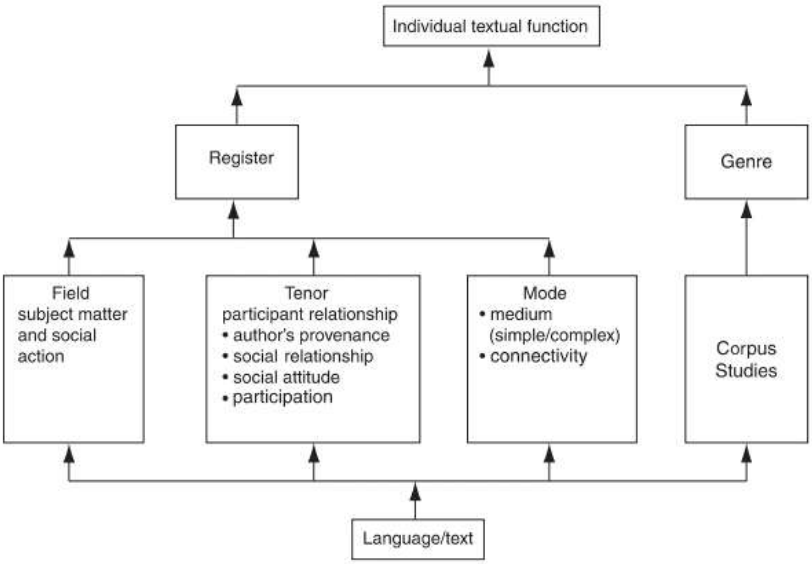


Figure 1 A revised scheme for analyzing and comparing original texts

According to House (2015), this revised model is basically based on Halliday's components of discourse (1978; 2004), and Biber's Dimensions of Register (2006) that brought about a Multi-Dimension analysis as refined register dimensions in his previous contribution in '*Variation across Speech and Writing*' Furthermore, this assessment model (House, 1997) is based on Hallidayan Systemic-Functional Theory (SFT), but it also draws eclectically on Prague School ideas, speech act theory, pragmatics, discourse analysis and corpus-based distinctions between the spoken and written language. It provides the means for the analysis and comparison of an original text and its translation on three different levels: *Language/Text*, *Register* (*Field*, *Mode* and *Tenor*) and *Genre*.

An objection that has been raised against House's functional model is its dependence on the notion of equivalence that is often a vague and controversial term in translation studies (Hönig, 1997). Opponents of this term, however, do not introduce a better alternative approach.

In a revision for her (1977) model, House's (1997) model of translation quality assessment pinpoints three issues that she considers important in translation evaluation: the first one is relationship between the source and target text; the second is the relationship between texts (or features of the texts) and the persons involved in regards of how they perceive the texts; the third one is finding these relationships to determine which texts are translations and which ones are originals.

House suggests that "the source text is analyzed prior to the translation" (House, 1997, p. 37). The reason for this is that only the source text analysis can give a precise idea of the equivalence which is to be searched for in the translation. The source text analysis "results in a statement of the individual textual function of the text" (House, 1997, p. 110).

Later in her (2015) model, House declares that she decided to modify the model in the internal workings of the dimensions of Field, Tenor and Mode. These modifications are the result of extensive work with the model in the Hamburg project 'Covert Translation', which showed that often there was an unnecessary overlap in the findings along the categories of Field, Tenor and Mode (House, 2015, p. 126).

Varmazyari et al., (2016) used the model to assess the Persian translation of Noam Chomsky's (1997) *Media Control*. Vermazyari pinpoints two modifications that took place in House's new assessment model; adding the corpus as a main component of the genre of the text, and using the term *differences* instead of the term *mismatches*. Varmazyari et al., concluded that House's model is successful in assessing the political text and the TT had not fully reflected the functions intended by ST (2016) .

According to Šarčević (1997), legal translation can be classified according to the functions of the legal texts in the source language into the following categories: (1) primarily prescriptive, e. g. laws, regulations, codes, contracts, treaties and conventions. These are regulatory instruments containing rules of conduct or

norms that are normative texts; (2) primarily descriptive and also prescriptive, e. g. judicial decisions and legal instruments that are used to carry on judicial and administrative proceedings such as actions, pleadings, briefs, appeals, requests, petitions etc.; and (3) purely descriptive, e. g. scholarly works written by legal scholars such as legal opinions, law textbooks, articles etc. They belong to legal scholarship, the authority of which varies in different legal systems (Sarcevic, 1997, p. 11).

Problem of the study

The translation of the Yemeni constitution went through challenges according to several studies (Abdullah, 2020). AlFattah (2024) addressed the challenges of the translation of the constitution of Yemen from a pedagogical point of view when pinpointed the challenges that faced the students when translating the constitution of Yemen. Although, these studies contribute to enriching knowledge about the challenges of the translation of the Yemeni Constitution, they did not utilize House's TQA tool that focuses on the functional and discursive elements in addition to the linguistic components. Thus a deeper study on the Translation of the linguistic and cultural elements and nuances of the most important legal document of the nation (amendment 1997) is required.

Questions of the Study

This study investigates the translation of the Yemeni Constitution (amendment 1997) with regard to both acceptability of the English translation and its accuracy to the Arabic text when applying House's (2015) model of assessment. The questions of the study, then, are:

1. Was the Translation of the Yemeni constitution into English successful to reflect the source text satisfactorily?
2. To what extent House's revised model (2015) was successful in assessing the translation of the constitution of Republic of Yemen from English into Arabic?

Significance of the Study

The study pinpoints the linguistic and cultural elements and nuances when translating the most important legal document of the nation, namely the constitution of the Republic of Yemen, amendment 1997. Amid the prevailing political crises that Yemen is witnessing, the country sometimes goes through peace consultations, hopefully, get out from the dark tunnel of this political turmoil. These peace talks will, definitely, include finalizing the constitution amendment draft proposed by Yemeni National Dialogue Conference in 2015. Along with the previous studies, this study will contribute to translating the nation's foundational legal document more efficiently since accurate and nuanced translation is crucial to ensure a comprehensive understanding of the constitutional amendments among stakeholders. This study serves as a linchpin for the academia of legal translation, providing valuable insights into the intricacies of legal language

translation, and contributing to the advancement of scholarship and the development of a robust legal translation framework in Yemen.

The study method

The instrument of the study

The study is qualitative that is based on House's revised assessment model (2015).

The Procedures of the Study

The procedures of the study will be according to Munday's list (2016) of seven steps to apply the model. It's worth noting that House, in her newly revised model (2015), merged step (4) in step (5). Likewise, the procedures in this study takes the following six steps:

1. A profile is produced of the ST register.
2. To this is added a description of the ST genre realized by the Register.
3. Together, this allows a 'statement of function' to be made for the ST, including the ideational and interpersonal component of that function (in other words, what information is being conveyed and what the relationship is between sender and receiver).
4. When repeating steps (2) and (3) for TT, a comparison with ST The TT profile and a statement of 'mismatches'

   or errors is produced. These are categorized according to the situational dimensions of Register and genre. Such dimensional errors are referred to as 'covertly erroneous errors' (House 1997: 45) to distinguish them from 'overtly erroneous errors', which are denotative mismatches (which give an incorrect meaning compared to the ST) and target system errors (which do not conform to the formal grammatical or lexical requirements of the TL).
5. A 'statement of quality' is then made of the translation.
6. Finally, the translation can be categorized into one of two types: 'overt translation' or 'covert translation' (Munday, 2016).

Data Analysis and Discussion

Analysis of the original text along the lines of the revised model

[ ]: exists in Arabic but not in English

{ }: part of speech inside the sentence

Remark: The expressions Arabic text, the original text refers to Source Text (ST), and the expressions The English text/translation refers to the Target Text (TT).

Reliability of the analysis

To ensure the analytical rigor of this qualitative study which was conducted by a single rater, the qualitative data were independently coded by two trained raters using a meticulously developed codebook. intra-rater reliability was calculated using Krippendorff's alpha, which is robust against chance agreement. This intra-rater reliability was bolstered through a two-stage coding process: an initial coding round was followed by a recalibration period and a subsequent re-coding of a 30% sample to ensure consistency over time. The analysis yielded a coefficient of $\alpha = .89$ across all major categories, significantly exceeding the accepted threshold of .80 for reliable consensus. Following the initial independent coding, all coding discrepancies were discussed until full consensus was achieved, ensuring a consistent and trustworthy analytical framework for all subsequent findings.

Assessment of the Arabic text of the constitution

The source text presents a legal text, the constitution of the Republic of Yemen including the amendments of 1997, which composes five parts; State Foundations, Basic Rights and Duties of Citizens, Organization of the State Authorities, Emblem, Flag and national anthem of the Republic, and Basics for Amending Constitution and General Provisions. The constitution went through several amendments from 1991 up to 2015.

Since then, this constitution is still in force despite the political crisis that Yemen is through. Since the text of the constitution is homogeneous in its discourse and genre, the study focuses on the first two parts of the constitution from which the excerpts of the study are taken. The constitution is basically prescriptive and a little exhortatory document in that individuals and society are given normative information about the content mentioned earlier (Hu & Cheng, 2016; Sarcevic, 1997).

Register

Field

Subject Matter and Social Action

The Arabic text, which is the source text, is legal. Society/individual is alerted to guiding principles and to established values like law, order, equality, duties and liberties. Being put for a conservative society, remarkable Islamic presence of Islamic law (shari'ah) is found to prove a religion influence on the legal text. Being written for the public, explicitness, directness and simplification are used to avoid misunderstanding and manipulation of rules of the constitution. The rules of the constitutions are normally general i.e., it puts guidelines for law makers to put details in derived documents such as laws, bylaws and regulations.

Lexical means

ST Uses simple, comprehensible words and cliché collocations pinpoint the field (legal) and sub-ideas in the articles. These lexical items address the public and unlikely to be jargon. Tokens of concession granting

are mentioned (e.g. Art. 18:'contracting', 'concessions', 'exploiting', 'resources', 'wealth', 'natural resources'; Art. 36: Other expressions of *forming security and armed forces*: 'establish', 'armed forces', 'police', 'people', 'mission', 'protect', safety of its lands', 'its security', 'founding forces', 'military or paramilitary'. Religious terms (e.g., art. 3: 'shari'ah'). The lexical items show strictness and absoluteness even if it gives limited exceptions. ST uses authority mandating expressions (e.g., Art. 18: 'does not complete unless with law', 'clarifies the law', 'according to...', 'regulates the law...'; article 36: 'the state it who establishes', 'its mission is...', 'not it allows...'). Moreover, a high frequency of common and legal words and collocations (e.g., art.18: 'resources [the] wealth [the] natural', 'according to rules and procedures', 'organization political', 'forces armed', 'safety and security'). Article (18) presents general rules of the granting concessions to exploit natural resource of the state. Article (36) pinpoints general limits of ownership, formation and missions of military and police forces.

Lexical fields

State system, constitution, authorities, duties and rights, shari'ah (Islamic legislation).

Processes

Among Halliday's processes (2004), although, relational process has taken the lion's share (e.g., 'Shari'ah Islamic is...', 'the state is...', 'it's mission is...', 'granting...', 'ceding...', 'dealing with...'), the material process can be found as well (e.g., 'does not complete unless', 'establishes the law', 'allows the law'). Besides, the verbal process is signaled, especially when mandating the law to (e.g., 'regulates', 'clarifies', and 'according to...'). Remarkably, the other processes such as mental, existential, behavioral are rarely found in ST.

Tenor

Author's Provenance and Stance

The constitution of the Republic of Yemen (ST) was written by a group of legal experts and academicians who were mandated by the Unity Government after the unification of Yemen in 1990.

Author's temporal, social and geographical provenance.

The ST writers used unmarked contemporary standard legal Arabic. This is due to the nature of mission the writers had received (writing a constitution).

Author's personal (emotional and intellectual) stance

The ST is not meant to convince the addressees. The role relationship is asymmetrical, i.e., when addressing the addressee, there are no connotations to feelings and intimacy to the reader. Strictness and formality explain absence of emotive parts of speech such as: nouns, adjectives and adverbs. Pronouns of addressors and addressees are not found to show intimacy. Although the text may look descriptive and declarative that is present-simple-structured, it is purely performative. Due to the absence of their pronouns,

addressees are, indirectly, addressed with description of their limits of allowed-and-not-allowed clauses so that addressees are held responsible for what they are/have/do accordingly.

As it is clear in the text, the committee of the constitution writers present a final draft as a formal assignment from the state authority after all the agreed series of meetings, seminars, conferences and conventions. The text is impersonal, generic, authoritative and formal. The writers, then, do not address the addressees directly, nor, do they project emotions or evocative connotations to the addressees.

Social Role Relationship

The remarkable distribution of impersonal, imperative and authoritative lexical items along with pervasive nature and nominalization and absence of pronouns in ST, significantly, manifests the abstract relations between the state and the people. It is a text that is less focused on concrete acts of doing by human beings. This relationship between the writer and the reader in this text is referred to as 'asymmetrical' that proves consistently negative authorial stance.

Lexical means

The frequency of impersonal words in ST is high through the overwhelming use of nominalization (e.g., art. 18: 'contracting', 'exploiting', 'granting', 'dealing', 'ceding'; art. 36: 'protecting', 'founding'.) to the extent that action verbs in the text are remarkably limited. It is important to give a remark that impersonal use of passive voice is significantly less frequent in Arabic text. The use of nominalization, thus, gives words generality and passivity to action doers without using the passive form. Besides, as a convention in legal texts, the text rarely includes personal pronouns that refer to both addressers and/or addressees.

Syntactic means

Moreover, the prevalent use of present-tense with indicative mood clauses that suggest authoritativeness and imperativeness in the positive form. Thematization in Arabic is unmarked. That is, the Arabic statement typically stats with the theme that is usually represented by the verb. Then the rheme, usually the subject, comes later. This rheme-theme order is clear in this legal discourse (e.g., art. 18: 'clarifies the law{subj.}', 'regulates the law {subj.}'; art. 36: 'founds', 'clarifies the law {subj}'.). It is remarkable the use of the phrase '*not allowed* to prevent doing something.

Social attitude

The style of the text is ordinary formal English which is appropriate for a text that is meant to be written to the people of Republic of Yemen and comprehended by the its average citizens.

Lexical means

Choice of formal words and collocations that belong to formal (but not jargon) English which can be understood by non-specialists.

Syntactic means

Complex, but paratactic structures throughout, which are expanded by simple additive conjunctions like '*and*' are therefore easily tackled.

Participation

The text is simple. It is a monologue since it does not get addressees involved directly. The text is overwhelmingly informative and declarative in structure, and imperative in function. There are no switches to other functions such as appellative, formative and interrogative patterns. The addressees are addressed in either the nominalized or the absent generic form. They are the people of the Republic of Yemen (individuals and groups) who are addressed and meant because it draws the boundaries of their duties and rights (e.g., art 18: nominalized words are mentioned earlier; art 36: 'the people', 'the state', 'the forces the armed and the police', 'any individual or group or organization or party political')

Mode

Mode varies according to the type of text and the medium used for the message between the sender and the receiver. The mode of subtitling, for instance, is different to the normal written mode (Al-Mizgagi, Constraints Yemeni Undergraduates Face in Subtitling Audiovisual Materials, 2020).

Medium and Connectivity

The medium is simple. The text is written appropriately to be read either privately or to the public through the media. Being an official document, the ST is featured as more informational than involved, more explicit and elaborated than situation-dependent, more abstract than non-abstract (Biber, DIMENSIONS OF REGISTER VARIATION: A Cross-linguistic Comparison, 2006).

Connectivity is remarkable despite the absence of pronouns and conjuncts that make the text more cohesive. Coherence is noticeably available since every article exclusively tackles one (sub)idea.

Textual means

There is a remarkable frequent use of lexical repetition and grammatical parallelism of typical structures in ST. Strong formality of the text causes de-automatization and foregrounding to rare. This helps of the text rhetorically more effective and emotionally objective, as well as strongly cohesive:

-The absence of interjections and subjectivity markers is concrete evidence that the text was written to read, not to be heard.

- Conjuncts (e.g., moreover..., consequently...), down-toners (e.g., barely, nearly, slightly), hedges (e.g., about, something like, almost) amplifiers (e.g., absolutely, extremely, perfectly) and emphatics (e.g., a lot, for sure, really) are remarkably not found in ST.

- repetition of lexical items (e.g., art.18: 'law', concessions', 'resources'; art. 63: 'people', 'state', 'armed forces', 'security')

Syntactic evidence that the ST is written to be read, not heard, is the absence of the spoken language troops and mechanisms such as ellipsis, contractions, contact and comment parenthesis, gambits and modal articles.

- A remarkable presence of syntactic parallelism of nominal clauses. (mentioned earlier).

-As an Arabic text, ST has very long complex sentences that often make up one whole article, due to use of the punctuation mark '*fasilah'* followed with a remarkably-used transition signal '*and'* to continue with the next clause that makes the whole article so elaborative and additive paratactic constructions that can be divided into short simple sentences. Besides, despite the use of general statements that deal with generic issues and cases, the text commonly refers the reader to the respective law(s) for the specifics, exceptions and explanations.

- absence of passivized statements in ST that was clearly substituted by nominalized statements.

Genre

The source text is the most important official document in the Republic of Yemen, namely the constitution of the country that puts general rules that organize the relationship between the ruler and the ruled in terms of duties and rights.

Statement of Function

Being a constitution, the function of this text is, overwhelmingly, ideational. The impersonal, imperative and directive element is strongly marked in the text within declarative statements throughout all the three register dimensions: filed, tenor and mode.

Along the dimension of field, the ideational functional component is strongly reinforced by the many words and phrases

The tenor checks out the interpersonal functional component that is markedly weak in the text due to the technical nature of the text that is a monologue and does not use emotional expressions. The pronouns, especially first '*I'* and '*we'*, and second '*you'*, to prove reciprocity are seemingly absent. The weak interpersonal element exists when the writer of the text indirectly addresses the concerned parties, *individual, groups and organizations*, in a third absent context.

The mode reinforces the ideational element, the medium is characterized as simple, i.e. the information is written to be read and as abstract rather than involved or situation-dependent that reinforces the interpersonal functional component.

Comparison of original and translation

The following is content analysis of the Target Text (TT) which is the English translation of the Constitution of Republic of Yemen (constituteproject, 2021) with reference to the previous analysis section of the source text (ST) which is the original official text. It is worth reminding the reader of this study that ST is in Arabic language which is the native and official language of Republic of Yemen. The analysis is based on House's revised assessment model.

The following table displays a lot of similarities between ST and TT in terms of discursive and functional features. The earlier discussion of these elements in ST is enough for the similar features. The table is followed by a discussion that gives a clearer account to these differences.

Table1

General Layout of the Main Areas of House's Model for ST and TT

Main	Sub		ST (Arabic)	TT (English)
Register	Field	Subject Matter	Legal	Legal
		Social Action	General and Popular	General and Popular
	Tenor	Author's Provenance and Stance	Legal experts	Legal & Translation expert
		Social Role Relationship	Asymmetrical	Asymmetrical
		Social Attitude	Formal	formal
		Participation	Simple: Monologue	Simple: Monologue
	Mode	Medium & Connectivity	Simple	Simple
Genre			Constitution	A Translation of Constitution
Function			Ideational	Ideational

Register

Field

Subject Matter and Social Action

The target text is an English translation of a legal text, the constitution of the Republic of Yemen. The translation is a legal text. Like ST, the translation is prescriptive that is meant to give general legislations to the ruler and the ruled.

Lexical differences

-Islamic connotations in the English text is seemingly less allusive than the ones in ST since Islam was primarily revealed in Arabic language that most of Islamic terminology is Arabic which does not have English equivalent that might cause misunderstanding to non-Arabs or non-Muslim readership (e.g., art. 1: 'Islamic' vs. 'إسلامية' [Islami], art. 1 and 3: 'shari'ah' vs. [شريعة]), The English text in other articles tried to avoid

misunderstanding through the use of the word with explanation between brackets. (e.g., art. 21. 'Zakat (shari'ah tax)' vs. 'زكاة'). The translators in some other cases tried to define words without mentioning the equivalent (e.g., art. 56: 'killed in war' vs. 'الشهداء' [martyrs])

- The English text seems to be less emphatic in some contexts (e.g., art 18: 'according to the law') than the Arabic text that uses excessive exclusive exception (e.g., art 18: 'does not complete unless with law'), and more affirmative that recalls the implicit to become explicit in some other contexts (e.g., 'collective responsibility of the state and the community' vs. مسؤولية الدولة والمجتمع [responsibility of the state and the community])

- Obligation in English is, sometimes, mentioned more explicitly through the use of obligatory modal *shall*, whereas the function of obligation in Arabic is not stated directly. It is rather mentioned indirectly through the use of *imperative* present simple verb preceded with conditional exception modality to denote exclusiveness and strictness (e.g., art. 18: 'should be' vs. 'لا يتم إلا' [does not complete unless], 'shall define' vs. 'يبين' [defines], and 'shall regulate' vs. 'ينظم' [regulates]).

- The English text seems to be less generic and more elaborative in some phrases, compromising (e.g., art. 18: 'resources the wealth the natural' vs. 'الثروة الطبيعية' [the natural resources, art. 54: 'do its best to' vs., 'تعمل' [work on]) whereas in some other phrases, it is more economic and generic (e.g., art 18: 'granting certain immobile and mobile property' vs. 'التصرف مجاناً في العقارات المملوكة للدولة والتنازل عن أموالها المنقولة' [freely dealing with estates owned by the state and ceding its mobile funds], art. 60 'national service' vs. ' خدمة الدفاع الوطني' [service of national defense])

- The English text, unexpectedly, does not exclude Latinate expressions since English celebrates such expressions in its legalese. The only expression that was noticed was '*in lieu*'.

Processes

Like ST, the English translation features more relational processes. The equivalents of ST are clearly found in TT. The material process is present as well. It is worth noting to the transfer of the material process in ST *'does not complete unless with law'* to relational in TT *'according to the law'*.

Tenor

Author's personal stance

Unlike the Arabic text that was written by official committees of legislators and technocrats, the English translation is written and revised by a number of legislation officials, academicians and a high-profile translator. The language of both texts is not sentimental or emotional.

Lexical differences

- Unlike Arabic text which, basically, addresses the people of Yemen, the English translation is globally oriented (e.g., art. 4: 'people of Yemen' in TT vs. الشعب [the people] in ST, art. 5 and 6: 'the Republic of Yemen' in ST vs. الدولة/الجمهورية [the republic/ the state] TT).

- The English text includes slight changes that occurred during the translation in some lexical items (e.g., art 6: the verb 'confirms' instead of 'affirms or reaffirms' in ST vs. يؤكد [affirms] in TT, art 7 (B): 'just treatment' in TT which is less collocational vs. عادلة [fair treatment]; art. 8: 'assure' vs. تكفل [guarantees, sponsors]; art. 60: 'national service' vs. خدمة الدفاع الوطني [national defense service]).

- the English text includes some less conventional lexical items (art. 6. 'International' vs العالمي [Universal]).

- Some lexical items are rendered semantically different in some contexts that may cause lexical ambiguity. It is remarkable that most of these inconsistencies are in beginning the first part of the constitution (e.g., مواطن [citizen] is rendered to 'consumer' (art. 10), 'citizen' (arts. 12, 24, 29), 'individual' (art. 35), 'people' (art. 39))

- Lexical consistency are not achieved successfully in some contexts in TT the word يُحظر [is prohibited] has several lexical equivalents (e.g., art. 48 (b): three equivalents are used for this word; 'is prohibited', 'is forbidden', and 'no one may' vs. يُحظر [is prohibited]).

Syntactic differences

- The English text is less emphatic and that the Arabic that is strictly imperative. Rhetorical clichés are less to those in Arabic as well. (e.g., art.1: 'whose integrity is inviable' vs. وهي وحدة لا تتجزأ [and it is a unit than cannot be divided]; art. 13: 'The imposition, adjustment and Revocation of taxes shall only be authorized by Law' vs. انشاء الضرائب العامة وتعديلها والغاؤها لا يكون الا بقانون [imposition, adjustment and revocation of *public* taxis *cannot happen unless* with law]). It's worth noting that Arabic used in this example the absolute negation followed with the exception particle 'unless' that demonstrate exacting exclusiveness. It is worth noting to the use of the verb (to be) as imperative in rare contexts in TT (e.g., 'shall have a religious and national duty' vs, وهي واجب ديني ووطني [it is a religious and national duty])

- Despite being one of the prominent features in the English legal text, doublets and triplets are less common the English translation (e.g., art. 9: 'promotion' vs. تنمية وتطوير [development and promotion]; art. 14: 'sponsor' vs. تكفل وترعى وتشجع [ensure, sponsor and encourage])

- The English text includes some poorly formed syntactic structures (e.g., 'in lieu of fair consideration' vs, بتعويض عادل [fair compensation in lieu of thereof]). This phenomenon, however, is rare in the TT.

- Syntactic parallelism of the initial position of the English sentence is more consistent than that in Arabic since the verbalized Arabic sentence sometimes starts with the verb '*jumlah fe'liyyah'* [verbalized sentence], and sometimes it starts with the noun '*jumlah ismeyyah'* [nominalized sentence].

- The modality of obligation was not used consistently in the English text. Despite the use *'shall'* in the text, the translator(s) uses a less legally conventional modal 'should' in some articles (7, 12, and 18).

- The English text usually takes the plural form to address the community and the people collectively even if the Arabic text uses the singular in some contexts, especially when it comes with the collective determiner 'كل' [every] that may precede singular. (e.g., art. 19: 'those who violate' vs. 'كل من ينتهك' [everyone violates], art. 34: 'those who abuse' vs. 'كل من ينتهكها' [everyone who abuse them]; art. 47e: 'All those who practice' vs. 'كل من يمارسها' [everyone who practices it]), or collective nouns such as 'people' that is morpho-syntactically in Arabic language in Article (4).

- The English text tends to shift to passivation from nominalization or active verbalization. The use of either agentless or by-passive is widely conventional in legal English (e.g., art. 8: 'owned by the state' vs. ملك الدولة [own of the state]; art 9: 'The state's economic policy shall be based on scientific planning' vs. تقوم السياسة الاقتصادية للدولة على اساس التخطيط الاقتصادي العلمي [the economic policy of the state stand on the basis of scientific economic planning]; art 13 a and b: 'dictated by law' إلا بقانون [except with a law]; art. 31: 'guaranteed and assigned by Shari'ah and stipulated by law' vs. ما تكفله وتوجبه الشريعة وينص عليه القانون [what Shari'ah guarantees and law stipulates]).

Social role relationship

Due to the nature of the English Translation is more asymmetrical, imperative, and authoritative since the target readership of TT is not that of ST.

Lexical differences

- The English translation uses less coordinators and subordinators and transitional signals as they are in the Arabic text which overwhelmingly uses the coordinator 'و' [and] between sentences (e.g., art 1: 'the people of Yemen' vs. 'والشعب اليمني' [and the Yemeni people'

Syntactic differences

- The English text tends to have global structures and well known clichés of legal texts in general and more specifically of constitutions. Nominalization, in the one hand, is used in the Arabic Test (ST) more pervasively than in the English Text (TT). Passivization, on the other hand, is rarely used in the Arabic legal (ST) texts whereas it widely used in the English legal texts (TT).

- The English translation uses the genitives with 'if', not the possessive 's'. (art. 1: 'The people of Yemen' vs. 'the Yemeni people'; art: 2: 'the religion of the state' vs. 'دين الدولة' [state's religion])

- passivization, especially the agentless passives, is remarkably present in the English translation in comparison to seldom use of passive in the Arabic text. (e.g., art. 5, 7, etc..: 'is based on' vs. 'يقوم' {active}; art. 5 ,16, 20, and 48: 'prohibited'/ 'not authorized' / 'is restricted' / 'is not entitled' vs. 'لا يجوز'; arts 23, 31, and 49: 'is guaranteed' vs, 'مكفول' *Social attitude*

There is a stronger directness, formality and explicitness in the global discursive elements used in TT since it addresses the international community, whereas ST addresses the average Yemeni citizen with less global discourse i.e. the English Translation is more formal, globally-addressed and thus less cultural and religious-oriented. Moreover, unlike ST which addresses both the elite and the public, the English translation does not address the English-speaking public. It does address special individuals and groups such as politicians, economists, legislators, human rights advocates, NGO(s), etc... This makes the international component in the text strongly marked.

Lexical differences

- Globally oriented expressions (e.g., art. 1: 'whose integrity is inviable' vs, 'وهي وحدة لا تتجزأ').

- The global discourse of the English translation tried to explain to its global readership words that are not globally conventional (e.g., art. 21. 'Zakat (shari'ah tax)' vs. 'زكاة'). This technique, however, was violated with some other terms such as 'shariah'.

Syntactic differences

- Nominalized global structure of the English clause in TT that is followed with the static *verb to be* followed with past participle to give a quasi-description statement is remarkably marked in comparison to the Arabic text which typically uses the action verb (e.g., arts. 5, 7, 9, : 'is based on' vs. 'يقوم ...على' [sets up... on])

Participation

Simple: monologue with only indirect addressee participation

Mode

Medium and Connectivity

The medium of TT I simple, i.e., it is written to be read privately but less in in public because the readership of TT is not the English public like ST. Along Biber's dimensions (2006), being an official document that is neutral and objective, TT is featured much more informative than involved, more explicit and elaborated than situation-dependent, more abstract than non-abstract.

Like ST, the connectivity of TT is high as technically legal text. Due to the nature of the text, the absence of the previously mentioned parts of speech (pronouns, coordinators and subordinators) makes the text apparently less cohesive. The translation is less anaphoric that the original which makes the connectivity

of ST stronger. However, hidden meaning tropes and techniques such as metaphors, presuppositions and implicature that may hinder cohesion are unlikely to be salient in ST and, then, TT.

Lexical differences

- The is a greater frequency of global business terminology in the English translation, since English the official language of a wider number of legal documents whereas the Arabic text sometimes uses culture-oriented terms. (e.g., art. 3: 'Islamic Shari'ah' vs. 'الشريعة الإسلامية' [Islamic low]; art. 22. 'Endowment' vs. 'الأوقاف' [endowment]; art. 31: 'sisters' vs. 'شقائق' [paternal and maternal sister])

- TT, on the other hand, used unconventional legal (art. 6; '*International* Declaration of Human Rights') term for a conventional term ('Universal Declaration of Human Rights') of an international document.

- The term (religion) in the English text with its secular teste is not perfectly equivalent to the term (*[deen]* [religion]) in Arabic which means a comprehensive strict ideology of the state.

- The term (Islamic tax) in the English text which has an economic sense is not as the same as the original word (*[zakat]*) that means an obligatory charity to be given to perform one of the fundamental foundations of Islam.

Syntactic differences

- Syntactic parallelism of the use of the definite article ('the') in the English translation is not consistent as definitiveness is in Arabic text especially in the beginning of the articles of the document.

- unlike the Arabic text that uses the imperative present simple to show obligation, the English translation is not consistent with one style; it uses *imperative* present simple (arts. 2, 3, 4, 5, 6, 7), the modal '*shall*' (arts. 9, 10, 11, 13, 14, 17) which is more pervasive, and the modal '*should*' (arts. 7, 12, 18).

Textual differences

- Lexical consistency ensures coherence of the text that makes it an essential mechanism in the legal text to avoid ambiguity. Some inconsistencies were found in the English text though (e.g., art. 19: 'inviolable / sacrosanctity' vs محرمة / حرمتها [sacrosanct / its sacrosanctity; art. 36: 'forces or paramilitary' vs. تشكيلات عسكرية أو شبه عسكرية [military or paramilitary groups])

Genre

Unlike ST, the English text is a *TRANSLATION* of the constitution of The Republic of Yemen. Accordingly, the *illocutionary* and *perlocutionary* effect of the text is not as marked as those in ST. Sarcevic (1997) and Berteloot (1999) subscribe to this idea that, authenticated translation that is vested with the force of law enables the mechanism of the law to function in more than one language. They emphasize that Translations of treaties and legislation conventions, and judicial decisions and contracts are authoritative only if they have been approved and/or adopted in the manner prescribed by law. According to with the theory of the original

texts, all authenticated translations are just as inviolate as the original texts. Hence, they are not regarded as "mere translation" but as originals and are not referred to as translations (Sarcevic, 2000). It rather enjoys the status of the original as '*a second original*' (House, Translation Quality Assessment; Past and Present, 2015). Accordingly, unlike ST, TT which is written in English is considered as "translation" since it is *not* authenticated by the concerned legislative bodies (House of Representatives and presidency in our case). Therefore, the translation does not enjoy the same authoritativeness of the source text.

Statement of Quality

The translation of the constitution of the Republic of Yemen is ideational. However, the ideational functional components of ST to *impose* ***and*** *dictate* authoritative and *prescriptive* statements to the readership is *not*, generally, the same case with the English translation that is both *descriptive* (Sarcevic, 1997, p. 11) that is, rather, aimed at *informing* its readership, who are not the ruled, about the constitutional duties and rights that ST readership has. This explains elaborating some terms to be explicitly explained and clear out the cultural-component that may cause ambiguity to TT. The Due to the nature of the text that is legal in nature, the translation, however, is overt since it is not a *second original* In *overt* translation the original is tied in a specific manner to the source language community and its culture, and is often specifically directed at source culture addressees but at the same time points beyond the source language community because it is, independent of its source language origin (House, 2015, p. 54).

Findings of the study

With respect to the translation of Yemeni constitution from Arabic into English in the light of House's (2015) model of TQA, this study concluded the followings:

- Although the translators managed to translate this document, they faced challenges. These subtleties are lexical, syntactic and textual which might refer to source language nuances and resulted from linguistic and cultural intricacies. This comes in conformity with Al-fattah (2024) and Cao (2007).
- House's revised model of assessment has, successfully, managed to give a clear account to the challenges that were faced by the translators. This TQA tools can be deemed an acid test tool to legal texts. Besides, due to the nature of the study and the model which is qualitative, the model could fail to draw a clear-cut line of distinction between equivalents. Varmazyari (2016) subscribed to this finding as well.
- The second question of the research was more feasible and was already answered in the quality section that mainly referred to the translation as overt due to the nature of the legal text that is

source-centered translation and culturally-bounded despite the universality of the legal discourse to whichŠarčević (2000) and Munday (2016) contribute.

Conclusion

Generally speaking, in the light of House's revised model of translation quality assessment, the English translation of the constitution of the republic of Yemen (amendments, 1997) has gone through ups and downs. That is, the translators have, successfully, managed to transfer the text into the target language in several problematic areas. They, on the other hand, have, likely, faced several subtleties to reflect the potential linguistic and cultural tropes and tokens in the source Arabic text. Further studies are recommended to criticize translation that uses critical discourse analysis and cogno-phsychological dimensions with a functional taste to legal texts and other genres to yield deep understanding to the process of translation of legal texts. House's model, therefore, has proved to be successful in investigating the mismatches between the Arabic original Text (ST) of the constitution of the Republic of Yemen and its English translation (TT). The study recommends trying this tool to assess other text types due to its flexibility and comprehensiveness.

References

Abdullah, F. (2020). The politics of translation: Analyzing power dynamics in the English translation of the Yemeni constitution. *Critical Middle Eastern Studies, 34*(4), 523-540.

ALFattah, M. H. (2024). Translating Yemeni constitution: Insights into Difficulties of Translating Legal Terminology from Arabic to English. *Al-Andalus journal for Humanities & Social Sciences*, 240-279.

Al-Mizgagi, E. H. (2020, March). Constraints Yemeni Undergraduates Face in Subtitling Audiovisual Materials. *Journal of Social Studies, 26*(1), 109 - 128.

Al-Mizgagi, E. H., & Al-Rawhani, N. (2019). The Acceptability of Euphemisms Translation Done by Yemeni Undergraduates (IJCLTS). *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies, 8*(1), 29-37.

Baker, M. (2018). *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). Oxon: Routledge.

Biber, D. (1995). *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press.

Biber, D. (2006). *DIMENSIONS OF REGISTER VARIATION: A Cross-linguistic Comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cao, D. (2007). *Translating Law* (Vol. 33). Multilingual Matters.

constituteproject. (2021, April 28). *https://www.constituteproject.org/constitution/Yemen_2015.pdf?lang=ar*. Retrieved from constituteproject: https://www.constituteproject.org/constitution/Yemen_2015.pdf?lang=ar

Constitutionnet. (2020, July 13). Retrieved from National Dialogue Conference Document NDC: http://constitutionnet.org/vl/item/alymn-wthyqt-alhwar-alwtny-alshaml

Doyle, M. S. (2003, November/December 2003). Translation Pedagogy and Assessment: Adopting ATA's Framework for Standard ErrorMarking. *The ATA Chronicle, 32*(11), pp. 21-28.

El-Farahaty, H. (2015). *Arabic-English-Arabic Legal Translation*. Routledge.

Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold.

Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.

Hönig, H. (1997). Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment. *Current Issues in Language and Society, 1*, pp. 6-34.

House, J. (1977). *A Model for Translation Quality Assessment.* Narr: Tübingen.

House, J. (1997). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited.* Narr: Tübingen.

House, J. (2015). *Translation Quality Assessment; Past and Present.* New York: Routledge.

Hu, P.-C., & Cheng, L. (2016). A study of legal translation from the perspective of error analysis. *International Journal of Legal Discourse, 1*(1), pp. 235-252.

Martínez-Mateo, R. (2014). A deeper look into metrics for Translation Quality Assessment (Tqa).... *miscelánea: a journal of english and american studies, 49*, pp. 73-94.

Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and applications.* New York: Routledge.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation* (Vol. 1). York: Prentice Hall New.

Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating.* Leiden: E. J. Brill.

Sager, J. C. (1997). *Text types and translation.* Benjamins Translation Library.

Sarcevic, S. (1997). *New Approach to Legal Translation.* The Hague/ London/ Boston: Kluwer Law International.

Sarcevic, S. (2000, February). Legal Translation and Translation Theory : A Receiver-oriented Approach. *International Colloquium, 17*(19), 1-7.

Varmazyari, H., & Anari, S. (2016). House's Newly Revised Translation Quality Assessment Model in Practice: A Case Study. *JOUR, 13*, pp. 27-46.

Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). Comparative Stylistics of French and English. *A Methodology for Translation.*

Williams, M. (1989). *The assessment of professional translation quality: Creating credibility out of chaos.* Department of the Secretary of State of Canada.

OPEN ACCESS
Received: 18-05-2025
Accepted: 09-08-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Teacher Training and Professional Development in King-Saud-UniversityGerman as a Foreign Language

Dr. Abdallah Abdulmahsan Bin Saran *

abinsaran@ksu.edu.sa

Abstract

This study aimed to provide insight on the current state of teacher preparation and professional development in Saudi Arabia with focus on GFL contexts. It explored this as part of Saudi Vision 2030 to highlight the crucial role that teacher training and professional development play in influencing the quality of GFL instruction. This study considered the quantitative methodology where data was collected from 30 GFL teachers from King Saud University using a close-open ended questionnaire. Simple random sampling technique was used to select the 30 GFL instructors from various Saudi Arabian areas and educational levels. Data analysis was done with the use of a statistical tool-SPSS. The study concluded that many teachers are remarkably ready and prepared to teach GFL. This was drawn from the positiveness of the preparedness factors for GFL teaching that were examined in this study; this includes their experience in teaching field, content of the training program, level of use of technological tools, as well as active participation in professional development programs. This study also recommends that cultural and context – sensitiveness be included in German Language programs. This study provided insights into culturally tailored professional development in meeting GFL instruction quality.

Keywords: GFL, GLT, Teacher development, Quality of teaching, Professional development.

* Associate Professor of German as a Foreign Language, Department of European and Eastern Languages, College of Languages and Sciences, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Saran, A. A. (2025). Teacher Training and Professional Development in King-Saud-University German as a Foreign Language, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 614 -633. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2711

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

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام:2025/05/18م
تاريخ القبول: 2025/08/09م

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

تدريب المعلمين والتطوير المهني في سياقات تعليم اللغة الألمانية باعتبارها لغة ثانية في جامعة الملك سعود

د. عبدالله بن عبدالمحسن بن سعران *
abinsaran@ksu.edu.sa

ملخص:

أُجريت هذه الدراسة بهدف تقديم رؤية مُعمّقة حول الوضع الراهن لإعداد المعلمين وتطويرهم المهني في سياق اللغة الألمانية العامة في المملكة العربية السعودية. وتستكشف الدراسة هذا الأمر باعتباره جزءًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030، لتسليط الضوء على الدور المحوري الذي يلعبه تدريب المعلمين وتطويرهم المهني في تحسين جودة تدريس اللغة الألمانية العامة. واعتمدت هذه الدراسة على المنهجين الكمي والنوعي. جُمعت البيانات من 30 مُستجيبًا من مُعلّمي اللغة الألمانية العامة في جامعة الملك سعود، الذين أمضوا أكثر من 5 سنوات في مهنة تدريس اللغة الألمانية. واستُخدمت طريقة العينة العشوائية البسيطة لاختيار 30 مُعلّمًا من مُختلف المناطق والمستويات التعليمية في المملكة العربية السعودية. تكوّن الاستبيان من أسئلة مُغلقة استُخدمت لجمع معلومات ديموغرافية، وجوانب مُحددة لإعداد المُعلّمين ونموهم المهني. وتم تحليل البيانات باستخدام أداة إحصائية SPSS. وسُجّلت النتائج في جداول وتكرارات ونسب مئوية. وخلصت الدراسة إلى أن عددًا من المعلمين مستعدون ومؤهلون بشكل ملحوظ لتدريس اللغة الألمانية. وقد استُخلص ذلك من إيجابية عوامل الاستعداد لتدريس اللغة الألمانية التي تمت دراستها في هذه الدراسة؛ وهذا يشمل خبرتهم في مجال التدريس، ومحتوى البرنامج التدريبي، ومستوى استخدام الأدوات التكنولوجية، بالإضافة إلى المشاركة الفعالة في برامج التطوير المهني.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الألمانية، تطوير المعلمين، جودة التدريس، التطوير المهني.

* أستاذ تدريس اللغة الألمانية لغير الناطقين بها المشارك، اللغات الأوروبية والشرقية، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: سعران، ع. ع. (2025). تدريب المعلمين والتطوير المهني في سياقات تعليم اللغة الألمانية باعتبارها لغة ثانية في جامعة الملك سعود، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 614- 633. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2711

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

1.0 Introduction

German Language has grown to become not just a subject required for passing in schools, but has also a necessary requirement needed to succeed on the world stage. It is one of the most fundamental languages when it comes to international trade, diplomacy, and communication, thus, language mastery contributes to international competitiveness (Al-Hoorie& Al-Ghazo, 2018; Al-Seghayer, 2015). Responding to this demand, education stakeholders and policymakers in Saudi Arabia have been compelled to equip their citizens with the linguistic skills essential for theirsuccess in the world. Consequently, more emphasis has been given to the acquisition of German language, particularly in higher learning institutions (Arab News, 2019). In Saudi Arabia, where the goal is to produce highly competent German-speaking students, basic attention must be given to the professional growth and to the training of GFL teachers (Al-Qahtani, 2019). The process of teaching German to non-native speakers requires not only language knowledge but also substantial body of knowledge about second language acquisition theories, efficient pedagogical approaches, and pertinent teaching strategies (Al-Khatib, 2016). Understanding the dynamics of teacher preparation and development is crucial because GFL teachers must be equipped to meet the provisions of the present-day educational requirements. Despite the existence of professional development programs among GFL teachers at King Saud University (KSU), it has become apparent that there is a need to have a more systematic and comprehensive approach towards the improvement of these programs, in general. Aligning professional development initiatives with teachers' specific needs, providing continuous support, and fostering a culture of lifelong learning among educators are essential components for improving the quality of GFL instruction (Al-Qahtani, 2019; Alshumaimeri, 2017b). Further, it should be determined by the government and learning institutions whether the existing training programs are useful with regard to incorporating modern teaching methodologies, using modern technological applications, and being reflective of real-life classroom experiences (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013).

There is a need to conduct an in-depth study of the effects of cultural and contextual factors on the design and delivery of professional development programs. Recognizing the importance of cultural sensitivity in preparing GFL teachers may bring about a more effective, and individually designed training program to target the specific challenges of teaching German in Saudi Arabia. This process may influence the policies and procedures that can be used to enhance the general level of GFL teaching within the Saudi education sector, with students being the ones who will be positively affected, and their employability in the global labor markets being boosted (Alshahrani, 2018; Al-Seghayer, 2015). The present study evaluates the situation of GFL teacher preparation and professional development in Saudi Arabia, which will be useful information to policymakers, educators, and other stakeholders. It discusses the existing teaching procedures, outlines the

problems associated withteacher training, and suggests measures that should be taken to enhance different training programs. In addition, it investigates the implications of teacher training on the future employment of students and the ways in which they may prevail in the globalized world. However, there is no updated and culturally competent teacher education program that would address the interests of both educators and learners in Saudi Arabia. Therefore, in light of these facts, it can be said that this study is applicable to addressing the current gap in the literature regarding the functioning of teacher development programs in the context of Saudi GFL.

2.0 Literature Review

The most critical factors in any education system in a language learning are education teacher training and professional growth. In the teaching of GFL in Saudi Arabia, this is particularly the case, as the importance of foreign language skills continues to increase steadily in alignment with the national Vision 2030. The status of the GFL education programs proposed at the present moment must be periodically modified in consideration of the evolving demands of the student and teacher populations (Al-Arabiya, 2020). Based on these reforms, the preparation of teachers, current pedagogical strategies, and the use of technology throughout the GFL courses have become some of the pivotal areas (Al-Harbi, 2016; Al-Qahtani, 2019). The global trend toward improving education cannot be ignored, which underscores the high relevance of that area of research.

The use of technology in language learning has received a strong campaign in Saudi Arabia, making its impact felt across the world in the field of language learning research (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). To illustrate, the British Council in Saudi Arabia has made a considerable contribution towards offering professional development to teachers, and provided additional support in enhancing their language proficiency and teaching methods (British Council Saudi Arabia, n.d.). To this end, Alshahrani (2018) and Alshumaimeri (2017b) identify the necessity to incorporate digital tools and resources to make the language lessons more fun and interactive. Such observations can also be supported by the claims of Al-Mansour (2014) who suggests that technology can allow access to real learning resources, which can contribute to making the students more competent in their languages.

Pedagogically, it has been found that the Saudi teacher training program form mostly uses conventional, lecture-based forms of teaching, which negatively affects the acquisition of communicative competence. On the one hand, Al-Khatib (2016) and Alshahrani (2018) recommend a student-based learning, communicative-focused approach, task-based language teaching (TBLT), to make learning more engaging and help students acquire language skills. Al-Hoorie and Al-Ghazo (2018) further suggest that teachers must

exercise cultural sensitivity in their training to reflect cultural diversity in Saudi students, so that they will be prepared to address cultural needs within the teaching environment.

It has also been noted by Alshumaimeri (2017a) that the cultural awareness and technology included in teacher training should be contextualized to local settings. These observations are important in improving the Saudi Arabian teacher preparation programs to ensure they comply with the ever-changing educational standards around the world, which strive to create effective educators capable of addressing the multifaceted needs of language learners in an increasingly globalized world.

2.1Saudi Arabian GFL Educational Context

The rise in the use of the German language in international trade, diplomacy, and communication in Europe has prompted Saudi Arabia to significantly invest in the development of the German language, especially at KSU (Al-Seghayer, 2015). The Saudi government has recognized the importance of German in its vision 2030 framework, which aims to enhance the country's global competitiveness. To achieve this vision, Saudi Arabia introduced German language learning at an early stage in educational cycle, aligning with the global demand for multilingual individuals in the workforce (Al-Arabiya, 2020). Nevertheless, this heightened attention to German has required that the quality of GFL teaching, particularly in teacher training and learning materials, has to be brought to the forefront (Alshahrani, 2018).

The Saudi GFL learning environment will enable learning (proficiency) in the four major language skills—listening, speaking, reading and writing—through diversified chatter, communicative pedagogical approaches. Instructors use various materials, including conventional textbooks and web-based content, to make students interested and improve the educational process (Alshahrani, 2018). As an illustration, Al-Mansour (2014) referred to interactive whiteboards and education applications as the main technological options that facilitate language learning since it enables students to access authentic German materials, which also contribute to linguistic and cultural acquisition.

Furthermore, technology infusion has been the key feature of Saudi GFL education. Digital technologies such as language learning software systems and multimedia content have contributed to the elevated interactivity and participation within GFL classrooms (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). The study conducted by Alshahrani (2018) and Al-Seghayer (2015) supported the claim that the technology integration, including the use of language-specific applications, has truly boosted the level of student engagement and offered a more immersive learning experience.

A major strategy for guaranteeing quality instruction has been the professional development of instructors who teach GFL. The Saudi government has developed new workshops and training sessions to strengthen the pedagogical skills of teachers and learn how to incorporate new technologies into classrooms

(Alshumaimeri, 2017b). Nevertheless, despite the significant progress achieved, further work towards creating more structured and coherent teacher training, in line with global best practices, is generally required to ensure the continued improvement of the quality of GFL educations in Saudi Arabia (Al-Qahtani, 2019; Alshahrani, 2018).

2.2 Saudi Arabian Teacher Training Programs

Various teacher training programs are being provided to pre-service and in-service GFL teachers in Saudi Arabia. Officer preparation is often carried out during pre-service in teacher-training colleges and universities, and in-service training is mostly conducted through the Ministry of Education and other educational institutions (Al-Jarf, 2018). These courses differ in length, content, and teaching methods. Although most of these programs emphasize the English language teaching, training is also provided in curriculum planning, lesson preparation, classroom management and the use of technology, each of which forms an important part of the GFL teaching. Nevertheless, there is a relevant loophole on these programs concerning their consistency with particular requirements of GFL teachers (Al-Qahtani, 2019). The influx of the foreign language education in Saudi Arabia, especially the German education, demands a transition to more specific education programs that would cover the peculiarities of GFL teaching. The design of these programs should focus on training teachers in the use of the language in addition to providing them with contemporary pedagogical approaches, like learner-centered instruction, task-based learning, and interactive teaching activities (Alshahrani, 2018). Extensive research has pointed out that the premises of traditional teaching commonly used in teacher preparation programs in Saudi Arabia are predominantly lecture-based and that there is a lack of more modern strategies such as Communicative Language Teaching (CLT) and mutual learning (Al-Khatib, 2016).

One of the priority areas in teacher education is the persistence of the traditional approaches to teaching. Al-Khatib (2016) indicated that the conventional lecture-based approaches remain the most common, whereas more innovative approaches like CLT and task-based language teaching tend to be under-represented. Such a training gap is quite concerning, since these contemporary pedagogies are essential pieces to the puzzle of getting students engaged in language learning to the point of significance. In that case Saudi Arabian teacher training programs need to gear themselves towards creating a more active and interactive teaching methodology. The didactic approach, experiential learning, and reflective practices are the strategies that should be employed to help teachers reflect on the educational process and refine their pedagogical techniques (Alshumaimeri, 2017a). Moreover, inquiry-based learning is becoming popular because teachers are advised to conduct a study to help them develop their teaching strategies. Honey and Hilton (2011) noted

that inquiry-based learning enables the teacher to be able to analyze critically his/her teaching methods and implement strategies that best suit the students' learning styles.

Technology Integration: The use of technology in the classroom is a worldwide education trend and Saudi Arabia is not an exception. The Ministry of Education has made considerable effortsto provide schools and universities with digital tools, including interactive whiteboards and online resources. Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (2013) stressed that with the help of technology in language teaching, a more interactive and engaging learning experience can be created. Nonetheless, not all teachers of GFL have acquired adequate training on how to apply these tools in the classroom. To help fill this gap, professional development workshops with an emphasis on the integration of technology in GFL teaching are needed (Alshahrani, 2018). The role of teachers is a matter of providing them with skills to utilize online learning environments, digital assessment curricula, and multimedia resources to facilitate students' language acquisition of students and provide instant feedback on their progress.

Cultural Sensitivity: No aspect of the Saudi Arabian context related to GFL education is more distinctive than the role of cultural sensitivity. Saudi Arabian teachers have to deal with students of different cultural backgrounds; therefore, it is necessary that teacher training programs contain modules about cultural awareness and sensitivity (Al-Hoorie& Al-Ghazo, 2018). The addition of cultural aspects during GFL teacher training not only enables teachers to better understand their students' needs, but also provides them with the opportunity to establish a welcoming and inclusive classroom atmosphere. A teacher preparation program should include workshops, discussions, and activities addressing cultural differences and biases (Alshumaimeri, 2017b). Multicultural resources that teachers should actively utilize include literature, videos, and music to present their lessons on a much higher level and develop a deeper sense of cultural diversity in their students.

International Context: Related trends in teacher training, especially those regarding the incorporation of technology and culturally responsive teaching, are found in international studies as well. As an example, Germany gives priority to the incorporation of technology into foreign language education, where it has been found that digital technology can support language learning, as it helps students gain language exposure that reflects the authentic language in the real world (Kukulska-Hulme, 2012). Additionally, research done in the UK and the US has pointed out the importance of cultural competence during teacher training programs, especially in diverse settings (Gay, 2010). There are international views that argue the Saudi GFL teacher training programs must pursue more modern, evidence-based methods,placing greater emphasis on technology, teaching, and cultural understanding.

2.3 Initiatives for Professional Development:

Professional development programs for GFL teachers in Saudi Arabia should be designed to address their specific needs and challenges. A collaborative approach, involving teachers, administrators, and policymakers, is crucial for the successful implementation of effective professional development initiatives (Alshumaimeri, 2017). However, obstacles like time restraints and a lack of pertinent resources can make it difficult to put successful professional development programs into action. Thus, teacher training and professional development play crucial roles in enhancing education quality and teacher effectiveness in any educational context.

Professional development for GFL educators includes possibilities for continued study in addition to initial teacher preparation. In Saudi Arabian GFL contexts, where German language instruction is an integral part of the curriculum, it is imperative to evaluate the quality and effectiveness of teacher training programs and professional development opportunities provided to German language teachers. The Saudi Arabia government has overtime implemented various initiatives to enhance the professional development of English Language teachers. These include programs offered by institutions like the English Language institute at King Abdulaziz University and King Fahd University of Petroleum and Minerals as well the National Center for Professional and Educational Development. Furthermore, organizations like the Saudi TESOL and the British Council in Saudi Arabia offer training courses, workshops, conferences and online resources focused on improving teaching skills, classroom management and language proficiency.

This study examined the present methods, issues, and offer suggestions for improvement in the following sections as it delves deeper into the various facets of teacher development and training in Saudi Arabian GFL environments.

2.4 Research Questions

This study examines the current approaches, problems, and prospective solutions for advancing German teacher professional development. All these factors, among others, are what the study intends to explore while answering the following research questions:

1. Are GFL teachers in Saudi Arabia (KSU) professionally and regularly trained to support the country's educational development and achieve its international objectives?
2. What content is included in GFL training provided to the teachers?
3. Is there a need to modify these GFL training programs?

3.0Methodology

This study employed the quantitative research approach to evaluate the professional developmental and teacher training environmentin GFL Saudi Arabian contexts. The main data collection tool was a

questionnaire that helped collect information of a wide range of GFL instructors in a systematic manner. The questionnaire was divided into three parts. The initial part consisted of demographic questions designed to identify the background of the participants. It included five close-ended questions concerning their gender, age, experience years, and education level. The second part was devoted to teacher preparation and professional development and had twelve close-ended questions that dealt with the kind of training provided, perceived efficacy, the use of technology in classrooms, and the level of satisfaction with the training programs. The third part addressed the cultural sensitivity in teacher training where five close-ended questions and one open-ended question was to be used to ascertain the degree to which the teacher training embraced cultural diversities. A simple random sampling method was adopted to select 30 GFL instructors from various regions across Saudi Arabia. Since the sample was representative, the study allows for generalizing the results to a greater size of GFL teachers in the country (Al-Qahtani, 2019). The participants had at least five years of experience in the field of teaching and therefore, they demonstrated understanding of the field of GFL teaching.

In order to achieve reliability and validity of the questionnaire, appropriate testing was carried out. The instrument reliability was determined by employing Cronbach Alpha which is a standard co-efficient in assessing internal consistencies. The computed value of Cronbach's Alpha was 0.85, which showed that the items of the questionnaire had a high internal consistency. This finding indicates that the content of the questionnaire generates recurrent answers amongst participants and, therefore, makes the instrument reliable in collecting data (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). Regarding validity, there were two subtypes, including content validity and construct validity. Content validity was achieved by presenting the questionnaire to a panel of experts in GFL teaching and professional development. The specialists reviewed the instrument to make sure that it covered all available domains in teacher preparation, professional development and cultural awareness. According to their responses, some items were fine-tuned to enhance intelligibility and applicability (Alshahrani, 2018). Factor analysis was used in testing the construct validity which was performed on the information obtained through the 30 GFL teachers. The factor analysis results demonstrated high factor loads on items within the three categories, including demographics, teacher preparation, and cultural sensitivity, which proved that the questionnaire performed well in assessing the intended constructs (Alshahrani, 2018).

The data obtained via questionnaire was analyzed by the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The data came as frequencies and percentages; a clear and objective picture of the situation of teacher preparation and professional development in the Saudi GFL environment appeared (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). The necessary trends and areas to be considered in training GFL teachers could be

determined with the help of this strategy, developing a policy in accordance with the identified trends and areas which have to be considered (Alshahrani, 2018).

4.0 Results

4.1 Gender of German Teacher Participants

Table 1

Gender of German Teacher Participants

Gender	Frequency	Percentage (%)
Male	12	40
Female	18	60
Prefer not to say	-	-
Total	**30**	**100%**

Regarding the question on gender, the demographics showed that 40% of the respondents were males, while a higher percentage of the population (60%) were females. This is a consistent pattern with the findings of Alshahrani, (2018), who also found a higher percent of the female population involved in language teaching research. The higher proportion of females in the sample may indicate broader education statistics, as women have typically been observed to be more prevalent in the teaching field, including language teaching.

4.2 Age of Participants

Table 2

Age of Participants

Age	Frequency	Percentage (%)
Under 25	2	6.7
25-34	12	40
35-44	7	23.3
45-54	6	20
55 and above	3	10
Total	**30**	**100**

The age distribution of participants shows that the majority (40%) of respondents were between 25-34 years, indicating a youthful and dynamic group of teachers actively engaged in their careers. Teachers in the 35-44 age group ranked second with 23.3%, followed by 6.7% of respondents who are below 25 years. Respondents aged 55 and above were only 10%. This interprets that teachers aged between 25 and 44 years,

which are usually deemed the prime age of teaching career, participated actively, in line with findings from other studies on professional paths in teaching (Al-Hoorie& Al-Ghazo, 2018).

4.3 Participant's Level of Education

Table 3

Participant's Level of Education

Education	Frequency	Percentage (%)
Bachelor's Degree/NCE	6	20
Master's Degree	17	56.7
Ph.D. Degree	7	23.3
Total	**30**	**100**

The results in Table 3 show that the majority of respondents (56.7%) hold a Master's degree, indicating a highly educated group of GFL instructors. A further 23.3% of respondents have a Ph.D. degree, highlighting the presence of advanced academic qualifications among the participants. Only 20% of the respondents have a Bachelor's degree or NCE, suggesting that a significant proportion of teachers in this study possess higher education qualifications. This is consistentwith the findings of Alshahrani (2018), which highlight the importance of advanced education for teachers in specialized fields like GFL.

4.4 Experience in the Teaching Field

Table 4

Teaching Experience

Years	Frequency	Percentage
0-5	8	26.7
6-10	12	40
11-15	6	20
Above 15	4	13.3
Total	**30**	**100**

Data from the table above indicates that 8 of the respondents have 0-5 years of experience in GFL or related fields, 12 respondents have 6-10 years of experience, 6 respondents have 11-15 years of experience, while the remaining 4 respondents have above 15 years of experience in GFL or related fields. Many of the teachers are considered to have a considerable experience in the teaching field considering that they have been teaching for over 5 years, 22 (73.3%). Having an extensive experience in the teaching field can bring several benefits to GFL teachers in Saudi Arabia. Teachers with over 5 years of experience have had ample time to refine their teaching techniques and strategies.

4.5 Formally or Informally Trained

Table 5

Trainee Status of Participants

Training Type	Frequency	Percentage (%)
Formally trained	20	66.7
Informally trained	10	33.3
Total	**30**	**100%**

In the training status, 66.7% of the respondents reported that they had received formal training, and 33.3% cited having informal training. Formal training normally entails organized courses provided by universities or government entities and may be contrasted with less formal training, often self-educated or obtained as a result of workshops or on-the-job training.

Based on the free responses, a number of teachers emphasized the need to integrate formal and informal training techniques. As one respondent suggested, *"I have received formal training which has given me the theoretical grounds but informal workshops have enabled me to implement these theories into the classroo*m scenarios." One of *the respondents said, "Most of us resort to informal training and peer-to-peer learning due to a lack of specialized GFL* training programs."

This suggests that although formal training offers a strong academic background knowledge, there is a significant desire to continue informal training aimed at improving more practical teaching skills, especially those related to the practicalities of teaching GFL in Saudi Arabia. Also, numerous educators stood out the importance of peer instruction and self-education in their professional development, demonstrating that informal learning is a compliment to formal training. The results indicate that a more blended model of teacher educating, including a combination of formal learning and informal learning, may be more useful in enhancing the performance of GFL teachers.

4.6 Satisfaction Level with Education Received

Table 6

Satisfaction Level with Education Received

Response	Frequency	Percentage%
Very Dissatisfied	1	3.3
Dissatisfied	1	3.3
Neutral	2	6.67
Satisfied	4	13.3
Very Satisfied	22	73.3
Total	**30**	**100**

Table 6 indicates that majority of the respondents (73.3) were extremely satisfied with their education, and 13.3 of the respondents were satisfied. Personally, 6.67% of the respondents had a neutral stance regarding the training, only 6.6% were dissatisfied and 3.3% were very dissatisfied. Such a high rate of satisfaction indicates that the professional development programs of GFL teachers prove to be efficient, especially when it comes to responding to the needs and demands of most participants. These results align with a study that attributes high satisfaction and effective teacher performance to well-organized teacher training programs (Alshahrani, 2018). They also show that the majority of the teachers perceived the programs to be relevant and helpful in developing their skills and effectiveness in teaching German as a foreign language.

4.7 Level of Technological Tool Utilization

Table 7

Level of Technological Tool Utilization

Response	Frequency	Percentage
I use technological tools more than 50% of the time in classrooms	24	80%
I use technological tools less than 50% of the time in classrooms	6	20%
Total	**30**	**100%**

The responses in Table 7 indicate that the frequency of humble reported initiatives involving the use of technological tools in their classrooms was more than 50% of the time by 80% of the respondents, showing high integration of technology in their classroom practices. Only 1/5 of respondents work with technology less than half of the time. The fact that such a large proportion of teachers make extensive use of technology is impressive, given that many of them entered school during a time when such technology was still not widely used in the learning process. This indicates that the use of digital tools in the teaching process has shifted quite drastically. Such tools as interactive whiteboards, language learning mobile applications, and online platforms were also referred to, signifying the growing role of technology in improving education and engagement in language acquisition (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). These results are corroborated by the fact that there is a global trend to incorporate technology in the classroom in order to make education more interactive and efficient (Honey and Hilton, 2011). These findings combine with the fact that although there was initially no technology exposure during training of family founded teachers, the use of digital tools has become an inevitable aspect of modern GFL instruction.

4.8 Cultural Sensitivity in GFL Teacher Training

Table 8

Extent of Cultural Sensitivity in GFL Teacher Training

Response	Frequency	Percentage
Not at all	1	3.3
Slightly	3	9.9
Moderately	2	6.6
Very much	4	13.3
Completely	20	66.6
Total	**30**	**100**

Data from table 8 shows that 1 (3.3%) of the respondents believed that cultural factors and sensitivities should not be considered in GFL teacher training and professional development, 3 (9.9%) agreed that it should be slightly included, another 2 (6.67%) of the respondents agreed that it should be moderately included, 4 (13.3%) agreed that it should be very much included, while the remaining 20 (66.7%) of the respondents agreed that it should be completely included.

5.0 Discussion

This section explains the results of the study, as the important conditions affecting the effectiveness of GFL teacher education and professional development in Saudi Arabia are noted.

5.1Enhancing GFL Teacher Preparation Programs and Career Development in Saudi Arabia

The findings of the study reported that, although GFL teachers were found to be adequately prepared, further improvements are still required in terms of teacher preparation programs. The educational reforming process is supposed to be more specific, as Alshahrani (2018) stressed, meaning that it is aimed at implementing new pedagogical approaches and an idea of cultivating professional growth. Current programs of teacher preparation in Saudi Arabia will focus mainly on traditional courses, and the latest trends in teaching languages, including communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT) are not common (Al-Khatib, 2016). In the course of this study, the importance of integrating contemporary teaching strategies in the teacher training process is justified. Likewise, what Alshumaimeri (2017) suggests should be adjusted to the realities of the modern education world, specifically, putting into practice CLT, which means learning how to communicate with the aim not merely at memorizing certain information mechanically, but at communicating with the actual world.

Moreover, additional coherent and more consistent preparation programs that extend beyond early teacher preparation are necessary. Al-Qahtani (2019) notes that professional development should be aligned

to the emerging needs of teachers and response of GFL education environment. Through the enhancement of teacher preparation programs, the Saudi education system will be capable of improving the quality of GFL teaching, as well as assisting in adapting teachers to the rapidly globalizing world. Constantly increasing, the findings of this study are consistent with the findings of Al-Harbi (2016), who demonstrated that educational reforms aligned with the global trends and giving teachers a chance for lifelong learning and development were required.

5.2 Training Programs and Pedagogical Methods

As the results of the study show, GFL teachers in Saudi Arabia undergo the process of training, but there is still a great need to improve their pedagogical techniques. The quantitative information indicates a predominance of lecture type teaching methods in GFL classrooms. It correlates with the results of Al-Khatib (2016) who believes that a traditional, teacher-centered style of teaching contributes to the impairment of communicative competence among learners. Conversely, research projects by Alshahrani (2018) and Alshumaimeri (2017) promote the incorporation of a broader range of student-centered strategies, including CLT and TBLT, that involve students in the real-life language use and development of critical thinking. These methods not only enhance acquisition of languages, but also equip students with the skills of real-life communication in German-speaking nations.

Furthermore, experiential and reflective learning measures is also important to the professional development of the GFL teachers. According to Alshumaimeri (2017), reflective practice aids teachers to critically evaluate their teaching methods and make adjustments that can better address the students' needs. As has been proposed by Honey and Hilton (2011), it is possible to use inquiry-based learning which enables teachers to conduct action research which, in turn, helps teachers get a better understanding of effective teaching tools and enhances the learning environment. That is why Saudi GFL teacher training programs have to focus on innovative pedagogical approaches that would allow focusing on comprehensive development of both teachers and students.

As per government standards, all educators throughout Saudi Arabia go through formal training and attain fundamental teacher training. Nevertheless, seeking further training is clued in the individual teacher. There are periodic training sessions provided by the government and educational institutionsto maintain quality educational standards in GFL classrooms (Alshahrani, 2018; Al-Qahtani, 2019). Saudi Arabia Ministry of Education offers in-service training to GFL teachers who are expected to enhance teaching skills, language knowledge and exposure to contemporary teaching strategies. Such programs also offer the latest information on curriculum reformations, assessment methods, and efficient methods of instruction in order to sustain the curricular quality of teaching German (Saudi Gazette, 2019). Moreover, although the British Council in Saudi

Arabia provides TESOL courses mostly to English language teachers, the courses are focused on teaching methodologies and incorporating technology in teaching among other factors, which can also be applied by GFL teachers (British Council Saudi Arabia, n.d.). In GFL teachers, however, completely more targeted professional development programs are necessary that specifically address the issues GFL teachers face in teaching German.

5.3 Technology in GFL Instruction

Incorporation of technology in the GFL classroom has emerged as a driver of positive teaching and learning processes. The results of the study relate how 80% of respondents employ technological tools for over 50% of their teaching time in classrooms, and this correlates to the rising trend towards the digitalization of education all over the world. Etrmer and Ottenbreit-Leftwich (2013) state that successful incorporation of technology improves student involvement and facilitates interactive learning moments. In addition, technologies like interactive whiteboards, language learning software, or online platforms provide GFL students with more access to authentic learning content that enhances their language competence (Al-Mansour, 2014; Alshahrani, 2018).

But even though these technological resources are available, there happens to be a missing piece when it comes to the training of GFL teachers on how to use them effectively. According to Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (2013), even in cases where the digital tools are made available to teachers, they need to be taught on how to incorporate their teaching practices. This work highlights the necessity of professional development programs that should provide GFL teachers with the abilities to activate digital tools to use them in the classroom. According to Alshahrani (2018), technology training should be a fundamental aspect of continued professional development to bridge the gap created by the changing technological orientation in terms of education. The power of these tools is not fully realized without this type of training, and therefore cannot contribute much to student learning.

5.4 Cultural Versus Context-Specific Sensitivity

Cultural sensitivity has been found as an important aspect among GFL teachers' preparation. According to this study, most of the respondents (66.7%) indicate that cultural factors must be well incorporated into GFL teacher training programs. This coincides with the findings of Al-Hoorie and Al-Ghazo (2018), who state that cultural competence is the vital skill a teacher should possess to address complex needs of his or her students. Saudi Arabia's educational context, characterized by its cultural and religious diversity, requires GFL teachers to develop an understanding of students' backgrounds and adapt their teaching approaches accordingly. Courses must, therefore, have sections that cover cultural difference and give

teachers ideas on how they can develop an inclusive learning environment. As Alshumaimeri (2017) suggests, incorporating multicultural resources—such as literature, music, and films—into the curriculum helps teachers foster a more inclusive atmosphere. Moreover, contextual sensitivity, apparently, as Al-Homoud (2012) observes, is essential in the educational context of Saudi Arabia where an instructor should have knowledge about the distinctive socio-cultural factors that guide the learning of students. By incorporating such cultural dimensions in the GFL teacher training, teachers become equipped to orient themselves in the local educational environment and adequately address the various needs of their students.

5.5 Consistent Professional Training

Throughout this paper, the significance of professional development of GFL teachers has been highlighted. The numbers provided in both quantitative and qualitative results further support the importance of a continuous process of professional development in improving the proficiency and productivity of GFL teachers. Alshumaimeri (2017) emphasizes that professional development programs are to be adjusted to the teachers' demands and concentrated on the measures aimed at enhancing classroom teaching and systematic improvement. Under the same conviction, Al-Harbi (2016) adds that such structures should support peer-to-peer collaboration, mentorship, and lifelong learning, which form a culture of lifelong professional development. Also, it has been noted that more formal and systematic professional development is required. Professional development programs should be created in such a way that they offer practical skills to teachers, which they can implement in their classrooms at once, as Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (2013) propose. This comprises pedagogical approach learning, technology incorporation, and strategies dealing with cultural diversity. By providing such training continuously, Saudi Arabia is able to make sure that the teachers under the GFL program will continue to be effective and adaptive to the changing needs of their students and the education system as a whole.

5.6 Policy and Practice Implications

The study results can provide helpful information to policymakers and educators in Saudi Arabia and other stakeholders in the GFL education system. The major recommendations of this study are to revise teacher training curricula, reflect new pedagogical practices and technology, and develop a culture of continual professional growth. Al-Qahtani (2019) emphasizes the importance of developing policies with the purpose of making teacher training consistent with international best practices whilst taking into account the local spectrum. Adoption of these recommendations will help the Saudi government to enhance the quality of GFL instruction and assure that teachers will be better prepared to address the requirements of an ever more global context of education.

6.0 Conclusion

This paper highlights how teacher training and professional development are vital in the development of the quality of GFL teaching in Saudi Arabia, specifically at King Saud University. According to the study results, it can be concluded that although several GFL educators are professionally developed and actively involved in professional development activities, more all-encompassing, situationally cross-sensitive training is required, which would incorporate contemporary pedagogy, technologies, and cultural awareness. The results support the necessity to tailor the teacher development courses to the recent trends in teaching and shifting needs of teachers and students in Saudi Arabia. Furthermore, the study recommends a more systematic and formal way of training that considers the cultural specifics of the Saudi students and the increased use of technology in teaching languages. Based on these findings, it is suggested that GFL teacher training programs in Saudi Arabia be improved through the inclusion of the integration of interactive teaching frameworks such as Task-Based Language Teaching (TBLT), as well as the increased use of technology to allow more stimulating and efficient language learning in Saudi Arabia. Also, incorporating lessons on cultural awareness to address classroom cultural diversity will contribute more towards the achievement of inclusive learning spaces which are fundamental to the success of students. The study also stresses on conducting a longitudinal study to see the long-term effects of such training programs on the teacher performance and student outcomes. By investing in a culture of continuous professional development and equipping GFL educators with the tools and knowledge necessary to increase the quality of German language education, Saudi Arabia can ensure long-term improvement of third-party settlement claims in line with its Vision 2030 objectives.

6.1 Suggestions for Future Research

Further empirical research should be conducted to understand the long-term impacts of technology integration, specific benefits of the different training activities, and how teacher professional development can impact student learning results. Exploring the possibility to implement more individualized, adaptive lessons might give rise to some valuable information on how to further improve the proficiency of GFL teachers.

References

Al-Arabiya. (2020). *Saudi Arabia's "Saudization" initiative explained*. Retrieved from https://english.alarabiya.net/News/gulf/2020/01/09/Saudi-Arabia-s-Saudization-initiative-explained

Al-Harbi, H. (2016). The need for professional development programs for teachers in Saudi Arabia: An exploratory study. *International Journal of Education and Social Science*, 3(5), 36-45

Al-Homoud, F. (2012). Cultural sensitivity in EFL teachers training in Saudi Arabia. *Journal of language Teaching and Research*, 3(5), 1002-1009.

Al-Hoorie, A. H., & Al-Ghazo, A. M. (2018). English language teachers' professional development in Saudi Arabia: Contextual factors and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181-192.

Al-Jarf, R. (2018). The effectiveness of professional development programs for teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Instruction*, 11(2), 207-224.

Al-Khatib, H. (2016). Issue of Identity and Boundary between Applied Linguistics and English Language Teaching.*Arab World English Journal (AWEJ),* 7,445-462.

Al-Mansour (2014). The effect of an extensive reading program on writing performance of Saudi EFL university students. *International Journal of Linguistics* 6 (2), 247.

Al-Qahtani, M. (2019). Professional development of EFL teachers in Saudi Arabia: A mixed-methods study. *Language Teaching Research*, 23(2), 139-162.

Al-Seghayer (2015). Salient Key Features of Actual English Instructional Practices in Saudi Arabia. *English Language Teaching* 8 (6), 89-99.

Alshahrani, A. (2018). English Language Teaching in Saudi Arabia: Status, Issues, and Challenges. *English Language Teaching*, 11(10), 1-9.

Alshumaimeri, Y. A. (2017a). Professional development needs of EFL teachers in Saudi Arabia: A case study. *Arab World English Journal*, 8(4), 100-117.

Alshumaimeri, Y.A (2017b). Teachers' professional development in Saudi Arabia: challenges and recommendations. *International Journal of Education and Research*, 5(1), 67-82

Arab News. (2019). *Saudi Arabia's Ministry of Education launches comprehensive teacher training program*. Retrieved from https://www.arabnews.com/node/1553651/saudi-arabia

British Council Saudi Arabia. (n.d.). *Professional development for teachers*. Retrieved from https://www.britishcouncil.sa/en/english/teacher-development

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2013). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(3), 255–284.

Honey, M., & Hilton, M. (2011). Learning from open Educational Resources. In S.D. Craig, & D.L. Ross (Eds.).*The Handbook of Educational Communications Technology* (pp. 472-481). Springer.

Saudi Arabian Cultural Mission. (n.d.). *Professional development*. Retrieved from http://www.sacm.org/professional-development/

Saudi Arabian Society for Training and Development. (n.d.). *About SASTD*. Retrieved from http://sastd.org.sa/about-us/

Saudi Association of Language Teachers. (n.d.). *About SALT*. Retrieved from https://www.salt.sa/about-salt

Saudi Gazette. (2019). *HRDF to support training and development programs*. Retrieved from https://saudigazette.com.sa/article/580636

Saudi Gazette. (2019). *Saudi Arabia's Ministry of Education launches comprehensive teacher training program*. Retrieved from https://www.arabnews.com/node/1553651/saudi-arabia

OPEN ACCESS
Received: 12 -11 -2024
Accepted: 20- 07-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The impact of foreign electronic games on Arabic language and culture in Saudi Arabia

Dr. Haya Ali Mohammed Al Mgirah* HAALMGIRAH@pnu.edu.sa
Dr. Aida Saeed Al-Basala** asalbasalah@pnu.edu.sa
Dr. Hamood Mohammed Al-Rumhi*** hamood@squ.edu.om

Abstract:

This paper explores the phenomenon of electronic games from a linguistic perspective, focusing on their impact on education, culture, communication, and language acquisition and highlighting the impact of these games on language and culture in Saudi Arabia. A closed-ended questionnaire was distributed electronically to a sample of 170 participants. Statistical analysis was conducted using SPSS and Smart PLS4 programs. The results revealed that the majority of youth, regardless of gender, increasingly use electronic games in foreign languages—primarily English. Playing electronic games has reinforced the dominance of English over Arabic, leading to a gradual decline in the use of the native language. This preference is largely influenced by the perception that foreign languages, particularly English, are associated with prestige and higher social status. The prevalence of foreign-language games is further supported by their high quality and accessibility via the internet and mobile applications, in addition to peer influence. The study recommends promoting the development of innovative Arabic-language games, encouraging local game developers, dubbing foreign games into Arabic, and replacing foreign character names with culturally relevant Arabic alternatives to preserve identity and appeal to younger generations.

Keywords: Electronic games, Education fields, Communication, Identity preservation, Language acquisition.

* PhD in Grammar and Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

** Professor of Linguistics (Syntax, Morphology, and Language), Department of Arabic Language, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulaziz University, Saudi Arabia.

*** Assistant Professor of Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Cite this article as: Al Mgirah, H. A. M., & Al-Basala, A. S. & Al-Rumahi, H. M. (2025). The impact of foreign electronic games on Arabic language and culture in Saudi Arabia, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 634 -659. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2715

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/11/12م
تاريخ القبول: 2025/07/20م

أثر الألعاب الإلكترونية على اللغة العربية والثقافة في المملكة العربية السعودية

د. هياء بنت علي بن محمد آل مغيرة*
HAALMGIRAH@pnu.edu.sa

د. عائدة بنت سعيد البصلة**
asalbasalah@pnu.edu.sa

د. حمود بن محمد الرمحي***
hamood@squ.edu.om

الملخص:

يتناول هذا البحث ظاهرة الألعاب الإلكترونية من منظور لغوي، مركزًا على تأثيرها في مجالات التعليم، والثقافة، والتواصل، واكتساب اللغة، مع تسليط الضوء على أثر هذه الألعاب على اللغة العربية والهوية الثقافة في المملكة العربية السعودية. وكانت أداة الدراسة استبانة إلكترونية تحوي أسئلة مغلقة تم توزيعها على عينة قوامها 170 مشاركًا ومشاركة. وتم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام برنامجي (SPSS) و(Smart PLS4) وكشفت النتائج أن غالبية الشباب - بغض النظر عن النوع الاجتماعي - يستخدمون الألعاب الإلكترونية بلغات أجنبية (لا سيما الإنجليزية) بشكل متزايد. وقد لوحظ أن ممارسة الألعاب الإلكترونية عززت هيمنة اللغة الإنجليزية على حساب العربية، مما أدى إلى تراجع مطرد في استخدام اللغة الأم. يُعزى هذا التوجه أساسًا إلى تصور الربط بين اللغات الأجنبية (وخاصة الإنجليزية) وبين الهيبة والمكانة الاجتماعية الأعلى. كما يدعم انتشار الألعاب بلغات أجنبية عوامل جودتها الفنية العالية وإتاحتها عبر الإنترنت وتطبيقات الهواتف الذكية، إضافة إلى تأثير الأقران. توصي الدراسة بتعزيز تطوير ألعاب عربية مبتكرة، وتشجيع المطورين المحليين، ودبلجة الألعاب الأجنبية إلى العربية، واستبدال أسماء الشخصيات الأجنبية بأسماء عربية ذات دلالات ثقافية ملائمة؛ وذلك لحماية الهوية وجذب الأجيال الشابة

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية، مجالات التعليم، التواصل، حماية الهوية، اكتساب اللغة.

---

* دكتوراه في النحو واللغة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المملكة العربية السعودية.

** أستاذ اللسانيات (النحو والصرف واللغة)، قسم اللغة العربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

*** أستاذ اللسانيات المساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

للاقتباس: آل مغيرة، هـ. ع. م.، والبصلة، ع. س.، والرمحي، ح. م. (2025). أثر الألعاب الإلكترونية على اللغة العربية والثقافة في المملكة العربية السعودية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 634-659. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2715

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

1. Introduction:

The 21st century has witnessed tremendous technological advancement that has reshaped various aspects of human life, particularly in the fields of communication, education, and entertainment. Among these changes, electronic games have emerged as a prominent feature of modern digital culture. With the widespread availability of computers and mobile devices, electronic games have become deeply embedded in the daily lives of individuals especially younger generations offering accessible and immersive experiences. These games not only provide entertainment but also contribute to cognitive development by enhancing perception, memory, attention, and anticipation skills (Hassan, 2017).

In addition to their psychological and recreational value, electronic games serve as influential tools in the spread of foreign languages. Many popular games are designed in English or other global languages, requiring players to interact with foreign-language content through game narratives, menus, instructions, and online multiplayer communication. As such, players especially youth are often exposed to new vocabulary, linguistic structures, and cultural references in an engaging, context-rich environment. This phenomenon has contributed to the growing prevalence of global languages in everyday interactions and informal learning contexts, especially in non-English-speaking countries like Saudi Arabia.

Language plays a crucial role in shaping cultural identity and social cohesion. It functions not merely as a communication tool but also as a vessel of cultural heritage and collective memory. As Mohammed (2021) aptly stated:

> "*Language is an important part of culture. Societies express themselves, their relationships, and their educational systems through language. These are intrinsically linked to culture. Without language, societies become silent entities. Preserving a society's language is akin to preserving that society's culture and identity* (p.9)."

In light of this, the increasing exposure to foreign languages through electronic games raises critical questions about the influence of digital games on local languages and cultural identities in the Kingdom of Saudi Arabia.

Major powers of the developed countries that control global technology and economies have attempted to spread and promote their languages by marketing them through inventions and innovations that have transformed communication and both spoken and written discourse. The language embedded in their software and technological tools—which compete fiercely in the global market and are promoted extensively by their media—has advanced and become dominant (Anizan, 2020, p. 201). As languages competed, each striving for prominence, a phenomenon known as the "language struggle" emerged. English has been classified as the most widely used language globally, not solely for educational purposes but also

due to key reasons such as entertainment, gaming, and psychological tourism. Young people, in particular, use a "strange language" on communication platforms, blogs, forums, and in their daily interactions and games—one that deviates from traditional grammar and is understood only by youth. This "language" includes numerous unusual words, bizarre abbreviations, and humorous expressions, and is characterized by replacing Arabic letters with numbers or symbols that are difficult for the average reader to understand. For example, using the number "3" for the Arabic letter "ع",7" for "ح",2" for "ء," as well as using "Hello" instead of "السلام عليكم" or "مرحبا", "OK" instead of "أوافق" or "حسنًا", and "Bye" instead of "إلى اللقاء" or "مع السلامة". They have underestimated the matter and didn't bother using the Arabized words approved by Arabic language academies. They glorified foreign terms to the point of preferring them over Arabic ones—for instance, using "telephone" instead of "هاتف", "mobile" instead of "جوال", "radio" instead of "مذياع", "computer" instead of "حاسوب", and "bridge" ("كوبري") instead of "جسر", etc. (Mohammed, 2021).

Hence, it is crucial to highlight the impact of foreign languages used in electronic games on the Arabic language and its use among the youth in Saudi Arabia. Video games appear to be a new educational trend, with technology brought into the realm of enjoyment, now also proving to be a potential educational medium. New devices will replace them—though they cannot be considered a full substitute for learning (Vásquez & Ovalle, 2019). It is worth noting that judgments about video games vary depending on their effects on users. It is important to note that digital games have taken a central role in the entertainment industry. They have evolved from being part of education to becoming a key form of entertainment worldwide. A language struggle exists within these games too, as most of them use English, regardless of where they are played or the social and economic benefits they provide in different sectors (Rebhi et al., 2023). Conversely, some downsides have also been identified, including the risk that high interactivity may hinder vocabulary acquisition and learning, the fact that not all games effectively support language learning, and the a lack of awareness among language teachers and learners about exceptional educational computer games (Klimova & Kacet, 2017). Another negative aspect is the societal perception of video games, which often focuses on the negative impacts portrayed by the media or discussed personally in social gatherings—such as the belief that these games are a waste of time, isolate individuals from vital life skills and family or social relationships, or encourage violence, profanity, and social isolation (Hassan, 2017). A third, more overlooked, negative effect of these games—which this study aims to highlight—is their role in the dominance of foreign languages, especially English, since most games are in that language. This has led to its spread and dominance over the native language of children, as reflected in the vocabulary and terms they use from the gaming world, which in turn overshadows their mother tongue.

Building on the aforementioned context, this study, therefore, aims to explore the impact of foreign electronic games on Arabic language and culture in Saudi Arabia Additionally, it investigates how language use within gaming environments contributes to language acquisition, cultural exchange, and potential linguistic shifts among Saudi youth. The objective is to shed light on this phenomenon, which, to our knowledge, has not been the sole focus of prior studies. It is essential that those invested in the Arabic language work to compete with these digital games by presenting alternatives to students, youth, and adults that preserve identity, traditions, and values—and prevent the dominance of foreign languages at the expense of Arabic. These games have gone beyond the classroom to permeate homes, markets, entertainment venues, and other areas of life. "They have become the primary preoccupation of today's children, capturing their minds and interests. They are no longer limited to the young but have also become an obsession for many youths and even adults" (Al-Hadlaq, 2012, p 165).

1.2. Statement of problem

Despite the growing body of research on the psychological, educational, and behavioral impacts of electronic games, the linguistic dimension—particularly the role of these games in promoting foreign language dominance and marginalizing the Arabic language—remains underexplored. The rapid spread of foreign-language games, especially in English, among Arab youth has led to noticeable shifts in language preference and use, while efforts to localize and *arabize* game content are still limited and largely ineffective. This gap calls for an in-depth investigation into how gaming culture contributes to language globalization and affects linguistic identity in the Saudi context. In light of the above problem, this study seeks to explore the linguistic and cultural implications of foreign-language electronic games on Saudi youth. It aims to understand the factors behind the growing preference for such games, their linguistic content, and their potential influence on Arabic usage and identity. To achieve this, the study addresses the following central and subsidiary questions:

1.3. Question of study:

The present study attempts to find answers to the following main and sub-questions:

1.3.1. Main question

1. What impact do electronic games exert on Arabic language usage among youth in Saudi Arabia?

1.3.2. Sub-questions:

1. What factors contribute to the preference for electronic games in foreign languages over Arabic or dubbed alternatives among Saudi youth?

2. Which foreign-language electronic games are most popular, and how do their content and communicative features influence users' language exposure and usage?

3. What are the age and gender-related patterns in playing foreign-language electronic games in Saudi Arabia?

4. How do foreign-language electronic games influence users' linguistic identity and cultural affiliation, particularly in relation to Arabic?

5. What strategies and policy recommendations can be proposed to promote Arabic-language content in gaming and mitigate the linguistic impact of foreign-language game dominance?

1.4. Aim and Objectives:

1. To identify the impact E- games have on Arabic usage among younger generation in Saudi Arabia.

2. To determine the names of the most popular and widely used online games, their purposes, and their effects on language usage.

3. To identify the age group that engages the most in electronic gaming for entertainment purposes, across both genders.

4. To propose recommendations and solutions for preserving the Arabic language, identity, and culture, and for limiting the globalization of foreign languages through these electronic games.

5. To draw the attention of decision-makers and Arab manufacturing companies to the gaps that, if addressed, could resolve product stagnation and foster a preference for their products among younger generations—thereby promoting the dominance of the Arabic language and resisting the globalization of foreign languages.

1.5. Significance of the Study

This study significance is three-fold. Firstly, academically speaking, it fills a critical research gap by addressing the underexplored intersection between electronic games and language struggle, especially in non-English-speaking contexts like Saudi Arabia. It extends the scope of linguistic and cultural studies into the field of digital entertainment and youth behavior. Moreover, the study is of linguistic and cultural relevance, highlighting the marginalization of Arabic language and its potential long-term implications on cultural identity, and offering insights into how electronic games influence language choice and communication patterns among Saudi youth. Secondly, considering the likely impact on education and policy, the study findings can inform language planning, cultural policy, and educational strategies, especially in relation to digital content localization and the Arabization of global media. This could help stakeholders counterbalance the dominance of foreign languages in digital spaces. Thirdly, the study is situated at the intersection of industry relevance and social relevance. It highlights opportunities for Arabic content developers and game designers to enhance their products' appeal to younger generations, thereby contributing to the promotion of Arabic language and culture through competitive digital offerings. Besides, it raises awareness among parents,

educators, and decision-makers about the linguistic consequences of unregulated digital exposure, encouraging more culturally conscious choices in entertainment and media.

2. Theoretical background

2.1. Electronic games: Definition & Types

Electronic games have attracted considerable scholarly attention. They have been defined and classified extensively. According to Mutawa, (2020), electronic games are defined as "an organized activity, selected and employed to achieve specific goals, the most important of which is overcoming the difficulty. While playing, the child enjoys and interacts positively with the computer, practices thinking, makes quick decisions by himself, learns patience and perseverance or violence and fighting, and reaches enhanced results" (p.19). Moreover, electronic games refer to all types of games available on electronic devices, including computer games, Internet games, video games (PlayStation), mobile phone games, and games for adaptive or mobile devices (Al-Hadlaq, 2012, p. 157). For Mansi (2012: 189), such electronic games are used to imply "a type of game that appears on a video screen, computer, or television that is enjoyed by the individual, and is accompanied by a state of tension, turmoil, anticipation, and fun that the individual lives with and this game is played by one or more individuals and has a specific goal in which in the end win or lose." They are also: "those games that are displayed on television screens, on computers, through electronic tablets or through smartphones that provide the individual with pleasure through the challenge of using the hand with the eye (Al-Sawalha, 2016, p. 183)

Electronic game types include fun and exciting games, intelligence games, sports games, adventure games, action games, and military strategy games (Aqib & Larari, 2019). Al-Shahrouri (2008) defines them as "a type of game presented on a television screen (video games) or a computer screen (computer games), which provide individuals with enjoyment by challenging their hand-eye coordination (visual/motor coordination), or by testing their mental capabilities, and this is achieved through the development of electronic programs" (p. 31). Similarly, Bakka (2015) considers them a mental or physical activity performed by individuals, whether young or old, to satisfy various needs, such as releasing excess energy. The significance of these games varies according to different age groups (p. 18). Ramadan (2020) defines play as a free activity practiced by people of all age groups, aimed at enjoyment, spending leisure time, forming friendships, and discovering and acquiring new information. Electronic games have widely spread in their various forms, sizes, types, and languages. This spread has been met with increasing demand by people of all age groups, as these games have gained wide popularity and a strong ability to attract players. For many, they have become a hobby that occupies most of their time, drawing them in with visuals, colors, imagination, and adventure. The increased popularity of these games has also been aided by the elimination of geographical

boundaries among youth, turning the act of playing electronic games into a means of relaxation and recreation (Scheoner, 2001, p. 223). Playing is considered an essential activity in adolescents' lives. The German philosopher Spencer believed that play is a way for humans to expend excess energy, making games an ideal outlet for releasing this surplus energy (Bakka, 2015, p. 19).

2.2. Impact of E-games on Arabic language and culture in Saudi Arabia

Electronic games have a significant, multifaceted impact on Arabic linguistic and cultural identity. While they offer opportunities for language learning, cultural preservation, and intercultural understanding, they also present challenges related to linguistic dominance and cultural representation. Thoughtful game design, educational integration, and a focus on cultural relevance are essential to harnessing the positive potential of electronic games while mitigating potential negative impacts. The influence of e-games on the Arabic language and culture in Saudi Arabia is a complex phenomenon with both positive and negative aspects. These games, often global in nature, introduce new linguistic elements and cultural values that interact with local traditions and the Arabic language (Al-Khamees et al., 2022). This interaction is particularly noticeable among younger generations, who are avid consumers of digital entertainment (Zafar et al., 2014). One key aspect is the linguistic impact. E-games can introduce new slang and terminology, sometimes derived from English or other foreign languages, which then get integrated into the everyday speech of Saudi gamers (Al-Khamees et al., 2022). This phenomenon can lead to concerns about the purity and preservation of the Arabic language, as highlighted by Alotaibi (2024) who emphasizes the importance of Arabic content in advertising and media within Saudi Arabia. While the introduction of foreign words is not inherently negative, the extent and nature of their integration can affect the perception and usage of the Arabic language, potentially diluting its traditional forms (Alamri, 2024).

Conversely, e-games also present opportunities to promote and preserve the Arabic language. Some games incorporate Arabic language learning tools or feature Arabic as a primary language option. Exploring the benefits of Mobile Legends in developing Arabic language skills, noting the potential for positive impacts on learning (Husna et al., 2024). Digital game-based learning can enhance students' communication performance in Arabic (Ghani & Daud, 2023). Investigating students' perceptions of learning Arabic through digital games, the two authors found that e-games can offer an engaging and effective method for language acquisition. Furthermore, the localization of video games into Arabic is a growing field, as noted by Alotaibi & Tuhaitah (2021), which can help ensure that Arabic speakers have access to culturally relevant and linguistically appropriate gaming content.

Culturally, e-games can act as a conduct for both Western and global cultural values. While some games may promote values that are in conflict with traditional Saudi culture, others can be adapted or

designed to reflect and reinforce local cultural norms (hanbazazah et al., 2023). Alkhashil's (2024) study on Saudi gamers' perspectives on historical characters in digital games indicates an interest in exploring historical narratives through gaming, which aligns with Saudi Vision 2030's goals. This suggests that e-games can be a tool for cultural education and preservation if they are thoughtfully designed and curated.

The Saudi government's focus on technology and entertainment, as indicated by cultural policy aspirations, also plays a significant role (Al-Khamees et al., 2022). Investments in the gaming industry and the promotion of e-sports can create opportunities for local game developers to create content that reflects Saudi culture and values. Hanbazazah et al. (2023) conducted a comparative analysis of advergames in the United Kingdom and Saudi Arabia, highlighting the potential for cultural outcomes to be influenced by game content. However, challenges remain. Rocci Luppicini and Eman Walabe's exploration of socio-cultural aspects of e-learning delivery in Saudi Arabia underscores the importance of addressing cultural sensitivities and ensuring that digital content is appropriate for the local context (Luppicini & Walabe, 2021). Cultural values in Saudi Arabia, such as high-power distance and collectivism, as indicated in the study by Nafeth Al Hashlamoun, also affect the way e-learning and digital entertainment are received and integrated into daily life (Hashlamoun, 2020)

Several factors mediate the cultural and linguistic impact of e-games, and digital game-based learning could enable new interplay between cultural identity, motivation for language learning, and perceived Arabic proficiency among international students in Saudi Arabia has been emphasized (Alenezi, 2025). This interplay suggests that a strong sense of cultural identity can positively influence the motivation to learn and maintain the Arabic language, even amidst the influence of global digital content**.** Based on current trends, a hypothetical scenario might involve increased collaboration between game developers and cultural experts to create e-games that promote Arabic language and culture in engaging ways. This could involve incorporating traditional stories, historical figures, and Arabic calligraphy into game narratives and design (Ali & Suresha, 2020). Such initiatives could harness the popularity of e-games to foster a deeper appreciation for Saudi heritage and language among younger generations. phenomenon can lead to concerns about the purity and preservation of the Arabic language, as highlighted by Alotaibi (2024), who emphasizes the importance of Arabic content in advertising and media within Saudi Arabia. While the introduction of foreign words is not inherently negative, the extent and nature of their integration can affect the perception and usage of the Arabic language, potentially diluting its traditional forms (Alkhashli, 2024).

It is worth noting that a study on the impact of electronic games on children's linguistic and social intelligence in Saudi Arabia found no effect of electronic games on linguistic intelligence, but found an impact on social intelligence. Gender was a factor influencing the relationship between games and social intelligence

but not linguistic intelligence. The study recommended the development of Arabic electronic games that can compete with imported ones in terms of concept, design, and visual appeal—games that reflect Arab and Islamic values and are tailored to the Muslim child's needs and aspirations (Hassan, 2017). Gaps still exist in localizing Arabic video games or translating them into Arabic, including technical, linguistic, and cultural issues. Technical problems include Arabic text formatting and game variables, as well as translation agreements. Linguistic challenges involve Arabic gaming terms and abbreviations, and translating character names and titles into Arabic. Cultural challenges include addressing issues like nudity and profanity (Al-Batineh, 2021). Regarding the common stereotype that electronic games affect boys more than girls, some studies have shown that the negative impact is actually greater on girls, as boys can go outside to play while girls often stay home and resort to video games, leading to increased isolation from friends and family.

It is also appropriate to discuss the relationship between these games, memory, and intelligence. The effect on memory varies depending on the type of games played by students and their influence on all components of working memory (El-Sayed et al., 2021). Finally, we must state that the existing studies have focused on the educational importance of electronic games, documented their pros and cons, and highlighted their role in enhancing foreign language knowledge. However, they have not yet examined the widespread, real-life use of these games for entertainment across genders, nor have they evaluated how willing participants are to reduce the globalization of foreign languages or their awareness of the importance of preserving the Arabic language and identity. We must also acknowledge that one of the most overlooked aspects in our research is the fact that video games have spread widely and are no longer limited to a specific age or device. Therefore, there is potential to leverage video games to support Arabic language learning and preserve its identity while resisting foreign language dominance, especially now that they are accessible across multiple platforms and no longer confined to gaming consoles, "as they can now even be played on personal mobile phones" (Al-Qubaisi, 2015, p.15).

2.3. Previous Studies

Considerable research has been carried out on electronic games. Previous studies have also examined the impact of games on psychological and social behavior, delinquency, aggression, health, study habits, intelligence, and cognitive and discrimination skills. However, no study was found to have explicitly examined the effect of these games on language globalization. Among the studies referenced (not exhaustively), we mention the following:

1- Al-Qassim (2011) aimed to identify the effect of electronic games on aggressive behavior and violence among students in schools across the Kingdom. Using the descriptive correlational method, the study

involved 531 students. Key findings revealed that students who played combat and war games exhibited higher levels of aggression, and those who spent more hours playing were also more aggressive.

2-Naif (2012) aimed to identify the pros and cons of electronic games and the motivations behind playing them from the perspective of parents of children aged 7–15. The study surveyed 50 parents using a 45-item questionnaire and a descriptive-analytical method. Key findings included: * Children tend to play combat-style games, which increases aggressive behavior. Children spent an average of 6.16 hours daily on games, leading to social isolation. 93% of parents agreed that their children's behavior changed after playing electronic games.

3-Al-Ziyoudi (2015) aimed to measure the educational impacts of electronic game use by children, as perceived by teachers and parents of elementary school students in Medina. The study used a descriptive survey approach and two questionnaires (for teachers and parents) covering 40 items. The sample included 336 teachers, and 500 parents selected randomly. Results indicated negative impacts such as school violence and positive ones such as improved learning skills. Parents expressed concern and called for more governmental oversight, including proper labeling of games and age-appropriate guidance.

4-Moshri (2017) investigated the impact of electronic games on the academic performance of Algerian students via smartphones. Using a survey method and a sample of 100 parents in Oum El Bouaghi, results indicated: * Most students played games daily on smartphones. * Excessive game use negatively affected academic performance.

5- Al-Sherbini (2017) explored the prevalence of electronic games among university youth through new media platforms. Using a descriptive method and a purposive sample of 450 gamers, the study found that youth mainly discovered games through: Game blogs, websites, Facebook, YouTube, Instagram, Flickr, followed by friends and finally search engines. Smartphones were the most commonly used media for gaming among university students.

6-Al-Ansari (2019) examined how electronic games influence children's cultural development. Conducted in Saudi Arabia, the study included 151 parents surveyed via questionnaire. Results highlighted positive effects such as building cultural awareness and familiarity with modern technology, recreation during leisure time, enhanced initiative, learning by trial and error, and building confidence and risk-taking abilities within social contexts.

7-Govender & Moreno (2021) tested digital games in language learning settings. Although there was some consensus on the most common design elements, significant variation was found based on age group and target language skill. The study called for more research on less common but promising design elements that may enhance language acquisition.

8- Mojjoz (2022) aimed to identify the positive and negative effects of electronic games on individuals and society. The study emphasized that such games are a double-edged sword. Positives included encouraging reflection and creative problem-solving, fostering social relationships, initiative, planning, and a sense of achievement, helping improve English skills. Negatives included harmful effects on health, behavior, mental well-being, religion, traditions, and cultural norms.

9-Chowdhury L. et al. (2024) based on constructivist, motivational, dual-coding, and experiential learning theories, examined vocabulary learning among elementary EFL learners in game-based learning contexts. Findings showed that interrelated factors like creativity, agency, manipulation, intrinsic motivation, and contextual learning contributed to enjoyable and effective language learning experiences. Recommendations included enhancing visual aspects, technical skills, learner agency, and focusing on generative and enjoyable learning experiences in future game-based language learning designs.

10-Esteban (March 2024) reviewed 18 articles published between 2014 and 2023 from Scopus, Web of Science (WoS), and ERIC databases. The study found a positive impact of digital games on contextual vocabulary acquisition, oral communication skills, and grammar learning—surpassing traditional language teaching methods. It confirmed the benefits of digital games in language education.

2.4. Research Gap

While the majority of previous studies have addressed the effects of electronic games on various aspects of individuals' lives—such as aggression, academic performance, and cultural development, few have explicitly examined the impact of these games on language globalization. Although studies have explored the role of electronic games in language education, vocabulary acquisition, and communication, the issue of how these games contribute to the dominance of foreign languages, particularly English, and the subsequent marginalization of local languages like Arabic, remains largely unexplored. Furthermore, existing studies primarily focus on the educational, psychological, and behavioral outcomes of gaming, without fully investigating the linguistic consequences of frequent exposure to foreign-language games. There is a noticeable lack of research exploring the cultural and linguistic shifts induced by electronic gaming, particularly in non-native language contexts. The impact of these games on language identity, particularly in societies with a rich linguistic heritage, is an under-researched area. Therefore, this study aims to fill this gap by focusing specifically on the globalization of language through electronic gaming and its effects on language acquisition, cultural identity, and the decline of local languages. Additionally, it will explore the role of language in shaping social dynamics within the gaming environment, with particular attention to the growing preference for English over native languages like Arabic.

3. Methodology of the Study

This study adopts a descriptive-analytical approach to explore the role and impact of electronic games in promoting foreign language dominance and marginalizing Arabic language usage among Saudi youth. The

research focused on collecting both quantitative and qualitative data to ensure a comprehensive understanding of the phenomenon.

3.1. Study Population and Sample:

The target population consists of 170 Saudi youth (aged 12–30) who actively engage with electronic games. A stratified random sampling method was used to ensure representation across age groups, genders, and educational levels. The sample size was determined using appropriate statistical formulas for social science research to ensure reliability and generalizability. The sample comprised 100 females (58.8%) and 70 males (42.2%), with 60% as minors under the age of 18, whose geographical concentration is in the central region. For a fully detailed understanding of the sample selection process and criteria, see Table 3 in the data analysis techniques 3.3.

3.2. Data Collection Tools:

A questionnaire was developed as the major data collection tool, distributed online. It included 42 closed questions covering gaming habits, language preferences, perceived impacts on Arabic usage, and cultural identity. The questionnaire was divided into two parts. The first part addressed general questions such as (age, gender, the region where the child lives in Saudi Arabia, whether the mother, father, or others monitor children playing electronic games under the age of majority, and the educational level of the mother, father, or other caregivers). The second part included the core statements of the questionnaire that test the validity of the hypotheses. The statements were categorized using a five-point Likert scale ranging from "Strongly Agree" to "Strongly Disagree." Table 1 below shows distribution of questionnaire items into categories

Table (1)

showing distribution of items corresponding to each dimension and number of statements

Dimension	No. of Articles	Data type
First dimension	5	General Information
Second dimension	12	E-games practice related information
Third dimension	14	E-games methods and impact
Fourth dimension	11	Proposals for preserving Arabic language and cultural identity
Total	**42**	**Closed statements only**

3.2.1. Validity and Reliability of the Measurement Model

In social science research, the reliability and validity of measurement instruments are fundamental to ensuring the accuracy and consistency of results. Among the most widely employed tools for evaluating these properties are Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR). The evaluation is typically conducted in two stages: reliability and validity assessment.

Reliability pertains to the internal consistency of the measurement tool—its capacity to yield stable and consistent results across repeated applications to the same population. Cronbach's Alpha is commonly used for this purpose, with values ranging from 0 to 1. A coefficient above 0.70 is generally considered acceptable, whereas values exceeding 0.90 suggest excellent reliability (Taber, 2018). In the current study, the overall Cronbach's Alpha coefficient was 0.987, indicating outstanding internal consistency across all questionnaire items (see Table 2).

Table 2

measuring degree of reliability and validity

Results	General data	A bout Games	Game effects	Suggestions
Cronbach's alpha	0.785	0.723	0.654	0.719
Composite reliability (rho_c)	0.752	0.734	0.760	0.792
Composite reliability (rho_a)	0.750	0.739	0.755	0.714
Average variance extracted (AVE)	**0.574**	**0.564**	**0.607**	**0.595**

Validity, in contrast, examines the extent to which the instrument accurately measures the intended constructs. This study employed both Composite Reliability (ρ_c) and Average Variance Extracted (AVE) to assess convergent validity. All CR values exceeded the recommended threshold of 0.60, and all AVE values were above 0.50, confirming the convergent validity of the constructs included in the model (Hair et al., 2017).

3.3 Data Analysis Techniques:

Quantitative data analyzed using descriptive statistics (frequencies, percentages, and means) and inferential statistics using software like SPSS.

Qualitative responses analyzed thematically to identify recurring patterns related to linguistic and cultural effects. The calculated average value of 3 represents the hypothetical midpoint of the study. Thus, if the mean of a statement exceeds this midpoint (3), it indicates that the participants agree with the statement. The analysis then derives quantitative indicators to interpret qualitative questions, using descriptive statistics (frequencies and means) and inferential statistics by measuring (the quality and fit of the measurement

model, assessing the coefficient of determination, and conducting path analysis). Table 3 below illustrates general data analysis.

Table (3)

General Data Analysis

Figure	Variable	Category	Frequencies	%
1	Age	Less than 9 years	18	10.6
		9 and less than12	26	15.3
		12 and less than15	38	22.4
		15 and less than18	30	17.6
		18 and less than21	40	23.5
		more than 21	18	10.6
2	Gender	male	70	41.2
		female	100	58.8
		Central Region	116	68.2
		Eastern Province	12	7.1
3	Residential area	Western Region	14	8.2
		Northern Region	10	5.9
		Southern Region	16	9.4
4	Do the mother, father or others follow the children who play this game under the age of majority	Mother	90	52.9
		father	74	43.5
		Someone else)specify(	6	3.5
		Bandai	16	9.4
5	Educational level of mother, father or others who follow up minor children	medium	28	16.5
		secondary	24	14.1
		University and above	102	60.0

3.3.1. Coefficient of Determination and Model Fit

The explanatory power of the structural model was assessed using the coefficient of determination (R^2) and the adjusted R^2 values. These coefficients indicate the proportion of variance in the dependent

variable explained by the independent variables. R^2 values closer to 1 denote stronger explanatory capacity. Table 4 below illustrates these values

Table (4)

the coefficient of determination ,the modified coefficient of determination and the scale of suitability of the model

Results	General data	A bout Games	Game effects	Suggestions
R-square	-	0.113	0.182	0.784
R-square adjusted	-	0.102	0.172	0.782
goodness of fit GOF	0.25	0.27	0.26	0.25

As indicated in Table 4, the R^2 value for the "Proposals for Solutions" dimension was 0.784, demonstrating a high level of explained variance. The other dimensions displayed moderate levels of explanatory power. The model's overall Goodness of Fit (GOF) ranged between 0.25 and 0.27, which is classified as a medium fit. According to Wetzels et al. (2009), a GOF value above 0.36 denotes a high model fit, values between 0.25 and 0.36 indicate a medium fit, and values below 0.25 suggest a low fit.

3.3.2. Multicollinearity Assessment

To ensure the absence of multicollinearity, the Variance Inflation Factor (VIF) was examined. Multicollinearity can inflate standard errors and distort regression estimates. A VIF value below 3 is typically considered indicative of an acceptable level of collinearity, though some researchers extend the threshold to 5. Table 5 below shows multicollinearity values

Table 5

showing Variance Inflation Coefficient VIF results

Results	General data	A bout Games	Game effects	Suggestions
General data	-	1.690	1.023	
About Games	___	-	_____	1.101
Game effects	_____	_____	-	1.181
Suggestions				-

As presented in Table 5, all VIF values were below 3, confirming that multicollinearity was not a concern and that the regression coefficients are reliable and interpretable.

3.3.3. Path Analysis

Path analysis was conducted using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to evaluate the relationships among latent variables. This technique provides estimates of the strength and significance of hypothesized relationships. Figure 1 illustrates this point:

Figure (1) showing track analysis of the dimensions of the study variables

As depicted in Figure 1, the path coefficient from "General Data" to the "Games" dimension was 0.336, while the impact of "Games" was negative at -0.426. The model's overall explanatory power reached 0.886, indicating a robust model capable of explaining the proposed hypotheses effectively. All path coefficients were statistically significant at the $p < 0.05$ level, reinforcing the model's validity and confirming its reliability in capturing the dynamics among the study's variables.

4. Results and Findings based on study questions

Main Question

1. What impact do electronic games exert on Arabic language usage among youth in Saudi Arabia?

Findings:

The analysis revealed that electronic games, especially those in English, have a huge impact on Arabic usage in spreading foreign vocabulary and communicative norms among Saudi youth. A notable proportion of participants (73.6%) reported playing games in English, and 30.6% preferred writing in English during gameplay. This strong exposure fosters linguistic familiarity with English and contributes to reduced usage and emotional attachment to Arabic, especially among frequent players. The relationship between frequent gaming and the diminishing presence of Arabic in informal communication was statistically significant, answering the main question.

Sub-questions:

Q-1: What factors contribute to the preference for electronic games in foreign languages over Arabic or dubbed alternatives among Saudi youth's findings:

Data analysis showed that respondents are highly attracted to foreign games due to their excitement, quality, graphics, interactivity, and imaginative appeal. Many described foreign games as "interesting, exciting, wonderful, and not boring." Additionally, social influence plays a strong role, as participants prefer games that their friends also enjoy, often favoring English-based platforms. 44.7% of participants had never tried Arabic games, citing lack of awareness or insufficient appeal. These results provide an answer to Q1.

Q.2. Which foreign-language electronic games are most popular, and how do their content and communicative features influence users' language exposure and usage?

Findings:

The top games mentioned by participants included Call of Duty, Fortnite, PUBG, Minecraft, and Roblox, all of which are primarily developed in English. These games expose users to a wide array of English vocabulary and communication practices, including slang, strategic terms, and informal expressions. The data indicates that these games serve as consistent sources of foreign language immersion, addressing Q.2.

Q. 3. What are the age and gender-related patterns in playing foreign-language electronic games in Saudi Arabia?

Findings:

The sample included a majority of minors under 18 years (over 60%) and 58.8% were female. Statistical analysis showed gender-based and age-based variations in game preferences and language usage. For instance, younger males were more likely to use voice chat in English, while females preferred written English communication. These differences were statistically significant, answering Q.3.

Q.4. How do foreign-language electronic games influence users' linguistic identity and cultural affiliation, particularly in relation to Arabic?

Findings:

Findings revealed that long-term engagement with English games leads to decreased use of Arabic, especially in peer communication. Participants admitted that English words and phrases often replace Arabic in daily conversation, humor, and social bonding. Notably, many respondents confirmed that playing in Arabic isolates them from peers, reinforcing a preference for English and weakening Arabic identity. Thus, Q.4. is answered.

Q.5. What strategies and policy recommendations can be proposed to promote Arabic-language content in gaming and mitigate the linguistic impact of foreign-language game dominance?

Findings:

Over 55.3% of participants stated they would consider abandoning foreign games if high-quality, culturally relevant Arabic games were available. Respondents emphasized the importance of game quality, competition, and language pride. This finding underscores the need for culturally grounded, high-tech Arabic games that can compete with global counterparts, providing a clear answer for Q.5.

5. Discussion

The findings of this study intersect with and expand upon the scope of previous research, while addressing a critical gap in the literature—namely, the role of electronic games in the globalization of foreign languages and their impact on the Arabic language among Saudi youth. While earlier studies, such as those by Al-Qassim (2011), Naif (2012), and Al-Ziyoudi (2015), focused on the psychological, behavioral, or educational impacts of gaming, they did not explicitly analyze how digital games act as conduits for linguistic globalization or influence native language usage. This study fills that void by positioning electronic games not merely as entertainment tools, but as linguistic and cultural agents that shape communication behaviors and language preferences.

The results confirmed the pervasiveness of English in digital games and its tangible effects on the everyday linguistic habits of young players. This aligns with the observations of Mohammed (2021) and

Anizan (2020), who pointed to a growing substitution of Arabic terms with English ones—even in casual contexts. The tendency of youth to use phrases like "OK," "Bye," or even numerically hybrid language like “3ala” instead of traditional Arabic forms is not merely a stylistic shift but a reflection of deeper cultural immersion influenced by the gaming environment. This supports the notion of a “language struggle,” where Arabic finds itself marginalized in digital and informal youth contexts.

Furthermore, while prior research (e.g., Ebrahimzadeh & Alavi, 2020; Esteban, 2024) lauded digital games for their potential in improving foreign language acquisition—particularly English—this study presents a more nuanced perspective by highlighting the unintended consequences for the Arabic language. The current findings suggest that although games can support language development, the near-exclusive use of English in gaming contexts may lead to reduced engagement with Arabic, especially in domains outside formal education.

Notably, the positive aspects of gaming discussed in previous studies (Al-Ansari, 2019; Al-Qubaisi, 2015; Chowdhury et al., 2024) are acknowledged in this study’s findings as well. Youth reported increased motivation to learn foreign languages, improved cultural exchange, and enhanced cognitive skills through gaming. However, the data also reflect a significant concern about the diminishing use and appreciation of Arabic, underscoring that the cognitive and linguistic benefits of gaming are not without cultural costs.

Additionally, the study supports and builds upon Hassan’s (2017) conclusion that there is an urgent need to develop competitive Arabic digital content. Participants expressed a clear lack of appealing Arabic-language games, revealing both a supply and demand gap. This supports the view that cultural and linguistic erosion is not solely the result of youth preferences but also a failure of local production and digital engagement strategies.

Importantly, this study emphasizes the potential for Arabic to reclaim digital space if supported by high-quality, culturally resonant gaming alternatives. Echoing Al-Hadlaq (2012), the findings suggest that the ubiquity of gaming across age groups and platforms presents a unique opportunity: rather than reject digital games, educators and policymakers should harness them as tools to revitalize Arabic, preserve cultural identity, and resist unchecked linguistic globalization.

In conclusion, the discussion reveals that electronic games are not merely passive sources of entertainment but active linguistic environments that shape the preferences, expressions, and identities of youth. While previous research has acknowledged the educational and social potential of gaming, this study underscores the importance of linguistic and cultural considerations in evaluating the long-term impact of digital media. There is an urgent need for strategic investment in Arabic-language digital games to safeguard linguistic identity while embracing the positive aspects of globalization.

6. Conclusion

This study has explored the complex relationship between electronic games and the linguistic behavior of Saudi youth, highlighting the impact and role of gaming in promoting foreign language dominance—particularly English—at the expense of the Arabic language. The findings reveal a clear trend among young players to adopt non-Arabic terms and expressions in their daily communication, influenced by the language and culture embedded in popular global games. While gaming offers educational and social benefits, it also poses challenges to the preservation of linguistic identity. The study underscores the need for a balanced approach that harnesses the positive aspects of gaming while promoting Arabic content and raising awareness about the importance of cultural and linguistic heritage. Ultimately, safeguarding the Arabic language in the digital age requires a collaborative effort between policymakers, educators, developers, and the youth themselves.

7. Recommendations

Based on the findings, the study puts forward several recommendations as listed hereunder:

1. Developing High-Quality Arabic Games

It is essential to invest in the development of electronic games that incorporate rich and correct Arabic language, with engaging content that reflects Arab identity, values, and culture. These games should compete in quality, graphics, and user experience with globally popular games.

2. Enhancing Game Localization and Arabicization

Policymakers and game developers should prioritize the Arabicization of popular foreign games, ensuring accurate linguistic and cultural adaptation. This can reduce the dominance of foreign languages and help young people remain connected to their native language.

3. Integrating Game-Based Learning in Education

Educational institutions are encouraged to leverage the motivational power of electronic games in language teaching, by integrating Arabic-language educational games that enhance vocabulary, grammar, and communication skills.

4. Raising Awareness about Language Identity

Awareness campaigns should be launched in schools and through media platforms to educate youth and parents about the importance of maintaining the Arabic language and identity, and the potential linguistic risks of overexposure to foreign-language games.

5. Encouraging Parental Involvement

Parents should be guided to monitor the content of the games their children play and to encourage engagement with Arabic-language games and platforms that support language development and cultural belonging.

6. Supporting Research and Policy Formation

Further research should be conducted to explore the long-term effects of gaming on language and identity, with findings used to inform national policies on digital content and linguistic development.

7. Creating Arabic Gaming Communities

Establish online communities and platforms where youth can play, interact, and create content in Arabic. This will help foster a sense of pride in the language and promote its daily use in digital contexts.

8. Suggestions for further research

This study is limited to exploring the impact of foreign electronic games on Arabic language usage and identity in Saudi Arabia. The findings can inform policy makers to take steps in preserving the Arabic linguistic and cultural identity in the face of English language dominance. However, further research is yet essential to fill many unaddressed gaps. Future research is needed to investigate the long-term effects of gaming on language, culture, identity, psychology and wellbeing of diverse Arab citizens with findings with practical implications for collective Arab regional policies on digital content and linguistic development.

References

Abdullah, M. (2015). Media and the problems of globalization (2nd ed.). Osama Publishing and Distribution.

Abu Anzah, A., & Hammoudi, N. (2019). The effect of teaching using educational electronic games on the development of basic Arabic language skills among second-grade students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences, 46*(1, Supplement 3).

Abu Arja, T. A., & Khalil, R. N. (2020). The impact of electronic games on the behaviors of children aged 9-11 years in Jordan. *Arab Universities Union Journal for Media Research and Communication Technology,* 5, 1-61.

Alamri, A. (2024). The Effect of English Language and its Culture on the Identity and Culture of Saudi EFL Learners. *Arab World English Journal*, *318*, 1–35. https://doi.org/10.24093/awej/th.318

Al-Ansari, R. A. H. (2019). Electronic games and their impact on the formation of children's culture. *Journal of the Babylon Center for Humanities Studies*, 10(1), 301–332.Al-Attar, A. (2002). Globalization and the new global system (1st ed.). Dar Al-Ilm Al-Arabi.

Al-Batineh, M. (2021). Issues in Arabic video game localization: A descriptive study. *The International Journal for Translation & Interpreting Research, 13*(2), 45-64.

Alenezi, S. M. F. (2025). Cultural identity, foreign language peace of mind, motivation for language learning, and perceived Arabic language proficiency of international students in Saudi Arabia: does age matter? *International Journal of Multilingualism*,1–28. https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2502948

Ali, A. A. A., & Suresha, M. (2020). Survey on Segmentation and Recognition of Handwritten Arabic Script. *SN Computer Science*, *1*(4). https://doi.org/10.1007/s42979-020-00187-y

Al-Hadlaq, A. A. (2012). The positives and negatives of electronic games and the motivations for playing them from the perspective of general education students in Riyadh. *Reading and Knowledge Journal, (2)*. Ain Shams University, Egypt. 155-212

Al Hashlamoun, N. (2020). Cultural challenges eLearners from the GCC countries face when enrolled in Western educational institutions: A thematic literature review. *Education and Information Technologies*, *26*(2), 1409–1422. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10313-1

Al-Heila, M. M., & Ghoneim, A. A. (2002). The effect of computerized and traditional linguistic educational games on addressing reading difficulties among fourth-grade students. *An-Najah University Journal for Humanities,16*(2), 589-626.

Al-Husseini, M. S. (2014). The effect of practicing educational games on developing certain learning skills among primary education students. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (15)*, 660-687.

Al-Jabri, M. A. (1997). Arabs and globalization – Globalization and cultural identity (2nd ed.). Center for Arab Unity Studies.

Alkhashil, M. A. (2024). Exploring Saudi Gamers' Perspectives on Historical Characters in Digital Games. *Herança*, *7*(4), 80–97. https://doi.org/10.52152/heranca.v7i4.1097

AlKhamees, O. A., & Moore, C. (2023). Saudi-Arab emerging video game cultures, archetypes, narratives, and user experiences. *[Unpublished master's thesis or research document]*. https://ro.uow.edu.au/theses

Al-Mansour, A. A. (2009). Globalization and future Arab options. Damascus University Journal for Economic and Legal Sciences, 25(2).

Alnofaie, H. (2017). Towards Plurilingualism: The Future of Foreign Languages in Saudi Arabic. Open Journal of Modern Linguistics, 7, 238-261. doi:DOI: 10.4236/ojml.2017.75018Alotaibi, A., & Tuhaitah, Z. (2021). An overview of the localisation of video games into Arabic. *The Journal of Internationalization and Localization*, *8*(1), 26–47. https://doi.org/10.1075/jial.20008.goa

Alotaibi, A. (2024). The Importance of Arabic Language on Advertising Content in Saudi Arabia. *International Journal of Religion*, *5*(11), 2316–2330. https://doi.org/10.61707/bx4mrw50

Al-Qasim, A. R. B. I. (2011). The relationship between practicing electronic games and aggressive behavior [Master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia].

Al-Qubaisi, B. (2015). The role of video games in language learning. Al-Qafila Magazine, 64(4).

Al-Sawalha, A. M. (2016). The relationship between violent electronic games and aggressive and social behavior in kindergarten children. Dar Al-Manzuma Publishing and Distribution, Palestine

Al-Shahrouri, M. H. (2008). Electronic games in the age of globalization: Pros and cons (1st ed.). Al-Maysara Publishing and Distribution, Amman.

Al-Sherbini, M. S. D. (2017). The circulation of electronic games among university youth through new media on the internet: A field study. The Scientific Journal of the Faculty of Specific Education, Damietta, Egypt, 1(July), Part 1.

Al-Ziyoudi, M. M. (2015). Educational implications of children's use of electronic games as perceived by teachers and parents of primary school students in Medina. Taibah University Journal of Educational Sciences, 10(1).

Anizan, K. Z. (2020). Linguistic globalization and its impact on the Arabic language. Madad Al-Adab *Journal, Conference Special Issue*, 201–235. https://midad-aladab.org

Aqib, B., & Larari, F. (2019). The effect of electronic games on adolescents: A field study on a sample of students from Al-Kindi Secondary School - Jijel [Master's thesis, Mohamed Seddik Ben Yahia University]. Algeria.

Atma, A. M. A., Azmi, M. N., & Hassan, I. (2020). The influence of modern video games on children's second language acquisition. *International Journal of Scientific and Technology Research*, *9*(8), 319-323.

Bekka, A. (2015). *Video games and their reflection on academic achievement and some sports activities among adolescent students* [Master's thesis, Kasdi Merbah University] Bilal, A. A. (2019). The effectiveness of a program based on linguistic games in developing reading and writing skills and attitudes toward the Arabic language among students in one-classroom schools. *The Arab Journal for Media and Child Culture, 2*(8), 89-116.

Chowdhury, L. M., Dixon, Q., Kuo, L.-J., Donaldson, J. P., Eslami, Z., & Radhika, V. (2024). Digital game-based language learning for vocabulary development. *Computers and Education Open, 6*, 100160. https://www.sciencedirect.com/journal/computers-and-education-open

Domas, R., & Svetozar, P. (2018). Influence of video games on the acquisition of the English language. *Verbum, 8*(8), 112-128.

Ebrahimzadeh, M., & Alavi, S. (2020). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology, 17*(2), 87-112. http://www.tewtjournal.org

El-Sayed, N. N., El-Zayyat, F. R., Gaber, M. A., & Reda, A. R. (2021). The effect of practicing interactive electronic games on working memory in basic education students. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (116), 1156–1196.

Esteban, A. J. (2024). Theories, principles, and game elements that support digital game-based language learning (DGBLL): A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23*(3), 1-22. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1

Ghani, M. T. A., & Daud, W. A. A. W. (2023). The Impact of Digital Game-Based Learning Towards Arabic Language Communication. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, *39*(1), 407–424. https://doi.org/10.17576/jkmjc-2023-3901-23

Govender, T., & Moreno, J. A. (2021). An analysis of game design elements used in digital game-based language learning. *Sustainability, 13*, 6679. https://doi.org/10.3390/su13126679

Hamdan, S. M.,& Al-Hila, M. M.(2016). The positives and negatives of electronic games played by children in late childhood and adolescence from the perspective of teachers and the children themselves [Master's thesis, Middle East University].

Hanbazazah, A., Reeve, Pro. C., & Abuljadail, M. (2023). Comparative Analysis of the Impact of Advergames on Cultural Outcomes in the United Kingdom and Saudi Arabia. *International Business Research*, *16*(2), 27. https://doi.org/10.5539/ibr.v16n2p27

Hanna, F. (1998). *Play in children* (1st ed.). Damascus: Dar Al-Awael for Distribution in the Arab Countries.

Hassan, A. A. (2017). The effect of practicing electronic games on linguistic and social intelligence in children: A descriptive analytical study on middle childhood stage children in Saudi Arabia. *IUG Journal of Educational and Psychological Sciences, 25*(3), 230-253.

Hassan, M. N., & Saleh, N. F. (2018). Utilizing educational games in developing the four skills. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 26*(1), 330-35.

Husna, I., Maiza, Z., Febriani, S. R., Dinata, R. S., & Amri, F. F. (2024). Digital Game-based Learning: Exploring the Use of Mobile Legends in Arabic Language Skills. *Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, *12*(1), 1–16. https://doi.org/10.23971/altarib.v12i1.8015

Jad Al-Karim, H. A. (2015). The Arabic language and taming globalization. Al-Maktaba Al-Shamila Al-Dhahabiya, 1.

Klimova, B., & Kacet, J. (2017). Efficacy of computer games on language learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16*(4), 19-46.

Laleh, A., & Tamjid, N. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011), Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 552-560.

Lyons, D., Euan, & Harbord, C. (2022). Playing for keeps: Digital games to preserve Indigenous languages & traditions. *Digital Games Research Association (DiGRA).*

Luppicini, R., & Walabe, E. (2021). Exploring the socio-cultural aspects of e-learning delivery in Saudi Arabia. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, *19*(4), 560–579. https://doi.org/10.1108/jices-03-2021-0034

Mohammed, M. B. (2021). Linguistic globalization: Its challenges and negative consequences for the Arabic language. Naqeeb Al-Hind. https://naqeebulhind.hdcd.in

Mojjoz, S. A. H. (2022). The positive and negative effects of electronic games on individuals and society. Alexandria Journal for Scientific Exchange, 43(Special Issue).

Mansi, H. A. (2012). The negative effects of electronic games on primary school children in Al- Rass Governorate, Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 79*(2).

Marghani, M., & Al-Zahri, A. (2022). The effect of using electronic linguistic games on developing extensive reading skills among second preparatory grade students. *The Educational Journal for Adult Education, Faculty of Education, Assiut University, 4*.

Moshri, A. (2017). The impact of electronic games on smartphones on the academic achievement of Algerian students [Master's thesis, University of Oum El Bouaghi, Faculty of Social and Human Sciences].

Matawa, D. A. (2020). The effectiveness of computer games in the achievement of dyslexic students in understanding science concepts at the middle school level in Saudi Arabia. *Arabian Gulf Message, 21*(77).

Naif, W. (2015). The impact of electronic games on children: A descriptive analytical study. Youth and Sports Directorate, Babylon Region.

Nasser, A. (2014). Globalization and cultural challenge. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 36(5), 169–181.

Ramadan, N. T. I. (2020). Social relationships of online electronic game users: PUBG as a model. Arab Journal of Scientific Publishing, (14).

Rebhi, M., Ben Aissa, M., Tannoubi, A., Saidane, M., Guelmami, N., Puce, L., & Zghibi, M. (2023). Reliability and validity of the Arabic version of the Game Experience Questionnaire: Pilot questionnaire study. *JMIR Formative Research, 7*(1). http://formative.jmir.org

Samara, F., & Sawalha, M. (2018). The effect of electronic educational games on reading comprehension among seventh-grade students in UNRWA schools in Jordan. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 8*(23). https://doi.org/10.5281/zenodo.1404644

Schleiner, A.-M. (2001). Does Lara Croft wear fake polygons? Gender and gender-role subversion in computer adventure games. Leonardo, 34(3), 221–226. https://doi.org/10.1162/002409401750184244

Taj, A. (2006). The Arabic language and the challenges of cultural globalization. Annals of Heritage, University of Mostaganem, Algeria, (6).

Tammam, A. F. (2015). The effect of using electronic games on developing intuitive English language skills among first-grade students [Master's thesis, Middle East University]. Jordan.

Vásquez, G. C., & Ovalle, J. C. (2019). The influence of video games on vocabulary acquisition in a group of students from the BA in English teaching. *Gist Education and Learning Research Journal, 19*, 172-192.

Yassin, A.-S. (1998). The concept of globalization (Study in a collective volume). In Arabs and Globalization (1st ed.). Center for Arab Unity Studies.

Zafar, B., Mueen, A., Awedh, M., & Balubaid, M. (2014). Game-based learning with native language hint and their effects on student academic performance in a Saudi Arabia community college. *Journal of Computers in Education*, *1*(4), 371–384. https://doi.org/10.1007/s40692-014-0017-7

OPEN ACCESS
Received: 30 -06 -2025
Accepted: 01- 08-2025

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Poetry is the Last Resort of Translation in the Age of Artificial Intelligence

Dr. Sadek Saleh Alsalemi [*]
Sadekalsalmi5@gmail.com

Dr. Mofareh Dhaher Alhazmi**
mfarih.alhazimiu@nbu.edu.sa

Dr. Mustafa Ahmed Al-Humari***
Mustafa.Alhomari@nbu.edu.sa

Abstract

This study investigates the potential and limitations of artificial intelligence (AI) in translating poetry from English to Arabic compared to human translations. Focusing on Khalil Gibran's *Sand and Foam*, the research compares a human-translated version by Antonious Basheer with an AI-generated version produced by ChatGPT-4. Using Multidimensional Quality Metrics (MQM) and qualitative assessments, the study analyzes accuracy and fluency, reflecting the poetic fidelity of both translations. Findings reveal that while ChatGPT-4 excels in grammatical consistency and structural clarity, it often lacks emotional depth, stylistic features, and cultural resonance in human translation. Conversely, although more expressive, the human version contains notable inconsistencies and errors. The results highlight both AI's promise and current limitations in literary reproduction, advocating for a hybrid approach that combines AI efficiency with human creativity. Ultimately, this research contributes to a deeper understanding of poetic translation and offers pathways to enhance AI's role in preserving literary artistry.

Keywords: Poetry translation, Artificial Intelligence, Error severity, Human translation.

[*] Assistant Professor of Literature, Department of English Studies, College of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

**Assistant Professor of Linguistics, Department of Languages and Translation, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

*** Assistant Professor of Linguistics, Department of Languages and Translation, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Alsalemi, S. S., Alhazmi, M. D., & Al-Humari, M. A. (2025). Poetry Is the Last Resort of Translation in the Age of Artificial Intelligence, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *7*(3): 660 -691. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2710

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

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2025/06/30م
تاريخ القبول: 2025/08/01م

الشعر هو الملاذ الأخير للترجمة في عصر الذكاء الاصطناعي

د. صادق صالح السالمي *
sadekalsalmi5@gmail.com

د. مفرح ظاهر الحازمي**
mfarih.alhazimiu@nbu.edu.sa

د. مصطفى أحمد الحمري***
Mustafa.Alhomari@nbu.edu.sa

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف إمكانات وحدود استخدام الذكاء الاصطناعي في ترجمة الشعر من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، مقارنة بالترجمات البشرية. وقد ركز البحث على نص "رمل وزبد" لجبران خليل جبران، من خلال مقارنة الترجمة البشرية التي أنجزها أنطونيوس بشير بالترجمة الآليّة باستخدام نموذج ChatGPT-4. واستنادًا إلى مقاييس الجودة متعددة الأبعاد (MQM) والتقييمات النوعية، تم تحليل مدى الدقة والسلاسة في كل من الترجمتين، بما يعكس مدى الحفاظ على الطابع الشعري للنص الأصلي. كشفت النتائج أن ترجمة ChatGPT-4 تتميز بالوضوح البنيوي والاتساق النحوي، إلا أنها تفتقر في كثير من الأحيان إلى العمق العاطفي واللمسات الأسلوبية والصدى الثقافي الذي تتسم به الترجمة البشرية. في المقابل، اتسمت الترجمة البشرية بدرجة أعلى من التعبير الفني، رغم ما شابها من تباينات وأخطاء. وتؤكد النتائج على ضرورة اعتماد نهج هجين يجمع بين كفاءة الذكاء الاصطناعي والإبداع الإنساني في ترجمة الأعمال الأدبية، كما تسهم هذه الدراسة في تعميق الفهم لعملية الترجمة الشعرية، وتطرح رؤى لتطوير دور الذكاء الاصطناعي في حفظ الجماليات الأدبية.

الكلمات المفتاحية: ترجمة الشعر، الذكاء الاصطناعي، شدة الخطأ، الترجمة البشرية.

* أستاذ الأدب المساعد، قسم الدراسات الإنجليزية، كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.
** أستاذ اللغويات المساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.
*** أستاذ اللغويات المساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: السالمي، ص. ص.؛ والحازمي، م. ظ.؛ والحمري، م. أ. (2025). الشعر هو الملاذ الأخير للترجمة في عصر الذكاء الاصطناعي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *7*(3): 660-691. https://doi.org/10.53286/arts.v7i3.2710

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

1. Introduction

As the world becomes increasingly automated, artificial intelligence (AI) has become an integral part of daily life, influencing everything from children's toys to scientific missions. Its impact on the humanities is just as significant as on the sciences, affecting fields such as literature, linguistics, and translation studies. In this evolving landscape, engagement with AI is no longer optional—it is a necessity for scholars, professionals, and educators alike.

The integration of machines in literature and translation has a deep historical trajectory, from the Renaissance printing press to the digital revolution. AI technologies like ChatGPT represent the latest frontier, offering advanced capabilities that surpass traditional rule-based or statistical systems. With their ability to grasp linguistic context and produce coherent, fluent output, generative models such as ChatGPT-4 raise important questions about the future of literary and poetic translation (Balasubramanian, 2023; Sutskever et al., 2014).

Nonetheless, poetry translation has been a topic of interest due to its structural form, semantic richness, emotional nuance, and limitations. This study examines the capabilities and subtleties of AI-generated poetry translations compared to those produced by humans, aiming to understand both the advantages and limitations of AI in capturing poetic essence. However, the study tests artificial intelligence generative language models against human translators to understand how they manage the complexities of poetic translation. By examining these translations, the researchers aim to gain a deeper understanding of the pros and cons of these state-of-the-art translation tools – ChatGPT-4, refine research methods, and identify the challenges that AI poetry translation encounters. Accordingly, this study investigates how well AI captures the poetic integrity of *Sand and Foam* —a seminal English-language collection by the Arabic poet Khalil Gibran—when compared to a human translation. By evaluating the translations using the Multidimensional Quality Metrics (MQM) and Scalar Quality Metrics frameworks, the study offers an in-depth analysis of performance in terms of accuracy, fluency, and aesthetic fidelity.

The importance of this study lies in its contribution to a growing and urgent academic discourse at the intersection of artificial intelligence, literary studies, and translation theory. While prior research has examined AI's performance in technical or prose translation, few studies have systematically compared AI and human translations of poetry, especially between English and Arabic—a language pair marked by deep structural and cultural divergence. This research not only tests the limits of current AI capabilities but also sheds light on the broader philosophical question: Can machines convey the soul of poetry? The findings have implications for translation pedagogy, AI development, and cross-cultural literary exchange, and they help determine whether AI should complement or compete with human creativity in literary contexts.

To that end, the following research questions guide this study:

1 - How does ChatGPT perform in translating poetic texts from English to Arabic compared to a human translator in terms of accuracy and fluency based on the MQM framework?

2 - What are the predominant types and severities of translation errors found in AI-generated versus human-generated poetry translations?

3 - How well does AI, particularly ChatGPT, preserve the poetic, semantic, and cultural nuances of Khalil Gibran's *Sand and Foam* in Arabic translation?

4 - To what extent can AI-generated translations match or surpass human translations in stylistic coherence and creative fidelity in poetry?

These questions aim to uncover not only the technical competence of AI in poetic translation, but also its limitations in aesthetic judgment, cultural sensitivity, and emotional nuance. Ultimately, this research contributes to a deeper understanding of how artificial intelligence might shape the future of literary translation—and where the human voice remains irreplaceable.

2. Literature Review

2.1 Poetry Translation

Translating poetry is a delicate and complex art that demands a balance between creativity and fidelity to the original text. It places the translator in a dual role: a guardian of the poem's essence and a co-creator who reimagines it in another language (Buçpapaj & Koni, 2024; Lahiani, 2022; Lefevere, 1992). The original poem, woven from intricate threads of rhythm, tone, and meaning, becomes a mosaic that beckons the translator to uncover its mysteries with sensitivity and precision (Bassnett, 2014; Jones, 2011). This process requires going beyond literal interpretation to grasp the source language's subtle cultural references, emotional undertones, and stylistic nuances (Bahrami, 2012; Niknasab, 2011).

Translation, especially of poetry, transforms reading into an act of deep listening (Venuti, 1998). The translator tunes into the poem's rhythm, silence, and melody to recreate its musicality and emotive power in a new linguistic context (Jones, 2011; Tymoczko, 2017). This involves making difficult decisions—such as preserving meter, imagery, or resonance—while adapting elements that may not have direct equivalents. Every choice demonstrates the translator's tact and ability as they work to arouse the same awe and feeling that the original poem evoked (AlAfnan & Alshakhs, 2025).

Poetry translation is ultimately an act of love and a cultural bridge-building endeavour. It celebrates diversity and connection, allowing the soul of one culture to resonate with another (Bassnett, 2014; Tymoczko, 2017). Utilizing his delicate alchemy, the translator presents readers with the gift of uncovering new shades of meaning in the interaction between languages and bridging the familiar with the unfamiliar. The translation of poetry becomes a labor of love and a subtle statement of our shared humanity (Jones, 2011).

2.2 Poetry Translation's Challenges

Poetry translation is widely considered one of the most intricate and demanding forms of translation, even more challenging than composing original poetry (Algobaei et al., 2024; Alzain et al., 2024; Bahrami, 2012; Khalifa, 2015; Naghiyeva, 2015; Othman, 2023). Dryden's claim that translating a poem is more complicated than writing one is echoed by scholars such as Fasiullah (2019) and Newmark (1991). This difficulty arises from poetry's rich interplay of form and content—rhyme, rhythm, metaphor, tone, and cultural nuance—which requires the translator to be both a skilled linguist and a creative poet.

Fasiullah (2019) and Nair (2018) argue that poetic skill is essential, while Ovidiu (2008) highlights the importance of talent and training. Newmark (1991) maintains that only poets can effectively translate poetry. Musicality is another significant challenge, as noted by Soong (1973), who emphasizes the difficulty of maintaining rhythm and rhyme. Frost (1969) and Venuti (2000) explore the tension between maintaining poetic form and conveying meaning, reflecting the broader debate between formal and dynamic equivalence.

Some scholars attribute the difficulty to poetic language; others emphasize the translator's innate abilities (Newmark, 1991). Raffel (2010) and Tahir (2008) stress that preserving a poem's expressive and aesthetic value may compromise translation adequacy. Likewise, Nida & Taber (1982) and Bahrami (2012) argue that poetry's unique style and sound often resist direct translation. Poetry translation demands exceptional creativity, cultural insight, and linguistic precision.

2.3 Artificial Intelligence

Artificial intelligence (AI) has become a central topic across academic, governmental, and societal discussions, sparking both interest and concern worldwide (Zhang & Wang, 2024; Wang, 2023; Mittelstadt, 2019). However, much of the debate takes place in unprofessional circles, leading to widespread confusion about AI's potential and limitations. Historically, each major technological breakthrough, including AI, has been met with fear and skepticism (Edgerton, 2023). This reaction is natural, but over time, society adapts, recognizing the benefits such innovations offer in enhancing efficiency and productivity.

Rather than posing a threat, AI augments human capabilities, performing tasks independently yet relying on human guidance for programming and ethical direction. Floridi (2019) suggests that AI allows humanity to rediscover its essence, moving beyond the exploitation that marked earlier eras. By automating repetitive or labor-intensive tasks, AI can free individuals to focus on personal growth and meaningful social interactions (West, 2018). It also holds the promise of reducing human involvement in destructive domains, such as warfare (Zequeira, 2024; Ono, 2019). Ultimately, AI should be seen not as a replacement for human life but as a tool to enhance it (Florida, 2019). A balanced, expert-informed approach is crucial to shaping its development responsibly (Mittelstadt, 2019; Motair et al., 2025).

2.4 Automated Poetry Translation

Studzińska (2020) acknowledged improvements in automated poetry translations but raised doubts about their comparability to human translations. Ghazvininejad et al. (2018) proposed neural methods to preserve rhythm and rhyme. Chakrabarty et al. (2021) highlighted the challenges of maintaining the semantics and style in translations, noting the effectiveness of multilingual fine-tuning. Ma and Wang (2020) suggested a framework for analyzing poetry translations without distinguishing human from machine efforts.

Comparative studies by Seljan et al. (2020) showed the success of machine poetry translation, while Dai et al. (2022) pointed out difficulties in capturing the nuances of traditional Chinese culture. Humblé (2019) praised the quality of translating Dickinson poetry via Google, and Kuzman et al. (2019) found Google Neural Machine Translation effective for low-resource languages. Gao et al. (2024) showed that ChatGPT outperformed other models in translating classical Chinese poetry. In Arabic poetry, cultural subtleties challenge AI, with studies by Alowedi and Al-Ahdal (2023) suggesting machine-assisted translations with post-editing as a viable solution.

2.5 ChatGPT

ChatGPT, developed by OpenAI, is a powerful AI language model based on the generative pre-trained transformer (GPT) architecture (Radford et al., 2019; Radmir et al., 2024). Trained on vast textual datasets, it generates human-like responses and engages in coherent conversation (Schulman et al., 2022), attracting growing academic and professional interest (Brown et al., 2020). Its strength lies in its interactive capabilities, such as handling follow-up questions, detecting errors, and rejecting inappropriate content (Cai et al., 2023), which are enhanced by reinforcement learning with human feedback (Christiano et al., 2017). Advanced techniques, such as in-context learning and chain-of-thought prompting, further improve its reasoning performance (Brown et al., 2020; Moslem et al., 2023).

ChatGPT demonstrates creative abilities, including generating poetry and narratives (Peng et al., 2023; Zhang et al., 2023). Unlike traditional neural machine translation tools, such as Google Translate and DeepL, which rely heavily on parallel corpora and encoder-decoder models (jiaVaswani et al., 2017), ChatGPT offers greater contextual flexibility (Hendy et al., 2023). Although it may struggle with punctuation and low-resource languages (Jiao et al., 2023), it often outperforms conventional systems regarding fluency, particularly in high-resource languages (Hendy et al., 2023). Its innovative features mark a significant advancement in literary translation (Nagi et al., 2024), making ChatGPT a transformative tool in the evolving field of machine translation.

2. 6 MQM

Multidimensional Quality Metrics (MQM) is developed in order to overcome the shortcomings of the earlier human and automated schemes of evaluating machine translation outputs' quality by using a single metric (Lommel et al., 2014). It is a comprehensive and extensive framework, which provides a detailed description of quality characteristics for evaluation, including style, fluency, correctness, and terminology. MQM is an all-inclusive framework designed to provide precise overall evaluations of translation quality and offers detailed insights into the characteristics of MT output (Freitag et al., 2021; Vardaro et al., 2019). MQM is based on the most effective current translation quality evaluation methodologies and, thus, is a very methodical and consolidated approach for assessing machine translation quality (Lommel, 2018). MQM can be readily adjusted for manual, semi-automatic, and automated assessment settings. Lommel et al. (2014) assert that consumers can customize their measurements, which makes it applicable in many contexts. An additional benefit of MQM is that it is a measure independent of language and may be used with any existing language. Due to its many advantages, MQM has already been used by several scholars working on various topics (Vardaro et al., 2019). It breaks down the quality of translation into many components and their subcomponents. Errors are classified based on their categories and severity levels; their predetermined weights translate them into numerical scores.

The hierarchical enumeration of quality problem categories is essential to a comprehensive Multidimensional Quality Model framework. The hierarchy comprises over 100 errors, and many categories include all the existing translation quality level criteria (Lommel, 2018). The essence of MQM is structured into eight primary branches or dimensions: precision, fluency, terminology, locality convention, style, authenticity, design, and internationalization (Lommel et al., 2018).

The researchers followed a multidimensional approach by utilizing the MQM framework. It enabled them to evaluate the translated text analytically and holistically (Läubli et al., 2020; Toral et al., 2018). The first stage involves detecting the errors at the levels of words, sentences, and paragraphs and evaluating them in relation to the criteria of

each of the selected paradigm's dimensions. The second is through the aggregation of the dataset of the dimensions and assessing them in relation to the whole text (Mariana et al., 2015).

3. Methodology

3.1 Research Design

This study adopts a comparative analytical framework, utilizing both qualitative and quantitative methods to evaluate the accuracy, fluency, and stylistic quality of AI-generated versus human-translated poetry. The research specifically analyzes translations of Khalil Gibran's *Sand and Foam* from English to Arabic using the Multidimensional Quality Metrics (MQM) framework and a Scalar Quality Metric. By combining error annotation with qualitative ratings, the study aims to explore the capabilities and limitations of ChatGPT in literary translation.

3.2 Population and Sampling Method

The population of the study consists of all English poems from Khalil Gibran's *Sand and Foam* The researchers purposively selected this collection due to its significance in modern mystical poetry and its cultural relevance in both Arabic and English literary traditions. The study employed "purposive sampling" to select two distinct Arabic translations:

- "Human Translation": Antonious Basheer's 1926 Arabic translation, comprising 258 poems (5,789 words).
- "AI Translation": ChatGPT-4-generated translation of all 320 English poems (4,938 words).

This purposive approach allows for focused comparison between a historically significant human translation and a contemporary AI-generated version.

3.3 Data Collection Tools

3.3.1 Translation Corpus Development

- ChatGPT-4 was prompted to produce a translation of Gibran's *Sand and Foam* retaining poetic tone and fidelity to the original meaning, during January to May 2025.
- The two translations, Basheer's and ChatGPT's, were compiled into a parallel corpus, aligning each poem with its source text.

3.3.2 Evaluation Tools

1. Multidimensional Quality Metrics (MQM):

- A hierarchical error annotation framework assessing "accuracy" (e.g., additions, omissions, mistranslations) and "fluency" (e.g., grammar, cohesion, punctuation).
- Errors were annotated manually by the research team using 13 predefined MQM dimensions.

2. Scalar Quality Metric (SQM):

- A 6-point Likert scale (0–5) was applied to each poem by two professional translators.
- Criteria included poetic fluency, stylistic appropriateness, and semantic integrity.
- Reliability: the Cohen's Kappa score of $\kappa = 0.93$ indicates excellent agreement between the two raters.

3. Severity Weighting:

- Errors were also weighted for severity: Minor = 1, Major = 5, Critical = 25.
- Penalty scores were normalized to assess relative translation quality.

3.4 Data Analysis Procedure

1. Quantitative Analysis:

- Errors were categorized and counted using MQM, then severity-weighted.
- Comparative metrics such as error rates per word, sentence, and poem were calculated.
- Overall translation quality was computed as a normalized penalty score.

2. Qualitative Analysis:

- The Scalar Quality Metric provided descriptive insights into aesthetic and stylistic fidelity.

3. Comparative Scoring:

- Basheer and ChatGPT's translations were compared across multiple dimensions.
- Statistical indicators such as mean quality scores and standard deviations were calculated.

4. MQM Results

4.1 Error Annotation

This study utilizes the Multidimensional Quality Metrics (MQM) framework to evaluate and compare the translations of Khalil Gibran's poetry collection *Sand and Foam* by Antonious Basheer and the AI-driven model ChatGPT. The paradigm identified various types and severities of translation errors across both versions. The researchers detected 794 errors in Basheer's translation, representing 13.65% of the 5,789 words of translated text. In contrast, ChatGPT's translation contained 146 errors, accounting for 2.96% of its 4,938-word output. The total error count is provided in Table 1 below:

Table 1

Total Error Count

	Basheer's error count	ChatGPT's error count
Total Errors	794	146

4.2 Error Frequency

Applying the MQM framework to Basheer's translation, the study found 373 sentences—108 fewer than the original—and 5,789 words, 1,644 words less than the source text. This represents a substantial reduction in both sentence and word counts. The error frequency is notably high, with 2.12 errors per sentence and approximately 3 errors per poem.

In contrast, ChatGPT's translation includes 450 sentences and 4,938 words, 31 sentences and 2,495 words less than the source text. Despite the lexical reduction, ChatGPT maintained closer syntactic alignment with the source, with an error rate of 0.32 per sentence and 0.45 per poem. The difference in sentence count is 22.55% in Basheer's version

versus 6.25% in ChatGPT's, suggesting that the AI translation preserves more of the source text's syntactic structure. The error frequency of ChatGPT and Basheer's translations is included in Table 2.

Table 2

Error Frequency

Category	Human Translation (Basheer)	AI Translation (ChatGPT)	Source Text
Poem Count	262	321	321
Sentence Count	373	450	481
Word Count (Translated Text)	5,789	4,938	7,433
Accuracy Error Count	394	73	-
Fluency Error Count	400	73	-
Total Error Count	794	146	-
Error Rate per Word	13.7%	2.96%	-
Error Rate per Sentence	2.12 errors	0.32 errors	-
Error Rate per Poem	3 errors	0.45 errors	-

4.3 Error Distribution

The MQM's error typology of Antonious Basheer and ChatGPT's translations of Khalil Gibran's *Sand and Foam* comprised diverse errors that vary in type, quantity, and degree as Table 3 below shows. In Basheer's translation, the researchers detected 794 errors, which are classified into 394 for accuracy and 400 for fluency. The accuracy errors form 49.74% and the fluency errors form 50.76% out of the total count of errors. However, MQM error typology of ChatGPT's translation of the same poetry collection annotated 146 errors. The accuracy dimension included 73 errors, forming 50% of ChatGPT's detected errors, and the fluency dimension annotated errors were, also, 73 errors rated 50%.

Table 3

Error Distribution

Error type	Basherer's error count	ChatGPT's error count
Accuracy	394 (49,62%)	73(50%)
Fluency	400(50,38%)	73(50%)
Total	794 (100%)	146(100%)

4.3.1 Accuracy Errors

Table 4 below presents a comparative analysis of accuracy-related translation errors found in Antonious Basheer's human translation and ChatGPT's AI-generated version of *Sand and Foam*. Errors are classified using five key MQM dimensions—Addition, Mistranslation, Overly Literal, Omission, and Untranslated—to assess how effectively each translation preserves the semantic integrity of the original text. The analysis highlights distinct translational

tendencies and provides insight into the respective strengths and limitations of human and AI translation in conveying poetic meaning.

Table 4

Basheer and ChatGPT's Accuracy Errors

Translator	Basheer			ChatGPT		
Dimension	**Error count**	**Error rate of Dimension's errors**	**Error rate of Error Total**	**Error count**	**Error rate of Dimension's Error**	**Error rate of Error Total**
Addition	181	45,94%	22,80%	5	6,85%	3,42%
Mistranslation	146	37,05%	18,39%	8	10,96%	5,47%
Overly literal	28	7,11%	3,52%	49	67,12%	33,56%
Omission	39	9,90%	4,91%	10	13,70%	6,85%
Untranslated	0	0%	0%	1	1,37%	0,70%
Total	394	100%	49.62%	73	100%	50%

The distinct patterns in the types and frequencies of accuracy errors found in both translations are illustrated in Table 4 above.

Basheer's Translation recorded a total of 394 errors, with the highest percentage occurring in the Addition category (45.94%), suggesting a significant tendency to introduce content not present in the source text, possibly to preserve the poetic flow. Mistranslation occurred at a rate of 37.05%, indicating notable semantic deviations. Omission and Overly Literal errors were comparatively low, showing greater interpretation flexibility, while no Untranslated segments were found.

ChatGPT's Translation exhibited 73 errors in total, showing a different error profile. The most prominent category was "Overly Literal" (67.12%), which implies that AI tended to prioritize word-for-word Translation at the expense of poetic nuance. Addition and Mistranslation rates were significantly lower (6.85% and 10.96% respectively), reflecting a more conservative rendering. However, the presence of Untranslated content (1.37%)—absent in Basheer's version—suggests occasional model limitations in processing or interpreting specific poetic elements.

Overall, Basheer's Translation introduced more content and variation, while ChatGPT's output leaned heavily on literal accuracy but sometimes failed to adapt stylistically or contextually. The total accuracy error rate for Basheer (49.62%) is slightly lower than that of ChatGPT (50%), though the nature of errors differs significantly, highlighting contrasting translation strategies.

4.3.2 Fluency Errors

The fluency-related errors identified in Antonious Basheer's human translation and ChatGPT's AI-generated version of *Sand and Foam* are included in Table 5 below. Using the MQM framework, fluency is evaluated through eight dimensions: Grammar, Punctuation, Unintelligibility, Ambiguity, Spelling, Register, Style, and coherence and cohesion. These categories evaluate how well each translation aligns with the target language's linguistic norms, stylistic flow, and

readability. The comparison provides insight into each translator's ability to produce a smooth, natural-sounding text that aligns with the conventions and expectations of Arabic literary style.

Table 5

Baheer and ChatGPT's Fluency Errors

Translator		Basheer			ChatGPT	
Dimension	**Error count**	**Error rate of Dimension's errors**	**Error rate of Error Total**	**Error count**	**Error rate of Dimension's errors**	**Error rate of Error Total**
Grammar	58	14.5%	7.30%	10	13.70%	6.84%
Punctuation	77	19.25%	9.70%	16	21.92.	11.00%
Unintelligible	23	5.75%	2.90%	17	23.28%	11.64%
Ambiguity	6	1.5%	0.75%	4	5.48%	2.73%
Spelling	6	1.5%	0.75%	2	2.74%	1.37%
Register	14	3.5%	1.77%	2	2.74%	1.37%
Style	137	34.25%	17.26%	22	30.14%	15.05%
Coherence and cohesion	79	19.75%	9.95%	0	0%	0%
Total	400	100%	50.38%	73	100%	50%

The statistical figures of Table 5 indicated that Basheer's translation contained 400 fluency errors. The most frequent issues occurred in Style (34.25%), followed by Coherence and cohesion (19.75%) and Punctuation (19.25%). Grammar errors accounted for 14.5%, while other dimensions—unintelligibility (5.75%), Register (3.5%), Ambiguity (1.5%), and Spelling (1.5%)—were less prevalent. These results suggest that while Basheer preserved meaning, stylistic and cohesion issues impacted fluency.

ChatGPT's translation showed fewer overall fluency errors (73). Style also emerged as the most frequent error type (30.14%). However, Unintelligibility followed with (23.28%), indicating challenges in producing understandable poetic language. Punctuation errors (21.92%) and Grammatical errors (13.70%) were the most common, while Coherence and cohesion showed no recorded issues. Ambiguity recorded 5.48% and Register, and Spelling, represented less than 5% of the errors.

The analysis reveals that while ChatGPT performed better in maintaining textual Coherence, it struggled with intelligibility and stylistic nuance. Basheer's translation demonstrated greater poetic awareness but encountered consistency issues in cohesion and stylistic fluency.

4.4 Error Severity Distribution

The MQM paradigm employed in this study consists of two error issue categories, accuracy and fluency, with 13 dimensions. Accuracy included five dimensions, and fluency included eight dimensions. The severity was

determined after annotation error. A three-level severity multiplier is applied to all the given dimensions. The assigned weights are:

- Minor error weight = 1
- Major error weight = 5
- Critical error weight = 25

Tables 7 and 5 below provide a comprehensive classification of error types and the severity degree of each type. The following lines will detail and explain the various categories of our selected scheme, accompanied by examples. However, we will pursue the same order of error distribution, starting with accuracy error typology and proceeding to fluency error typology.

4.4.1 Accuracy Error Severity Distribution

Addition, omission, and mistranslation are the most significant dimensions of accuracy, characterized by their profound impact on translation quality. Addition and omission are classified as high-risk dimensions. However, mistranslation has a more severe impact on translation quality than either. It has been classified as a high-risk coefficient dimension. Tables 6 and 7 below include ChatGPT and Basheer's distribution of accuracy errors' severity:

Table 6

Distribution of Accuracy errors' severity in Basheer's Translation

Dimension	Minor	Major	Critical	Total
Addition	161 (40.9%)	18 (4.6%)	2 (0.5%)	181 (45.94%)
Mistranslation	94 (23.9%)	34 (8.6%)	18 (4.6%)	146 (37.05%)
Overly Literal	28 (6.9%)	1 (0.3%)	0 (0.0%)	28 (7.11%)
Omission	33 (8.4%)	1 (0.3%)	5 (1.3%)	39 (9.9%)
Untranslated	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Total Errors	**315 (79.9%)**	**54 (13.7%)**	**25 (6.3%)**	**394 (100%)**

Table 7

Distribution of Accuracy errors' severity in ChatGPT's Translation

Dimension	Minor	Major	Critical	Total
Addition	5 (6.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (6.85%)
Mistranslation	6 (8.2%)	2 (2.7%)	0 (0.0%)	8 (10.96%)
Overly Literal	44 (60.3%)	5 (6.8%)	0 (0.0%)	49 (67.12%)
Omission	9 (12.3%)	1 (1.4%)	0 (0.0%)	10 (13.7%)
Untranslated	0 (0.0%)	1 (1.4%)	0 (0.0%)	1 (1.37%)
Total Errors	**64 (87.7%)**	**9 (12.3%)**	**0 (0.0%)**	**73 (100%)**

The tables 6 and 7 above revealed that Bsheeer produced 315 minor errors representing 78,75% of accuracy and 39,67% of the error count, respectively compared to ChatGPT's 64 minor errors representing 87,6% of accuracy and

43,8%, of error count, respectively. However, Basheer produced 54 major errors representing 13,5% of accuracy and 6.8% of error count compared to ChatGPT's 9 major errors representing 12% of accuracy and 6,1% of error count, respectively. Eventually Basheer produced 25 critical 6,25% of accuracy and 3.15% of error count, respectively, compared to ChatGPT's zero critical error. While Basheer's version includes more severe and meaning-altering mistakes, ChatGPT demonstrates greater accuracy and consistency despite its tendency toward literalness, which may slightly affect the natural flow without seriously distorting the meaning. The error type and severity are explained in the following examples:

4.4.1.1 Addition

Some of Basheer's addition errors are classified as low-risk due to their limited impact on the text. These additions neither enhance nor significantly harm the poetic value or clarity.

Table 8

Examples of Basheer's Addition Minor Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	The Sphinx spoke only once (Gibran, 1926, p. 3).	تكلم أبو الهول مرة في حياته (p. 9).	Added word: حياته (his life). The addition of حياته does not add any poetic value. While it does not distort the meaning, it also offers no stylistic enhancement.
2	"When God threw me, a pebble" (Gibran, 1926, p. 5).	عندما رماني اللهُ حصاةً صغيرةً (p. 9).	The word "صغيرة" introduces redundancy, as the noun "pebble" already implies smallness.

The second category of Basheer's addition errors is medium-risk, which includes the most frequent and impactful type of additions, amounting to 18 instances. These additions affect the naturalness and flow of the translation, although the text remains comprehensible mainly. Table 9 contains some examples that illustrate the negative consequences of unnecessary word insertions.

Table 9

Examples of Basheer's Major Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	A bigot is a stone-deaf orator (Gibran, 1926, p. 58).	المتعصب بالدين خطيبٌ بالغ الصمم (p. 32).	The addition "بالدين" restricts the generality of the term bigot, limiting it to religious fanaticism. This reduces the broader philosophical and universal scope of the original line.
2	And the philosopher answered, saying, 'I study man's mind, his deeds, and his desires' (Gibran, 1926, p. 65).	فأجاب الفيلسوف متبجّحًا: إنني أدرس أخلاق الناس وطبائعهم وأبحث في أعمالهم (p. 35).	This addition "متبجحًا" alters the tone. It introduces a biased tone, portraying the philosopher as arrogant and distorting the original neutral portrayal, thus influencing reader perception.

The critical errors are the least frequent, with only two occurrences, but their impact on the quality and intent of the translation is substantial. These additions significantly impair the original meaning and stylistic integrity. Some of the addition's critical errors are in Table 10.

Table 10

Examples of Basheer's Critical Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	I am the flame and I am the dry brush, and one part of me consumes the other part (Gibran, 1926, p. 57).	أنا اللهيب وأنا الهشيم اليابس، وبعضي يأكل بعضي فهلَّا حوَّلت وجهك عني لكيلا يعميك دخاني! (p. 31).	The second verse is not found in the original. The added verse shifts the focus from internal struggle to external reaction, compromising the poem's thematic coherence and the author's original intent.

In contrast, ChatGPT's additions were minimal (only 5 instances), and all fell under the low-risk category. These additions served poetic and stylistic functions, clarifying implied meanings or enhancing rhythm without distorting the original tone or message. Some of ChatGPT's addition errors that are of minor severity are in Table 11 below:

Table 11

Examples of ChatGPT's Addition Minor Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	Some of our children are our justifications and some are but our regrets (Gibran, 1926, p. 74).	بعض أبنائنا مبررات وجودنا، وبعضهم مجرد ندم (2025).	This addition "وجودنا" clarifies the phrase "justifications" by linking it explicitly to existence. It preserves the ambivalence of the original while enhancing clarity and emotional depth.
2	Your mind and my heart will never agree until your mind ceases to live in numbers and my heart in the mist (Gibran, 1926, p. 30).	لن يتفق عقلك وقلبي حتى يكف عقلك عن العيش في الأرقام، ويكف قلبي عن التوهان في الضباب(2025).	The word "التوهان" effectively captures the elusive and disoriented quality of "mist." It is a subtle and poetic enhancement that maintains fidelity to the original imagery.

4.4.1.2 Omission

Basheer's translation exhibits 39 omission errors, as categorized under accuracy-related issues. Among these, 33 are minor, 1 is medium-risk, and 5 are considered high-risk or critical. Given the significant impact of critical errors on the translation quality, we are going to confine our examples to the critical errors. However, major and minor errors are going to be included when necessary. Nonetheless, the impact of critical omissions on the translation's fidelity is crucial.

Thus, the focus is on these most severe cases, with minor and medium-risk examples included only when necessary. The most serious omission by Basheer is the deletion of three entire poems without explanation or justification. These critical omissions are shown in Table 12.

Table 12

Examples of Basheer's Critical Omission Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	Poem No. 273: (Gibran, 1926, p. 72).	No translation available	The whole poem is deleted
2	Poem No. 213: (Gibran, 1926, p. 57)	No translation available	The whole poem is deleted.
3	Poem No. 25: (Gibran, p. 8)	No translation available	The whole poem is deleted.
4	Poem No. 251: They say to me, "A bird in the hand is worth ten in the bush." But I say, "A bird and a feather in the bush is worth more than ten birds in the hand. Your seeking after that feather is life with winged feet; nay, it is life itself" (Gibran, 1926, p. 67).	يقولون لي عصفور في اليد ولا عشرة على الشجر، أما أنا فأقول لهم: إن عصفورًا واحدًا على الشجر خير من عشرة في اليد (p. 36).	This final stanza was entirely omitted by Basheer, resulting in a distorted message and denying readers a complete understanding of the poem's metaphorical richness and thematic unity.

These omissions compromise the integrity and completeness of the translated work, casting doubt on the translator's fidelity and accountability. The deliberate exclusion of entire poems leads to a substantial loss of meaning and disrupts the coherence of the original text's philosophical and poetic vision.

In contrast, ChatGPT's translation contains only 9 omission errors, all classified as minor. Some of these examples are included in Table 13.

Table 13

Examples of ChatGPT's Omission Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	And when April returned and spring came to wed the earth, there grew in my garden beautiful flowers unlike all other flowers (Gibran, 1926, p. 82).	وحين عاد نيسان، تزوج الربيع الأرض، نبتت في حديقتي زهورٌ لا تشبه أي زهورٍ أخرى (2025).	The word "beautiful" is deleted from the translation. It had been deleted for a poetic function, as style demanded the economical use of words.
2	And they talk long; and each time Jesus of Nazareth goes away saying to Jesus of the Christian, "My friend, I fear we shall never, never agree " (Gibran, 1926, p. 77).	وفي كل مرة يقول يسوع الناصري ليسوع المسيحي: "يا صديقي أخشى أن لا نتفق أبدا"(2025).	"goes away" is the word removed from the translation, slightly affecting the overall meaning and style.

4.4.1.3 Mistranslation

Mistranslation is the worst type of accuracy error, producing incorrect meaning and message. The main reason for mistranslation is the unskilled and unqualified translator. The translator's lack of individual and linguistic tools and poor source text comprehension hindered meaning transfer and produced bilateral contextual misunderstandings.

However, Basheer produced a large number of mistranslating errors, with 146 errors. Minor errors represented the majority, with 94 errors, followed by 34 major errors, and critical errors ranked third, with 18 errors. Nevertheless, Table 14 shows some striking mistranslation errors that harm and affect the language's meaning and fluency.

Table 14

Examples of Basheer's Mistranslation Critical Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	And when April returned and spring came to wed the earth, Gibran, 1926, p. 82).	وعندما رجع نيسان وجاء الصيف ليتزوج الأرض (p. 43).	"spring" is mistranslated as "الصيف" while it is actually the name of another season, which is "الربيع."
2	Only the dumb envy the talkative (Gibran, 1926, p. 16).	لا يحسد الثرثار إلا الأصم (p. 14).	"الاصم" is a mistranslated word. It means the deaf, while the intended meaning of the source is dumb, which means "الأبكم."

ChatGPT also made some mistranslating errors with various degrees of severity, as shown in Table 15:

Table 15

Examples of ChatGPT's Mistranslation Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	Frogs may bellow louder than bulls (Gibran, 1926, p. 16).	قد تنق الضفادع أعلى من ثغاء الثيران (2025).	The bull's voice is mistranslated as the voice of lambs. This error is of major severity and partially affects the meaning.
2	The first time when I saw her being meek that she might attain height (Gibran, 1926, p. 10).	الأولى، حين رأيتها تتصنع التواضع لتبلغ العلو (2025).	The word "meek" is translated as "humble," which has a positive meaning. The intended meaning is "submissive." This is an error of minor severity that slightly affected the meaning.

4.4.1.4 Overly literal

The overly literal errors are concerned with the poor performance of unskillful translators. Some examples of these errors are included in Table 16. The first example is of minor severity and produced by ChatGPT. The second is of major severity and produced by Basheer.

Table 16

Examples of Overly literal Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	There is no struggle of soul and body save in the minds of those whose souls are asleep and whose bodies are out of tune (Gibran, 1926, p. 26).	لا صراع بين الجسد والروح إلا في عقول من أرواحهم نائمة وأجسادهم نشاز (2025).	The phrase "out of tune " is translated literally as "نشاز"; the word is not appropriate to describe the human body. The intended meaning is "sick" or "tired." It is an error of minor severity, as it does not affect the overall meaning.
2	Behold here is a paradox: the deep and high are nearer to one another than the mid-level to either. (Gibran, 1926, p. 75).	إليك هذه الأحُجية: إن العميق أو العالي هما أقرب أحدهما إلى الآخر من المتوسط لأحدهما (p. 40).	The word "mid-level" is overly literal translated as "المتوسط" which results in unintelligibility and confusion. The meaning is obscured. It is an error of major severity

4.4.1.5 Untranslated

Untranslated errors concern the completeness and perfection of translation. We have only an untranslated error produced by ChatGPT. However, Basheer deleted three poems, which are classified as omissions. Table 17 shows some of the ChatGPT's untranslated errors.

Table 17.

Examples of Untranslated Major Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	How noble is the sad heart who would sing a joyous song with joyous hearts (Gibran, 1926, p. 18).	ما noبل القلب الحزين الذي يغني مع القلوب المفرحة اغنية فرح (2025).	As the translation revealed, half of the word "noble" remained untranslated. This produced unintelligibility and prevented the message from being conveyed. It is a major error.

4.4.2 Fluency Error Severity Distribution

Fluency errors affect the message's naturalness, fluency, professionalism, and transmission. MQM stats revealed that Basheer and ChatGPT produced almost equal number of minor errors. Basheer produced 335 minor errors representing 84.5% of fluency and 42.5% of error count, respectively. However, ChatGPT made 59 minor errors representing 80% of fluency and 39.4% of error count. Basheer produced 43 major errors representing 10.8% of fluency and 5.4% of error count respectively compared to ChatGPT's 14 major errors representing 19% of fluency and 9% of error count respectively. Basheer produced 19 critical errors representing 4.75% of fluency and 2.4% of error count,

respectively compared to ChatGPT's zero critical errors. The Tables 18 and 19 below include Basheer and ChatGPT's fluency error distribution and severity classification of these errors.

Table 18.

Distribution of fluency errors' severity in Basheer's Translation

Dimension	Minor	Major	Critical	Total
Grammar	54 (13.5%)	4 (1.0%)	0 (0.0%)	58 (14.5%)
Punctuation	77 (19.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	77 (19.25%)
Unintelligible	2 (0.5%)	13 (3.3%)	8 (2.0%)	23 (5.75%)
Ambiguity	1 (0.3%)	1 (0.3%)	4 (1.0%)	6 (1.5%)
Spelling	5 (1.3%)	1 (0.3%)	0 (0.0%)	6 (1.5%)
Register	9 (2.3%)	5 (1.3%)	0 (0.0%)	14 (3.5%)
Style	123 (30.8%)	11 (2.8%)	3 (0.8%)	137 (34.25%)
Coherence & Cohesion	67 (16.8%)	8 (2.0%)	4 (1.0%)	79 (19.75%)
Total Errors	**338 (84.5%)**	**43 (10.8%)**	**19 (4.8%)**	**400 (100%)**

Table 19

Distribution of fluency errors' severity in ChatGPT's Translation

Dimension	Minor	Major	Critical	Total
Grammar	10 (12.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	10 (13.7%)
Punctuation	16 (19.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	16 (21.92%)
Unintelligible	7 (8.4%)	10 (12.0%)	0 (0.0%)	17 (23.28%)
Ambiguity	2 (2.4%)	2 (2.4%)	0 (0.0%)	4 (5.48%)
Spelling	0 (0.0%)	2 (2.4%)	0 (0.0%)	2 (2.74%)
Register	2 (2.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (2.74%)
Style	22 (26.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	22 (30.14%)
Coherence & Cohesion	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Total Errors	**59 (71.1%)**	**14 (16.9%)**	**0 (0.0%)**	**73 (100%)**

Tables 18 and 19 show Basheer's and ChatGPT translations' count and percentage of fluency errors. Basheer's version contains 400 fluency errors, with the most frequent errors being style (137, 34.25%), punctuation (77, 19.25%), and coherence and cohesion (79, 19.75%). It also includes 19 critical errors (4.8%), primarily in terms of unintelligibility

and ambiguity. In contrast, ChatGPT's translation contains only 83 fluency errors, primarily style (22, 30.14%), punctuation (16, 21.92%), and unintelligibility (17, 23.28%), with no critical errors (0%). Most ChatGPT errors are minor (71.1%), reflecting better fluency and readability. ChatGPT demonstrates significantly fewer and less severe fluency issues than Basheer's translation. Some of the fluency errors are included hereafter according to the dimensions of the selected scheme:

4.4.2.1 Grammar

Grammar errors are concerned with the naturalness and the fluency of translation. The forthcoming examples include grammatical errors of various severities. Table 20 illustrates this type of grammatical error that both Basheer, as in example (1), and ChatGPT, as in example (2) have produced.

Table 20

Examples of Grammatical Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	When you sing, the hungry hears you with his stomach (Gibran, 1926, p. 52).	إذا غنيت للجائع سمعك بمعدته (p. 29).	The word order is changed, and the part of speech is changed. The verb "sing" in the original is intransitive and has no object. The translation alters the sentence structure, making singing directed only at the hungry, whereas the original includes both hungry and full listeners. This major error distorts the intended meaning.
2	In vain shall a poet seek the mother of the songs of his heart (Gibran, 1926, p. 22).	عبثا يبحث الشاعر عن أم لأغنيات قلبه (2025).	The prepositional direct object of the original starts with the preposition "of," while the translation employs the preposition "ل," which is the equivalent of the preposition "for." The translation changes "the mother" to "a mother," shifting the meaning from seeking a known person to an unknown one. This minor error slightly affects the intended meaning.

4.4.2.2 Punctuation

All the punctuation errors in both of the translations are of minor severity. Table 21 includes some examples of punctuation errors—Basheer's, as in example (1), and ChatGPT's, as in example (2).

Table 21

Examples of Punctuation Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	Your saying to me, "1 do not understand you," is praise beyond my worth, and an insult you do not deserve (Gibran, 1926, p. 42).	قولك إنك لا تفهمني مديح لا أستحقه أنا، وإهانة لا تستحقها أنت (p. 25).	The quotation marks of the transposed indirect speech in the original are not used in the translation. It does not affect the meaning.
2	Life is a procession. The slow of	الحياة موكب: البطيء	The translation restructures the original three

No	Original text	Translation	Error description
	foot finds it too swift and he steps out; And the swift of foot finds it too slow and he too steps out"(Gibran, 1926, p. 43).	يراها سريعة فيتنحى، والسريع يراها بطيئة فينصرف (2025).	sentences into compound-complex form, altering punctuation but not the meaning. These changes enhance stylistic clarity without distorting the poem's message.

4.4.2.3 Unintelligibility

Unintelligible errors are concerned with the clarity of meaning and naturalness of language. All the dimensions' errors produce them. The examples, in Table 22, represent some of these errors with severities—Basheer, as in example (1), and ChatGPT, as in example (2).

Table 22

Examples of Unintelligibility Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	A sense of humor is a sense of proportion (Gibran, 1926, p. 14).	تعرف الفكاهة إذا عرفت اغتنام الفرص السانحة (p. 13).	The translation is meaningless, has no coherent meaning, and has nothing to do with the original text. It results from mistranslating the phrase "a sense of proportion." This critical error prevents the transmission of a message.
2	The most talkative is the least intelligent, and there is hardly a difference between an orator and an auctioneer (Gibran, 1926, p. 73).	الأكثر كلاما هو الأقل ذكاءً، ولا فرق كبير بين الخطيب والمزاد العلني (2025).	The meaning of the last stanza is partially unclear. The word auctioneer is translated المزاد العلني That is the equivalent of "auction" rather than auctioneer. It is a major error. The meaning is partially incorrect and incomplete, preventing comprehension.

4.4.2.4 Ambiguity

Ambiguity errors concern the clarity of meaning and the directness of the message. The following examples in Table 23 contain two examples of ambiguity errors of severities, example (1) for Basheer's translation, and example (2) for ChatGPT's translation.

Table 23

Examples of Ambiguity Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	What shall I say of him who is the pursuer playing the part of the pursued (Gibran, 1926, p. 37).	ماذا أقول في المطارد الذي يلعب دور المطارد (p. 23).	The words "pursuer" and "pursued" are translated as "المطارد" without using inflectional markers to differentiate their cases. This critical severity error creates ambiguity, making it unclear who is the pursuer and who is the pursued, leading to multiple possible interpretations and reader confusion.
2	Had I filled myself with all that you know what room should I have for all that you do not know? (Gibran, 1926, p. 58).	لو ملأت نفسي بما تعرفه، فأين يكون موضع ما لا تعرفه (2025).	The letter "ه" in the word "تعرفه" can refer to "myself" as a possessive object of a genitive case and can refer at the same time to "you" as a direct object of an accusative case. It is a major error as the two meanings produced pun and ambiguity.

4.4.2.5 Spelling

Spelling errors are about the professionalism of translation. Some examples of spelling errors are included in Table 24—example (1) for Basheer's translation, and example (2) for ChatGPT's translation.

Table 24

Examples of Spelling Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	I have never been envied nor hated; I am above no one (Gibran, 1926, p. 42).	ولكن لم يحسدني ولم يبغضني أحد قط، فأنا إذن لست فوق أحد (p. 25).	The word "so" is translated as "إذن," which is also a misspelling of the word "اذا."
2	But your other self grows on sorrow; so all is well (Gibran, 1926, p. 26).	لكنها تنمو بالحزن، فلا بأس إذن (2025).	The word "so" is translated as "إذن," which is also a misspelling of the word "اذا." It is identical to Basheer's above two errors, which are produced by misspelling the same word. It is an error of minor severity that does not affect the meaning.

4.4.2.6 Register

Register errors concern contextual apprehension, cultural orientation, and translator ideology. The following examples in Table 25 illustrate errors of varying severity—example (1) from Basheer's translation and example (2) from ChatGPT's translation.

Table 25

Examples of Register Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	Now let us play hide and seek. Should you hide in my heart it would not be difficult to find you. But should you hide behind your own shell, then it would be useless for anyone to seek you"(Gibran, 1926, p. 18).	هلم بنا نلعب لعبة "تخبأ مليج" ونفتش بعضنا عن بعض، فإن اختبأت في قلبي فليس بالصعب علي أن أجدك، ولكن إذا اختبأت وراء صدفتك فحينئذ عبثا يحاول الناس أن يهتدوا إلي (p. 15).	"تخبا مليح" is the translation of "hide and seek", a children's game. The translation is not the Arabic name of the game which is "الغميضة", but it has given a name of national origin. It is selected out of a particular cultural frame. Thus, it reduces the overall understanding and apprehension of the text. It is a major error that has a negative impact on the text's readability and comprehension.
2	The Sphinx spoke only once, and the Sphinx said, "A grain of sand is a desert, and a desert is a grain of sand; and now let us all be silent again." I heard the Sphinx, but I did not understand (Gibran, 1926, p. 3)	تكلمت أبو الهول مرة واحدة فقط، وقالت: "حبة الرمل صحراء، والصحراء حبة رمل؛ فلنصمت جميعا من جديد." سمعت أبا الهول لكنني لم أفهم (2025).	The use of the inflectional feminine pronoun "ت" in the words "تكلمت" and "قالت" is out of the cultural register. Arabic usually refers to the Sphinx with masculine pronouns and views it as a masculine symbol. The use of feminine is out of the Western cultural register. It is a minor error that does not negatively impact the text.

4.4.2.7 Style

Style errors are about the emotional effect, meaning depth, and appropriate selection of words. The following examples that Table 26 comprises highlight some of the style errors—

Table 26

Examples of Basheer's Style Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	A pearl is a temple built by pain around a grain of sand. What longing built our bodies and around what grains? (Gibran, 1926, p. 4).	الدرة هيكل بناء الألم حول حبة رمل، فما هو الحنين الذي بنى أجسادنا؟ وما هي الحبوب التي بنيت حولها (p. 9).	The repetition of the words "بنى" affected the poetic style. The selection of the word "الحبوب" as equivalence for grains is not appropriate, as it is associated with cereals in the Arabic language. The appropriate word is "الحبات". It is a minor error that does not affect the language flow and fluency but makes the poem less poetic.

2	Your mind and my heart will never agree until your mind ceases to live in numbers and my heart in the mist (Gibran, 1926, p. 30).	لن يتفق فكرك وقلبي حتى ينقطع فكرك عن أن يعيش بالأرقام، ويقف قلبي عن الحياة بالضباب (p. 21).	The use of the word "فكرك" as an equivalent of "mind" is not suitable in this context. The Arabic equivalence of the mind/heart binary is the "قلب/عقل". The use of "فكرك" lacks poetic quality and weakens emotional impact. Along with the literal translation of the rest, it causes confusion and obscures the poem's message—a critical error.
3	I had a second birth when my soul and my body loved one another and were married (Gibran, 1926, p. 5).	"قد ولدت ثانية عندما وقع جسدي بحب نفسي وتزوجا معا (p. 9).	The literal translation of the word "soul" as "نفس" is not appropriate for poetic language. The word "نفس" is associated with a religious register in Arabic. This is a major error that affects the meaning and reduces the readability of the text.

4.4.2.8 Coherence and cohesion

Coherence and cohesion errors concern syntactic connectivity and semantic logical sequence. Some of the examples of these errors are in Table 27 below:

Table 27

Examples of Basheer's Coherence and Cohesion Errors

No	Original text	Translation	Error description
1	give me silence and I will outdare the night. And I had a second birth when my soul and my body loved one another and were married (Gibran, 1926, p. 5).	اعطني الصمت أقتحم غمرات الليل، قد ولدت ثانية عندما وقع جسدي بحب نفسي وتزوجا معا (p. 9)	The two separate poems are combined into a single unified poem. The two original poems have nothing in common and are about two different subject matters, but the translation blended them. The translation introduces incoherent, disconnected ideas and unrelated subjects, disrupting the poem's flow. This critical error severely affects readability and weakens the intended message.
2	When two women talk they say nothing; when one woman speaks she reveals all of life"(Gibran, 1926, p. 16). And " Frogs may bellow louder than bulls, but they cannot drag the plough in the field nor turn the wheel of the winepress, and of their skins you cannot make shoes (16).	إذا تكلمت امرأتان فهما لا تعلنان شيئا، وإذا تكلمت امرأة فهي نعلن الحياة كلها. قد يكون للضفادع أصواتٌ أعلى من أصوات البقر. ولكن الضفادع لا تستطيع أن تجرَّ السكة في الحقل، ولا أن تدير دولاب المعصرة ولا يمكنك أن تصنع من جلودها أحذية (pp. 14-13)	The blending of two separate poems into the form of a single unified poem is a coherent and cohesive error. The two poems are about two different subject matters. The first is about the value of love and the value of women's talk. The second is about the meaninglessness and emptiness of noise. The juxtaposition of the two poems has a negative impact on the first poem, as it compares the woman's talk to the noise of frogs. This error is critical, negatively affecting the message and distorting its meaning.

The severity error distribution and analysis above revealed that ChatGPT and Basheer produced a large number of minor errors, with Basheer's errors being 10% more than those of ChatGPT. However, both translators produced almost equally major errors. Nonetheless, Basheer produced critical errors, whereas ChatGPT reported zero critical errors. Basheer's highest critical error rate was recorded in the mistranslation dimension, followed by omission and addition dimensions, respectively. The three dimensions are classified as high-risk error dimensions severely affecting translation quality. Basheer's highest major error rate is detected in the dimension of mistranslation, followed by the dimension of addition; both are high-risk dimensions. However, ChatGPT's highest rate of major errors was in the domain of overly literal followed by mistranslation. The overly literal dimension concerns metaphorical and stylistic use of language. Moreover, the highest rate of minor errors recorded by ChatGPT was also observed in the overly literal dimension, compared to Basheer's additional dimension. Eventually, critical and major errors are likely to appear in human translations more often than in AI translation models.

Eventually, Basheer's translation exhibits a broader distribution of errors across all severity levels, including several critical errors in fluency and accuracy. In contrast, ChatGPT's translation shows no critical errors and significantly fewer major ones. ChatGPT's output consistency and lower error rate highlight its strength in controlling and rendering text fluently. These findings validate the quantitative scoring outcomes and offer a clearer understanding of the comparative performance between human and AI-generated translations. Tables 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 18and 19 will form the basis of the penalty calculations presented in the next section, providing detailed insight into the nature and severity of errors in both translations.

4.5 Translation Quality Scoring

This section evaluates the translation quality of Basheer and ChatGPT using a severity-weighted error framework based on MQM. Errors are categorized under accuracy and fluency; each is weighted using multipliers: Minor (1), Major (5), and Critical (25). Tables 28 and 29 comprised all-inclusive calculations of ChatGPT and Basheer's accuracy and fluency penalties. However, Table 30 include the measurement of quality scores of both translators.

Table 28

Accuracy Penalty (AP)

Category	**Basheer (Minor×1 + Major×5 + Critical×25)**	Total	**ChatGPT (Minor×1 + Major×5 + Critical×25)**	Total
Addition	161×1 + 18×5 + 2×25	301	5×1 + 0×5 + 0×25	5
Mistranslation	94×1 + 34×5 + 18×25	714	6×1 + 2×5 + 0×25	16
Overly Literal	27×1 + 1×5 + 0×25	32	44×1 + 5×5 + 0×25	69
Omission	33×1 + 1×5 + 5×25	163	9×1 + 1×5 + 0×25	14
Untranslated	0×1 + 0×5 + 0×25	0	0×1 + 1×5 + 0×25	5
Total AP		**1210**		**109**

Table 29

Fluency Penalty (FP)

Category	Basheer (Minor×1 + Major×5 + Critical×25)	Total	ChatGPT (Minor×1 + Major×5 + Critical×25)	Total
Grammar	54×1 + 4×5 + 0×25	74	10×1 + 0×5 + 0×25	10
Punctuation	77×1 + 0×5 + 0×25	77	16×1 + 0×5 + 0×25	16
Unintelligible	2×1 + 13×5 + 8×25	275	7×1 + 10×5 + 0×25	57
Ambiguity	1×1 + 1×5 + 4×25	106	2×1 + 2×5 + 0×25	12
Spelling	5×1 + 1×5 + 0×25	10	0×1 + 2×5 + 0×25	10
Register	9×1 + 5×5 + 0×25	34	2×1 + 0×5 + 0×25	2
Style	123×1 + 11×5 + 3×25	253	22×1 + 0×5 + 0×25	22
Coherence & Cohesion	67×1 + 8×5 + 4×25	207	0×1 + 0×5 + 0×25	0
Total FP		**1036**		**129**

Table 30

Overall Penalty and Quality Score

Translator	Basheer	ChatGPT
APT (AP+FP)	2246	238
Evaluation Word Count	5900	4900
Normalized Penalty	0.38	0.048
Raw Quality Score	0.62	0.952
Final Quality Score (%)	62	95.2

4.6 Scalar Quality Metric Result

The quantitative measures are indicators of the quality of translation in proportion to their qualitative aspects. It means that translation quality is less determined by the error count than by the severity of errors and more by error type than by error count. A closer look at the MQM's error typology of the translations under investigation provides us with outstanding stats and datasets that need to be underpinned with examples. However, Table 31 below includes the qualitative evaluation of the professional translator.

Table 31

Qualitative Evaluation by Human Annotators

Quality Level	Excellent	Good	Fair	Poor	Very Poor	Unacceptable	Total
Basheer	67	184	32	19	7	12	321
ChatGPT	263	42	10	5	0	1	321

The mean quality score and the standard deviation are included in table 15 below:

Table 32

The Mean Quality Score and the Standard Deviation

Translator	Mean Score	Standard Deviation
Basheer	3.78	1.14
ChatGPT	4.75	0.636

The mean quality score of Basheer's translation is 3.78 out of 5, indicating a moderate or average translation quality that rates between "fair" (3) and "good" (4). The high standard deviation reflects a greater variability and diversity of the quality of the translation across the translated collection. The large standard deviation indicated the spread of the quality away from the mean, with some poems higher or lower than the average. However, the mean quality score of ChatGPT's translation is 4.75 out of 5, which indicates that the translation is of high quality. It rated between the "good" (4) and the "excellent" (5), with a noticeable leaning toward excellent. The small standard deviation of ChatGPT's translation signifies that the quality scores are tightly clustered around the mean, reflecting the consistency and stability of the quality across the translated collection.

The qualitative assessment revealed that ChatGPT's excellent rank is four times higher than Basheer's. The total number of ChatGPT's excellent poems is 263, representing 81.9% of the translated poems, compared to 67 poems by Basheer, representing 20.8%. Moreover, the total number of ChatGPT's translated poems evaluated under excellent and good translation categories is 305, which forms 95% of the poetry collection compared to 251 poems produced by Basheer, representing 78%.

The annotators' scores corresponded to the MQM's quantitative measures, which indicates that the quantitative measures are reliable indicators of translation quality.

5. Discussion

This study set out to explore the potential and limitations of artificial intelligence—specifically ChatGPT—in translating poetry from English to Arabic, using Khalil Gibran's *Sand and Foam* as the focal text. The findings reveal a striking contrast in error frequency, typology, and severity between human and AI-generated translations. These differences underscore the varying strengths and shortcomings of each method.

The data show that ChatGPT's translation achieved a substantially lower error rate (2.96%) compared to Basheer's human translation (13.7%), particularly in the domains of fluency and syntactic accuracy. This aligns with recent findings by Hendy et al. (2023) and Gao et al. (2024), who observed that large language models like ChatGPT outperform traditional MT systems in high-resource language pairs, especially in terms of grammaticality, cohesion, and sentence-level coherence. Moreover, ChatGPT demonstrated a consistent quality across poems, as reflected in its lower standard deviation and higher percentage of "Excellent" ratings in qualitative assessments.

However, these quantitative advantages were accompanied by interpretive shortcomings. ChatGPT's high incidence of "Overly Literal" errors (67%) suggests a default preference for direct linguistic equivalence over poetic

flexibility. This confirms earlier concerns by Chakrabarty et al. (2021) and Studzińska (2020), who noted that AI tends to prioritize surface-level fidelity at the expense of deeper metaphorical and cultural resonances. In contrast, Basheer's human translation, while error-prone, often reflected a greater sensitivity to poetic style and cultural framing—despite introducing more additions and mistranslations.

The high number of critical errors in Basheer's work—particularly omissions of entire poems—raises questions about editorial integrity and consistency. These omissions significantly undermine the completeness and philosophical unity of Gibran's collection. In this respect, ChatGPT's consistent poem-by-poem structure demonstrates its advantage in maintaining the integrity of the source material, even if poetic nuance is occasionally sacrificed.

Furthermore, ChatGPT's zero incidence of critical errors across all MQM dimensions reveals a level of reliability and risk aversion not found in the human translation. This supports findings by Alowedi & Al-Ahdal (2023), who suggested that post-edited AI translations could be more reliable for conveying structured poetic content. Additionally, ChatGPT's superior performance in cohesion and discourse-level grammar suggests that it is increasingly capable of managing macro-level textual relationships—traditionally considered a human domain (Läubli et al., 2020; Toral et al., 2018).

Despite these strengths, AI remains limited in cultural contextualization and affective expression. For example, register mismatches and awkward metaphorical translations suggest that ChatGPT's understanding of culturally loaded or emotionally complex content is still developing. These limitations reinforce the argument advanced by Bassnett (2014) and Bahrami (2012), who argue that poetry translation is not merely a linguistic act but an interpretive, creative, and cultural endeavor—one that resists full automation.

Taken together, the findings suggest that while AI demonstrates high fluency, structural fidelity, and error-minimization, it still struggles with poetic expressiveness, cultural subtlety, and emotional depth. This confirms the view that AI should be considered a powerful—but partial—agent in literary translation. As such, a hybrid model that combines AI's technical strengths with human creativity and cultural insight may offer the most promising path forward.

6. Conclusion

The development of large language models (LLMs) has led to high-quality translations that often match human efforts. Notably, ChatGPT has demonstrated a remarkable ability to produce poetic translations that can surpass those of human translators. This study compared ChatGPT's performance with that of a human translator in translating poetry, specifically examining accuracy and fluency. The results highlighted ChatGPT's proficiency in translating free verse poetry into Arabic.

AI models, such as ChatGPT, have emerged as benchmark tools in poetry translation, exhibiting superior linguistic accuracy, grammatical integrity, and textual cohesion compared to traditional translations. The findings suggest that AI can produce efficient and stylistically coherent translations that effectively align with the structural and semantic aspects of poetic texts. However, while AI excels in formal accuracy and fluency, it struggles with the interpretive sophistication and emotional nuance found in human translation. Challenges persist in navigating metaphorical ambiguity, cultural allusion, and poetic improvisation—essential elements of the literary experience.

ChatGPT's tendency toward literalism and occasional lack of clarity in dense passages reflect its limitations in artistic sensibility.

The implications of these findings affirm that AI translation is a powerful supplementary tool for literary translation. Moreover, they caution against relying solely on AI for final poetic renderings, especially in contexts where cultural sensitivity and creative expression are paramount. The study's statistical analysis substantiated ChatGPT's remarkable capacity to translate poetry within specific poetic contexts characterized by a low-metaphorical language and low figurative style. Eventually, a new translation of Khalil Gibran's *Sand and Foam* is a burning issue as the translation of Antonious Basheer did not meet the requirements of the poetic translation of one of the greatest and most influential Arabic poets.

Ultimately, this research advocates for a hybrid translation model that combines AI's efficiency with human translators' creativity and depth. Future research should focus on enhancing AI's literary sensibilities through collaboration, algorithmic training, and editorial oversight, enabling a more enriched future for poetic translation.

Acknowledgement

This research received grant no. (444/2024) from the Arab Observatory for Translation (an ALECSO affiliate), supported by the Literature, Publishing & Translation Commission in Saudi Arabia.

References

AlAfnan, M. A., & Alshakhs, T. (2025). Bridging linguistic and cultural nuances: A comparative study of human and AI translations of Arabic dialect poetry. *Advances in Artificial Intelligence and Machine Learning*, *5*(1), 3236–3260. https://doi.org/10.54364/AAIML.2025.51186

Algobaei, F., Alzain, E., Naji, E., & Nagi, K. A. (2024). Gender Issues between Gemini and ChatGPT: The Case of English-Arabic Translation. *World Journal of English Language*, *15*(1), 9. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p9

Alowedi, N., & Al-Ahdal, A. (2023). Artificial intelligence based Arabic-to-English machine versus human translation of poetry: An analytical study of outcomes. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, (33). https://doi.org/10.59670/jns.v33i.800

Alzain, E., Nagi, K. A., & AlGobaei, F. (2024). The quality of Google Translate and ChatGPT English to Arabic translation: The case of scientific text translation. *Forum for Linguistic Studies, 6*(3), 837–849. https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6799

Bahrami, N. (2012). Strategies used in the translation of allusions in Hafiz Shirazi's poetry. *Journal of Language and Culture*, *3*(1), 1–9. https://doi.org/10.5897/JLC11.058

Balasubramanian, S. (2023). Exploring the capabilities of ChatGPT in natural language processing tasks. *Journal of Artificial Intelligence and Machine Learning, 2*(1), 717. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/XJYMQ

Bassnett, S. (2014). The translator as mediator of poetic meaning. *Meta: Journal des Traducteurs*, *59*(1), 1–15.

Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., & Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, (33), 1877–1901.

Buçpapaj, E., & Koni, E. (2024). "The Art of Fidelity and Creativity in Literary Translation. *Scope Journal, 14*(04), 974–985.

Cai, Z. G., Duan, X., Haslett, D. A., Wang, S., & Pickering, M. J. (2023). *Do large language models resemble humans in language use?* arXiv preprint arXiv: 2303.08014.

Chakrabarty, T., Saakyan, A., & Muresan, S. (2021). *Don't go far off: An empirical study on neural poetry translation.* In Proceedings of the 2021 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (pp. 577). https://doi.org/10.18653/v1/2021.emnlp-main.577

Christiano, P. F., Leike, J., Brown, T. B., Martic, M., Legg, S., & Amodei, D. (2017). Deep reinforcement learning from human preferences. In *Advances in Neural Information Processing Systems 30* (NIPS 2017) (pp. 4302–4310). Curran Associates, Inc. https://doi.org/10.5555/3294996.3295184

Dai, J., Shen, H., et al. (2022). The differences between machine translation and human translation from the perspective of literary texts. *International Journal of Arts and Social Science*, *5*(10), 112–133.

Edgerton, D. (2023). *A brief history of tech skepticism*. Strategy+Business. https://www.strategy-business.com/article/A-brief-history-of-tech-skepticism

Fasiullah, S. M. (2019). *Challenges in translating poetry: A study of two English poems translated in Urdu by Muhammad Iqbal.* Universal Review.

Freitag, M., Foster, G., Grangier, D., Ratnakar, V., Tan, Q., & Macherey, W. (2021). Experts, errors, and context: a large-scale study of human evaluation for machine translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 9*, 742–758. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00437

Floridi, L. (2019). Artificial intelligence, human intelligence, and the future of work. *Philosophy & Technology*, *32*(4), 545–559. https://doi.org/10.1007/s13347-019-00351-0

Frost, W. (1969). *Dryden and the art of translation*. Yale University Press.

Gao, R. Y., Lin, Y., Zhao, N., & Cai, Z. G. (2024). Machine translation of Chinese classical poetry: A comparison among ChatGPT, Google Translate, and DeepL Translator. *Humanities and Social Sciences Communications,* (11), Article 835. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03363-0

Ghazvininejad, M., Choi, Y., & Knight, K. (2018). Neural poetry translation. In *Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 2 (Short Papers)* (pp. 67–71). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/N18-2011

Gibran, K. (1926). *Sand and foam*. Alfred A. Knopf.

Gibran, K. G. (1926–2020). *Sand and foam* (A. Basheer, Trans.). Hindawi.

Hendy, A., Abdelrehim, M., Sharaf, A., Raunak, V., Gabr, M., Matsushita, H., & Awadalla, H. H. (2023). *How good are GPT models at machine translation? A comprehensive evaluation*. arXiv preprint arXiv:2302.09210.

Humblé, P. (2019). Machine translation and poetry: The case of English and Portuguese. *Ilha do Desterro*, (72), 41–56. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n2p41

Jiao, W., Wang, W., Huang, J. T., & Wang, X., Tu, Z. (2023). *Is ChatGPT a good translator? A preliminary study*. arXiv preprint arXiv:2301.08745.

Jones, F. R. (2011). Translating poetry: The role of the translator as interpreter and creator. *Translation Studies*, *4*(2), 177–190. https://doi.org/10.1080/14781700.2011.584099

Khalifa, A. A. (2015). Translation studies: Some problematic aspects of Arabic poetry translation. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, *19*(1), 314–324.

Kuzman, T., Vintar, Š., & Arcan, M. (2019). *Neural machine translation of literary texts from English to Slovene.* In Proceedings of the qualities of literary machine translation (pp. 1–9). https://aclanthology.org/W19-7301.pdf

Lahiani, R. (2022). Aesthetic poetry and creative translations: A translational hermeneutic reading. *Humanities and Social Sciences Communications, 9*(1), 1–9. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01481-1

Lommel, A. (2018). Metrics for evaluating translation quality: A case for standardising error classifications. In *Evaluation of Translation Quality* (pp. 109–127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7_6

Lommel, A., Uszkoreit, H., & Burchardt, A. (2014). Multidimensional quality metrics (MQM): A framework for specification describing metrics for translation quality. *Tradumàtica, 12*, 455–463. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.Issue23

Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge.

Läubli, S., Castilho, S., Neubig, G., et al. (2020). A set of recommendations for assessing human–machine parity in language translation. Journal of Artificial Intelligence Research, 67. https://doi.org/10.1613/jair.1.11371

Ma, Y., & Wang, B. (2020). Description and quality assessment of poetry translation: Application of a linguistic model. *Contrastive Pragmatics*, *3*(1), 89–111. https://doi.org/10.1163/26660393-bja10015

Mariana, V. T., Cox, T., & Melby, A. (2015). The multidimensional quality metrics (MQM) framework: A new framework for translation quality assessment. *The Journal of Specialised Translation, 23*, 137–161. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2015.343

Mittelstadt, B. D. (2019). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, *1*(11), 501–507. https://doi.org/10.1038/s42256-019-0114-4

Moslem, Y., Haque, R., & Way, A. (2023). *Adaptive machine translation with large language models.* arXiv preprint arXiv:2301.13294.

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. https://doi.org/10.53286/arts.v7i1.2417

Naghiyeva, S. B. (2015). *Does poetry lose or gain in translation? English Language and Literature Studies*, *5*(3). Canadian Center of Science and Education.

Nagi, K.A., Alzain, E., Naji, E., 2024. Informed prompts and improving ChatGPT English to Arabic translation. *Al-Andalus Journal for Humanities & Social Sciences. 98*(11). https://doi.org/10.35781/1637-000-098-007

Nair, S. K. (2018). Is poetry lost in translation? *Samyukta: A Journal of Gender and Culture, 3*(1), 35–42. https://doi.org/10.53007/SJGC.2018.V3.I1.118

Newmark, P. (1991). *About translation.* Multilingual Matters.

Nida, E., & Taber, C. (1982). *The theory and practice of translation*. Brill.

Niknasab, L. (2011). *Translation and culture: Allusions as culture bumps*. *SKASE Journal of Translation and Interpretation, 5*(1), 45–54. Retrieved from https://www.skase.sk/Volumes/JTI05/pdf_doc/03.pdf

Ono, K. (2019). Replacement of the military's intellectual labor using artificial intelligence — Discussion about AI and human co-existence. *National Institute for Defense Studies Bulletin*, (1), 3–20. https://www.nids.mod.go.jp/english/publication/kiyo/pdf/2019/bulletin_e2019_1.pdf

Othman, A. A. M. (2023). Cohesion and coherence for poetry interpretation and translation. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, *7*(2), 176–196. https://doi.org/10.24093/awejtls/vol7no2.13

Ovidiu, M. (2008). *Translating poetry: Contemporary theories and hypotheses*. *Professional Communication and Translation Studies, 1*. Lucian Blaga University of Sibiu. https://doi.org/10.59168/YDRF2520

Peng, N., Li, W., Yang, B., & Li, Z. (2023). Exploring ChatGPT for automatic poetry generation. *Journal of Artificial Intelligence Research, 72*, 215–237. https://doi.org/10.1613/jair.1.13208

Radford, A., Wu, J., Child, R., Luan, D., Amodei, D., & Sutskever, I. (2019). Language models are unsupervised multitask learners. *OpenAI blog, 1*(8), 9.

Radmir, K., Anton, K., Aleksandr, A., Dmitry, A., & Oleg, V. (2024). Comparison of ChatGPT and Bard for using in hybrid intelligent information systems. E3S Web of Conferences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202454908009

Raffel, B. (2010). *The Art of Translating Poetry*. Penn State Press.

Schulman, J., Zoph, B., Kim, C., Hilton, J., Menick, J., Weng, J., & Ryder, N. (2022). *ChatGPT: Optimizing language models for dialogue*. OpenAI blog. https://openai.com/blog/chatgpt

Seljan, S., Dunder, I., & Pavlovski, M. (2020). *Human quality evaluation of machine-translated poetry*. In *2020 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (pp. 1040–1045). IEEE. https://doi.org/10.23919/MIPRO48935.2020.9245436

Soong, S. C. (1973). Notes on translating poetry. In W. Arrowsmith & R. Shattuck (Eds.), The craft and context of translation (pp. xx–xx). Doubleday Anchor Books.

Studzińska, J. (2020). Turing test for (automatic) translation of poetry (Polish). *Porównania*, (26), 299–313. https://doi.org/10.14746/por.2020.1.17

Tahir, E. M. (2008). *Strategies for translating poetry aesthetically*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22475.28961

Toral, A., Castilho, S., Hu, K., et al. (2018). *Attaining the unattainable? Reassessing claims of human parity in neural machine translation*. In Proceedings of the Third Conference on Machine Translation: Research Papers. https://doi.org/10.18653/v1/w18-6312

Tymoczko, M. (2017). Expanding translation, empowering translators. *The Translator*, *23*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/13556509.2017.1288257

Vardaro, J., Schaeffer, M., & Hansen-Schirra, S. (2019). Translation quality and effort prediction in professional machine translation post-editing. In M. Carl, M. Schaeffer, & S. Hansen-Schirra (Eds.), *Proceedings of the Second*

MEMENTO Workshop on Modelling Parameters of Cognitive Effort in Translation Production (pp. 7–8). European Association for Machine Translation. https://doi.org/10.18653/v1/W19-7004

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). *Attention is all you need*. In Advances in Neural Information Processing Systems, 30, 5998–6008.

Venuti, L. (1998). Poetry and translation. *The Translator*, *4*(2), 145–166. https://doi.org/10.1080/13556509.1998.10799088

Venuti, L. (2000). *The translation studies reader*. Routledge.

Wang, L. (2023). The impacts and challenges of artificial intelligence translation tool on translation professionals. SHS Web of Conferences. https://www.shsconferences.org/articles/shsconf/pdf/2023/12/shsconf_icssed2023_02021.pdf

West, D. M. (2018). *The future of work: Robots, AI, and automation*. Brookings Institution Press.

Zequeira, M. (2024). *Artificial intelligence as a combat multiplier: Using AI to unburden army staffs*. Military Review Online Exclusive. U.S. Army University Press.

Zhang, Y., Sun, A., Rao, J., & Huang, J. (2023). Evaluating large language models in creative writing: The case of story generation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 11*, 123–138. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00434

Zhang, Y., & Wang, L. (2024). Machine translation of Chinese classical poetry: A comparison of ChatGPT and traditional systems. *Humanities and Social Sciences Communications*, (11), Article 363.

مجلة الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Arts
for Linguistics & Literary Studies

Quarterly Peer Reviewed Scientific Journal for linguistics and literary studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor-in-Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Editorial Manager

Dr. Esam Wasel

Editors

Dr. Amin Ali Ahmad Al-Solel (Yemen)	Prof. Atef Abdulaziz Moawadh (Egypt)	Dr. Ali Hamoud Al-Samhi (Yemen)
Prof. Arif Ahmed Mohammed Hassan Al-Ahdal, (Saudi Arabia)	Prof. Abdulhameed Saif Al-Hosami (Saudi Arabia)	Prof. Mohammed Al-brkati (Saudi Arabia)
Prof. Tawffeek Mohammed (South Africa)	Dr. Ali Bin Jasser Al-Shaya (Saudi Arabia)	Prof. Naima Sadia (Algeria)

This version is corrected by:

English Part	Arabic Part
DR. Abdullah Mohammed Khalil	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

Scientific and advisory board

Prof. Ibrahim Mohammed Al-Solwi (Yemen)	Dr. Saeed Ahmed Al-Batati (Yemen)
Prof. Ibrahim Tajaldeen (Yemen)	Prof. Suliman Al-Abed (Saudi Arabia)
Prof. Ahmed Moqbel Almansori (UAE)	Prof. Abdul Hamid Bourayou (Algeria)
Prof. Inaam Dawood Sallom (Iraq)	Prof. 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 (Egypyt)
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

for Linguistic & Literary Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Dhamar,

Republic of Yemen,

(Volume. 7)

(Issue. 3)

September: 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.

Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal *Arts for Linguistic & Literary Studies* is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.
- **Introduction**: The paper contains an introduction in which the researcher reviews: an overview of the topic, previous studies, the new contribution that the research will add in its field, research problem, research objectives, research importance, research methodology, and research plan (research sections), providing them in the context without separating titles within the introduction.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.

- **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.

- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal، please viit the journal's website as follows:

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

Jornal Address: Faculty of Arts، Thamar University، Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246، Faculty of Arts، Thamar University، Dhamar، Republic of Yemen.

مجلة الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Contents

- Cultural Hybridity in the Postcolonial Fiction: A Comparative Study of *Season of Migration to the North* and *Admiring Silence*
  Dr. Alyaa Mahmood Bakeer.....9
- The Fictionalization of Reference in Mohammed Hasan Alwan's Novel *A Small Death*
  Dr. Younes Bin Habib Hasan Al-Badr.....27
- The Poetics of Space in *The Other Shore* by Mohammed Jibril
  Dr. Faten Abdullatif Ali Alamer.....45
- Psychological and Social Alienation in the Autobiographical Novel *I Saw Ramallah* by Mourid Barghouthi
  Nadia Barazane, Dr. Choumayssa Khaloui.....61
- Mechanisms of the Implied Reader in al-Jahiz's Epistle *The Preference of Speech over Silence* in Light of Reception Theory
  Dr. Amal Bint Abdullah Bin Ali Al-Huweirini 77
- Scenographic Elements in the Play The Great Encounter
  Dr. Abdulhakim Mohammed Saleh Baqis.....90
- The Theoretical Approach of Contemporary Arab Poets Toward Myth in Light of Salah Abdel Sabour's Poetry
  Dr. Ali Qassem Mohammed Al-Kharabsheh.....110
- Death in *If the Night Drowns Me* by Abdullah al-Fayfi: A Stylistic Study
  Dr. Marwaie Bin Ibrahim Bin Musa Al-Mahaili.....126
- The Dramatic Tendency in the Poetry of 'Urwa ibn al-Ward
  Fatimah al-Zahra Mohammed Abdulmajid.....139
- The Fractured Self in Contemporary Saudi Poetry: Selected Models
  AlHanoof Bint Sulaiman Bin Mohammed Al-Atrash.....151
- Modern Arabic Criticism and Rhetoric: Transformation, Rupture, and Continuity in the Thought of Mustafa Nasif
  Hasan Bin Sharif Bin Ali Al-Malki.....168
- The Interplay of the Cultural and the Visual in Travel Literature: A Study of the Formation of Epistemic Identity in *Al-Maqdisi's Trip: Aḥsan al-Taqāsīm fī Ma'rifat al-Aqālīm*
  Dr. Jabr Bin Duwaihi Al-Fahham.....186
- Manifestations of Formalist Concepts in al-Sakkaki: A Reading in Rhetorical Criticism
  Dr. Suad Abdullah Al-Mutared Al-Qahtani.....202
- The Argumentative Function of Repetition in the Literature of Ahmad bin Alwan (d. 665 AH)
  Dr. Esam Maqam.....222
  Temporal Connectives and Their Argumentative Impact in the Story of Moses and Pharaoh in Surat Taha
  Dr. Galiya Bint Abdulaziz Bin Abdulrahman Al-Misned.....243
- The Speaker's Voice in Ahmed Al-Nehmi's Poem "I Am Not One of You": A Pragmatic Study
  Dr. Sarah Ahmed Hussein Saad.....265
- Argumentative Techniques in the Cultural Supplement of *Al-Watan* Newspaper (Issues 1–30): A Pragmatic Study
  Abdulmajid Bin Saad Bin Bishi Al-Qarni.....283
- Patterns and Functions of *Mā* in the *Diwan* of Hatim al-Ṭa'i: A Syntactic-Semantic Study
  Dr. Aisha Qasim Ali Shamakhi.....301
- Syntactic and Morphological Criticism in al-Shatibi's *al-Maqāṣid al-Shāfiya li-l-Shalūbīn*: Compilation and Analysis

Dr. Mohammad Abdullah Al-Mazzah.....323

- **The Separation of the Restrictive Pronoun with *Innama* between Ibn Malik and Abu Hayyan**
  Dr. Saud Bin Obaidullah Bin Abid Assaedi.....348
- **Schematic Representation of Lexical Meaning: A Cognitive Linguistic Study of Selected Entries from *Lisan al-Arab***
  Dr. **Abdullah** bin Saad bin Faris al-Hogbani.....361
- **The Aesthetic Significance of Quranic Verse-Endings in Surah *al-Dukhān*: A Rhetorical Study**
  Dr. Haya Fuhaid Saad Al-Qahtani.....381
- **Similar Verses Containing the Root *Dh-K-R*: A Rhetorical Study**
  Dr. Noura Wadeed Aṭiyyah Al-Onezi.....402
- **Rhetorical and Figurative Phenomena in the Prose and Poetry of Ibn Abi Ḥajlah: Selected Examples from *Diwan al-Ṣababah***
  Nawal Ben Misra, Dr. Israa Ahmed Fawzi Al-Heib.....421
- **Linguistic and Cultural Betrayal in Hafiz Ibrahim's Translation of Victor Hugo's *Les Misérables***
  Dr. Basheer Zandal.....436
- **Research Trends in Arabic Language Curriculum and Teaching Methods in the Kingdom of Bahrain**
  Saeed Mohammed Saeed Al-Dhafiri Al-Ghamdi, Dr. Ali Mohammed Saeed Mohammed.....452
- **A Proposed Training Program Based on Selected Artificial Intelligence Applications to Develop the Academic and Professional Competencies of Secondary School Arabic Language Teachers**
  Dr. Saeed Funeis Ali Al-Shahrani.....483
- **The Visual Image in *Arabic at Your Hands Series* and Its Role in Developing Critical Reading Skills for Non-Native Speakers of Arabic**
  Dr. **Abdulqawi** Ali Saleh Al-Afere.....516
- **The intonation patterns of Ibbi Yemeni Arabic: An acoustic phonetic study**
  Dr. Mona Mohammed Abdulkhalik Qasim.....531
- **The Interpersonal Function of Intonation in the Declarative Statements of the Spontaneous Speech of the Thamari Dialect of Yemeni Arabic: A Study Based on Halliday's Approach**
  Dr. Saba Ali Alkhatari.....555
- **Analyzing the errors of EFL Learners in Translating Idiomatic Expressions into Arabic**
  Dr. Ebtisam Ezzi Alwan Talib.....574
- **Re-Visiting Translation of the Yemeni Constitution in the Light of House's Revised Model**
  Dr. Essam Hassan Naji Al-Mizgagi.....594
- **Teacher Training and Professional Development in King-Saud-UniversityGerman as a Foreign Language**
  Dr. Abdallah Abdulmahsan Bin Saran.....614
- **The impact of foreign electronic games on Arabic language and culture in Saudi Arabia**
  Dr. Haya Ali Mohammed Al Mgirah, Dr. Aida Saeed Al-Basala, Dr. Hamood Mohammed Al-Rumhi,.....634
- **Poetry is the Last Resort of Translation in the Age of Artificial Intelligence**
  Dr. Sadek Saleh Alsalemi, Dr. Mofareh Dhaher Alhazmi, Dr. Mustafa Ahmed Al-Humari.....660

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**

Manifestations of Formalist Concepts in al-Sakkaki: A Reading in Rhetorical Criticism

The Argumentative Function of Repetition in the Literature of Ahmad bin Alwan (d. 665 AH)

Temporal Connectives and Their Argumentative Impact in the Story of Moses and Pharaoh in Surat Taha

The Speaker's Voice in Ahmed Al-Nehmi's Poem "I Am Not One of You": A Pragmatic Study

Linguistic and Cultural Betrayal in Hafiz Ibrahim's Translation of Victor Hugo's Les Misérables

Volume.7 Issue.3