



International Journal

For Arabic Language and Literature

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

عدد خاص

المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية وآدابها:
اللغة من التواصل إلى الابتكار المعرفي والإبداع الأدبي



المملكة العربية السعودية

جدة - فندق هوليداي إن كورنيش جدة
خلال الفترة من 18 - 20 شعبان 1447هـ
الموافق 6 - 8 فبراير 2026م

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
اللغة العربية وآدابها وكل ما له
صلة باللغة العربية ومجالاتها
المختلفة.

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066(Online)



تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



مجلة دورية – علمية – محكمة – ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية
التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111486)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات اللغة العربية وآدابها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع اللغة العربية وآدابها.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير اللغة العربية وآدابها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق باللغة العربية وآدابها.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للغة العربية وآدابها
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJALL@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



هيئة التحرير

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

أستاذ البلاغة والنقد بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. خالد بن قاسم الجريان

أستاذ اللغة العربية المساعد بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن محمد العضيبي

أستاذ النحو والصرف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبد الله بن عبد الرحمن الحيدري

أستاذ الأدب والنقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. كوثر محمد أحمد القاضي

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة أم القرى

أ.د. أماني بنت عبد العزيز عبد الله الداود

أستاذ اللغويات بجامعة جدة



الهيئة الإستشارية

أ.د. علي بن محمد الحمود

أستاذ النقد الحديث بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن صالح الحندود

أستاذ النحو والصرف بجامعة القصيم

أ.د. محمد علي موسى ابنيان

أستاذ الأدب والنقد والبلاغة بجامعة العلوم والتكنولوجيا – الأردن

أ.د. نعيمة سعدية

أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بجامعة بسكرة - الجزائر

د. عبد الله بن فهد بن بتال الدوسري

أستاذ فقه اللغة والصوتيات المشارك بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

د. محمد شمس عُقاب

أستاذ الأدب العربي المشارك بجامعة الإسكندرية وجامعة زايد – الإمارات (إعارة)

د. طلال عبد الله المرashedة

الأستاذ المساعد في كلية الدراسات متداخلة التخصصات بجامعة زايد_ الإمارات العربية المتحدة.

د. عائشة جمعة الشامسي

رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية



مجالات النشر في المجلة

- النحو والصرف.
- علم المصطلحات.
- البلاغة والنقد.
- التدقيق اللغوي.
- علم العروض والقافية.
- الترجمة.
- علم الأصوت.
- التراجع والأعلام.
- اللسانيات واللهجات.
- الأدب الشعبي.
- الأدب العربي.
- تعليم وتعلم اللغة العربية.
- فقه اللغة.
- السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.
- الخط العربي.
- مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
- التعريب.
- الاختبارات والمقاييس والتقويم في مجال اللغة العربية.
- فن المقالة.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الرواية والقصة القصيرة.
- تدريس العلوم البحتة وعلوم الطب والهندسة باللغة العربية.
- المسرح والسينما.
- إدارة المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية.
- أدب الأطفال.
- اللغة العربية والتقنية (الحوسبة - الذكاء الاصطناعي).
- التحرير الصحفي.
- اللغة العربية والإعلام الجديد.
- الاتصال والتواصل.
- واقع تعليم اللغة العربية إلكترونياً عن بعد ومستقبله.
- وسائل الإعلام.
- قضايا معاصرة في اللغة العربية وآدابها.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
باللغة العربية وآدابها



أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI). لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيلاً مكتمل الأركان، وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

- يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:
 - المصادقية: يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفي حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراءات المناسبة منها: رفض البحث وإشعار مؤسسة الباحث أو عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلاً للمجلة.
 - الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيات النشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الآراء إلى أصحابها ومؤلفيه.
 - عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقاً دون الاستشهاد والإفصاح المناسب.
 - عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر.
 - الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات.
 - على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة وفقاً لنتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب.
 - أن يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغوياً بعد إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت.
 - في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فإنه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبّع عليه عبارة (تم السحب).

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدثة في الموضوع والعرض.
- ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- أن يكون البحث باللغة العربية.



عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والإنجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
- 6 - الاطار النظري والدراسات السابقة.
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318 سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1، 2، 3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع .

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10 أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
- 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
- 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
- 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوي 1500 ريال سعودي ويتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.



كلمة رئيس التحرير

الحمد لله الذي علم بالقلم، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. فإنّ ممّا هو جدير بالاهتمام، وحفيّ بالعناية النشر العلميّ للدراسات والبحوث المتعلّقة باللغة العربيّة، بوصفها دراسات وبحوث ترفد حضور اللغة في المشهد الثقافيّ العالميّ، على مختلف أصعدة النشر، والكتابة.

وفي مجلّتنا هذه نسعى إلى أن نقدم جهدنا في خدمة هذه اللغة الشريفة وآدابها، فهي لغة دين، ولغة هويّة، ولغة ثقافة.

والأمم المتقدّمة حضاريّاً تتخذ من لغتها وسيلة كبرى لنشر ثقافتها وإظهار الجانب المشرق من حضارتها، فضلاً عمّا تحمله اللغة من أسس راسخة في الدين والهويّة.

وفي هذا العدد من المجلّة جاءت البحوث والدراسات المنشورة منبثقة عن محاور المؤتمر الدوليّ الثامن للغة العربيّة وآدابها: "اللغة من التواصل إلى الابتكار المعرفيّ والإبداع الأدبيّ". بما يتطلّبه ذلك من تحكيم ومراجعات.

للسعي في تحقيق أهداف النشر في المجلّة، والمقاربات المعرفيّة بين أصحاب الاختصاص فيما بينهم، وكذلك من ينتمي ولاء لهذه اللغة وآدابها ولاء ووفاء.

وقد شملت البحوث محاور المؤتمر، ومجالاتها الفرعيّة في النحو والصرف، والبلاغة، والنقد، وفنون الأدب، والدراسات اللسانيّة الحديثة، والسياسات اللغويّة، والدراسات التربويّة في علوم العربيّة، والتعلّق البينيّ للغة العربيّة والثقافة الإسلاميّة، وكذا التعلّق البينيّ، لها مع العلوم الإنسانيّة، ودراسة في الذكاء الاصطناعيّ.

فجاء العدد ثريّاً بالبحوث النوعيّة، شاملاً للدراسات المتنوعة في ثلاثة وعشرين بحثاً ودراسة.

وهي البحوث المقدّمة لمؤتمر "اللغة من التواصل إلى الابتكار المعرفيّ والإبداع الأدبيّ".

ويسرنا في هذا أن نقدّم الشكر الجزيل لإدارة المؤتمر، والعاملين فيه، ولجميع الزملاء في هيئة التحرير بالمجلّة، والشكر موصول للباحثين الكرام، على ما قدّموه من أعمال تواكب تطلّع المؤتمر، وتدعم مسيرة المجلّة.

والمجلّة ترخّب بالبحوث العلميّة التي تخدم اللسان العربيّ وآدابه، وتدعو الباحثين إلى الإسهام في النشر العلميّ الرصين، وترخّب هيئة التحرير بكلّ مقترح ورأي يدعم مسيرة المجلّة، ويعين على الارتقاء بمهامّها، وتحقيق أهدافها.

أ.د. ظافر بن غرمان العمريّ



فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحات
١.	د. عبد اللطيف سعيد محمد عيسى	مدرسة (الون أو تو) الأدبية، ما هي مسوغات اعتمادها مدرسة أدبية؟	١١-١
٢.	أ. فائق سعد زيني أ.د. محمد يحيى محمد أبو ملح	قراءة تأويلية في قصيدة (حارس الضوء) للشاعر أحمد بخيت: مقاربة في ضوء تفكيكية جاك دريدا وتأويلية أمبرتو إيكو.	٣٧-١٢
٣.	د. علاء محمد شدوح	تجليات الخوف والرعب في القصة القصيرة العربية المعاصرة: دراسة سرديّة في مجموعة (أسميها مريم) للقاصّة الأردنية سامرة المومني.	٤٨-٣٨
٤.	د. جابر عمر محمد بقتش	التأويل النحوي عند الحداد اليمني، من خلال كتابه: (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، المتوفى سنة، (٨٠٠ هجرية).	٦١-٤٩
٥.	د. حنان ناصر مسند الرشدي	التخطيط اللغوي وتدبير الصراع اللغوي.	٦٩-٦٢
٦.	د. فاطمة سويلم الحويطي	السياسات اللغوية ودورها في تعزيز مكانة اللغة العربية.	٨١-٧٠
٧.	د. بدرية بنت محمد بن عتيق الجعيد	الاشتغال العاملي في مسرحية (الصندوق الفضّي) لجون جالزورثي دراسة سيميائية.	٩٤-٨٢
٨.	د. علي أبو علامة محمد الشهري	دلالات الهوية الذاتية في قصيدة النثر السعودية بين الثبات والتحول.	١١٣-٩٥
٩.	د. سميرة بنت ضيف الله بن أحمد الكنانى الزهراني	الواقعية والتاريخ مقاربة في تمثيلات السرد في الرواية السعودية الحديثة رواية (العدامة) لتركى الحمد أنموذجاً.	١٢٥-١١٤
١٠.	أ. محاسن ادريس الهادي	دور اللغة العربية في التأصيل والإعجاز العلمي.	١٣٥-١٢٦
١١.	د. لطيفة بنت سعود العصيمي	سيميائية اللون عند يحيى السماوي قراءة في ديوان شاهدة قبر من رخام الكلمات.	١٤٥-١٣٦
١٢.	د. أسماء بنت حازم العباوي	اللغة العربية والثقافة الإسلامية: مقاربة بينية لغوية ثقافية.	١٥١-١٤٦
١٣.	د. عائشة علي شيبان عامري	نحو نقد رقمي دلالي لرصد الابتكار في الأدب الحديث.	١٥٩-١٥٢
١٤.	د. منيرة حصيد محييد الشراري	تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.	١٧٣-١٦٠
١٥.	د. آمال موسى عباس الإمام	أهمية الاختبارات الشفهية في تنمية مهارة التواصل اللغوي تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبد العزيز (أنموذجاً).	١٨٢-١٧٤
١٦.	أ. بدرية لبيب الحازمي	الاستقلال اللغوي وتحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي (الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية نموذجاً).	١٩٧-١٨٣
١٧.	أ. صفية يحيى مفرح الزهراني ^(١) أ. حصة محمد حمدان الجهني ^(٢)	دلالات الألفاظ في مقررات اللغة العربية ومدى مواءمتها لمتطلبات الاختبارات الوطنية والدولية دراسة تحليلية تقويمية.	٢١٠-١٩٨
١٨.	أ. سميرة خالد عبد الملك نهاري ^(١) أ. نورة بنت سعد الشهراني ^(٢)	المتعلّيات النصّية في رسائل بديع الزّمان الهمداني (دراسة وصفية تحليلية).	٢٢٥-٢١١
١٩.	د. فيصل بن محمد المطيري	تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية.	٢٣٤-٢٢٦
٢٠.	د. هناء محمد ابوزينب ^(١) أ. بلال وليد السعيد ^(٢) د. انتصار مهدي عبد الله الصديق ^(٣)	الاستعارة في البلاغة الجديدة: من أداة للتزيين إلى وسيلة للإدراك.	٢٤٨-٢٣٥
٢١.	أ. عهد بنت محمد سالم بن عايد الجهني	بلاغة الإعجاز القرآني "قراءة في كتابات محمود شاكر".	٢٦٤-٢٤٩
٢٢.	د. عبير سالم حيلان المطيري	درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي.	٢٧٢-٢٦٥
٢٣.	د. فائزة بنت أحمد الحارثي	الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية الأداء القرآني باستخدام أداة "التقدم القرآني".	٢٧٩-٢٧٣



المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The one- o- Two school of literature: what are the justifications of its acceptance?

Dr. Abdullateef Saeed Mohammed. Isa

Associate Professor at the College of Arabic,
International University of Africa, Khartoum,
Sudan.

مدرسة (الون أو تو) الأدبية، ما هي مسوغات اعتمادها
مدرسة أدبية؟

د. عبد اللطيف سعيد محمد عيسى

أستاذ مشارك بكلية اللغة العربية - جامعة إفريقيا العالمية-
الخرطوم - السودان.

E-mail: elshariefi@gmail.com

KEY WORDS:

A school of literature emerging from the
cloak of a scholar.

الكلمات المفتاحية:

مدرسة أدبية تخرج من عباءة علامة.

ABSTRACT:

This research aims at proving that there is a
Sudanese school of literature by the name: The one-
o-two school of literature.

Inductive methodology is the research method
through which this supposition is proved. This
school was formed by a group of scholars who are
mainly students of the known famous professor
Abdalla Attayib. Their literary activities took place
in the faculty of arts in the university of Khartoum
and mainly in the famous hall called: The one- o -
two hall. That is why we chose to call this school
after the name of that famous hall i.e the one – o –
two.

This group of scholars wrote very important
literary works which together with the works of
their patron professor Abdallah Attayib logically
constituted what could be called a school of
literature.

This school of literature is rightly named after
the famous hall The one -o- two hall which hosted
most of the activities of that group of scholars and
their renown leader Abdalla Attayib.

The most important result of this paper is that the
existence of this school of literature is factual and
logically proved.

We recommend that the Sudanese cultural
groups and critics may accept and acknowledge this
new school of literature and be added to the already
approved schools of literature in The Sudan like:
Forest and Desert school, Hashmap Cultural society
and Socialist Realism school of literature.

مستخلص البحث:

الهدف من الدراسة هو اثبات أن هناك مدرسة أدبية
سودانية تحت اسم : مدرسة القاعة مائة واثنان الأدبية (الون
أو تو). والمنهج المتبع لإثبات ذلك هو المنهج الاستقرائي إذ
هناك معلومات تفيد بأن مجموعة من الأدباء كانوا حول
العلامة عبد الله الطيب وأنهم في معظمهم تلاميذه بكلية
الآداب جامعة الخرطوم وأن معظم نشاطهم الأدبي من
محاضرات أكاديمية ومحاضرات عامة وسمنارات كان يتم
في القاعة مائة واثنان الشهيرة بكلية الآداب جامعة الخرطوم
والتي اشتهرت باسمها الإنجليزي (الون أو تو) أكثر من
اسمها العربي ولهذا اخترنا أن نطلق اسم مدرسة الون أو تو
الأدبية عليها.

وكان لهؤلاء الاساتذة الجامعيين الذين كانوا حول عبد
الله الطيب أعمال أدبية كبيرة معروفة إلى جانب أعماله التي
شهد له بها القاصي والداني.
وأهم نتيجة توصلت إليها الدراسة أن هذه المدرسة الأدبية
حقيقية وموجودة بالفعل.

توصي الورقة بأن يعتمد المجتمع الثقافي والنقدي في
السودان وجود هذه المدرسة والاعتراف بها وإدراجها من
ضمن ما يعتمد من مدارس سودانية سابقة كمدرسة الغابة
والصحراء ومدرسة الهاشميات ومدرسة الواقعية
الاشتراكية.

المقدمة:

أشرت في مناسبات أدبية ومنتديات فكرية عديدة ولقاءات إذاعية وتلفزيونية إلى اعتقادي بأنه قد تكونت حول أدبيتنا العلامة الأستاذ عبد الله الطيب مدرسة أدبية ذات خصائص تؤهلها للحصول على هذا اللقب النقدي. إذا تكونت هذه المدرسة الأدبية في رأيي جغرافياً في كلية الآداب في جامعة الخرطوم وفي سررتها القاعة الشهيرة مائة واثنان المعروفة أكثر باسمها الإنجليزي قاعة (الون أو تو) وذلك بأن عبد الله الطيب بآثره الثقافي والأدبي وأستاذيته التي لا تنازع قد التف حوله من طلابه من يصح أن نسمي إنتاجهم الأدبي بمدرسة أدبية.

وقد كنت أطلقت اسم (مدرسة الون أو تو الأدبية) على نفس هذه المدرسة إشارة إلى القاعة الأشهر في كلية الآداب التي صال فيها العلامة عبد الله الطيب وجال فكان من حسن المصادفة وجميل التوفيق أن إدارة جامعة الخرطوم قد أطلقت على تلك القاعة (أعني قاعة الون أو تو) اسم قاعة عبد الله الطيب وعلى ذلك تكون هذه الثنائية قد زالت تلقائياً والحمد لله.

وقد وقف على أطلال القاعة الون أو تو السفير الأديب – عبد المحمود عبد الحليم (١) لما رآها مدمرة بعد الحرب وقف على أطلالها كما لم يقف أمرؤ القيس ويبك من ذكرى حبيب ومنزل.

صال عبد الله الطيب وجال وعلم وأرشد فكانت تلك القاعة مركزاً ثقافياً جاذباً ليس لطلاب الآداب وحدهم، بل لكل طلاب الجامعة بمختلف كلياتهم يؤمنونها لينهلوا من علم عبد الله الطيب على مدى كل السنين والسبعينيات والثمانينيات والتسعينيات من القرن الميلادي الماضي وربما بعد ذلك بقليل إلى حين مرضه ووفاته عليه من الله الرحمة والرضوان.

من أهم مسوغات إطلاق اسم (مدرسة أدبية) على نشاط عبد الله الطيب وتلاميذه هو أنّ عبد الله الطيب كان ذا أثر بالغ على طلابه كبارهم وصغارهم من لدن عون الشريف مروراً بالحبر يوسف والواثق يوسف ومجنوب سالم البر وجعفر ميرغني وعبد الرحيم علي وبابكر البدوي دشين (وإن لم يكن من جامعة الخرطوم) و أحمد البدوي

الأديب الناقد الذي كان يرتاد ندوة الأثنين للوائح، ومحمد المهدي مامون وحسن النصيح والمعز مصطفى الدسوقي وسيد الخطيب وعلي المك (الذي يختلف في التوجه العام وقد يضعه بعض النقاد في مدرسة الغابة والصحراء أو مدرسة الواقعية الاشتراكية) وعبد الله محمد أحمد والتجاني إسماعيل وحسين النور وإبراهيم القرشي والأخوين صديق وعبد اللطيف المجتبى وزكريا بشير وأخيراً وليس آخراً الصديق عمر الصديق مدير معهد عبد الله الطيب (أعذر عن تجريد المذكورين من ألقابهم المستحقة ولعل في إرشادات البحث العلمي ما يسوغ ذلك).

فقد كان عبد الله الطيب محاضراً ممتازاً ومؤلفاً فذاً وأكاديمياً فرداً ومترجماً راسخاً ومثقفاً رائداً وهو بهذه الصفات قد خلق أثراً كبيراً وإشعاعاً خاصاً ونفوذاً معنوياً باقياً على هؤلاء التلاميذ الذين كانوا لا ينكرون إمامته وزعامته العلمية عليهم.

هؤلاء (التلاميذ الأساتذة) كلهم يجيدون لغة أجنبية أو أكثر إلى جانب اللغة العربية وجميعهم يقعون في ظل الاتجاه العام العروبي- الإسلامي على تفاوت في درجات ذلك الظل. ومعظمهم أساتذة في جامعة الخرطوم وأكثرهم في كلية الآداب ولهم ولاء خاص لجامعة الخرطوم وولاء أخص لكلية الآداب فيها وكلية الآداب عند معظمهم تتطابق مع عبد الله الطيب فهو هي وهي هو!

وليس كل من كان حول عبد الله الطيب من الأساتذة كان أديباً منتجاً إذ كان أوفرهم إنتاجاً هو عبد الله الطيب (٢) نفسه فهو أديب شامل بحق فهو شاعر وناقد ولغوي وقاص وكاتب مذكرات من الطراز الأول ومفسر وفولكلوري ومترجم ومحاضر مبهر.

أما من كان منتجاً من تلاميذه فهم:

١/ عون الشريف قاسم (٣) وهو أكبر تلاميذه سناً وهو قد ترك مؤلفات تدل على جلده على البحث وصبره الطويل على المطالعة من مثل قاموس اللهجة العامية في السودان وكتاب أصل القبائل في السودان والكتابان كل واحد منهما موسوعة وذكرت مرة أن جلده على المطالعة بهذا الشكل أمر نادر عندنا في السودان إذ يغلب على أكثرنا القلق وقلة

١ - عبد المحمود عبد الحليم، زفرات الملاح القديم، صحيفة اليوم التالي ١٦ مايو ٢٤.

٢ - عبد الله الطيب، أصداء النيل، دار المعارف - مصر، والدار السودانية، ١٩٥٧-١٩٦٠-١٩٩٣.

٣ - عبد الله الطيب، الأحاجي السودانية، دار بدوي للأحاجي السودانية، ٢٠٠٩.

٤ - عبد الله الطيب، المرشد لفهم أشعار العرب، دار الآثار الإسلامية، ١٩٨٩-١٩٩٢.

٥ - عبد الله الطيب، بانات رأماء؛ دواوين أخرى لعبد الله الطيب: اللواء الظافر (١٩٩٨)، سقط الزند الجديد (١٩٧٦)، أغاني الأصيل (١٩٧٦)، برق المدد بعدد وبلا عدد.

البقاء الطويل في مقعد القراءة والبحث وعزوت ذلك إلى أصله اليمني.

ليس لعون شعر ولا نثر فني خاص به إذ يغلب على تأليفه روح البحث والتحقيق والاستقصاء فهو ناقد ومحقق ومستقص وجامع صبور للعلم وكانت محاضراته غزيرة المادة كثيرة النفع، ولكنها لم تكن جذابة كمحاضرات عبد الله الطيب أو الحبر مثلاً وأذكر أنه جاء يدرسنا الأدب الجاهلي في السنة الأولى آداب فشرق وغرب في المحاضرة في تاريخ الجزيرة العربية وكنت وقتها فتى قليل التجربة مندفعاً فرفعت يدي وقلت له: هل هذه محاضرة في الأدب أم في التاريخ؟ فأجاب قائلاً: هذا التاريخ والجغرافية قادمة فاضحك مني الطلاب!

وذكرتها له فيما بعد وأنا أناقش مع آخرين أحد كتبه في ندوة في مصلحة الثقافة فضحك ضحكته الحادة الرقيقة تلك عليه رحمة الله.

ويلي عون في خصوبة التأليف ووفرتة إبراهيم القرشي فيبدو أن أخصب تلاميذ عبد الله الطيب تأليفاً أكبرهم وأصغرهم سناً أنصح أن عون هو الأكبر سناً وأن إبراهيم القرشي هو الأصغر سناً.

وإبراهيم القرشي (٤) شاعرٌ وناقدٌ ولا أعرف له ديوان شعر مطبوع ومن أحسن ما ألف كتابه: (عادات سودانية أصولها عربية) و(المقارنة البديعة التي أجراها بين شاعر العرب الأول أمري القيس وشاعر السودان الأول في البداية الحارذلو) ويضاف إلى ذلك أنه حقق عشرة دواوين من شعر المديح السوداني، وكتاب إعراب القراءات السبعة وعللها لابن خالويه.

وقد حظي الكتابان بمقدمات من كبار الأدباء: عبد الله الطيب والطيب صالح وإبراهيم الحارذلو.

وإبراهيم القرشي له اهتمام واسع بالمديح العامي النبوي السوداني وأخبرني أن له عشرة كتب علق فيها على دواوين شعرية لمدايح سودانيين أهدى لي منها على ما أذكر ثلاثة وهي: ديوان الشيخ هاشم عبد المحمود والشيخ حياتي والشيخ حاج الماحي.

يلي عون وإبراهيم القرشي في وفرة التأليف زكريا بشير (٥) ولزكريا بشير كتب في الفلسفة والفكر الإسلامي مثلاً لمحات من تاريخ الفلسفة الإسلامية: دراسة مدخلية مبسرة، الفلسفة النورانية القرآنية عند الغزالي، مفهوم العدالة بين الفكر الإسلامي والفكر العربي وقد ألف كتاباً مهماً بعد وفاة

٤ - إبراهيم القرشي، بين الأميرين الشعريين: امرؤ القيس والحارذلو، نشر خاص، ٢٠٠٤.

٥ - إبراهيم القرشي، عادات سودانية أصولها عربية، دار ألق للنشر، ١٩٩٩.

٦ - زكريا بشير، لمحات من تاريخ الفلسفة الإسلامية: دراسة مدخلية مبسرة.

٧ - زكريا بشير، الفلسفة النورانية القرآنية عند الغزالي،

العلامة عبداً لله الطيب اسماء: عبد الله الطيب ذلك البحر الزاخر وقد طبعته شركة مطابع السودان عام ٢٠٠٨م. أما الصديق عمر الصديق مدير معهد عبد الله الطيب فله كتاب بعنوان سحيم عبد بني جساس (أطروحة دكتوراه) وله كتاب آخر هو بكائيات الوجد والصبابة والشوق عند شعراء أغاني حقبة، وله محاضرات مفيدة بعنوان: المتنبي الشاعر المحكي وتأملات في كتاب البخلاء واسهامات اللغة العربية في الحضارة الإنسانية وله محاضرات أخرى كثيرة شارك بها في بحوث تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وله أيضاً مشاركات في المداولات الأكاديمية في مجمع اللغة العربية بالخرطوم. ثم الواصل (٦) (محمد يوسف مصطفى) الذي اشتهر دون شعراء السودان بهجاء المدن إذ أخرج في بداية السبعينيات من القرن الميلادي الماضي ديوانه: "أم درمان تحتضر" وقد كنت لما أخرج ديوانه ذاك في السنة الثالثة في كلية الآداب فكنت أول من ناقضه بقصيدة قرأتها في حضرته وبعض الأساتذة أظن أنه كان فيهم عبد الله الطيب في قاعة اللون أو تو والقاعة مكتظة بالطلاب وكان يوماً مشهوداً. بعده نشأت علاقة خاصة بيني وبينه ومرت سنين طويلة قابلته بعدها مراراً في ندوات في قاعة الشارقة أهدى لي بعد واحدة منها قصيدته بخط اليد في هجاء إما مدني أو توتي.

وهو قد هجا إلى جانب أم درمان بلاداً كثيرة نذكر منها على سبيل المثال: مدني وكوستي وتوتي وكسلا. وله ديوان شعر آخر هو الفارس الأعزل ولا أعرف له غيرهما.

وقد كتبت مرة في عمودي الراتب "ليت شعري" في جريدة الصحافة تفسيراً بحسب ما أرى لهجاء المدن السودانية وبعض من ذلك المقال مبثوث في قول لمن أراد أن يتفضل بالاطلاع عليه.

ثم أن الحبر يوسف نور الدائم هو ثاني أكبر طلاب عبد الله الطيب إذ يكبره عون بحوالي ستة أعوام وهو أشبه طلاب عبد الله الطيب به في حيازة ناصية اللغة العربية والمقدرة العالية على المحاضرة الجاذبة وهو متمكن كأستاذه خصيب الاستطراد لأنه يغرف من نبع داخر من الثقافة العربية الإسلامية ولما كنا في الكلية كان قد جاء لتوه من إنجلترا وقد تخصص في الطبري وقد حاضرننا في الفرق الإسلامية ومنه سمعنا لأول مرة بالجباي والمنزلة بين المنزلتين وحفظنا منه:

أسد على وفي الحروب نعمة ربداء تجفل من صغير الصافر

- زكريا بشير، مفهوم العدالة بين الفكر الإسلامي والفكر العربي.
- زكريا بشير، عبد الله الطيب ذلك البحر الزاخر، شركة مطابع السودان عام ٢٠٠٨م.

٦ - محمد الواصل، أم درمان تحتضر، دار عزة للطباعة والتوزيع، الخرطوم، ٢٠٠٩.
- محمد الواصل، الفارس الأعزل، دار عزة للنشر والتوزيع، ٢٠١٥.

فلم تعجب جعفر وقال لي: "خرب شعره" يعني عبد الله الطيب "وكان الأولى أن يقول: "ولقد أقول لشاعرين" بدلاً من قوله لطالبين.

وأظن أن جعفر لم يوفق في قوله ذلك إذ أن أستاذه قد تواضع له ولزميله لما قال: "هلا تجيزان" ثم أنه خلط نفسه بهما فقال: "فلربّ نظم ثلاثة متلائم نسقاً".

ثم إنني انقطعت لسنين عن الجامعة إذ كنت أعمل في شمال نيجيريا وجئت لأدرس الترجمة في وحدة الترجمة بكلية الآداب في المدة ما بين ١٩٨٤م و١٩٨٦م وكان جعفر وعلي المك ممن درسوني في ذلك (الكورس) فرأيت جعفر أكثر ما يكون مع المؤرخ الراسخ ب. علي عثمان ولعله يكون هو الذي رغبه في دراسة الحضارات التي تبنّاها بأخرة مع عوامل أخرى خاصة بجعفر.

فإذا كانت هذه علاقة العلامة عبد الله الطيب بتلاميذه إلى درجة أنه يقارضهم الأشعار أليس في ذلك مندوحة قوية إلى القول بأنهم كونوا بوجودهم حوله مدرسة أدبية؟ هذا إذا علمنا أيضاً أنه هو من رشح معظمهم للدراسة العليا في بريطانيا وفرنسا وغيرها.

فيمكننا أن نلخص دوافعنا لاعتماد مدرسة اللون أو تو الأدبية أو مدرسة عبد الله الطيب الأدبية في الآتي:

١/ مركزية عبد الله الطيب القوية الجاذبة فهو قطب هذه الدائرة وهذه المركزية استمرت إلى ما يقارب الأربعين سنة منذ حوالي عام ١٩٦٠م إلى عام ٢٠٠٠م لم يقطعها إلا خروجه مرة إلى نيجيريا ومرة إلى المغرب أو إدارته لجامعات غير جامعة الخرطوم كجامعة جوبا والجامعة الإسلامية بأمدرمان

٢/ تلاميذ عبد الله الطيب معظمهم إن لم يكونوا كلهم درسوا عليه أو درسوا على من درس عليه وكلهم أو معظمهم أساتذة جامعيون وكلهم أو معظمهم إما أدباء أو أصحاب ذائقة أدبية يرفدها تعليم نظامي انتهى بهم إلى جامعة الخرطوم وليسوا كلهم مؤلفين إذ اقتصر التأليف على: عون الشريف والوائق وزكريا بشير والصادق عمر الصديق وإبراهيم القرشي وعبد الله محمد أحمد وصديق المجتبى وهو أمين عام مجمع اللغة العربية بالخرطوم.

لكن ذلك لم يمنع بعض تلاميذه من أن يحتلوا مكانة سامية في مدرسته الأدبية وأن لم يحرروا أفكارهم في كتب منشورة فالحبر يوسف وجعفر ميرغني يصلحان مثلاً حياً على ذلك. ٣/ بين أعضاء مدرسة عبد الله الطيب الأدبية مفاهيم مشتركة تجعلنا نقول إنهم ينتمون إلى وعاء واحد جامع وإن اختلف تناولهم لمحتويات هذا الإناء.

٤/ ومن حسن التوفيق إنهم وجدوا في بيئة جغرافية مشتركة هي كلية الآداب جامعة الخرطوم بطريقة منتظمة مستمرة لما يقارب نصف القرن من الزمان.

هلا برزت إلى غزالة في الوغى أم أن قلبك في جناحي طائر وقوة الحبر الأساسية في المحاضرة لا في التأليف المنشور وقد ملأ الإذاعة والتلفزيون بالمحاضرات المفيدة في التفسير والأدب والسيرة والفقه وعمر الندوات والمحاضرات بمساهماته القيمة وأذكر له أنه وزع علينا ونحن طلاب قصيدة أسماها: "الشعرة البيضاء" يتكلم فيها غير مرحب بتلك الشعرة البيضاء الغازية والتي ظهرت في فوده وقد عجبنا لما رأيناه فيما بعد ليس في رأسه شعرة سوداء واحدة فأعجب كيف تنقلب الدنيا بأهلها!!

وكالحبر جعفر ميرغني الذي برز في مجال المحاضرة دون التأليف وفي مدة معرفتي الأولى لجعفر عرفته فقيهاً قرآنياً واعظاً إماماً لمسجد داخلات البركس له لحية طويلة وجلباب قصير ثم عرفته شاعراً مجيداً وذوفاً لأغاني حقبية الفن ثم لم يلبث أن انكفأ نهائياً على الحضارة السودانية والآثار واللغات القديمة وعلى أيام الدراسة في الجامعة ما كنت أراه مع مستر بريان هيكوك (٧) المؤرخ البريطاني الراسخ للحضارة السودانية القديمة والذي كان رئيساً لقسم التاريخ في كلية الآداب جامعة الخرطوم بل كنت وقتها أراه مع عبد الله الطيب وعبد الرحيم علي وكان يقول لي إنه معجب بشاعرية أبو صلاح شاعر الحقيبة الكبير وكان يعجبه قول أبو صلاح: "علمتي الغصن الرتالة" في أغنيته: "شوف العين قالت ده لا لا".

وقد كنت شاهداً لما تقاسم مع سيد الخطيب بيت الشعر الذي قال صدره أحدهما. وقال عجزه الآخر:

رشأ أدار بخصره زئاراً

ترك الفؤاد بدله أعشاراً

وعرضه على عبد الله الطيب فأجازه بأبيات لا أزال أحفظها إذ قال رحمه الله:

رشأ أدار بخصره فاداراً

رأس الفقير فنمّق الأشعار

حياك عني يا مليحة طائر

باليمن أن القلب بعدك طارا

فلأنت في دنيا الهوى تقاحة

خبأت لأدم نفسي المسطارا

ولقد كبرت وشاب مني خاطري

لما نأيت ودمع عيني حارا

ولقد أقول لطالبين تعاونا

عند القريض فأحسن المزمارا

هلا تجيزان الذي

جادت به مني القريحة إذ فتنت نهارا

فلربّ نظم ثلاثة متلائم نسقاً

يُصَيّر ناقدًا محتاراً

استعرضنا بعضها بدا لنا جلياً أن مدرسة اللون أو تو الأدبية هي أوفرهن حظاً من جهة وجود المكونات التي تسوغ إطلاق مصطلح مدرسة أدبية.

نأخذ مثلاً مدرسة الغابة والصحراء التي أصبحت اسماً معتاداً عند نقاد الأدب عموماً والنقاد السودانيون بوجه خاص والتي هي مدرسة شعرية ثقافية تأسست في أوائل الستينيات من القرن الميلادي الماضي وهي تعنى بالهوية السودانية وتنتظر إليها من خلال التمازج العربي الأفريقي حيث إن الغابة عندهم ترمز للإفريقية في المكون السوداني بينما أن الصحراء ترمز للمكون العربي فيه.

نشأت هذه المدرسة في نفس جغرافية مدرسة اللون أو تو الأدبية ذلك إنها نشأت في جامعة الخرطوم وضمت الشعراء: النور عثمان أبكر ومحمد المكي إبراهيم ومحمد عبد الحي وسعت لتمكين الذات السودانية عبر خطاب ثقافي يجسد البيئة الجغرافية والثقافية للسودان.

وهي تبرز الكيان القومي السوداني المتميز عبر نموذج السلطنة الزرقاء ولم يكن لها هدف سياسي واضح بقدر ما كانت حركة فكرية ثقافية ولذلك كان أثرها في محاولة تغيير الواقع المعيش في السودان ضعيفاً للغاية.

انتقدها عبد الله علي إبراهيم قائلاً:

"كان شعراء هذه المدرسة جيلاً مفعماً باليسارية السمحة اختلطت عندهم الممارسة بالتظير بمعنى أنهم كانوا يساريين رومانسيين لاواقعيين".

ورفض عبد الله علي إبراهيم الفكرة التي تستند إليها المدرسة لأن موضوع الهوية كما قال: هو أكثر من مجرد معادلة ثقافية رائعة وجميلة كالتى تطرحها الغابة والصحراء وقال إنها نظرة تبسيطية بعد أن نظر في ينابيعها الثقافية والنظرية والمعرفية لكنه أثبت لها قيمتها الأدبية العالية وإنه يستشهد بشعرها لكن: " الشعر شيء آخر وأعذب الشعر أكذبه"

كما شهدت المدرسة صراعاً بين روادها أنفسهم في تفسير مفاهيمها فبينما أن النور عثمان أبكر يغلب جانب العنصر الأفريقي على العربي ويشكك في عروبتة قائلاً: "عربي لكن" نرى أن صلاح أحمد إبراهيم يغلب المكون العربي ويقول إن شكوك النور عثمان أبكر شكوك عنصرية لا معنى لها وإنها في الحقيقة تساؤلات سياسية وإن وضع العروبة مقابل الأفريقية خبث ومحاولة لطمس العروبة

يبرز هنا سؤال مهم وهو: هل اتفق عبد الله الطيب وتلاميذه على نهج معين في التأليف يصح أن نسميه الظرف المشترك الذي صبووا فيه مؤلفاتهم؟ الإجابة هي: لا ... فعبد الله الطيب لم يتفق مع أعضاء مدرسته على الأسس ولا على اللغة ولا على الاتجاه كما فعل مثلاً العقاد لما ألف هو والمازني كتاب الديوان الذي خطوا فيه خطوط توجههم في إدارة التأليف مع عبد الرحمن شكري لكن إذا كان الاتفاق في مدرسة الديوان ومدرسة أبولو ومدرسة الواقعية الاشتراكية ومدرسة التفعيلة والمدرسة الرومانسية قد كان مكتوباً فإن الاتفاق في مدرسة عبد الله الطيب لم يكن مكتوباً ولا ملفوظاً بل كان مفهوماً أو مشاراً إليه بلسان الحال لا بلسان المقال.

كيف؟ كلهم كانوا يكتبون بلغة عربية فصيحة عالية البلاغة مستمدة من الثقافة العربية القرآنية المركزية بها كتب عبد الله الطيب وبها كتب عون وبها كتب الوراق وإبراهيم القرشي والصديق عمر الصديق وعبد الله محمد أحمد وزكريا بشير وصديق المجتبى وبها حاضر الحبر يوسف وحاضر جعفر ميرغني إذاً اتفق اتفاقاً صامتاً في هذه المدرسة الأدبية أن يكتب مؤلفوها وأن يحاضر محاضروها باللغة العربية الفصحى الراسخة وإن كتب بعضهم في أحيان قليلة باللغة العامية في بعض الشئون التي تقتضي ذلك كما في بعض كتاباتهم في الفولكلور والأحاجي والذكريات والمداخل.

هل اتفقوا على تحقيق هدف معين؟ لم يتفقوا، ولكنهم سعوا سعياً حثيثاً إلى تحقيق هدفهم المشترك المعلوم غير المقول وهو خدمة التراث العربي والإسلامي المنقول باللغة العربية الفصحى السليمة فكل مؤلفاتهم تشير إلى ذلك إشارة لا ريب فيها ولا ارتباك وحتى الوراق لما هجا المدن هجاها بلغة عربية رفيعة أشبه ما تكون بلغة المعري وأبي تمام والبحري والمنتبي ولما حاضر جعفر ميرغني عن حضارة كوش والنوبة والممالك النوبية سرد هذا التاريخ الأفريقي الأعجمي بلسان ابن خلدون والسيوطي وابن خلكان.

إذاً هذه مدرسة كلاسيكية إحيائية فلماذا تريد أن تزعم أنها ذات خصوصية وذات شخصية مستقلة؟ أجيب قائلاً نعم هي كذلك، ولكن خصوصيتها تأتي بأنها أضافت عوامل زائدة على المدرسة الكلاسيكية الإحيائية والزيادة هي:

إنها مدرسة علماء متخصصين وأساتذة جامعيين في ظرف خاص هو كلية جامعية في جامعة مشهود لها بالريادة الأكاديمية تحت أمرة علامة معترف له بالسبق والتمكن ثم وهذا ربما يكون من الأهمية بمكان بعيد إنها مدرسة أدبية سودانية تحمل صفات مخصوصة انفرد بها الشعب السوداني عن سائر شعوب إقليمه العربي والأفريقي وهي الهجنة التي أعطت هذا الشعب مزاي (إيجابية أو سلبية) لا فرق جعلته ذا شخصية متميزة مستقلة.

فما توفر لهذه المدرسة من أدوات اتحاد القيادة واتحاد الجغرافية واتحاد الفكرة يندر أن ينطبق على مدارس سودانية أدبية قد اعتمدت من قبل النقاد السودانيون فلو

إبراهيم منسوب للمدرستين أعلاه وينسبه النقاد المصريون إلى مدرسة أبولو (أها يا جماعة صلاح ده يتقسم؟). ويضع صلاح بحق في مدرسة الواقعية الاشتراكية لميوله الاشتراكية الواضحة ودفاعه عن مبادئ الاشتراكية الواضحة ويكفي شاهداً على ذلك ديوانه الشهير نحن والردى.

وتقول الكاتبة إيمان الطريفي عبد الرحمن (١٣) في بحث لها بعنوان: أثر المدرسة الواقعية الاشتراكية على تجربة الشاعر صلاح أحمد إبراهيم أنها تعدّه من أبرز شعراء هذا الاتجاه حيث يبرز اهتماماً بقضايا الطبقة العاملة والنضال السياسي وبعد ديوان صلاح أحمد إبراهيم: "نحن والردى" مرآة للحركة الشعرية ذات التوجه الاشتراكي.

ويبرز الشاعر الفيتوري (١٤) (١٩٣٦ – ٢٠١٥) كأحد أهم أعضاء مدرسة الواقعية الاشتراكية وله دواوين في النضال الإفريقي والنضال ضد الرق وهي: أغاني إفريقيا (١٩٥٥)، عاشق من إفريقيا (١٩٦٤)، أذكريني يا إفريقيا (١٩٦٥)، وأحزان إفريقيا (١٩٦٦) وكل هذه الدواوين طبعها له دار العودة في بيروت.

ونعود إلى حيرة النقاد أين يضعون صلاح أحمد إبراهيم: هل في مدرسة الواقعية الاشتراكية أم في مدرسة الغابة والصحراء أم في مدرسة أبولو أم فيهن جميعاً دليل ساطع على أن تعريف هذه المدارس الأدبية ليس جامعاً مانعاً لكل واحدة على حدة، بل ومتداخل وهش وواهن.

أما المدارس الأدبية المصرية فنجدتها ليست أسعد حظاً من المدارس السودانية من حيث التحديد والتعريف فمدرسة الديوان مثلاً وهي التي تركز على ثلاث شعب أساسية هي:

١/ الهروب من الواقع إلى عالم الأحلام

٢/ الفرار إلى الطبيعة

٣/ التأمل في الكون

بينما إن مدرسة مطران الأدبية تقول عن نفسها إنها خطوة انتقالية من الكلاسيكية إلى الرومانسية.

فالتأمل يلاحظ أن مدرسة مطران (١٥) هي عبارة عن ترجمة للمدرسة الرومانسية الفرنسية بينما إن مدرسة

فيقول: "لا يا نور نحن عرب العرب" بينما يرى محمد عبد الحي إنها: "ثقافة أفريقية أصلاً ولكنها عربية الملامح" (٨). ومن شعراء مدرسة الغابة والصحراء المهمين مصطفى سند والذي عرف أكثر ما عرف بديوانه المسمى البحر القديم (١٩٧١)، كما له دواوين شعر أخرى هي: ملامح من الوجه القديم (١٩٧٨)، عودة البطريق (١٩٨٨)، أوراق من زمن المحنة (١٩٩٠)، نقوش على ذاكرة الخوف (١٩٩٠)، وبيتنا في البحر (١٩٩٣).

ونضرب مثلاً آخر بمدرسة أخرى شهيرة وسط النقاد السودانيين وهي مدرسة أو جمعية الهاشميات الأدبية وهي في نظري لا تعدو أن تكون مجموعة مؤلفات أسرة الهاشميات المعروفة. والحق يقال أن الهاشميات قد ساهموا مساهمات كبيرة في الأدب والمعرفة فالشيخ ود البدوي (٩)، وهو الشيخ محمد بن البدوي بن نقد بن عثمان المشهور ب(ولد البدوي) وهو بديري دهمشي جدولابي، يعود إلى أسرة الهاشميات أحفاد الفكي هاشم هو من أسس المعهد العلمي بأم درمان على نسق الأزهر الشريف (١٩١٢م) كما أنه معلوم أن من أعلام أسرة الهاشميات، محمد أحمد المحجوب (١٠) رئيس الوزراء وعبد الحليم محمد الطبيب الشهير والأديب والرياضي الكبير ألفا بالاشتراك كتيباً مفيداً شهيراً هو كتاب (موت دنيا) ومعلوم أن الأستاذ محمد أحمد المحجوب كان شاعراً وأديباً كبيراً وصحيفياً مرموقاً ومحامياً ذا صيت وله ديوان شعر مشهور هو (مسبحتي ودني) كما طارت في الآفاق شهرة قصيدة صديق مدثر (١١) (يا ضنين الوعد) خاصة بعد أن غناها الفنان عبد الكريم الكابلي.

ما هي الأسس التي قامت عليها مدرسة الهاشميات الأدبية؟ لم تقم على أسس متفق عليها وإنما كانت مبادرة أسرية للمساهمة في التنوير والتثقيف.

وهناك مدرسة الواقعية الاشتراكية وهي تركز على النظرية الماركسية وهي مدرسة أدبية عالمية لها كتابها لكن يهمنها منها الفرع السوداني ومن أشهر من يذكر من كتابها صلاح أحمد إبراهيم (١٢) وهو أيضاً منسوب عند النقاد لمدرسة الغابة والصحراء والسبب أن المدرستين ترتضعان من ثدي واحد هو ثدي الماركسية فمن عجب أن صلاح أحمد

٨ - عجب الفيا. قراءة في مساجلة صلاح أحمد إبراهيم والثور عثمان أبكر Available from: <https://sudanile.com> /قراءة- في - مساجلة - صلاح - أحمد - إبراهيم - والن/

٩ - بشير أحمد محي الدين، معجم أعلام السودان ١٨٢٠ - ١٩٥٦م.
١٠ - محمد أحمد المحجوب وعبد الحليم محمد، موت دنيا، دار جامعة الخرطوم للنشر، ١٩٨٦.

- محمد أحمد المحجوب، مسبحتي ودني، دار المعارف، مصر، ١٩٩٨.

١١ - صديق مدثر يا ضنين الوعد. موقع شعر <https://www.alsh3r.com/poems/view/21773>

١٢ - صلاح أحمد إبراهيم، الغابة والصحراء، صحيفة الركوبة، نسخة محفوظة على موقع واي باك شين، ٢٠١٧.

- صلاح أحمد إبراهيم، نحن والردى، الظفرة للطباعة والنشر، أبو ظبي، ٢٠٠٠.

- صلاح أحمد إبراهيم الغابة والصحراء - SudaneseOnline. مؤرشف من الأصل في ٢٠١٨-١١

١٣ - إيمان الطريفي عبد الرحمن البنية الفكرية والجمالية في شعر الواقعية الاشتراكية السودانية: قراءة نقدية في تجربة الشاعر صلاح أحمد إبراهيم <https://asjp.cerist.dz/en/article/268262>

١٤ - محمد مفتاح الفيتوري، أغاني إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٥٥).

- عاشق من إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٦٤).

- أذكريني يا إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٦٥).

- وأحزان إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٦٦).

١٥ - أسماء أبو حديد، «نشأة المدرسة الرومانتيكية»، موقع موضوع، ٢٦ يونيو ٢٠٢٢، يذكر المقال أن الحركة الرومانتيكية في الشعر بدأت على يد الصديقيين ويليام وردزورث وصمويل تايلور كوليرج اللذين عبّرا عن المشاعر الإنسانية والطبيعة في شعرهما.

ومن المؤكد أن تصنيف المدارس الأدبية عند الغربيين أصلب وأجود وحدوده أوضح وأجلى من تصنيفها عندنا بكثير فلو استعرضنا تعريفاتهم لأهم المدارس الأدبية عندهم لحصلنا على الآتي (سأورده بنصه الإنجليزي):

Schools of Literature (19):

There are several schools of literature each with its distinct characteristics and philosophies. Here are some of the most notable ones.

1. Romanticism

Emphasizes emotion imagination and individualism (e.g. words worth J Keats) .

2. Realism

Focusing on realistic depictions of everyday life (e.g. Gustave Flaubert and Leo Tolstoy).

3. Modernism

Experiments with form structure and language (eg James Joyce and Virginia Woolf).

4. Post modernism

Challenges traditional notions of reality and narrative. (e.g. Thomas Pynchon and DeLillo).

5/ Surrealism

الديوان هي صورة عربية لمدرسة الرومانسية الإنجليزية مدرسة وردزورث وكوليردج وشيلي.

وكل ما يقال عن مدرسة أبولو أن مؤسسها هو الدكتور أحمد زكي أبو شادي (١٦) الذي مكث في إنجلترا عشر سنوات وأن مدرسة أبولو هي مدرسة حديثة تعتمد الأساطير وتبتعد عن التعابير الكلاسيكية القديمة وتحرر نسبياً عن الوزن والقافية التقليديين في النظم العربي القديم وتفسح المجال للخيال والتأمل والفردانية. وجعلت اسم مجلتها التي تنشر فيها إنتاجها الأدبي (أبولو) على إله إغريقي قديم يرمز للجمال والحكمة وهي كما ترى وعاء واسع يقبل تقريباً كل أحد فقد نشر في المجلة إلى جانب أبو شادي إبراهيم ناجي وعلي محمود طه والشابي والتجاني يوسف بشير وصلاح أحمد إبراهيم ونشر فيها من السودان كذلك إدريس جماع ونشر فيها كذلك العقاد متخبطاً حازم مدرسته وهي مدرسة الديوان ليكون أبولياً إلى جانب ديوانيته!

بل ونشر في مجلة "أبولو" شوقي (١٧) أمير الشعراء الكلاسيكيين عن بكرة أبيهم!

فأين الحدود وأين الخطوط المرسومة لكل مدرسة ثم إن العقاد رجع إلى شعر المناسبات الذي أسس مدرسة الديوان على رفضه وصار يمدح ويهني ويرثي شأنه شأن شوقي وحافظ الذين سلقهم بلسانه الحديد وعاب عليهم ذلك المسلك الذي قال إنه قد قعد بالشعر العربي، بل ومضى إلى أكثر من ذلك فترشح لإمارة الشعر ونالها وأصبح أميراً للشعراء بعد شوقي فسخر منه مصطفى صادق الرافعي قائلاً: "أصبح العقاد أميراً للشعراء بعد أن مات كل الشعراء" (١٨).

<https://campuspress.yale.edu/modernismlab/james-joyce/>

- Magic realism | Definition, Authors, & Facts | Britannica [Internet]. 2025 [cited 2025 Oct 19]. Available from:

<https://www.britannica.com/art/magic-realism>

- Laghari R. Reality and Representation in Postmodern Texts: Exploring Virtuality [Internet]. Medium. 2024 [cited 2025 Oct 19]. Available from:

<https://medium.com/@riazleghari/reality-and-representation-in-postmodern-texts-exploring-virtuality-f4838ac78cc5>

- Romanticism In Literature [Internet]. 2024 [cited 2025 Oct 19]. Available from:

<https://literarycorehub.com/literary-movements/romanticism/>

- Surrealism Explained: Dreams, Imagination, and Beyond – London Art College [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://www.london-artcollege.co.uk/news/2025/02/surrealism-explained-dreams-imagination-and-beyond/>

- Symbolism | Literary, Visual & Cultural Impact | Britannica [Internet]. 2025 [cited 2025 Oct 19]. Available from:

<https://www.britannica.com/art/Symbolism-literary-and-artistic-movement>

١٦ - أحمد زكي شادي مجلة «أبولو»، العدد الأول (١)، ١ سبتمبر ١٩٣٢، أرشيف الشارخ للمجلات الأدبية والثقافية العربية، متاح على: <https://archive.alsharikh.com/apollo-issue1> تاريخ الوصول: ٢٠ أبريل ٢٠٢٤

١٧ - باسم بلام أحمد شوقي في طبقات الشعراء للرافعي مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية المجلد ٣٩، العدد ١.

١٨ - أنور الجندي، المعارك الأدبية في مصر ١٩١٤-١٩٣٩، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.

- عبد اللطيف سعيد، مصطفى صادق الرافعي: أدبه ومعارفه ومنطلقاته، دار النشر جامعة أفريقيا العالمية، ٢٠٠٩.

19 - Classicism In Literature [Internet]. 2024 [cited 2025 Oct 19]. Available from:

<https://literarycorehub.com/literary-movements/classicism/>

- EBSCO [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Naturalist Movement | Research Starters | EBSCO Research. Available from: <https://www.ebsco.com>

- EBSCO [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Realism (literature) | Research Starters | EBSCO Research. Available from: <https://www.ebsco.com>

- Expressionism | Definition, Characteristics, Artists, Music, Theater, Film, & Facts | Britannica [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Available from:

<https://www.britannica.com/art/Expressionism>

- James Joyce – Modernism Lab [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Available from:

يستفاد من ذلك إن ما لاحظناه من التداخل في مدارسنا الأدبية في مصر أو في السودان أمر طبيعي ومع أن الغربيين أكثر دقة وأشد صرامة في محاولة أن يكون الأديب المنشئ محافظاً قدر الإمكان على موجهات المدرسة الأدبية التي ينتمي إليها لكن التقيد التام كما جاء في الكلام المترجم صعب وذلك لطبيعة الأدب نفسها التي تأبى القيود وتتفر من الحبس وتهوى التحليق طليقة في الأجواء ولكنها التزمت بالحد الأدنى المطلوب في سياق المدرسة الأدبية المعينة.

مقارنة بين المدارس الأدبية المذكورة في الورقة:

أولاً – نبدأ بالمدارس السودانية الأدبية فنقول عن مدرسة الهاشميات أنها غير محددة المعالم وأنها نشاط ثقافي عام. ثانياً – مدرسة الغابة والصحراء (٢٠) نقول عنها إنها غير متفق على أسس التأليف فيها حتى من قبل مؤسسيها على أي جناحين يطيرون: أبالجناح الإفريقي كما يقول النور عثمان أبكر أم بالجناح العربي كما يقول صلاح أحمد إبراهيم. ثم أن مدرسة الواقعية الاشتراكية السودانية التي تستمد مفاهيم تكوينها من المدرسة الروسية للواقعية الاشتراكية لكنها مع ذلك تخلط مع المفاهيم الاشتراكية الصرفة مفاهيم محلية رومانسية إذ نجد أن صلاح أحمد إبراهيم ينقلت من قيد الواقعية الاشتراكية وينغمس إلى صماخ أدنيه في الرومانسية وحنين سوداني فيؤلف قصيدته الأشهر التي غناها الفنان محمد وردي وهي: (الطير المهاجر) والتي هي أشبه ما تكون بقصيدة: (يا عروس الروض يا ذات الجناح يا حمامة) لإلياس فرحات (٢١) وهي بلا شك قصيدة رومانسية إلى النخاع.

ثالثاً المدارس الأدبية المصرية:

لو أخذنا ثلاثة أمثلة لتعبر عن هذه المدارس لكانت:

١. مدرسة الديوان.
 ٢. مدرسة أبولو.
 ٣. مدرسو مطران الرومانسية.
- لحصلنا على النتيجة الآتية:

١. مدرسة الديوان (٢٢) بدأت بقيود صارمة وهي الالتزام بالوحدة الموضوعية للقصيدة واحتواء الشعر على أعمال العقل والتأمل في الكون ومفارقة النظام التقليدي للقصيدة العربية التي تبدأ بالغزل وترك ما اعتاده الشعراء من المدح والهجاء والرثاء وشعر المناسبات وقد عاب أصحاب (الديوان) على الشعراء الكبار أمثال شوقي وحافظ والبارودي كل ذلك لكن حالما انفض سامر هذه المدرسة لما اختلف مؤسسوها على قواعد العمل بها عندما قال عبد الرحمن شكري (٢٣) إنه ليس هناك في الحقيقة مدرسة مستقلة اسمها (الديوان) لأنها عبارة عن أفكار مسروقة من

Explores the sub conscious and the world of dreams (e.g. André Breton Salvador Dalí)

6/ Symbolism

Uses symbols and metaphors to convey meaning (e.g. Charles Baudelaire and Paul Verlaine).

7/ Naturalism

Emphasizes the scientific and deterministic aspects of life (e.g. Émile Zola and Théodore Dreiser).

8/ Expressionism

Focuses on the inner experiences and emotions of the individual (e.g. Franz Kafka and James Joyce).

9/ Classicism

Emphasizes order reason and emotional forms (e.g. Homer and Virgil).

10/ Magical Realism

Blends realistic descriptions of everyday life with magical fantastical elements (e.g. Gabriel García Márquez and Isabel Allende).

These schools of literature often overlap or influence one another and many authors blend elements from multiple schools in their work.

سأترجم الأسطر الأخيرة التي احتوت على التعريفات العشرة الأهم للمدارس الأدبية عند الغربيين لأهميتها ولأنها تخدم ما كنا فيه من أن المدارس الأدبية ليست سياجات حديدية ولا محابس ولا قيود ولا سلاسل ولا أنكال تسجن الأديب في غياهبها وتمنعه من حرية الحركة إلا في حدودها أقرأ معي التعليق الأخير مترجماً إلى العربية:

These schools of literature often overlap or influence one another and many authors blend elements from multiple schools in their work.

(هذه المدارس الأدبية كثيراً ما تتداخل أو يؤثر بعضها في بعض وكثير من المؤلفين يمزجون مكونات مختلفة من مدارس مختلفة في أعمالهم (الأدبية).

٢٢ - عباس محمود العقاد وإبراهيم عبد القادر المازني، الديوان في الأدب والنقد، دار العربية للإعلام والفنون والدراسات الإنسانية والنشر، ٢٠٢٤م، تاريخ النشر الأصلي للكتاب عام ١٩٢١م
٢٣ - أنور الجندي، المعارك الأدبية في مصر ١٩١٤-١٩٣٩، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.

٢٠ - عجب الفيا. قراءة في مساجلة صلاح أحمد إبراهيم والنور عثمان أبكر Available from: <https://sudanile.com> /قراءة- في - مساجلة - صلاح - أحمد - إبراهيم - والن /
٢١ - إلياس فرحات، أحلام الراعي، سان باولو ١٩٥٢م.

التزمت التزاماً واضحاً باللغة العربية الرصينة والتراث العربي والإسلامي المركزي وكانت مدرسة جمعت بين أصالة الإحيائية وخصوصية الثقافة السودانية.

الخلاصة:

إذا استصحبنا كل ما قلنا واستحضرناه فإنه سيكون من المنطقي جداً أن يكون افتراضنا أن هناك مدرسة أدبية ذات أركان راسخة في السودان هي مدرسة الون أو تو الأدبية افتراضاً صحيحاً وسليماً ويمكن الدفاع عنه واعتماده فنقول في تعريفها إنها:

مدرسة كلاسيكية ذات اتجاه عروبي إسلامي أحيائي ممزوج بطعم سوداني مميز يقوم المؤلفون فيها بالتأليف الأدبي الفني والعلمي الموسوعي والنظري والنقدي بدرية عالية وفرتها لهم حالة كونهم أساتذة جامعيين تحت نفس وأبوة علامة مشهود له في العالمين العربي والإسلامي. وهناك ميزة أخرى لمدرسة الون أو تو الأدبية وهي أنها قد تركت وراءها من بعد رئيسها عبد الله الطيب من عوامل البقاء والاستمرار ما لم يُتَحَ لغيرها من المدارس الأدبية في مصر والسودان وغيره وعوامل الاستمرار لهذه المدرسة في نظري هي وجود القاعة الون أو تو وكلية الآداب بجامعة الخرطوم مع مجلتها مجلة "آداب" ومعهد العلامة عبد الله الطيب ومجمع اللغة العربية لأن كل ذلك يحتوي وربما لآماد طويلة على روح عبد الله الطيب وطلابه وما أوقفوا حياتهم عليه.

وما توفيقي إلا بالله - عليه توكلت وإليه أنيب.

المصادر والمراجع:

١. أحمد زكي شادي مجلة «أبولو»، العدد الأول (١)، ١ سبتمبر ١٩٣٢، أرشيف الشارخ للمجلات الأدبية والثقافية العربية، متاح على:

<https://archive.alsharikh.com/apollo-issue1> ، تاريخ الوصول: ٢٠ أبريل ٢٠٢٤

٢. أسماء أبو حديد، «نشأة المدرسة الرومانتيكية»، موقع موضوع، ٢٦ يونيو ٢٠٢٢، يذكر المقال أن الحركة الرومانتيكية في الشعر بدأت على يد الصديقيين ويليام وردزورث وصمويل تايلور كوليردج اللذين عبّرا عن المشاعر الإنسانية والطبيعة في شعرهما.

٣. أنور الجندي، المعارك الأدبية في مصر ١٩١٤-١٩٣٩، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.

٤. إبراهيم القرشي، بين الأُميرين الشعريين: امرؤ القيس والحارث، نشر خاص، ٢٠٠٤.

المدرسة الرومانسية الإنجليزية وتأليف بعض الشعراء والمبدعين الألمان وأن هذه السرقات قد مارسها إبراهيم عبد القادر المازني. ثم إن العقاد نفسه تخطى عن كل تلك المبادئ الصارمة التي وصفها هو وزميله إبراهيم عبد القادر المازني وعاد شاعراً تقليدياً يمدح ويهجو ويكتب شعر المناسبات ويصير أميراً للشعراء بعد شوقي.

أما مدرسة أبولو فهي وإن وضعت بعض الشروط للتأليف الأدبي متخذة الرمزية شعاراً والأسطورة ممثلة في الإله الاغريقي (أبولو) رمزاً للخير والجمال وأسست مجلتها عليه لكن الدكتور أبوشادي^(٢٤) حالما فتح مجلته لكل تيارات الأدب المتاحة فكتب فيها من التزم جزئياً بالتحديدات الأولية ومن لم يلتزم حتى نشرت (أبولو) اشعاراً لشوقي وغيره من التقليديين.

أما مدرسة مطران^(٢٥) الرومانسية فمن اسمها لم يخف روادها أنها مدرسة متكئة على مفاهيم الرومانسية الفرنسية مثلاً أن مدرسة الديوان قد كانت متكئة على الرومانسية الانجليزية.

وأسطع مثال علي ذلك قصيدة (المساء)^(٢٦) التي هي إنجيل هذه المدرسة.

ونجتزئ منها هذه الأبيات:

داء الم فخلت فيه شفائي

من صبوتي فتضاعفت برحائي

باللضعيفين استبدأ بي وما

في الظلم مثل تحكم الضعفاء

قلب اذابته الصباية والجوى

وغلالة رثت عن الأدواء

فمن ذلك يمكن أن نقول إنها مدرسة مستقلة وليست مصرية أصيلة.

ونختم هذه المقارنة بالمدارس الأدبية الغربية^(٢٧) ونقول عنها إنها الأصرم بالالتزام بالخطوط الموضوعية لكل مدرسة ولكنهم اعترفوا أنه مع ذلك فإن المدارس تتداخل بعضها في بعض وأن المؤلفين يمزجون المفاهيم الموجودة في المدارس وقد يخرجون منها بمزيج لا ينتمي بشكل صارم إلى أي من تلك المدارس.

استخلص من كل ذلك أن مدرسة (الون أو تو الأدبية) قد تكون المدرسة الأسعد حالاً في التزامها بقواعدها العامة من كل المدارس الأدبية السودانية وكل المدارس الأدبية المصرية وأنها تكاد أن تكون في صرامة التزام المنشئين فيها بقواعد مدرستهم أشبه بالمدارس الأدبية الغربية مع أنها لم تقصص كما ذكرنا عن هذه المبادئ بصورة واضحة ولكنها

^{٢٤} - مطران خليل، الأعمال الشعرية الكاملة، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري ٢٠١٠م

^{٢٥} Encyclopedia Britannica, part three, letter(s), schools of literature 1911

^{٢٦} - أحمد زكي شادي مجلة «أبولو»، العدد الأول (١)، ١ سبتمبر ١٩٣٢، أرشيف الشارخ للمجلات الأدبية والثقافية العربية، متاح على: <https://archive.alsharikh.com/apollo-issue1> تاريخ الوصول: ٢٠ أبريل ٢٠٢٤

^{٢٧} - مطران خليل، الأعمال الشعرية الكاملة، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري ٢٠١٠م

٥. إبراهيم القرشي، عادات سودانية أصولها عربية، دار ألقى للنشر، ١٩٩٩.
٦. إلياس فرحات، أحلام الراعي، سان باولو ١٩٥٢م.
٧. إيمان الطريفي عبد الرحمن البنية الفكرية والجمالية في شعر الواقعية الاشتراكية السودانية: قراءة نقدية في تجربة الشاعر صلاح أحمد إبراهيم
- <https://asjp.cerist.dz/en/article/268262>
٨. باسم بلام أحمد شوقي في طبقات الشعراء للرافعي مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية المجلد ٣٩، العدد ١.
٩. بشير أحمد محي الدين، معجم أعلام السودان ١٨٢٠ – ١٩٥٦م.
١٠. جمال محمد إبراهيم، «بريان هيكوك: عالم آثار أحب السودان»، موقع سودانيل، ١٠ أبريل ٢٠١٧، متاح على: <https://sudanile.com/article/2017/04/10/brian-hickok>، تاريخ الوصول: ٢٠ أبريل ٢٠٢٤.
- زكريا بشير، لمحات من تاريخ الفلسفة الإسلامية: دراسة مدخلية ميسرة.
- زكريا بشير، الفلسفة النورانية القرآنية عند الغزالي،
- زكريا بشير، مفهوم العدالة بين الفكر الإسلامي والفكر العربي.
- زكريا بشير، عبد الله الطيب ذلك البحر الزاخر، شركة مطابع السودان عام ٢٠٠٨م.
١١. سمير عبد الستار الجبوري، «الخصائص الفنية للواقعية السحرية»، جريدة الزوراء (alzewraapaper.com)، 28 يونيو ٢٠٢٢، متاح على: <https://alzewraapaper.com>، الخصائص الفنية-الواقعية-السحرية، تاريخ الوصول: ٢٠ أبريل ٢٠٢٤.
١٢. صديق مدثر يا ضنين الوعد. موقع شعر <https://www.alsh3r.com/poems/view/21773>
١٣. صلاح أحمد إبراهيم، الغابة والصحراء، صحيفة الراكونية، نسخة محفوظة على موقع واي باك شين، ٢٠١٧.
١٤. صلاح أحمد إبراهيم، نحن والردي، الظفرة للطباعة والنشر، أبو ظبي، ٢٠٠٠.
١٥. صلاح احمد إبراهيم الغابة والصحراء – Sudanese Online. مؤرشف من الأصل في ٢٠١٨-١١.
١٦. عباس محمود العقاد وإبراهيم عبد القادر المازني، الديوان في الأدب والنقد، دار العربية للإعلام والفنون والدراسات الإنسانية والنشر، ٢٠٢٤م، تاريخ النشر الأصلي للكتاب عام ١٩٢١م
١٧. عبد اللطيف سعيد، مصطفى صادق الرافعي: أدبه ومعارفه ومنطلقاته، دار النشر جامعة أفريقيا العالمية، ٢٠٠٩.
١٨. عبد الله الطيب، أصداء النيل، دار المعارف – مصر، والدار السودانية، ١٩٥٧-١٩٦٠-١٩٩٣.
١٩. عبد الله الطيب، الأحاجي السودانية، دار بدوي للأحاجي السودانية، ٢٠٠٩.
٢٠. عبد الله الطيب، المرشد لفهم أشعار العرب، دار الآثار الإسلامية، ١٩٨٩-١٩٩٢.
٢١. عبد الله الطيب، بانات رأماً؛ دواوين أخرى لعبد الله الطيب: اللواء الظافر (١٩٩٨)، سقط الزند الجديد (١٩٧٦)، أغاني الأصيل (١٩٧٦)، برق المدد بعدد وبلا عدد.
٢٢. عبد الله الطيب، بين النير والنور، الدار السودانية، ١٩٦٥.
٢٣. عبد الله الطيب، حقيبة الذكريات، دار الآثار الإسلامية، ١٩٩٩.
٢٤. عبد الله علي إبراهيم الثقافة والديمقراطية في السودان، القاهرة عن دار الأمين، ١٩٩٩
٢٥. عبد المحمود عبد الحليم، زفرات الملاح القديم، صحيفة اليوم التالي ١٦ مايو ٢٠٢٤.
٢٦. عجب الفيا. قراءة في مساجلة صلاح أحمد إبراهيم والنور عثمان أبكر Available from: <https://sudanile.com> /قراءة- في - مساجلة - صلاح - أحمد - إبراهيم - والن/
٢٧. عون الشريف قاسم، شعر البصرة، دار الثقافة بيروت، الطبعة الأولى ١٩٧٢، الطبعة الثانية ١٩٩١.
٢٨. عون الشريف قاسم، قاموس القبائل السودانية، مكتبة علوم النسب، ٢٠١٨-٢٠٢٠.
٢٩. عون الشريف قاسم، موسوعة اللهجة العامية السودانية، المكتب المصري، دار الفكر للطباعة والنشر، دار الصحافة للطباعة والنشر، ١٩٧٢-٢٠٠٢-٢٠٠٦.
٣٠. محمد أحمد المحجوب وعبد الحليم محمد، موت دنيا، دار جامعة الخرطوم للنشر، ١٩٨٦.
٣١. محمد أحمد المحجوب، مسبحتي ودني، دار المعارف، مصر، ١٩٩٨.
٣٢. محمد مفتاح الفيتوري، أغاني إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٥٥).
- عاشق من إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٦٤).
- اذكريني يا إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٦٥).
- وأحزان إفريقيا، دار العودة في بيروت. (١٩٦٦).
٣٣. محمد الوائق، أم درمان تحتضر، دار عزة للطباعة والتوزيع، الخرطوم، ٢٠٠٩.
٣٤. محمد الوائق، الفارس الأعزل، دار عزة للنشر والتوزيع، ٢٠١٥.
٣٥. مطران خليل، الأعمال الشعرية الكاملة، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري ٢٠١٠م
٣٦. ياسمين جمال، «الواقعية السحرية: عندما يلتقي الواقع بالخيال!»، البوابة (albawaab.com)، 18 أبريل ٢٠٢٥، متاح على: <https://albawaab.com> /الواقعية السحرية، تاريخ الوصول: ٢٠ أبريل ٢٠٢٤؛

قائمة المراجع الأجنبية:

1. Classicism In Literature [Internet]. 2024 [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://literarycorehub.com/literary-movements/classicism/>
2. EBSCO [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Naturalist Movement | Research Starters | EBSCO Research. Available from: <https://www.ebsco.com>
3. EBSCO [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Realism (literature) | Research Starters | EBSCO Research. Available from: <https://www.ebsco.com>
4. Encyclopedia Britannica, part three, letter(s), schools of literature 1911.
5. Expressionism | Definition, Characteristics, Artists, Music, Theater, Film, & Facts | Britannica [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://www.britannica.com/art/Expressionism>
6. James Joyce – Modernism Lab [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://campuspress.yale.edu/modernismlab/james-joyce/>
7. Magic realism | Definition, Authors, & Facts | Britannica [Internet]. 2025 [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://www.britannica.com/art/magic-realism>
8. Laghari R. Reality and Representation in Postmodern Texts: Exploring Virtuality [Internet]. Medium. 2024 [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://medium.com/@riazleghari/reality-and-representation-in-postmodern-texts-exploring-virtuality-f4838ac78cc5>

9. Romanticism In Literature [Internet]. 2024 [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://literarycorehub.com/literary-movements/romanticism/>
10. Surrealism Explained: Dreams, Imagination, and Beyond – London Art College [Internet]. [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://www.london-artcollege.co.uk/news/2025/02/surrealism-explained-dreams-imagination-and-beyond/>
11. Symbolism | Literary, Visual & Cultural Impact | Britannica [Internet]. 2025 [cited 2025 Oct 19]. Available from: <https://www.britannica.com/art/Symbolism-literary-and-artistic-movement>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



A Hermeneutic Reading in the Poem "Haris al-Daw" by Ahmed Bakhit: An Approach in the Light of Jacques Derrida's Deconstruction and Umberto Eco's Hermeneutics.

Fatin saad zaini⁽¹⁾

PhD researcher, King Khalid University - College of Humanities - Department of Arabic Language and Literature - Specialization in Literature.

Prof. Mohammed Yahya Mohammed Abu Milhah⁽²⁾

Professor of Modern Literature, Department of Arabic Language and Literature – King Khalid University.

E-mail: faten.saad1063@gmail.com

قراءة تأويلية في قصيدة (حارس الضوء) للشاعر أحمد بخيت: مقاربة في ضوء تفكيكية جاك دريدا وتأويلية أمبرتو إيكو.

هذا البحث مقدم كجزء من متطلبات مرحلة الدكتوراه في مادة قاعة البحث تخصص الأدب.

أ. فاتن سعد زيني^(١)

باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد- كلية العلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية وآدابها- تخصص الأدب.

أ.د. محمد يحيى محمد أبو ملح^(٢)

أستاذ الأدب الحديث بقسم اللغة العربية وآدابها – جامعة الملك خالد.

KEY WORDS:

Ahmed Bakhit, Haris al-Daw, hermeneutics, reading interpretation, deconstruction, Jacques Derrida, Umberto Eco.

الكلمات المفتاحية:

أحمد بخيت، قصيدة حارس الضوء، القراءة التأويلية، التأويل، التفكيك، جاك دريدا، أمبرتو إيكو.

ABSTRACT:

This research focuses on an interpretive reading of the poem "Haris al-Daw" by Ahmed Bakhit, based on the principles of philosophical hermeneutics and the concepts of reading and interpretation as they have evolved in Western literary methodologies. The study begins with an analysis of the philosophical vision of interpretation, exploring the development of the concept of reading and the multiplicity of literary interpretations in the Western context, with emphasis on the relationship between the text and the reader and the role each plays in shaping meaning.

The research includes a practical application of two prominent philosophical and interpretive approaches: Derrida's hermeneutics, which relies on deconstruction and the complete openness of meaning, allowing texts to be reshaped by the reader beyond their original boundaries. Eco's hermeneutics, which combines interpretive openness with respect for the text's context and boundaries, linking meaning to the cultural structure of the text.

These perspectives were highlighted through an analysis of the poem "Haris al-Daw", showcasing the contrast between Derrida's approach, which views the guardian as a "black hole" that opens meanings to infinite possibilities, and Eco's approach, which sees the guardian as a symbol of the poet safeguarding the balance between tradition and modernity.

The conclusion addressed the key findings, emphasizing that both readings highlight the pivotal role of the reader in producing meaning, while revealing a significant difference between Derrida's unrestricted openness and Eco's adherence to textual boundaries. The research underscores the importance of interpretive plurality in enriching literary texts and understanding them from diverse perspectives.

مستخلص البحث:

يركّز هذا البحث على قراءة تأويلية لقصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت، مستنداً إلى منطلقات التأويل الفلسفي ومفاهيم القراءة والتأويل كما تطورت في المناهج الأدبية الغربية. انطلق البحث من تحليل الرؤية الفلسفية للتأويل، مستعرضاً تطور مفهوم القراءة وتعدد التأويلات الأدبية في السياق الغربي، مع التركيز على العلاقة بين النص والقارئ، ودور كل منهما في تشكيل المعنى.

تضمّن البحث تطبيقاً عملياً لرؤيتين فلسفيتين وتأويليتين بارزتين: تأويلية دريدا، التي تعتمد على التفكيك والانفتاح الكامل للمعنى، حيث يُعاد تشكيل النصوص عبر القارئ بما يتجاوز حدودها الأصلية. وفي المقابل تأويلية إيكو، التي تمزج بين الانفتاح التأويلي، واحترام سياق النص وحدوده، مما يربط المعنى بالبنية الثقافية للنص.

أبرزت هذه الرؤية من خلال تحليل قصيدة "حارس الضوء"، حيث ظهر التباين بين منهج دريدا الذي يرى أن "حارس الضوء" يمثل الثقب الأسود الذي يفتح المعاني على احتمالات لا نهائية، ومنهج إيكو الذي يرى "حارس الضوء" كرمز للشاعر الحارس للتوازن بين التراث والحداثة.

الخاتمة تناولت أهم النتائج، مشيرة إلى أن كلا القراءتين أكدت دور القارئ المحوري في إنتاج المعنى، مع تباين واضح بين الانفتاح المطلق عند دريدا والحدود النصية التي يضعها إيكو. يعكس البحث أهمية التعددية التأويلية ودورها في إثراء النصوص الأدبية وفهمها من زوايا مختلفة.

المقدمة:

إنَّ التأويل (الهرمينوطيقا) هو منهج نقدي فلسفي يعتمد على فكرة أنَّ النصوص تحمل معاني متعددة، وأنَّ عملية الفهم ليست ثابتة أو نهائية، في حين أنَّه تطور كجزء من الفكر الفلسفي، خاصة مع فلاسفة مثل شلايرماخر وغادامير وغيرهما، إلا أنَّه مرتبط بالمناهج النقدية الحديثة، ويُقدِّم أرضية فكرية تتقاطع مع المناهج النقدية السابقة التي مرَّت بتحويلات جذرية في نظرتها إلى المؤلف، حيث انتقلت من التركيز على سلطة المؤلف وسياقه باعتباره المصدر الأساسي للمعنى إلى مفاهيم أكثر تحرراً، أبرزها فكرة "موت المؤلف" التي اتخذت نهجاً مغايراً بأنَّ النصَّ يحمل معناه بداخله، ويجب أن يُقرأ ويُفهم كمنظومة لغوية مغلقة، ثم انصبَّ التركيز على القارئ باعتباره شريكاً في عملية إنتاج المعنى، وهذا التحوُّل فتح تعددية القراءات التأويلية، حيث إنَّ التأويل هو عملية تفسير النصوص وفهم معانيها، ويجمع بين عدَّة مناهج نقدية وأفكار فلسفية، ما يجعله منهجاً متنوعاً يتجاوز القراءة السطحية.

تستقصى هذه المقاربة النقدية التأويلية تعدد دلالات النصَّ من حيث المتلقي الذي جعل من النصَّ فضاءً مفتوحاً قادراً على استيعاب عدَّة من القراءات التأويلية، وكان القارئ يُعيد اكتشاف النصَّ وفَضَّ أسرار إبداعه، بدءاً من منطلقات هذه الرؤية التأويلية الفلسفية التي تُناقش كيفية فهم القراء لهذا النصَّ وإنتاجهم للمعاني، حتى أصبحت هذه النظرية أكثر وضوحاً على أيدي مفكرين جاءوا بعد الفلاسفة الذين يُعدُّ لهم الفضل في تأسيس التأويلية، وهذه الدراسة مرتكزة على أهم مفكرين في هذه النظرية القراءة التأويلية: "جاك دريدا – إمبرتو إيكو". واعتمدت الدراسة على قصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت، لتكشف عن المعاني المدفونة في هذا النص وفق نظرية التأويل من منظور المفكر الفرنسي "جاك دريدا"، الذي انطلق من فكرة الشك الفلسفية، لذا فهو يؤمن بأنَّ التأويلات غير منتهية؛ لأنَّه يشكُّ في كل تأويل، فلم يعد هناك معنى نهائي للنص، وهذا النص يقود القارئ إلى متاهة تأويلية، والمفكر الإيطالي "أمبرتو إيكو" الذي يرفض فكرة لا نهائية التأويل، فهو يرى بأنَّ هناك حدوداً للتأويل تعصم المؤول من سوء الفهم.

تنبع أهمية الدراسة من القيمة الأدبية والشعرية الكبيرة التي يحملها نص قصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت، والتي تُمثِّل نموذجاً مميزاً للشعر العربي المعاصر. تُقدِّم القصيدة فضاءً غنياً بالدلالات الرمزية العميقة، ما يستدعي التأمل والتأويل لفهم مستويات المعاني المختلفة في النص الشعري. تُسهِّم هذه الدراسة في تقديم مقاربة جديدة لتأويل النص الشعري، بما يُعزِّز من الأبحاث النقدية حول شعر أحمد بخيت بشكل خاص، والشعر العربي الحديث بشكل عام، كما تدعم الجهود الأكاديمية في تحليل النصوص

الشعرية وتأويلها، ما يفتح آفاقاً جديدة لدراسات الشعر العربي المعاصر.

وظهرت جملة من الدوافع أسهمت في اختيار هذا الموضوع ودراسته، من أهمها: الرغبة في خوض غمار المقاربة التأويلية لما تتميز به من متعة خاصة؛ لتعدد مساراتها وتطبيقها بصفة خاصة في فك شفرات ومغاليق النص الإبداعي في قصيدة "حارس الضوء" التي تحمل عدة قراءات ودلالات تُظهر خبايا هذه النص الإبداعي. اختارت الباحثة تأويل هذه القصيدة وفق منظور دريدا وإيكو؛ لعدم وجود دراسات سابقة – على حد علم الباحثة – درست هذه القصيدة من تلك الرؤية، فالنص يحمل دلالات غنية ومعاني عميقة تتطلب تفكيك هذا النص وتأويله تأويلاً دقيقاً. التأويل يُعزِّز من عمق الرؤية عبر استكشاف النصوص بطريقة شاملة متعددة الأبعاد، ما يُسهِّم في تطوير المعرفة الأدبية. تعكس القصيدة قضايا معاصرة واجهها المجتمع، مثل: الهوية، والتغيير، والصراعات الداخلية، فالقراءة التأويلية هي الأنسب في فهم القصيدة، والنظر إلى تلك القضايا وتأثيرها على النص. تميَّز الشاعر أحمد بخيت بأسلوبه الشعري الفريد، الذي يجمع بين العمق الفكري والجمالية اللغوية، ما يفتح للقارئ آفاقاً واسعة للتأويل.

يتناول هذا القسم من الدراسة عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت الموضوع من جوانب أخرى، بهدف توضيح الإسهامات العلمية التي قدمتها تلك الدراسات، ومنها:

شعر أحمد بخيت دراسة في ضوء لسانيات النص، للباحث عدنان ياسر، رسالة ماجستير، بإشراف جابر الركابي، جامعة ذي قار بالعراق، ٢٠١٤م، تناولت هذه الدراسة شعر أحمد بخيت من حيث المعايير السبعة النصية التي وضعها روبرت دي بوغران لتمييز النصوص وتحديد نصيتها. تقنية المفارقة عند الشعراء الثمانينيات: أحمد بخيت – السعيد عبد الكريم – ياسر أنور نماذج، للباحثة رجاء حسن، بحث منشور، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ٢٠١٤م، اقتصرت هذه الدراسة على ديوان "صمت الكليم"، وأوضحت معالم المفارقة في بنية القصيدة من خلال الألفاظ والمعاني بهدف البحث عن المعنى الخفي وراء تلك التناقضات. النقد الأسطوري وقراءة الشعر العربي المعاصر قصيدة شهرزاد لأحمد بخيت أنموذجاً، للباحثة سامية حنون، بحث منشور، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، ٢٠١٥م، قامت الدراسة على قصيدة شهرزاد التي تُوضِّح اهتمام الشاعر بالأسطورة ما يعكس عمق رؤيته الفنية وثراء تجربته الشعرية. شعر أحمد بخيت دراسة تحليلية، للباحثة آلاء القطراوي، رسالة ماجستير، بإشراف الأستاذ الدكتور عبد الخالق العف، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١٥م، قامت هذه الدراسة على بعض قصائد الشاعر أحمد

لشعر الأطفال والوقوف على أهمية الآليات الصوتية في وصول المعنى للطفل كما أراده الشاعر، والدراسة قامت على قصيدة الشاعر بعنوان "أسود ... أبيض ... أصفر ... أحمر" من ديوانه المعنون بالفيلسوف الصغير. القصيدة العمودية المعاصرة في ضوء الأسلوبية الإحصائية والحقول الدلالية (تطبيق على نماذج من شعر أحمد بخيت وعارف الساعدي)، المؤلفون: الدكتور علي حيدر – الدكتور عيسى زاده – الدكتور كبرى روشنفكر – الدكتور فرامرز ميرزائي، مقالة بحثية، بجامعة تربيت – إيران، ٢٠٢٤م، ارتكزت هذه الدراسة على الإحصاء واستخراج الألفاظ المكررة في قصائد الشاعر أحمد بخيت؛ لبيان مدى توسع ثروته اللفظية والمعجمية.

لم تتناول الدراسات السابقة قصيدة "حارس الضوء" بشكل محدد، بل تناولت قصائد أخرى للشاعر أحمد بخيت، فقد انقسمت هذه الدراسات إلى عدة اتجاهات؛ إذ درس بعضها الجوانب اللسانية النصية، في حين ركّز آخرون على المفارقات الصوتية واللفظية، كما تناولت بعض الدراسات الجوانب الإحصائية، والبعض درسها من جانب صرفي دلالي، بينما اهتمت أخرى بالنقد الأسطوري أو الصورة الشعرية، بالإضافة إلى اهتمام بعض الباحثين بأدب الطفل والإلقاء.

المفارقة الصوتية في شعر أحمد بخيت، للباحثة هناء عبد الله، بحث منشور، مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، ٢٠١٧م. وتعد هذه الدراسة الوحيدة التي تناولت قصيدة "حارس الضوء" من خلال المفارقة الصوتية، حيث قسّمت القصيدة إلى قسمين موضحاً بهما المفارقات الصوتية محلّلة كلّ قسم على حدة، إلا أنها لم تُسهب في تحليل هذه القصيدة، فقد اكتفت بتوضيح تلك المفارقات في سبع صفحات فقط.

ستفيد الباحثة من الدراسات السابقة، وستضيف إليها رؤية جديدة تنطلق من أساس فلسفي في القراءة التأويلية، حيث ستطبّق هذه النظرية على قصيدة "حارس الضوء" وفق منظور جاك دريدا وأمبرتو إيكو.

الهدف من الدراسة الوقوف على منطلقات القراءة التأويلية، من خلال استكشاف الأسس الفلسفية والمنهجية لهذه النظرية التي قامت على أرضية فلسفية بحثية، والكشف عن تأثير هذه المنطلقات على الفهم العام للنصوص وتعدد دلالاتها. إبراز آليات التأويل عند المفكرين "أمبرتو إيكو – جاك دريدا" في تأويل النصوص الأدبية، وتطبيقها على نص الشاعر أحمد بخيت في قصيدته "حارس الضوء"، بهدف الكشف عن المعاني العميقة التي يتضمنها النص. تسليط الضوء على الأساليب اللغوية والفنية التي يستخدمها الشاعر للتعبير عن تجربته الإنسانية والفكرية في قصيدته "حارس الضوء". تسعى الدراسة إلى فهم السياقات الثقافية والاجتماعية للشاعر أحمد بخيت التي أثّرت في بناء النص.

بخيت، حيث تناولتها من عدة جوانب منها: السياق واللغة الشعرية والصورة الشعرية والتناص؛ بهدف إبراز الجماليات الفريدة في شعر أحمد بخيت، واكتشاف المزيد من كنوز إبداعه. الثنائية الضدية في شعر أحمد بخيت، للباحثين جمال سلطان – نرجس زاير، بحث منشور، مجلة كلية العلوم الإنسانية، جامعة بغداد، ٢٠١٧م، سعت الدراسة إلى إبراز هذه الثنائية الضدية من خلال الوقوف على بعض نماذج الشاعر الضدية؛ لتبرهن مدى براعة الشاعر وتقوّده في استخدام هذه الثنائية. الصورة الشعرية ووسائل صناعة الدهشة في شعر أحمد بخيت، للباحث هاني محمد، بحث منشور، مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، ٢٠٢٠م، اقتصرت هذه الدراسة على ثلاثة دواوين شعرية للشاعر أحمد بخيت، وهي: شهد العزلة – جزيرة المسك – الليالي الأربع، موضحة بها قدرة الشاعر في تجسيد الصورة للمتلقي من خلال استخدامه للغة وإظهار عمق تجربته الفنية. شعر أحمد بخيت دراسة صرفية ودلالية، للباحثة بسمة أحمد، بحث منشور، مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٢٠٢١م، ركّزت الدراسة على الجانب الصرفي الدلالي في قصائد شعر أحمد بخيت، وكما أنها تمحورت حول القصائد العمودية التي نظمها الشاعر. مستويات الرؤية الشعرية في شعر أحمد بخيت قصيدة وطن بحجم عيوننا – الرزمانة الناقصة – أنموذجاً، للدكتور غانم سلطان، بحث منشور، مجلة التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، ٢٠٢١م، وقد كشفت هذه الدراسة أربعة أبعاد للرؤية الشعرية عند الشاعر أحمد بخيت في قصيدته وطن بحجم عيوننا، وهي: التجسيد البصري – الخيال – الرمزية – الأسطورة، ومن خلال تلك الأبعاد تظهر الرؤية الإبداعية للشاعر بمختلف مستوياتها متجسدة في تلك القصيدة. سيمياء الكناية في ملحمة المشكاة لأحمد بخيت دراسة تطبيقية، للباحثة إلهام محمد، بحث منشور، مجلة كلية الآداب بجامعة أسوان، ٢٠٢٣م، اقتصرت هذه الدراسة على ديوان المشكاة، حيث إن الدراسة عالجت هذه القصيدة من الجانب السيميائي الذي تُمثّل الكناية بُعداً إيحائياً قائماً على الانزياح الدلالي للمعنى الظاهر وتوليد معاني متجددة. سيمياء الأداء الصوتي في ملحمة المشكاة لأحمد بخيت دراسة تطبيقية للباحثة إلهام محمد، بحث منشور، مجلة كلية الآداب بجامعة أسوان، ٢٠٢٣م، اقتصرت هذه الدراسة على ديوان المشكاة، حيث إن هذه الدراسة وقفت على الملامح الأدائية في القصيدة من خلال التحليل الفيزيائي للصوت والدلالة السيميائية المتمثلة في الإلقاء الذي يُعدّ سمة أساسية في توصيل المعنى للمتلقي. التحليل الإلقائي لشعر الأطفال (أحمد بخيت نموذجاً)، للدكتور محمد سرور، بحث منشور، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة مدينة السادات، ٢٠٢٣م، وقد ركّزت هذه الدراسة على خصوصية الإلقاء

يشتمل البحث على تهميد ومقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع، وحوت المقدمة أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وتساؤلاته، والدراسات السابقة، والمنهجية المتبعة.

واشتمل، التمهيد: قراءة تأويلية مقارنة مفهومية، على أساسين: الأول: منطلقات القراءة التأويلية. الثاني: في القراءة والتأويل. وتناول المبحث الأول: تأويل القصيدة من منظور "جك دريدا"، أما المبحث الثاني: تأويل القصيدة من منظور "اميرتو إيكو". ومن ثم الخاتمة تحتوي على أهم النتائج والتوصيات.

فإنني أتقدم في نهاية هذه المقدمة بالشكر والعرفان والتقدير إلى أساتذتي الكرام الذين وجودهم ساهم في إنجاح رحلتي ونمائها، وبفضل الله ثم بفضل إشرافهم وتوجيهاتهم بلغ بحثي مشارف النهاية، إلى مشرف البحث: الأستاذ الدكتور محمد يحيى محمد أبو ملح، شكرًا لكل خطوة ألهمتني بها، ولكل وجهة وجهتني إليها. فإن وفقت فله الحمد والمنة في الأولى والآخرة، وإن كانت الأخرى، فالكمال لله وحده. وأسأله تعالى ألا يضيع لي أجزأ، هو مولاي، فنعم المولى، ونعم النصير.

التمهيد:

• منطلقات القراءة التأويلية:

مصطلح الهرمينوطيقا في الأصل مصطلح مدرسيٍّ لاهوتي، يُطلق على ذلك العلم الذي يحكم عملية تفسير الكتاب المقدس أو النصوص الدينية، التي تتطلب فهمًا وتفسيرًا بسبب غموض معناها حتى يصبح المعنى مقبولًا ومنسجمًا، وترجع جذور مصطلح "الهرمينوطيقا" من الفعل اليوناني Hermeneuein ويعني (يفسر)، والاسم Hermeneia ويعني (تفسير)، واللفظ الإفرنجي له علاقة بالإله (هرمس) Hermes رسول الآلهة، الذي كان بحكم وظيفته يُتقن لغة الآلهة، ويفهم ما يجول بخاطر هذه الكائنات الخالدة، ثم يترجم مقاصدهم، وينقلها إلى أهل الفناء من بني البشر، وأن أصل هذه اللفظة توحى بعملية الإفهام، وخاصة حين تشتمل هذه العملية على اللغة، فاللغة هي الوسيط الأساسي في هذه العملية بلا ريب^(١)؛ ولهذا كان عليه أن يفهم ويؤول أولاً ما تُريد الآلهة توصيله إلى البشر قبل أن يترجمه ويشرح مقاصد الآلهة نحو البشر، ومن هنا فإن التأويل مرادف الهرمينوطيقا^(٢).

والجذور الأولى لهذه الفلسفة عند الفلاسفة ما قبل الميلاد، أن أفلاطون تناول قضايا الفهم والمعنى حول العلاقة بين الحقيقة واللغة، وكيف يمكن للكلمات أن تنقل الأفكار في إطار الحوار الفلسفي على أنه وسيلة لفهم المعاني، على أن المجازات أو الرموز، تُضفي على الحوارات طبقات من المعاني الرمزية، بالإضافة إلى معناها

ومن هنا تشكلت محاور أسئلة الدراسة: الأول: كيف يُمكن أن تُساعد القراءة التأويلية في إعادة اكتشاف جماليات النص وفهم رسالته العميقة؟ الثاني: كيف يُمكن تطبيق نظرية إيكو في "التأويل اللانهائي" على قصيدة "حارس الضوء"؟ الثالث: ما تأثيرات التفكيك الدريدي على تحليل بنية القصيدة وفهم دلالاتها؟ الرابع: كيف يُؤثر السياق الثقافي والاجتماعي على عملية التأويل في قصيدة "حارس الضوء"؟ الخامس: هل تعكس القصيدة الصراع الداخلي للذات الإنسانية من خلال مفاهيم التأويل الفلسفي؟

تتمثل المشكلة الأساسية في كيفية تقديم قراءة تأويلية تكشف عن البنية الرمزية للنص، وتوضح كيف يُوظف الشاعر اللغة والصور للتعبير عن رؤيته الخاصة. وأما المشكلة الخاصة لهذه الدراسة هي الحاجة إلى استكشاف وتفسير المعاني العميقة والرمزية التي تتضمنها قصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت، والتي تُمثل تحديًا تأويليًا بسبب غناها بالصور الشعرية والدلالات الفلسفية. وتقوم فرضية هذا البحث على أن قصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت تتسم بتعدد مستويات الدلالة والتأويل، وأن تطبيق منهج دريدا التفكيكي، إلى جانب نظرية إيكو في التلقي والتأويل، يمكن أن يكشف عن عمق النص وثرأ معانيه، ومن خلال هذه القراءة التأويلية يسعى البحث إلى إبراز كيفية تفاعل النص مع قراءاته المتعددة، وتحليل بنيته اللغوية لتوضيح العلاقات بين المعاني الظاهرة والخفية.

تطرح القصيدة أسئلة جوهرية حول الوجود والهوية والضوء كرمز متعدد الأبعاد، مما يتطلب منهجًا تأويليًا دقيقًا لفهم هذه الطبقات المتعددة من المعنى؛ لذا تستند هذه الدراسة إلى المنهجية التفكيكية التأويلية التي تعتمد على عدة خطوات متكاملة، وفق منظور دريدا، فهو يرى أن المعاني ليست ثابتة بل تتغير باستمرار، وأن نية المؤلف منفية؛ لأنها تُحدد المعنى النهائي للنص، كما أن النصوص تتفاعل مع القارئ بطرق غير متوقعة، فكل قارئ يعكس خلفيته الثقافية وتجربته الشخصية في عملية القراءة. أما من منظور إيكو فهو يرى أن التأويلية تقوم على فهم المعاني الخفية وراء الكلمات والرموز، وكما أنه سيتم التركيز على السياقات الخارجية للشاعر، والتحليل النصي الذي يركز على تفكيك النص وفك شفراته، والجانب النفسي الذي يستكشف الأبعاد النفسية للشاعر التي أثرت على التجربة الشعرية في قصيدته "حارس الضوء"، وفهم السياقات المختلفة التي أثرت في الشاعر أحمد بخيت وقصيدته "حارس الضوء"، وهذه الخطوات المنهجية تُساعد على تقديم قراءة شاملة متعددة الأبعاد للقصيدة. تنحصر هذه الدراسة بدراسة قصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت وفق منهجية قراءة النص التأويلية.

(١) مراد وهبه، المعجم الفلسفي، دط (القاهرة: دار قباء الحديثة، ٢٠٠٧م)، "الهرمينوطيقا".

(٢) مصطفى، عادل، فهم الفهم مدخل إلى الهرمينوطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر، دط (مؤسسة هنداوي، ٢٠١٨م)، ص ١٢.

النصوص في سياقاتها التاريخية والثقافية، على أن الفهم يعتمد على المنظور الشخصي للمفسر، وأن أي نص يكتب أو يقرأ من زاوية نظر معينة، وأن فهم النصوص يتطلب وعياً بهذه الزاوية سواء عند المؤلف أو القارئ، ويقول عادل مصطفى: "فقد يقصد المؤلف من نصه أن يسلي القارئ أو يمتعه، فإذا حدث أني تسليت حقاً في قراءة النص واستمتعت يكون هذا إذن هو فهم كامل"^(٨). أشار كلاينيوس إلى العلاقة التفاعلية بين الكل والأجزاء في عملية الفهم، رغم أن الفكرة تنسب لاحقاً إلى "شلايرماخر"، وكما أنه أكد على أن فهم النصوص يتطلب فهم السياق التاريخي الذي كُتبت فيه، ما يعدّ تمهيداً لفكرة "الوعي التاريخي" التي طورها لاحقاً "فيلهم ديلتاي".

العصر الحديث المبكر (ظهور التأويل كمنهج فلسفي):

- "فريدريش شلايرماخر – ١٨٣٤م" تبدأ الحركة الحقيقية للإقليمية مع جهده المبذول لإبراز حركة التأويل في النصوص المختلفة^(٩)، فهو ركز على ضرورة فهم النصوص من خلال نية المؤلف وسياقها التاريخي، من خلال الجمع بين المتفاعلين: الفهم اللغوي والفهم النفسي، أي إدراك نية المؤلف وتجربته الشخصية، وأسس لفكرة أن التأويل عملية مزدوجة لفهم النص ككل وفهم أجزائه؛ ولتفسير الأجزاء يجب أن نعرف السياق الكلي للنص، على أن الفهم عملية دائرية، والمعنى في الحقيقة لا ينهض إلا داخل هذه الدائرة، ويطلق عليها (دائرة التأويل).

كما أنه يرى أن "تأسيس هرمنيوطيقا عامة بوصفها فن الفهم، ويؤكد أن هذا الفن هو فن واحد من حيث ماهيته، ... إن جميع هذه النصوص تمثّل في جسد لغوي؛ ومن ثم فلا بدّ من استخدام النحو لكشف معنى العبارة، فالفكرة العامة تتفاعل مع البنية اللغوية لتكوّن المعنى، أيّاً ما كان صنف النص، فإذا أمكن صياغة مبادئ كل فهم لغوي فإن هذه المبادئ تشكل هرمنيوطيقا عامة، ويمكن لهذه الهرمنيوطيقا العامة أن تكون الأساس والجوهر لكل هرمنيوطيقا خاصة"^(١٠).

ومن رؤية شلايرماخر أن عملية الفهم معرضة دائماً للخطر في الوقوع بسوء الفهم؛ لذلك يرى أن الهرمنيوطيقا مجموعة قواعد منهجية تستخدم لرفع هذا الخطر، على أن الهرمنيوطيقا هي شرح منهجي للقواعد الحاكمة على النصوص، وبيان كيفية التأويل لعدم الوقوع في التفسير بالرأي^(١١).

الحرفي المعتاد، فقد أطلق على الشعراء اسم Hermenes أي رسل ومترجمي الإله^(١٢). وكما أن الهرمنيوطيقا أحد عناوين أرسطو "Peri Hermeneias" وموضوعه منطق القضايا والبنية النحوية التي تسمح بالربط بين الموضوع والمحمول من أجل الكشف عن خصائص الأشياء^(١٣).

وفي العصور القديمة والوسطى، كانت الهرمنيوطيقا مرتبطة ارتباطاً أساسياً بتفسير النصوص الدينية، ويقول عبد الوهاب المسيري: "هرمنيوطيقا: تشير الكلمة إلى ذلك الجزء من الدراسات اللاهوتية المعني بتأويل النصوص الدينية، بطريقة خيالية ورمزية تبعد عن المعنى الحرفي والسطحي المباشر، وتحاول اكتشاف المعاني الحقيقية والخفية للنصوص المقدسة والقواعد التي تحكم التفرد المشروع للنص المقدس"^(١٤).

ومن أبرز الفلاسفة "أوغسطينوس – ٤٣٠م" المعروف باسم القديس أوغسطين ركز على تفسير الكتاب المقدس، وأكد أهمية النية (Intentio) لدى المؤلف الإلهي والقارئ، وقد كان السائد قبل القديس أوغسطين هو المبادئ الثلاثة أو المحاور الثلاثة التي يدور عليها تفسير النصوص المقدسة؛ وأولها: هو الالتزام بحرفية النص، والثاني: هو المغزى الخُلقي، والثالث: هو الدلالة الروحية، وقد عدّل القديس أوغسطين هذه المستويات الثلاثة فأصبحت: المعنى الحرفي، والمغزى الأخلاقي، والدلالة الرمزية، ثم التأويل الباطني أو الروحي للنص المقدس^(١٥).

عصر النهضة والإصلاح الديني:

"ماتياس فلاسيوس إيليركوس – ١٥٧٥م"، الذي يعدّ من أوائل الشخصيات التي أسهمت في تطوير الفكر الهرمنيوطيقي خلال فترة إصلاح البروتستانتية، على أن فكره مرتبط بجهود اللاهوتية والجدلية في سياق حركة الإصلاح التي قادها مارتن لوثر، إذ ركز على تفسير الكتاب المقدس وتطوير مناهج لفهمه فهماً دقيقاً ومباشراً، فقد رفض التأويلات المجازية التي كانت شائعة في التفسير الكاثوليكي، معتبراً أن المعنى الحرفي هو المفتاح لفهم النصوص، وشدد على أهمية دراسة النصوص في سياقها التاريخي واللغوي الأصلي، وهو مبدأ أساسي في الهرمنيوطيقا الحديثة^(١٦).

عصر التنوير:

الفيلسوف الألماني "يوهان مارتن كلاينيوس – ١٧٥٩م" الذي يعدّ من الشخصيات البارزة في عصر التنوير ومن أوائل من أسهموا في تطوير فلسفة التأويل – الهرمنيوطيقا –، إلا أنه ركز على تطوير منهجيات لفهم

(٩) ريكور، بول، من النص إلى الفعل، تر: محمد برادة – حسان بورقية، ط١ (عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠١م)، ص ٦٠.

(١٠) مصطفى، عادل، ص ٥٥ – ٥٦.

(١١) راد، صفدر الهي، "مفهوم الهرمنيوطيقا: ماهيته، آلياته، ومذاهبه الفلسفية"، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، ع ١٩٤، (ربيع، ٢٠٢٠م)، ص ١٦، (بتصرف).

(١٢) انظر: عبد القادر، كريمة، "الهرمنيوطيقا سيرة المصطلح"، كلية الآداب قسم الفلسفة، جامعة الإسكندرية، د، ص ٤٠٤.

(١٣) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، "الهرمنيوطيقا".

(١٤) المسيري، عبد الوهاب، موسوعة اليهودية والصهيونية، ج ١، ص ١٧٣.

(١٥) مصطفى، عادل، فهم الفهم، ص ٤٧. (بتصرف).

(١٦) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، "الهرمنيوطيقا".

(١٧) السابق.

لقد أخذ التأويل عنده بعداً مغايراً تماماً لتصور شلايرماخر، وديلتاي، وهايدغر، وإن كان يستند إليهم في كثير من تحليلاته، فالممارسة التأويلية في نظره، فيها ثلاث مراحل: الفهم، والتفسير أو التأويل، والتطبيق، وكل مرحلة من هذه المراحل تشكل جزءاً لا يتجزأ من العملية التأويلية، فلا يمكن وجود أي تفسير دون فهم، ولهذا يكون التشابك وثيقاً بين التفسير والفهم، فهو ينظر إلى التأويل أو التفسير باعتباره الموضوعية التي تمنح الفهم وجوده الملموس، على أنه الشكل الخارجي للفهم، وأن العلاقة بين الشكل والمحتوى علاقة متداخلة وليس أي منهما سابقاً على الآخر^(١٧).

استطاع أن يلقي الضوء على خاصية جوهرية في العملية التأويلية وهي تطبيق النص، وأن هذا التطبيق نتيجة التفاعل بين أفق النص والأفق الراهن للمفسر، بما يشمله من خبرات وأفكار مسبقة، وأن عملية الفهم ليست محاولة للوصول إلى نية المؤلف، بل حوار بين الحاضر والماضي من خلال الأفكار المترابطة لدى المفسر، وأن هذه الأفكار ليست عائقاً للفهم – كما يرى شلايرماخر –، بل هي شرطه الأساسي، حيث يتفاعل القارئ مع النص بمثابة حوار لا يعني الاتفاق التام، بل يتضمن التفاعل مع اختلاف الآراء وسوء الفهم، على أن مشروعه الهرمينوطيقي مبني على "تصوره الخاص لعلاقة الفن بالعالم أو الواقع، إذ أن الأعمال الفنية، لم تبدع لأعراض جمالية خالصة، بل كان قصد منشئها أن تتلقى على أساس ما تقوله أو تمثله من معاني، وهو ما جعل غادامير يمنح الشكل الجمالي، ومن ثم الوعي الجمالي الذي يركز اهتمامه على الشكل..."^(١٨)، أي أن العمل الفني لا يهدف إلى تحقيق المتعة الجمالية فحسب، بل يقوم على المشاركة في المعرفة التي يحملها النص، وبهذا يكون النص مستقلاً عن مبدعه مفتوحاً للأجيال اللاحقة ومسهماً في صياغة معنى في الحاضر.

- "بول ريكور – ٢٠٠٥م"، وسع فلسفة التأويل لتشمل النصوص الرمزية والأفعال الإنسانية، وركز على العلاقة بين النص والفعل والمعنى بدمجه بين الهرمينوطيكا والفينومينولوجيا، وكما أنه طوّر مفهوم الهرمينوطيكا المزدوجة التي تشمل الشرح (التفسير) والفهم (التأويل)، على أن التأويل وسيلة لفهم الذات والعالم.

التأويل عند ريكور هو محاولة لفهم المعاني العميقة للنصوص، سواء أكانت نصوصاً مكتوبة، أو رموزاً، أو أفعالاً. إن النصوص تحتوي على معاني متعددة لا يمكن الوصول إليها إلا عبر التأويل، وهي عملية تفاعلية بين القارئ والنص. النصوص كوسيط للفهم فهي ليست مرتبطة فقط بنية المؤلف، بل تصبح كياناً مستقلاً يحتوي على معاني

- "فيلهلم ديلتاي – ١٩١١م" نقل هذا الفيلسوف الألماني الهرمينوطيكا من سياق اللاهوت إلى العلوم الإنسانية، على أن الهرمينوطيكا منهج عام وعلم أساس تُبنى عليه كل العلوم الإنسانية، وركز على أن الفهم والتفسير بوصفهما أساساً لدراسة الإنسان والمجتمع من خلال النصوص والرموز الثقافية.

وذكر عادل مصطفى في كتابه "فهم الفهم" قول ديلتاي بأن الهرمينوطيكا تهتم بالوعي التاريخي، إلا أن هذا الفهم والتفسير لا يُدرك "من خلال - الاستبطان Introspection -، بل من خلال التاريخ وحده يتأتى لنا أن نفهم أنفسنا"^(١٩). إن مشكلة فهم الإنسان هي مشكلة استعادة ذلك الوعي بتاريخية وجودنا الخاص، أي أن فهم المعنى يتطلب سابقاً بضم الماضي ويضم أفق التوقعات المستقبلية، إنها زمانية في صميمها ومتناهية، ولا يتم فهمها إلا في ضوء هذه الأبعاد، أي لا يتم فهمها إلا تاريخياً^(٢٠).

- "مارتن هايدغر – ١٩٧٦م"، قدم تحولاً فلسفياً جذرياً عندما جعل الهرمينوطيكا جزءاً من الفلسفة الوجودية، على أن التأويل ليس فقط منهجاً لفهم النصوص، بل هو طريقة لفهم وجود الإنسان، وأعاد تعريف الهرمينوطيكا في سياق الفينومينولوجيا (الظاهراتية)، وركز على تفسير الوجود، ورأى أن الفهم هو عملية وجودية تتبع من العلاقة بين الإنسان والعالم، وأن هناك دائرة تأويلية بوصفها ديناميكية الفهم تربط القارئ بالنص، "الفهم عند هايدغر مختلف عن التصورات السابقة؛ فهو قدرة المرء على إدراك إمكانات وجوده ضمن سياق العالم الحياتي الذي وجد فيه..."^(٢١)، وهذا يدل على أنه سبر أغواره في العملية التأويلية، وأنه لم يكن مهتماً بالنص، بل عمق اهتمامه باللغة ذاتها، أي "يجعل ماهية اللغة هي وظيفتها التأويلية في جعل الشيء يفصح عن نفسه"^(٢٢). لقد تجاوز هايدغر مفهوم ديلتاي عن الهرمينوطيكا كأساس منهجي لجميع العلوم الإنسانية، فالهرمينوطيكا عند هايدغر تشير إلى واقعة الفهم، لا إلى المنهج التاريخي، بل أن كل فهم هو شيء متأصل في الطبيعة التاريخية للفهم الوجودي، وبذلك مهد هايدغر الطريق لتلميذه غادامير وتأويليته الفلسفية^(٢٣).

- "هانز جورج غادامير – ٢٠٠٢م"، من أشهر أعلام التأويل في القرن العشرين، قدم كتابه "الحقيقة والمنهج" حيث أكد فكرة "دمج الأفاق" بين القارئ والنص، على أن الفهم عملية ديناميكية تتأثر بالتقاليد والتجارب، واعتبر أن الفهم ليس مجرد عملية تفسير نصوص، بل حوار بين القارئ والنص، يتأثر بالتحيزات التاريخية والثقافية.

(١٧) انظر: بول الشعير، عبد العزيز، "مفهوم التأويل الفلسفي ومركزاته في فلسفة هانز جيورج غادامير"، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، دة، دة، ص ٢٥٩.

(١٨) السابق، ص ٢٦٥.

(١٩) مصطفى، عادل، ص ٦٨.

(٢٠) انظر: السابق، ص ٦٨.

(٢١) السابق، ص ١٢٧.

(٢٢) السابق، ص ١٤٩.

(٢٣) مصطفى، عادل، ص ١٥٥، (بتصرف).

يوجد للمعنى بؤرة مركزية يتمحور حولها بل هناك لعب حر بدوال بشكل مستمر، وبالتالي لا يوجد تأويل نهائي^(٢٢)، ما يمنح القارئ حق تأويل العلامات بأي معنى يراه مناسباً. بناءً على هذا الطرح، تصبح جميع التأويلات – من وجهة نظره – مشروعة ومقبولة ومناسبة للنص.

ومع ذلك، فإن هذا الانفتاح في التأويل يجعل تلك التأويلات في ذاتها تبدو غير مقبولة وفقاً لمعايير أخرى، فعلى "القارئ التفكيكي أن يمتلك حرية في قراءة النص، ما جعل التداخل يزداد بين استراتيجيات التفكير ونظرية التلقي التي سبقت التفكير، ومهدت وتزامنت معه حتى أصبح بعض النقاد والمؤرخين يتحدثون عنهما وكأنهما كيان واحد"^(٢٣).

قام فكر دريدا على أرضية فلسفية قوامها الشك المطلق في كل شيء، وهذا لزعة تلك المراكز المقدسة التي شاعت لحقبة طويلة من الزمن، وهي فكرة الثنائيات التي طغت على الفكر وحصرته في حدود معينة، مثل: الأنا والآخر، والدال والمدلول... إلخ. فقد عمل بجد على نسف تلك المعاني الثابتة التي شاعت كمركزية العقل، مركزية الصوت، ميتافيزيقا الحضور، فهو يؤسس فكرة غياب المركز الثابت للنصوص، ومن خلال هذا يغيب المعنى الحقيقي للنص، ويصبح القارئ قادراً على أن يستخرج من النص ما يشاء من المعاني وأن البحث دائماً يكون عن المسكوت عنه^(٢٤)، أي أن البحث عن المعنى الغائب يتطلب قراءة المعنى بين السطور التي يعاد تفكيكها وليس في السطور ذاتها^(٢٥)، يقول دريدا: "ليس هناك من نص متجانس، هناك في كل نص قوى عمل هي في الوقت نفسه قوى تفكيك للنص"^(٢٦).

من منظور دريدا، أن القارئ يستطيع أن يلوي عنقه كيفما شاء، دون الالتفات إلى السياقات المحيطة أو حتى للنص ذاته، فالنص يقود القارئ نحو المتهمة التأويلية، فهذه القراءة تُفَجِّرُ النص انطلاقاً من مبدأ اللاتماسك، وجعل النص يلعب ضد ذاته؛ ولهذا اقترح دريدا قراءة النص بما هو إنتاج لمعاني غير قابلة للتجميع، وبهذا لا يستطيع القارئ أن يسيطر على النص. ومن خلال ذلك زالت سلطة النص وظهرت سلطة القارئ^(٢٧)، كما يرى محمد مفتاح في هذه الرؤية: "أن النص لا يتحدث عن خارجه (مرجعه)، بل إنه لا يتحدث عن نفسه وإنما تجربتنا في القراءة هي التي تحدثنا

متعددة، النصوص تُفتح على تأويلات لا حدود لها، حيث يعتمد فهمها على العلاقة بين النص والقارئ. إمكانات النص وديناميكية التأويل: "إن القراءة تشبه القيام بتوليفة موسيقية، فهي تحدد انجاز، أو بداية فعل، إمكانات النص الدلالية، وتعتبر هذه السمة الأخيرة الأهم..."^(٢٨)، على أن هذه السمة جمعت تأويل النص وتآويل الذات، فهي خاصة بالتأويل من حيث الكشف عن الواقع من خلال الطابع الحاسم في القراءة.

ريكور والظاهريات: تأثر ريكور بإدموند هوسرل (مؤسس الظاهريات)، حيث استخدم منهج الظاهريات في فهم كيفية تشكل المعاني، لكنه تجاوز الظاهريات، حيث أدخل عنصر التأويل باعتباره ضرورياً لفهم النصوص والرموز. رغم أن "إدموند هوسرل – ١٨٥٩م" ليس مؤسساً مباشراً للهرمينوطيقا، فإن أفكاره أثرت في الفلاسفة الذين طوروا التأويل مارتن هايدغر وهانز جورج غادامير وبول ريكور.

ويرى ريكور "أن اللغة في قلب أي عملية تأويلية، والهرمينوطيقا لا تلزم إلا في الحالات التي يوجد بها (فائض المعنى) وهوية هذه الحالات تكمن في الرمزية التي يعرفها بقوله: الرمزية أي بنية دلالية فيها معنى حرفي أولي مباشر يشير إلى معنى آخر غير مباشر، وثانوي ومجازي"^(٢٩)، القارئ يدخل عالم النص عبر التأويل، حيث يُظهر النص احتمالات متعددة ومعاني رمزية تتجاوز حدوده الظاهرة إلى معاني عميقة. الرمزية تُحرر النص وتمنحه فائضاً من المعنى، مما يجعله حياً ومتفاعلاً، وقابلاً لعدد لا نهائي من التأويلات^(٣٠).

جاك دريدا – ٢٠٠٤م:

رغم أنه يُعرف بتطوير التفكيرية، وهو منهج ينادي بتفكيك القوانين التي تحكم النصوص، ويركز على تحليل النصوص والخطابات من أجل الكشف عن التناقضات التي تحملها والتفكيك الذي يظهر أن المعاني ليست ثابتة أو مستقرة، ويرى أن اللغة ليست وسيلة شفافة للتواصل بل هي مليئة بالانزلاقات التي تجعل من المستحيل الوصول إلى معنى مطلق.

تأويلية دريدا تنبثق من نقده للميتافيزيقا الغربية، التي اعتمدت على مركزية المعنى والثبات اللغوي، واستبدالها بنظام ديناميكي يقوم على اللاتحديد والتعددية. وفقاً لدريدا، يتمتع المدلول بحرية مطلقة في اللعب بعيداً عن الدال "فلا

(٢٣) حمودة، عبد العزيز، المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيرية، دط، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨م)، ص ٣١٤.

(٢٤) ناجي، شنوف، "التأويل المتناهي واللامتناهي"، ص ١٢.

(٢٥) حمودة، عبد العزيز، المرايا المحدبة، ص ٣١٤، (بتصرف).

(٢٦) دريدا، جاك، الكتابة والاختلاف، تر: كاظم جهاد، تق: محمد

سيناصر، ط ٢ (دار البيضاء: دار توبقال للنشر، ٢٠٠٠م)، ص ٤٩.

(٢٧) ناجي، شنوف، "التأويل المتناهي واللامتناهي"، ص ١٤، (بتصرف).

(٢٨) ريكور، بول، من النص إلى الفعل، ص ١١٨.

(٢٩) ماضي، شكري عزيز، مناهج النقد الأدبي مقدمات – نصوص – تطبيقات، ط ١، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٢٠م)، ص ٣٩٥.

(٣٠) انظر: ريكور، بول، نظرية التأويل الخطاب وفائض المعنى، تر: سعيد الغانمي، ط ٢ (دار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦م)، ص ٩٦.

(٣١) ناجي، شنوف – إسمان إسكندر، "التأويل المتناهي واللامتناهي بين أمبرتو إيكو وجاك دريدا"، جامعة يحي فارس المدينة، الجزائر: (ع ١٠٤، دت)، ص ١٤.

عنه... فإن تأويلات النص وتعدداتها متعلقة أساساً بمؤهلات القارئ^(٢٨).

تأويلية دريدا دعوة للانفتاح على التعددية والتباين في المعاني، وأنها ليست ثابتة، وأنها غير قابلة للإغلاق أو التحديد النهائي، والنص ليس محكوماً بمعنى محدد، بل هو سلسلة من الاختلافات اللغوية. يُعد مفهوم "الاختلاف" حجر الزاوية في تأويلية دريدا، يشير هذا المفهوم إلى أن المعنى يتأجل باستمرار ولا يتحقق بشكل نهائي. فنظرته للشك جذرية في كل شيء، "أي في كل الأفكار المستقرة: اللغة، السياق، المؤلف، الكتابة..."^(٢٩)، كما أنه يرفض فكرة وجود "مركز" ثابت أو نقطة مرجعية نهائية تتحكم بمعنى النصوص. فهو يهتم بتسليط الضوء على ما يُهمش عادة في النصوص، ليكشف عن الطاقات التأويلية الكامنة في الهوامش^(٣٠)، ويشير إلى أن كل نص يحمل في ذاته تناقضاته، الهدف هو إظهار كيف تعمل النصوص على خلق معانيها من خلال التناقض والتأجيل، وأيضاً فكرة الحضور والغياب تبرز بها جميع الأفكار التي طرحها من الاختلاف ورفض المركزية ونظرية اللعب والكتابة، وهذه الأفكار تجعل النص مفتوحاً لتأويلات لانهائية^(٣١).

هذا الشك يمتد إلى كل محاولات التأويل، حيث يعتبر أن الوصول إلى المعنى النهائي للنص أمر مستحيل، العناصر الأساسية في تأويلية "دريدا" التفكيكية، كالاتي:

- تفكيك الثنائيات المركزية للنص.
- تأجيل المعنى.
- تفكيك السياق والتشكيك في مدى استقراره.
- تعددية المعاني والتأويلات، ونقض بعضها البعض.

أمبرتو إيكو – ٢٠١٦م:

قدم الفيلسوف الإيطالي رؤية متوازنة للتأويل بين انفتاح النصوص على تعددية المعاني والتفسيرات، وضرورة وضع حدود تمنع التأويل من أن يصبح فوضوياً. إن الحديث عن حدود التأويل في مقابل دعوى الانفتاح اللامحدود، أو ما يعرف بالتأويل المضاعف أو المفرط، يرتبط كل الارتباط بـ "إيكو" بوصفه من الباحثين الذين أولوا أهمية للممارسة التأويلية ضمن مشروعه السيميائي. فهو يبحث عن إيجاد إجراءات تعصم المؤول من الوقوع في العشوائية ومن سوء الفهم، فهو يرى أن النص مفتوح، ويحمل قراءات شتى غير منتهية، وقوله بالانفتاح يكون نتيجة مبادرة خارجية^(٣٢)، ولكنه لا يقبل بأي تأويل غير مبرر، ومن خلال ذلك يتجه نحو "القارئ النموذجي" الذي يلتزم بقواعد النص وسياقه، و"القارئ المتطرف" الذي

يبتعد عن حدود النص، هو يرى أن التأويل لا يمكن أن يتجاهل بنية النص أو ينفصل عن السياق الثقافي.

يرى إيكو أن العمل الأدبي المفتوح هو ذلك العمل الذي يحوي إمكانات تأويلية كبيرة وهائلة، فهو عبارة عن انفتاح تأويلي مؤسس على دورة تواصلية بين المبدع والمؤول، فتأويل هذا العمل مشروط بمجموعة من المعايير التي تعصم المؤول من سوء الفهم، وتتمثل هذه الحدود فيما يأتي^(٣٣):

- تحديد النص لحقل الإيحاء، ومن ثم لحقل الاختيارات الممكنة بواسطة تنظيمية الداخلي المضاعف: إن العمل الفني يجعل القارئ متمكناً من تحقيق إمكانات تأويلية مختلفة وهائلة، فالقارئ يتموقع بمحض إرادته، إلا أنه في الوقت نفسه يحصر هذه الإمكانيات ويجعلها محدودة، فهو أمام حقل من الإيحاء، وهو عبارة عن حقل منظم يثير إحياءات معينة وينشطها ويدعمها ويعطل الإحياءات الأخرى، ويبين أنها غير ممكنة. وبالتالي فالتأويلات التي تناسب النص لا يمكن أن تكون أي تأويلات؛ لأن القارئ لا يؤول عشوائياً على اعتبار أن النص يحوي خصوصيات بنيوية تسيطر وتتحكم في هذه التأويلات.

- سمة كلية أو الوحدة العضوية التي تتميز بها الأعمال الأدبية: يرى إيكو على عكس التفكيكيين بأن المدلولات النصية تستطيع أن تعمل متداخلة ومتشابكة وفي نوع من التلاحم والتداخل على إغناء وإشباع ذلك المدلول الكلي، فلا يمكن فصل أي جزء أو عنصر من هذا الشكل الجمالي عن العناصر الأخرى، وإنما يجب أن يفهم هذا العنصر بربطه مع العناصر الأخرى، وهذا ما يسمى بالسمة الكلية التي يمتاز بها العمل الفني.

- قصد النص: على القارئ أن يبحث عن قصد النص، وليس قصد المؤلف؛ لأن قصد المؤلف يصعب أحياناً ويستحيل الوصول إليه، وكما أنه يقوم على ما يسميه بالمغالطة القصدية – حسب رؤية إيكو –، وقصد النص لا يطابق مقاصد القارئ التي يحاول بعض المؤولين فرضها على النص، وأن النص يفرض ضوابط محددة لا يسمح للقارئ أن يؤول بطريقة عشوائية، يقول إيكو: "أعتقد أنه ليس على القاص أو الشاعر مطلقاً أن يقدم أية تفسيرات لعمله، فالنص بمثابة آلة تخيلية لإثارة عمليات التفسير. وعندما يكون هناك تساؤل بخصوص نص ما، فمن غير المناسب التوجه إلى المؤلف"^(٣٤).

- النسق: هذا المعيار يرفض فكرة الانزلاق المستمر ولانهائية التأويل، فيجعل القارئ لصيقاً بعالم النص بدل أن

(٢٨) بارة، عبد الغني، "استعمال النصوص وحدود التأويل في نقد الممارسة التأويلية عند أمبرتو إيكو"، مجلة قراءات، جامعة محمد خيضر بسكرة: ١٤، ٢٠٠٩م، ص ١٦٧، (بتصرف).

(٢٩) ناجي، شونف، "التأويل المتناهي واللامتناهي"، ص ١٩.

(٣٠) إيكو، أمبرتو، حكايات عن إساءة الفهم، تر: ياسر شعبان، ط ١ (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠٦م)، ص ٧٧.

(٣١) مفتاح، محمد، مجهول البيان، ط ١ (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩٠م)، ص ١٠٢.

(٣٢) ماضي، شكري، مناهج النقد الأدبي، ص ٢٦٦.

(٣٣) علم الكتابة عند دريدا هو نظام يؤسس العملية الأولية التي تنتج اللغة، فهي تمنح الهوامش أهمية المتن وتقرأ المتن في قلب الهوامش.

(٣٤) انظر: دريدا، جاك، الكتابة والاختلاف، ص ٧٠.

• في القراءة والتأويل:

شاع تداول مصطلحي القراءة والتأويل في كثير من الدراسات الأدبية والنقدية، حتى أصبح مفهوم "القراءة" يمثل إشكالاً في العملية التأويلية، بسبب تنوع القراءات واختلافها، ولكل قراءة خصوصية في تناول النص، ما يطابق قول "وليم فراي" في أن القراءة دمج الوعي والانخراط الفكري مع النص، وهذا ما يعطي كل قراءة حق الفرادة، لكونها تفاعلاً بين النص والوعي الفردي^(٣٥).

والجدير بالذكر أن مصطلح القراءة يُشبه المظلة الواسعة التي تتداخل مع عدة نظريات، مثل: جمالية التلقي عند "فولغانغ إيزر" و"هانز روبرت ياكوبس" تركز على تفاعل القارئ مع النص، حيث يتم توليد المعنى من خلال هذا التفاعل. يرى "إيزر" أن النص يوفر فراغات دلالية يملؤها القارئ بتصوراته وخبراته، ما يجعل القراءة عملية إبداعية^(٣٦). أما "ياكوبس"، فيؤكد على أفق توقعات القارئ، حيث يُسهم السياق التاريخي والثقافي في تشكيل فهم النصوص^(٣٧). بذلك، تصبح القراءة عملية ديناميكية تعتمد على استجابة القارئ لإعادة إنتاج المعنى.

فكان السؤال المتعين هنا يستفهم عن ماهية القراءة التي تريد كشف معنى النص وإمكاناته، وهذا ما أدى إلى ظهور الخلاف في حدود التأويل، بسبب المسافة المتباعدة بين: مقصدية المؤلف، ودور القارئ، ولغة النص، ما أدى إلى تعدد القراءات التأويلية للنص، لكن هل الإشكال في هذا التعدد هو سؤال الإمكان التأويلي، وحدود التناهي في التأويل، وهذا الإشكال في التعدد والاختلاف يتمثل في اللغة؛ لأنها الركيزة والنواة، فهي ليست مجرد وسيلة اتصال، بل أصبحت في حيز القراءة التأويلية تقع في شكل من أشكال الوجود، فالقارئ أمام مواجهة النص التي يحمل في طياته صياغة المنتج من جهة، ومن جهة أخرى يكون فيها الاحتمال والإمكان لصياغة المؤلف التي تقرأ ما احتجب، وفي هذه الحالة الأخيرة يكون التأويل يحمل وعي الذات بالنص^(٣٨).

فعل القراءة يقودنا إلى الحديث عن أنواع القراءات وأنماط القراء؛ لأن فعل القراءة متسع، وأنواع القراءات تتباين وتعدد، "سعة وعمقاً، من قارئ إلى آخر، وفقاً لخبرة القارئ القرائية ولأسلوبه في التعامل مع النص، حتى قيل إن هناك عدداً من القراءات يساوي عدد القراء أنفسهم، بل إن هناك من يذهب إلى أن القارئ الواحد نفسه، يقدم لنا في كل مرة قراءة جديدة تختلف عن قراءته الأولى"، من المؤكد أن

ينفصل عنه، من خلال النسف الذي يفرض على المؤلف أن يجد دائماً علاقة دلالية شاملة بين العناصر النصية، وبالتالي سيقصي العلاقات الأخرى غير المناسبة للنص.

- **المدار والتشاكل الدلالي:** وهذان المعياران يكملان معيار قصد النص والنسق، أن على القارئ إيجاد علاقات دلالية مشتركة ومترابطة بين عناصر النص المختلفة، ما يسهم في وضوح المعنى العام للنص، إذا حدث اضطراب في هذا التشاكل، فإن ذلك يؤدي إلى خلل تماسك في النص، لذلك عليه أن يضع نفسه في مجال خطابي محدد ومعين، بحيث أنه يحدد الموضوع أو بتعبير آخر مدار الحديث أو الخطاب، وأن هذا المدار يكون منطلقاً من السياقات فهو لا ينطلق من العدم، فالمعياران يجعلان القارئ متمكناً على التمييز بين التأويلات الاعتبارية وغير الاعتبارية التي تناسب النص.

- **المعنى الحرفي للعبارة أو الجملة أو العناصر المعجمية:** أن يحدد القارئ المعنى الحرفي للعبارة أو للكلمة، فكل فعل من أفعال حرية القارئ تأتي بعد وليس قبل هذا التحديد، ويقصد بالمعنى الحرفي هو ذلك المعنى الذي تسجله المعاجم والمعنى المتعارف عليه.

- **الجماعة:** إن التأويل المناسب والمقبول يجب أن يقوم على أساس اتفاق بين الجماعة، وهذا الاتفاق يؤسس لنوع من الموضوعية، فالذات ستؤول انطلاقاً من فهمها هي فيصبح تأويلها ذاتياً، أما إذا وافقت الجماعة على هذا التأويل وقبلته ستتحقق الموضوعية، فتتحول الجماعة – حسب إيكو – إلى هيئة عليا تصدر الأحكام على التأويلات المختلفة، وكأنها رقابة عليا على تلك التأويلات.

- **الاقتصاد ومبدأ الحد الأدنى من الجهد:** يشير إلى أن عملية التأويل السليمة للنصوص تعتمد على تحقيق فهم المعنى بأقل قدر ممكن من الجد الذهني أو التعقيد، وفقاً لهذا المعيار، يتوجب على النص أن يقدم للقارئ أدوات دلالية وتنظيمية تسهل عليه بناء المعنى بطريقة اقتصادية، دون الحاجة إلى القيام بمحاولات تأويلية معقدة أو غير ضرورية. يرى إيكو أن هذا المعيار يدعم التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص، بحيث يحقق النص هدفه التأويلي دون إرباك القارئ أو إرهاقه.

تعد القراءة التأويلية عند إيكو نموذجاً يجمع بين الانفتاح التأويلي والانضباط السيميائي، حيث يؤكد أن النصوص تحمل معاني متعددة، لكنها ليست مفتوحة بلا حدود. تعتمد هذه القارئ على تفاعل النص مع قارئ نموذجي يفهم النص وفق بنيته وسياقه الثقافي.

^(٣٥) الزهراني، موسى درباش، "اللغة والقراءة التأويلية"، النادي الأدبي الثقافي، جدة: ج ٤٩، (أبريل، ٢٠١٨م)، ص ١٢٧، (بتصرف).
^(٣٦) انظر: عبد الواحد، محمود عباس، قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا القديم، ط ١ (مدينة نصر: دار الفكر العربي، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م)، ص ٣٠.

^(٣٧) انظر: السابق، ص ٣٥.

^(٣٨) الزهراني، موسى درباش، "اللغة والقراءة التأويلية"، ص ١٢٧ - ١٢٨، (بتصرف).

الفراغات الدلالية ويعيد بناء المعاني بطريقة تتناغم مع رؤيته الخاصة للنص، دون الانحراف كلياً عن النص.

وبناءً على فعل القراءة يأتي التأويل – أي بعد القراءة – كما يقول عبد الرحمن بوعلي عن "ميشال أوتن": "إن تأويل نص ما يبدأ حين الشروع في قراءته... أننا نقوم في البداية بملاحظة ظواهر موضوعية (الوقائع) في النص قبل تأويله... إن التأويل يقع مباشرةً على المعنى العام للنص الذي نشرع في قراءته: وقد يبدو للملاحظ السطحي أننا نقوم بفك رموز النص بعد جُمْلِهِ، لكننا في الحقيقة نؤول معنى هذه الجملة في أفق تحقيق شامل للنص، ... لا يعني أننا نقرأ الكلمات، ولا الجملة حتى، ولكن يعني على الفور أننا نقرأ في اتجاه النص كله"^(٤٢)، يقوم التأويل على الهيرومنوطيقا كما أشار البحث سابقاً، حيث يسعى القارئ إلى فهم النصوص وتفسيرها واستكشاف المعاني الخفية أو المتعددة، بطرق تتجاوز المعنى الظاهر لها، من خلال تفاعل القارئ مع النص، فهي تهتم بالبحث عن المعنى العميق، أو قصدية النص لا المؤلف، على أنها علم ينظم استراتيجية القراءة عبر قوانين ومعايير يتبعها القارئ أو المؤول، بهدف الارتقاء من القراءة السطحية إلى قراءة منتجة^(٤٣).

ومن هذا المنطلق إن القراءة والتأويل هما عمليتان فكريتان تتكاملان لفهم النصوص وتحليلها، فالقراءة تُعد الخطوة الأولى للتفاعل مع النصوص، حيث تتيح للقارئ فك رموزها الظاهرة ومعانيها المباشرة. أما التأويل، فيتجاوز ذلك ليغوص في أعماق النصوص، مستكشفاً معانيها الخفية ورموزها ودلالاتها غير المباشرة. ويعتمد كلا المفهومين على سياقات ثقافية واجتماعية وشخصية تؤثر في إدراك القارئ للنصوص، ما يجعل عملية الفهم مرنة ومتعددة الأبعاد. هذه العلاقة بين القراءة والتأويل تسهم في إثراء التجربة النقدية، وتقديم رؤى جديدة للنصوص الأدبية والفكرية.

القراءة التأويلية: إن القراءة التأويلية تتعدى حدود التلقي والقراءة؛ لأنها تسهم في إنتاج وجهات نظر جديدة، وتعيد بناء النص من رؤية القارئ، فهو يقوم بقراءة أفقية للبنية النص السطحية، وقراءة عمودية باطنية للبنية العميقة، وإن هذا التفاعل الذي يظهر بين القارئ وبنية النص، يجعل القراءة فاعلة ومنتجة^(٤٤)، من خلال عناصر القراءة

معرفة الإنسان تتوسع باستمرار مع اتساع مداركه وتجاربه، وتختلف باختلاف مراحل العمرية، وهذا ينطبق على المبدع نفسه، والقارئ أيضاً، وفي هذا الصدد يمكن القول، إن اختلاف القراءات والقراء، يرجع في الأساس إلى الاختلاف في الخلفيات النظرية وما تفرزه من آليات، وما ترمي إليه من غايات^(٣٩). إن القراءة فعل ناتج من طرف القارئ، وإذا كان البحث عن المعنى هاجس القراءة ونشاط التأويل، تتعدد القراءات، بسبب نمط القراءة المواجهة للنص، وسيتم اختيار القراءات التي تساند البحث، كالآتي^(٤٠):

- **القراءة المطابقة:** هي قراءة تقتصر على إعادة النص من خلال الشرح والتفسير، حيث تتمسك بحرفية لغة النص ولا تتعدى المعنى الظاهر له.

- **القراءة المنتجة:** هي قراءة تتجاوز الظاهر واكتشاف المتواري، بفضل تمكين أدلة اللغة التي تخلق في النص تفتحاً دلاليًا يستثمر المؤول في استنباط الدلالات الجديدة، دون المجازفة إلى غير المحتمل الذي لا يتصلح مع لغة النص، حيث يظل محصوراً ضمن إمكاناته، ولا يجوز للقارئ تجاوز تلك الحدود لإنتاج معاني لا تتفق مع النص.

- **القراءة الجائرة:** هي قراءة تتجاوز الحدود نحو غير الممكن أو المحتمل، وهذا ناتج لإخضاع التأويل للهوى أو الميل أو المعتقد، وهذه القراءة تؤمن بعدم التناهي في التأويل، ويبقى النص مفتوح الدلالات دون ضابط خاضعاً لاجتهادات كل مؤول، ما ينتج عن ذلك سيلان للمعنى، وهذه القراءة تتلاقى مع تفكيكية دريدا والتأويل اللامتناهي.

ومن تنوع القراءات، يتعدد أنماط القراء، وسيتم اختيار ما يقوم عليه البحث، بما يأتي^(٤١):

- **القارئ النموذجي:** الشخص المتمرس إلى أبعد حد بنظام اللغة، فهو لا يفرض تأويلاته الشخصية على النص، بل يسعى لفهم المعاني المقترحة من قبل النص، ويشترط "إيكو" في هذا القارئ مجموعة شروط يوفرها النص وتم ذكرها سابقاً.

- **القارئ المقصود أو المعاصر:** هو القارئ الذي يتفاعل مع النص بطريقة تتماشى مع نية المؤلف، فهو يُعيد خلق النص ويُفسّره ضمن سياقه.

- **القارئ الضمني:** هو القارئ المتخيل الذي يتصور الكاتب وجوده أثناء كتابة النص، ويتفاعل مع النص بما يتوافق مع نية المؤلف والشروط الدلالية التي وضعها النص، فيملاً

(٤٢) بوعلي، عبد الرحمن، "ميشال أوتن سيميولوجية القراءة"، النادي الأدبي الثقافي، جدة: مج ٦، ج ٢١، (سبتمبر، ١٩٩٦م)، ص ٣٥٩.

(٤٣) انظر: المتقن، محمد، "في مفهومي القراءة والتأويل"، ص ٢٩.

(٤٤) الهاللي، أحمد عيسى، "قراءة تأويلية في 'ترتيلة البدء' لمحمد الشبيبي"، مجلة حقول، نادي الرياض الأدبي: ع ١٢، ذو القعدة، ٢٠١٥م، ص ٢٢٦، (بتصرف).

(٣٩) المتقن، محمد، "في مفهومي القراءة والتأويل"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: مج ٣٣، ع ٢٤، (ديسمبر، ٢٠٠٤م)، ص ٢٠، (بتصرف).

(٤٠) الزهراني، موسى، "اللغة والقراءة والتأويل"، ص ١٢٩ – ١٣٥، (بتصرف).

(٤١) انظر: المتقن، محمد، "في مفهومي القراءة والتأويل"، ص ٢٣ – ٢٤.

التأويلية من أجل أن تكون القراءة قائمة على أسس متينة^(٤٥)، كالآتي^(٤٦):

١. **الفرضية:** هي معرفة أولية بالنص، وتمثل هذه المعرفة أبجديات الإدراك الجمالي، ومن دونها يستعصي النص على الفهم، فهي بمثابة المدخل الموصل إلى تأويل النص.

٢. **المقصدية:** هي عنصر أساسي في القراءة التأويلية، وتعتمد هذه المقصدية على قصد المؤلف لتوجيه التأويل، رغم الدعوات لإلغاء دور المؤلف والانتقال إلى دور القارئ، وترى الباحثة أن المقصدية يُراد بها في هذا المنطلق قصدية النص وحدوده من جهة، ومن جهة أخرى قصدية القارئ – أي يلوي عنق النص –.

٣. **الدائرة التأويلية:** هي منهجية تفسر الكل من خلال أجزائه والعكس، أي يفهم المؤلف النص كاملاً، ثم يحلل أجزاءه، ويعود لتعديل فهم الكل بناءً على ذلك، فالدائرة التأويلية تتطلب تفاعلاً دائماً بين الكل والأجزاء حتى يتم تحقيق الفهم الكامل.

٤. **السياق:** له أهمية قصوى في العملية التأويلية، فأني نص يواجه المؤلف، لا يواجهه معزولاً عن سياقه، أو معزولاً عن سواه من النصوص، أي السياق النصي الذي يربط أجزاء النص ببعضها، والسياق الثقافي الذي يراعي الخصوصية الثقافية للنص وبيئته لتجنب الإسقاطات الخاطئة.

٥. **التفاعل بين القارئ والنص:** القارئ جزء من عملية التأويل، حيث يُسهم بخلفياته الثقافية وتجربته الشخصية في تشكيل معاني جديدة للنص.

٦. **الدليل:** التأويل يعتمد على أدلة نصية تدعم الفرضيات، وتكشف المعاني المستترة دون أن يكون اعتباطياً أو خاضعاً للأهواء الشخصية، وبعض التأويلات تميل للأهواء الشخصية وطمس مقصد النص، وجعل هذه الأدلة مفسرة لنوايا القارئ وأهوائه.

تعمل هذه العناصر على تشكيل قراءة متعمقة تسبر أغوار النصوص، وتكشف عن أبعادها الدلالية والثقافية، من خلال التفاعل مع القارئ سواء من رؤية التأويل اللامتناهي لـ "جاك دريدا" أو التأويل المتناهي لـ "أمبرتو إيكو".

توطئة:

تُشكّل هذه التوطئة أرضية تمهيدية تُسهّم في فهم علاقة النص الشعري بمُنْتَجِه الشاعر "أحمد بخيت"، وتجعل تأويل القصيدة متسقاً مع رؤية إيكو حول القارئ النموذجي وانفتاح النص.

حيث تعتمد الباحثة على مقاربة تأويلية تستند إلى رؤيتي "جاك دريدا" و"أمبرتو إيكو"، من منظور "دريدا" على تفكيك النصوص. يُنظر إلى النص من خلال تحريره

من نية المؤلف والسياقات التقليدية، ما يفتح النص على سلسلة غير نهائية من التأويلات التي قد تبدو متباعدة وغير مرتبطة بسياق النص الأصلي. بينما عند "إيكو" يُنظر إلى النص بوصفه بنية مفتوحة تتسع لتعدد المعاني، دون أن تفقد صلتها بالسياق الكلي وبنية النص الداخلية، ما يستدعي قارئاً نموذجياً قادراً على التفاعل مع رمزية النص ومعطياته الثقافية.

بهذا الشكل، تهدف الباحثة إلى تقديم قراءة متعددة الأبعاد للقصيدة، تُبرز نقاط الالتقاء والاختلاف بين المنهجين، ما يُثري فهم النص ويسمح بمساءلة حدود التأويل بين الانفتاح الموجه الذي يدعو إليه إيكو، والانفتاح المطلق الذي يؤمن به دريدا.

أحمد بخيت شاعرٌ معاصر، يقدم في قصيدة "حارس الضوء" تجربةً شعرية غنية بالرمزية، تتجاوز حدود المعاني السطحية إلى فضاءاتٍ أكثر عمقاً، ما يجعل النص مفتوحاً لتأويلات متعددة. وإهداؤه القصيدة إلى الروائي الكبير بهاء طاهر يُضفي على النص أبعاداً إضافية تستدعي فهماً دقيقاً لسياقها الفني والثقافي.

سيرة الشاعر:

وُلد أحمد بخيت عام ١٩٦٦م، بمدينة أسبوط بصعيد مصر –، درس بالقاهرة فحصل على الابتدائية والإعدادية والثانوية، ثم التحق بكلية دار العلوم، وتخرج فيها عام ١٩٨٩م، عمل معيداً في قسم النقد الأدبي بكلية الدراسات العربية – جامعة القاهرة – فرع الفيوم.

بدأ كتابة الشعر عام ١٩٨٥م، وشارك في عديد من المهرجانات العامة، كما أُذيعت قصائده في الإذاعة والتلفزيون، ونُشرت بعض قصائده في المجلات العربية^(٤٧).

دواوينه الشعرية:

وداعاً أيتها الصحراء ١٩٩٨م، ليلي شهد العزلة ١٩٩٩م، صمت الكليم ٢٠٠٠م، جزيرة مسك ٢٠٠٢م، وطن بحجم عيوننا ٢٠٠٣م، الأخير أولاً ٢٠٠٤م، صغير كبير ٢٠٠٥م، كبير صغير ٢٠٠٦م، هذه بعض دواوينه، ولكن الذي يَهْمُ البحث هو ديوان "الأخير أولاً"، كُتبت فيه القصيدة التي قام عليها البحث، وهي قصيدة "حارس الضوء".

حصل على الجائزة الأولى في الشعر من المجلس الأعلى للثقافة ١٩٨٧م – ١٩٨٨م – ١٩٨٩م، وعلى جائزة تشجيعية من وزارة الثقافة في النقد الأدبي، وعلى درع الجامعات في الشعر ١٩٨٩م، ودرع الجامعات في البحوث الأدبية ١٩٨٩م، ومنحته كلية دار العلوم شهادة تقدير لتمييزه

^(٤٧) البابطين، عبد العزيز سعود، وآخرون، معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين، ط٢، (مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ٢٠٠٢م)، "أحمد بخيت"، ص ٢٦٦.

^(٤٥) تمت الاستفادة من: المتقن، محمد، "في مفهومي القراءة والتأويل"، ص ٣٥ – ٣٧.

^(٤٦) بعض العناصر تدرج تحت تأويلية دريدا، وبعضها تحت رؤية إيكو.

بداية القصيدة تحمل دلالة في ازدواجية المساء الذي يتلبسُه الخوف، وأن الزمن يشير إلى أن المساء مرادف للظلام والخوف، من غياب الضوء فيه مع اختفاء الأمان وانتشار الخوف فيه، فلماذا بدأ القصيدة بالمساء الذي يعتبره الخوف؟ هل غياب الضوء في العنوان هو سبب هذا الخوف أم هناك معانٍ خفية وموجلة في القصيدة تحمل السبب؟ "يا أيها الخائفون": النداء في "يا أيها" فكرة بحد ذاتها إيجابية لجذب الانتباه، ولكن إتيان الخوف بعدها أحدث توترًا داخليًا واضطرابًا، هل النداء يحمل في طياته تعاطفًا أو تعزية أو تذكيرًا بالخوف؟ النداء حاضر كفعل السلطة، ربما يعكس علاقة قوة بين النص والمخاطب، وهذه العلاقة تثير تساؤلات، على أن النص يظهر تفوقًا على الخائفين بإدراكه للخوف الذي يعانون منه أم أنه يشاركهم هذا الشعور؟ لمن يتم توجيه الخطاب؟ من هم الخائفون؟ هل الخوف نتيجة تهديد؟

"أأوجعكم؟": هذا الصيغة الاستفهامية تثبت عدم حضور الراحة، وقد تكون هذه الصيغة لا تقتصر على كونها أداة ضغط على مكنم الألم، بل يتجاوز ذلك ليكشف عن طبيعة المعنى المتأرجح وغير المستقر. فهو يحفز استدعاء الوجد الكامن، ويعيد تشكيله في وعي المخاطب، مما يفتح النص على تأويلات متعددة تتجاوز حدود الاستفهام الظاهر إلى عمق العلاقات الدلالية التي تكشف التوتر بين الحضور (الألم) والغياب (الراحة).

"كلنا موجعون"، كلمة "كلنا" تضيف شمولية على الحالة، ولكنها تفتح باب التساؤل، هل الوجد متساوٍ للجميع أم تتفاوت الحالة الشعورية في وحدتها؟ "لكم صرخة لم تطعها الحناجر": هذه العبارة تجمع بين التناقضات بين الصرخة التي تدل على الصوت الظاهر، ولكن دخول "لم تطعها الحناجر" تدل على أن هذه الصرخة مكبوتة بقيت في عالم الخفاء، فالتناقض بين "الصرخة" التي تدل على عالم الظهور، و"لم تطعها الحناجر" على عالم الخفاء، إن الصرخة رمزٌ يشير إلى حضور الألم والمعاناة المكبوتة، ولكن الوجود الفعلي للصرخة يعتمد على غياب صوتها، أي هذه الصرخة المتجسدة بخفاء صوتها موجودة، ولكن غير موجودة ماديًا.

هذا التصور يشير إلى وجود سلطة قمعية فرضت اضطرابًا على الصرخة، ما أدى إلى كبتها وتحولها إلى صرخة مبتلعة، فالعبارة تنطوي على ازدواجية الصوت والصمت، وأن هذه الازدواجية ليست متساوية؛ لأن الصمت هو العنصر المهيمن، لأنه جعل الصرخة عاجزة عن

في مجال الشعر، نال جائزة الدولة التشجيعية في الشعر ٢٠٠٠م، وجائزة أفضل قصيدة من مؤسسة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري ٢٠٠٢م.

ممن كتبوا عنه: محمد إبراهيم أبو سنة، إبراهيم عيسى، ومصطفى عراقي، وعبد الفتاح عثمان، وشفيق السيد^(٤٨)، وقال عنه صلاح فضل: "أراهن على هذا الشاعر "أحمد بخيت" ليصبح شاعر مصر الأول، ما لم تخطفه منّا حوريّات الغواية وشياطين الضياع، إنه أحمد بخيت الذي تخطى الثلاثين بقليل، وبهر كل من تعامل مع شعره بقوة وعرامته وصدقته، بنبضه الكلاسيكي الحي، وقدرته على إعادة الشباب للقصيدة العربية، بجنونه الذي دفعه إلى الاستقالة من وظيفة لامعة مضمونة في السلك الجامعي الأكاديمي؛ ليتفرغ للعذاب الخلاق والقلق العنيد، وهو جنون لا يقوى عليه سوى شاعر حقيقي يقف على حافة الإبداع المستطير"^(٤٩).

تأويل القصيدة من منظور "جاك دريدا"

• عنوان القصيدة "حارس الضوء":

يحمل العنوان دلالة تفكيكية، في فعل "الحارس"؛ لأنه يوحي بالحماية والمنع في آن واحد، الحارس لا يتيح للضوء الانطلاق بالكامل، بل يتحكم به، ما يثير تساؤلات حول ما إذا كان الضوء يحرس للحماية أو للتقييد. أما "الضوء" يمثل عادة الحقيقة أو الوضوح، وهذا الضوء مهدد أو مسيطر عليه من قبل الحارس، ما يفتح مجالًا للتأمل في العلاقة بين سلطة "الحارس" والمعرفة "الضوء"، فهذه الثنائية يمكن تفكيكها؛ هل الحارس يخدم الضوء ويحميه أم أنه يمنع انتشاره للهيمنة عليه؟ هل الضوء بحاجة فعلية إلى حارس أم الحراسة نفسها تعبير عن الخوف من الضوء؟

حيث إن وجود الحارس يشير ضمنيًا إلى إمكانية فقد الضوء أو التلاعب به، غياب "الضوء" الكامل تحت الحراسة، وهذا يعكس فكرة الاختلاف والتأجيل للمعنى، أي أن المعنى النهائي للضوء مؤجل وغير مستقر.

ومن خلال عملية تفكيك العنوان، الذي يعدُّ بؤرة مركزية للنص، أصبح المعنى مفتوحًا وقابلًا لإعادة التفكير...!!

سيتم الوقوف على بعض المقاطع من القصيدة:

- المقطع الأول:

"مسا الخوف.. يا أيها الخائفون.. أأوجعكم؟.. كلنا موجعون.. لكم صرخة لم تطعها الحناجر.. لي دمعة.. لم تسعها العيون.. أنا خائف.. خائف.. مثلكم.. فلا تخجلوا.. مات من يخجلون!"^{٥٠}

^{٥٠} بخيت، أحمد، ديوان الأخير أولاً، "قصيدة حارس الضوء"، مكتبة شغف، ص ٧١.

^(٤٨) البابطين، عبد العزيز، معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين، ص ٢٦٦.

^(٤٩) فضل، صلاح، تحولات الشعرية العربية، دط، مهرجان القراءة للجميع، (جمعية الرعاية المتكاملة، ٢٠٠٢م)، ص ١٩٣ - ١٩٤.

الظهور، وهذه الازدواجية تستخرج تساؤلاً، ما سبب هذا الكبت؟ هل هناك قوة جعلت هذه الصرخة عاجزة؟

وهذا التناقض قد يجعل النص غير مستقر؛ لأن العبارة لا تحدد سبب عدم طاعة الحناجر، هل هو خوف؟ قمع؟ ضعف؟ هذا الغموض يجعل النص مفتوحاً لقراءات متعددة، قد يفهم كرمز للصراع الداخلي على أن الحناجر رفضت الصرخة عمداً، مما يعكس صراعاً داخلياً بين الرغبة في التعبير والخوف من نتاجه، أو الاضطهاد السياسي، أو الكبت النفسي، أو العجز الوجودي عن التعبير.

"لي دمة لم تسعها العيون": تشير العبارة على أن الدمة موجودة داخلياً؛ ولكنها غائبة عن التجسيد المادي، وهذه العبارة مقابلة للعبارة السابقة في "لكم صرخة لم تطعها الحناجر" على ظهور التوتر بين الشعور العميق وعدم القدرة على التعبير، وهذا التوتر داخلي وخارجي يكشف عجز العين عن التعبير عن شدة المشاعر الداخلية؛ لأن العين ليست عضواً جسدياً، بل هي وسيط للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر الداخلية، ومن خلال هذه المشاعر يظهر تساؤل، هل هذه الدمة شعور متجاوز لا يمكن ترجمته إلى فعل مادي؟ هل الدمة رمز للحزن الذي يتجاوز الوصف؟

"أنا خائف خائف مثلكم": إن التكرار هنا لا يفيد التأكيد فقط، بل يعكس عمق الشعور وعدم كفاية الكلمات عن التعبير عنه، ودليل على أن اللغة عاجزة عن الإحاطة بالشعور إحاطة كاملة، وأن المعنى مؤجل. وكلمتي "أنا" و"مثلكم" تخلق توتراً بين الفرد والجماعة، وهذا الجمع يحاول تيرير خوف المتكلم عبر التشبيه بالآخرين. إن هذه العبارة تظهر عدة أمور، وهي: قد تحمل رمزاً للشاشة، القلق، وربما الاستسلام. وفي "أنا، مثلكم": تضيف بُعداً إنسانياً، ولكنها تفتح المجال لتأويلات، هل تشير هذه العبارة إلى التضامن مع الآخرين أم إلى محاولة البحث عن العزاء في الجماعة؟ هل التعبير عن الخوف حقيقة ذاتية أم وسيلة للتواصل مع الآخرين؟

"فلا تخجلوا.. مات من يخلون!": العبارة تجمع بين حضور الخجل كإحساس إنساني، وغيابه بفعل الموت، وأن الخجل كشعور قد انقضى مع موت من عاشوه، فكلمة الخجل لا تقتصر على أنها شعور إنساني، بل يراد بها القمع النفسي والاجتماعي، والموت لا يعني الموت الجسدي فقط، بل يمكن أن تكون استعارة لزوال قيم أو أعراف مرتبطة بالخجل، وأن زمن الخجل مرتبط بالموتى – ربما يشير إلى قيم اجتماعية أو أخلاقية ماضية – وهذا يدل على أن القيم ليست ثابتة، وأنها عرضة للتحويل والاندثار، وفي المقابل الزمن الحاضر الذي يتطلب فيه من الناس أن يتحرروا من هذا الإرث.

وهذه العبارة تثير تساؤلات في كيان القارئ: هل الخجل قيمة إيجابية يجب أن تستعاد أم عائق يجب تجاوزه؟ هل موت الخجل فناء طبيعي أم دعوة رمزية لترك الماضي؟ لماذا التركيز على موتهم؟ هل هو احتفاء بزوالهم أم أسف على خسارة القيم، أم تحذير من الوقوع في غلطة السابقين؟ - المقطع الثاني:

"أبوجعكم أن ورداً خبيثاً.. تفتح في الليل.. دون غصون.. حديقتنا – بنت صحو البراري.. ومعشوقة الشمس حتى الجنون.. نباتاتها يبست.. في البيوت.. وأزهارها سحقت.. في السجون! تموت عطاشاً.. ويبقى الهشيم.."^{٥١}: العبارة تشير إلى حضور الورد كرمز الجمال أو الخطر، لكنه "خبيث"، مما يربط الحضور بالتهديد، وإضافة صفة الخبث للوردة تعكس انقلاباً للمعنى، ما يخلق تأجيلاً لمعناها النهائي، لأن الجمع بين الورد والخبث يفتح مجالاً للعب الحر في المعاني من خلال الثنائيات (الجمال – القبح) و(النقاء – والخبث)، فهي تخلق هذه التساؤلات:

ما هو مصدر الورد الخبيث؟ هل الورد الخبيث يمثل شيئاً جميلاً لكنه مضر أم أن الجمع بين الجمال والخطر يعكس تعقيداً في طبيعة الأشياء؟ هل الورد الخبيث يعبر عن قوة مسيطرة شريرة داخل المعنى؟ لماذا يوجعنا تفتحته؟ هل الوجد يتعلق بجماله المتناقض مع خبثه أم بغموضه وعدم انتمائه للسياق الطبيعي (غياب الغصون)؟ ما طبيعة هذه الوردة التي تنفتح بالليل؟

"دون غصون": قد ترمز إلى الاستقلال أو الانقطاع عن المصدر، ما يعكس الفوضى أو الاختلاف عن المؤلف، إضافة إلى فكرة غياب الأساس أو الدعم الطبيعي الذي يفترض أن ينبت منه الورد، وهذا الغياب يخلق توتراً بين الشيء وظروف وجوده، فما معنى الجمال أو الوجود في غياب الجذور؟ ما طبيعة هذا الورد؟ هل يمكن للوجود أن يتحقق في غياب الجذور الطبيعية؟ العبارة تعمل كنص مفتوح مليء بالتناقضات والتوترات.

تفكيك ثنائية الحياة – الموت: النص يصور الحديقة بوصفها رمزاً للحياة والخصوبة "بنت صحو البراري"، "معشوقة الشمس"، لكنها في الوقت ذاته تعرضت للذبول والجفاف، هذا التراجع بين الحياة والموت يبرز انزلاق المعنى وعدم استقراره، حيث لا يمكن الفصل القاطع بين ما هو حي وما هو ميت، هذا يشير إلى أن الحضور الكامل للحياة مستحيل دون ظلال الموت.

النص يعكس مفهوم الاختلاف والتأجيل؛ فبينما تموت الحديقة عطشاً، يظل "الهشيم" حاضراً، رغم كونه بقايا الماضي (اليبس)، يحمل إمكانية العودة إلى الحياة من خلال

^{٥١} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٢.

دورته الطبيعية، هنا يظهر كيف أن الموت لا يلغي الحياة، بل يؤجلها ويعيد تشكيلها باستمرار.

- المقطع الثالث:

"فلننا: يغارون.. من خطونا.. ولم ننتبه.. أننا قاعدون.. وحصالة العمر مثقوبة.. فمهما ادخرنا.. تضيع السنون.. سيأتي الذي سوف يأتي.. غدا.. ولن يجد الحزن.. من يحزنون!!": "نون": الفاعلين كذات جماعية في النص تُستخدم للإشارة إلى الجماعة المتكلمة "قلنا"، "لم ننتبه"، "قعدنا"، "ادخرنا"، هذه الذات الجماعية ليست موحدة ولا ثابتة، بل تتشكل من علاقات متشابكة بين الحضور والغياب، وبين الفرد والجماعة، "نون" الفاعلين هنا تتحدث بصيغة الجمع، لكنها تعترف بالتشظي الداخلي "لم ننتبه أننا قاعدون"، هذا يعكس تفكيك فكرة الفاعل الجماعي الموحد؛ "النون" تبدو فاعلة في القول والفعل لكنها غافلة عن وضعها الحقيقي؛ لذلك تظهر أنها ليست فاعلاً كاملاً للسيطرة، بل إنها عالقة بين محاولة إدراك ذاتها وغفلتها عن الحقائق الكبرى "مثل الزمن الذي يضيع والحصالة المثقوبة"، فهي تعيش في حالة مواجهة مع الزمن "حصالة العمر مثقوبة.. فمهما ادخرنا تضيع السنون" على أنها تسعى للسيطرة على الزمن من خلال الادخار، لكن الزمن يتفكك منها، ما يكشف عن ضعف الذات الجماعية أمام التدفق الزمني، لكن النص يكشف أن هذه الصورة وهمية، حيث يتضح لاحقاً أن "نون" الفاعلين ليست في حركة كما يبدو، بل هي في حالة "قعود"، هذا التحول يُفكك فكرة "النون" كفاعل قوي، ويعيد تشكيلها كذات تخدع نفسها أو تُخطئ في فهم وضعها. "النون" وعلاقتها بالمكان، "على شارع طيب وأوي إلى ركن بيت حنون" فهي تحاول التمسك بالمكان كرمز للأمان والحنان، لكنها تواجه هشاشة هذا المكان، حيث "تخشخش جدرانه"، هذا يجعل "النون" كفاعل مرتبط بمكان يتفكك، ما يضاعف شعوره بالعجز والضياع.

- المقطع الرابع:

"وكلبهم ذابلٌ بالوصيد.. ينن.. فيركله العابرون!"، "متى صارت الغرف الطيبات.. قلاعاً.. يدمرها الفاتحون؟": النص مليء بصور الأشياء الحاضرة جسدياً، لكنها مهملة أو مهمشة مثل: "كلبهم ذابل.. ينن"، "الباب الذي أثقله الهواء"، "الغبار الخؤون". هذه الصور تمثل حضوراً هشاً، حيث الأشياء تبدو موجودة لكنها غائبة في جوهرها. الكلب، على سبيل المثال، رمز للوفاء والارتباط، لكنه في النص مُستباح ومُهمل، ما يكشف عن غياب قيمته الإنسانية.

النص يتلاعب بثنائية الخير والشر من خلال صورة "الغرف الطيبات" التي صارت "قلاعاً يدمرها الفاتحون". هذه الثنائيات مفككة ليُظهر أن "الطيبة" ليست قيمة مطلقة؛ إنها تنزلق نحو العنف والقهر عندما توضع في سياقات تاريخية أو سياسية، الغرف هنا ليس مكاناً للسلام فقط، بل للخراب أيضاً، ما يُبرز التوتر بين المفهومين.

الباب كرمز للحماية والانكشاف: "ويا باب ما للهواء ثقيلًا.. كان ملائكة ينشجون"، الباب، الذي يُفترض أن يكون حاجزاً للحماية، يصبح رمزاً للضعف والانكشاف، ثقل الهواء والغبار الخؤون يشيران إلى اختراق ما كان يُعتقد أنه آمن. فالباب كحدود بين الداخل والخارج يعكس مفهومه للانفتاح. فهو ليس مانعاً مطلقاً، بل مساحة للعبور، حيث يُمحي الخط الفاصل بين الأمان والتهديد.

- المقطع الخامس:

"يقول لي الباب:.. إن البيوت كأصحابها.. لا تعري الشجون.. تعرّ قليلاً.. فكم عورةٍ تعرت.. وحراسها غائبون.. أرى الماء في كوبهم.. ظامناً.. أنظمي المياه لمن يشربون؟ أبيكي الكتاب على فرصة.. لترميم.. أرواح من يقرؤون؟ أيهفو السرير إلى دفنهم.. إلى ركضهم.. أين من يركضون؟"^{٥٣}

النص يُبرز حضور الجمادات (الباب، الكوب، الكتاب، السرير) ككيانات ناطقة أو متفاعلة، هذه الأشياء تُفكك علاقتها المعتادة بالإنسان، حيث تصبح هي الفاعل المتأمل والمفتقد للحياة: "الباب يقول"، "الكوب ظامئ"، "السرير يهفو". أن الأشياء ليست مجرد أدوات للإنسان، بل تحمل أبعاداً رمزية تُعبّر عن غياب أصحابها أو افتقارهم، الجمادات هنا ليست صامتة، بل هي شهود على انقطاع العلاقة بينها وبين البشر، ما يكشف هشاشة الحضور الإنساني.

- المقطع السادس:

"وسيقوا إلى نارهم.. ساطعين"، "ولم يحرسوا.. ضحك أطفالهم.. فأطفالهم - بعد - لا يضحكون.. وليس لهم ثم.. جبانة.. ففي حبة العين.. هم يدفنون"^{٥٤}: النار هنا، رمزٌ للهلاك أو العقاب، تتعارض مع "السطوع" الذي يدل على الظهور والحضور، هذا التناقض يُظهر أن الحضور "السطوع" في سياق العقاب يحمل غيابه ضمناً؛ فالسطوع ليس مجداً، بل فناء مُموهاً.

"ولم يحرسوا.. ضحك أطفالهم.. فأطفالهم - بعد - لا يضحكون": الأطفال في النص يمثلون المستقبل، لكن غياب الضحك يعكس انقطاعاً في استمرارية الحياة، فيُظهر كيف

^{٥٤} السابق، ص ٧٨.

^{٥٢} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٥.

^{٥٣} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٥.

لأحد أن يصل إلى "السعادة" الموعودة، ما يجعلهم عالقين في حالة الانتظار والحسرة.

- المقطع التاسع:

"فحضن.. صرختها.. راجعون.. تلاوة 'رفعت'.. حين ترفأ.. ملانكة.. للسما يعرجون.. ألسنا جميعا على ما يرام.. لماذا إذن.. يشمت الشامتون؟"^{٥٧}: "راجعون" هنا، وهي كلمة يمكن أن ترتبط بالعودة إلى الوطن أو العودة إلى الذات، تمثل التوق إلى الانتماء أو التمسك بالهوية، من خلال التفكير، يبدو أن الكلمة تُستخدم في سياق الاستعادة، حيث يتم احتضان الصرخة، التي هي صرخة العودة والتمسك بالوجود، لكن هذه الصرخة ليست ثابتة أو نهائية، بل هي أثر ثقافي يعبر عن حالة من الانتقال المستمر.

"ألسنا جميعا على ما يرام.. لماذا إذن.. يشمت الشامتون": هذه الجملة تعكس القلق الوجودي والاختلال النفسي، "على ما يرام" قد تشير إلى حالة من الظاهر المتزن، لكنها تشير في الوقت ذاته إلى التشكيك في هذه الحالة، لماذا الشامتون؟ هذا يفتح الباب للحديث عن الاستثناءات والنقد المجتمعي الذي يعكس أن الحقيقة ليست ثابتة أو واضحة كما يظهر، قد يُظهر هذا السؤال كآثر من التناقضات الثقافية في فهم الواقع، فالمجتمع قد يظهر متماسكاً في ظاهره، لكن في داخله تستمر التوترات بين القيم والهوية.

- المقطع العاشر:

"وقفت على مدن الذكريات.. وغربان نسيانها.. يمرحون.. تلتفت.. ثم خراب أنيق.. وموتى.. ولكنهم ينسلون.. ومرت كوابيس مرضى الحروب.. وأشباح آلاف من ينزفون": المدن هنا قد تشير إلى أماكن محددة في الذاكرة، ولكن من خلال التفكير يظهر أنها مكان متداخل بين الحضور والغياب؛ لأن الذكريات ليست ثابتة أو حقيقية في معانيها، بل هي دائماً في حالة تحول وتغيير، فهي آثار غير مستقرة، تتبدل بحسب السياقات، وعليه فإن "المدن" تصبح رموزاً للذاكرة الجماعية التي تتغير باستمرار.

"وغربان نسيانها.. يمرحون": فالغربان تمثل عادة رمزاً للموت أو الحزن في الثقافات المختلفة، لكن هنا تأتي كرمز للنسيان، والنفي أو النسيان ليس غياباً بسيطاً، بل هو وجود بمعنى آخر، هو عملية دائمة لا يتوقف فيها الزمن، وبالتالي تكون الغربان كأنها تحتفل بالنسيان، مما يعزز فكرة أن النسيان ليس حالة من السكون، بل جزء من عملية متجددة لا نهائية من التأثيرات المتراكمة.

"تلتفت.. ثم خراب أنيق": التلفت يمكن أن يُفهم هنا كإشارة إلى القلق والوعي الذي يعيد النظر في الماضي ويبحث عن المعنى في الحاضر، أما "الخراب الأنيق"

أن الماضي وفعل عدم الحراسة يتسبب في كسر الحاضر والمستقبل.

- المقطع السابع:

"أيا شرق.. يا ملكوت الظلام.. لماذا يفرقنا.. المشرقون؟"، "خدشوا.. حفلة بالصراخ.. إلى الآن في قبورهم.. يصرخون!!.. لهم في السماء.. إله غفور.. فآلهة الأرض لا يغفرون!!"^{٥٥}: يظهر بها حضور الظلام وغياب النور، فالشرق هنا مُشخص ككيان مظلّم، ولكن وصفه بـ "ملكوت" يمنحه قداسة ضمنية، ولكن الجمع بين "الملكوت" و"الظلام" يُبرز التناقض الذي يُزعزع المعنى المستقر للشرق كفضاء مظلّم.

"لماذا يفرقنا.. المشرقون؟": النص يُظهر انقساماً داخلياً ناتجاً عن فعل الآخرين "المشرقون"، وهذا الفعل يُبرز هشاشة الهوية الجماعية، حيث الوحدة المُفترضة تتفكك أمام الخطابات الخارجية، على أن الهوية ليست ذاتاً مستقلة، بل هي دائماً في علاقة مع الآخر، حيث يعمل الآخر على إنتاج التشظي الداخلي.

الآلهة الأرضية مقابل الإله السماوي: "لهم في السماء.. إله غفور.. فآلهة الأرض لا يغفرون!!" النص يخلق ثنائية بين الإله السماوي وصفة الغفران الذي لا تتناسب مع الآلهة الأرضية التي لا ترحم ولا تغفر بل تدعو للانتقام وعدم التسامح.

الصوت كاستمرار للغياب: "ومن خدشوا حفلة بالصراخ.. إلى الآن في قبورهم.. يصرخون!!" الصراخ، سواء في الحفلة أو من القبور، يعكس حضوراً صوتياً يحمل داخله غياباً مادياً، صراخ الموتى هو إعادة إنتاج لحضورهم الغائب، فالموتى غائبون مادياً، لكن أصواتهم تستمر كآثر لا يختفي.

الآلهة الأرضية مقابل الإله السماوي (دلالة على قوى جبرية خارجية): "لهم في السماء.. إله غفور.. فآلهة الأرض لا يغفرون!!" النص يخلق ثنائية بين الإله السماوي وصفة الغفران الذي لا تتناسب مع الآلهة الأرضية التي لا ترحم ولا تغفر بل تدعو للانتقام وعدم التسامح.

- المقطع الثامن:

"و'باص السعادة'.. حين يمر.. ونحن على حسرة.. واقفون!!"^{٥٦}: هنا يظهر التناقض بين الرغبة في السعادة التي تمثلها عبارة "باص السعادة" والحزن أو فقدان الذي يشعر به الأفراد الذين هم "واقفون" على هامش الحياة. "باص السعادة" قد يُنظر إليه كرمز لأمل غير قابل للتحقيق، أو شيء يمر سريعاً، ويبقى الآخرون في انتظار مستمر، وهذه العبارة تُعبر عن غياب المعنى الكامل، حيث لا يمكن

^{٥٧} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٢.

^{٥٥} السابق، ص ٧٨ - ٧٩.

^{٥٦} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨١.

تسلط الضوء على انزياح المعنى من الدفاع إلى الهجوم. أي رمز لانتهيار الثنائية التقليدية بين البناء والهدم، حيث يتحول "اليأس" إلى محرك لصياغة معنى جديد، لكنه دائم التدمير. - **المقطع الثالث عشر:**

"أنا حارس الضوء.. في ليلها.. وأصدق من باسمها.. يولدون!!!"^{٦٠}: هذه العبارة تحمل دلالة قوية عن التمسك بالضوء كرمز للمعرفة أو الوضوح في زمن الظلام أو الغموض. "الليل" هنا يمكن أن يكون رمزاً للغموض، الاضطراب أو التحديات التي يواجهها الحارس، لكن قد يرى في هذه العبارة نوعاً من التوتر بين الثنائيات المتضادة: الضوء والظلام، الوضوح والغموض، الحياة والموت، على أن هذه الثنائيات ليست ثابتة أو نهائية، بل هي متحركة ومفتوحة على الاختلاف المستمر، الحارس في هذا السياق قد لا يكون مجرد من يحمي، بل هو أيضاً من يعاني من التمزق بين الأطراف المتناقضة (الضوء والظلام) التي تحدد كيانه ووجوده.

وهذا التأويل المفصل لبعض مقاطع القصيدة من خلال رؤية "دريدا" في إنتاج المعاني وتأويلها، ومن هذه الرؤية ستضع الباحثة تأويلاً كلياً يلوي عنق النص، ربط مفهوم "حارس الضوء" بتأويل الثقب الأسود بطريقة رمزية أو فلسفية من خلال مجموعة من الأفكار التي تجمع بين العلم والرمزية، على النحو الآتي:

حارس الضوء كحدود الثقب الأسود (أفق الحدث)، فيزيائياً، الثقب الأسود هو منطقة من الفضاء لا يمكن لأي شيء، بما في ذلك الضوء، أن يهرب منها بمجرد عبوره "أفق الحدث". يمكن تأويل "حارس الضوء" كرمز لهذا الأفق، حيث يعمل كحاجز نهائي يحرس الضوء من الانفلات، ويحدد ما يمكن رؤيته أو لمسها وما يضيع إلى داخل الثقب الأسود.

الثقب الأسود كحارس سر الضوء، الثقب الأسود لا يدمر الضوء، بل يطويه ويحفظه في داخله. من هذا المنطلق، يمكن اعتبار الثقب الأسود "حارساً للضوء" بالمعنى العميق، حيث يحفظ أسرار الطاقة والضوء داخل أعماقه، ربما ليعيد ترتيبها في حالة أو شكل آخر.

الحارس بوصفه رمزاً للفناء والبقاء، حارس الضوء يمكن أن يكون كناية عن الحاجز بين الفناء (داخل الثقب الأسود) والبقاء (خارجه)، أي أن "الحارس" يمثل التوازن بين الظلام والنور، بين الجذب الشديد الذي يمثل الثقب الأسود والطاقة التي تحاول الفرار.

حارس الضوء قد يُرى كقوة كونية مسؤولة عن توازن النظام، الثقب الأسود، بمفهومه الرمزي، يمكن أن يكون

فيحتوي على تناقض واضح الخراب ليس مجرد دمار، بل هو ترتيب مفرغ من المعنى، أن هذه العبارة تشير إلى أن الدمار يمكن أن يأتي بطريقة منظمة أو منسقة، ولكنه لا يزال دماراً، والخراب في هذا السياق لا يعني النهاية أو الثبات، بل هو جزء من دورة لا تنتهي.

"وموتى.. ولكنهم ينسلون": الموتى لا ينتهون هنا، فهم ينسلون، أي أنهم لا يختفون بشكل كامل أو نهائي، بل يستمرون في الوجود عبر الآثار التي يتركونها، فالموت ليس غياباً كاملاً بل هو وجود مستمر، الأموات لا يختفون تماماً، بل يواصلون التأثير في الذاكرة البشرية والجماعية. "مرت كوابيس مرضى الحروب": الكوابيس هي أثر مرعب لذكريات الماضي العنيف، وهي تشير إلى أن الألم النفسي الناتج عن الحروب ليس محصوراً في الماضي، بل هو موجود في الوعي الجمعي.

- **المقطع الحادي عشر:**

"يرحلون.. رمى التيه.. أشأم سكانه.. وبشرهم.. أننا مغرقون!!!"^{٥٨}: الرحيل يمكن تأويله كحركة دائمة نحو المجهول، والتهيه في هذا السياق ليس مجرد حالة ضياع فيزيائية، بل هو فضاء تأويلي مفتوح يعكس تشظي الهوية وانعدام اليقين. "أشأم سكانه" يسلط الضوء على العبثية القاتمة التي تحيط بالمحكومين، حيث يعيشون في نظام يفرض الضياع والاعترا ب كحالة مستدامة، وهذا النظام يفتقر إلى مركز ثابت، ما يجعل سكانه عالقين في تيه بلا خلاص، حيث الشؤم هو النتيجة الحتمية.

"وبشرهم.. أننا مغرقون!!": يتم تفكيك المعنى التقليدي لـ "البشرى" وتحويلها إلى وعد بالهلاك، وهذه العبارة تكشف عن تناقض جوهري في الخطاب السلطوي: البشرى التي يُفترض أن تكون أملاً، تتحول إلى تهديد بالغرق. "الغرق" قد يرمز إلى فقدان الذات أو غرق المعنى نفسه في بحر من التناقضات، حيث يصبح الخطاب عاجزاً عن تقديم خلاص حقيقي.

- **المقطع الثاني عشر:**

"تلفت.. كان صديقي اللدود.. كسكينة.. سنها يائسون"^{٥٩}: يظهر التناقض البنيوي في العلاقة بين "الصديق" و"اللدود"، وهذه الثنائية تكشف عن تفكيك المفاهيم الثابتة: فالصديق قد يتحول إلى عدو والعكس صحيح. أن الهويات تتحدد من خلال الآخر، ما يجعل الصديق اللدود مرآة للتوترات الداخلية للذات.

"كسكينة.. سنها يائسون": السكينة هنا ليست مجرد أداة، بل هي رمز متعدد الأبعاد، كأداة للعنف، تعكس الإرادة اللينة للتغيير أو التدمير، أي أنها موجهة نحو الآخرين،

^{٦٠} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٩.

^{٥٨} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٥.

^{٥٩} السابق، ص ٨٦.

داخل الإنسان بين إرادته العميقة وفشل تلك الإرادة أمام القوى الأكبر منه.

الذاكرة والجنون والتهديد، الثقب الأسود يستهلك
الذاكرة، كما يظهر في "الذكريات المدن" و"غربان النسيان"، مما يعمق حالة الضياع الداخلي. التلاعب بالذاكرة كما في العين على أنها تتذكر الأموات يعكس كيف أن هذا الثقب الأسود يستهلك الذاكرة الإنسانية، ويحول الأفراد إلى أشباح تسير في الظلام.

التهديد بالعجز والخوف من الموت، النص يرتبط بـ
"الثقب الأسود" من خلال الموت والفناء، حيث يختلط الفرع بالوجود في صور من الخوف، والتهديد، والنفي، كما في "الركلة التي يركلها العابرون للكلاب" أو "باص السعادة عندما يمر ونحن على حسرة واقفون".

هذا التصوير يوحي بأن الكائن البشري في حالة من الصراع الداخلي مع ذاته، في محاولة مستمرة للعثور على بصيص من الأمل في عالم يهيمن عليه الخوف والضياع. في النهاية، يصبح النص تأملًا في الصراع بين القوى الخارجية (كالإمبراطور) والقوة الداخلية للإنسان (التي تتجسد في الثقب الأسود)، حيث تكون الذات في حالة من الاستعصاء الداخلي الذي يعكس الضعف أمام السلطة والغموض، وهذا الصراع الدائم بين الداخل والخارج يُسهم في اضطراب الذات وتدميرها، مما يعكس أزمة الإنسان الوجودية في مواجهة سلطة لا ترحم، وحالة لا يمكن الخروج منها إلا بالقبول بالعجز والخوف.

المبحث الثاني:

تأويل القصيدة من منظور "أمبرتو إيكو"

• العنوان "حارس الضوء":

يشير العنوان إلى أن "الحارس" ليس مجرد شخصية، بل يمثل دورًا يتجاوز الحدود الفردية إلى رمزية جماعية، مثل الحماية من فقدان أو تعزيز الأمل، ورمزية ترتبط بمفاهيم الهداية، والإبداع، والحفاظ على القيم الإنسانية في مواجهة الظلام أو التحديات.

"الضوء" يمكن أن يُؤول كإشارة إلى المعرفة أو الفن، بينما "الحارس" قد يكون صورة للشاعر نفسه أو لأي شخص يحمي هذه القيم.

العلاقة بالسياق: إهداء القصيدة لبهاء طاهر يُضيف مستوى جديدًا للتأويل^{٦١}، حيث يمكن فهم "حارس الضوء" كإشارة إلى دور المثقف في الحفاظ على الإبداع والقيم في عالم مضطرب، ما يجعل النص يعبر عن تقدير خاص لتجربة بهاء طاهر الأدبية. إن عنوان القصيدة يحمل ديناميكية داخل النص، وأن معناه غير ثابت، بل هو مستمر في كامل القصيدة، على أن العنوان يدعو إلى مقاومة الظلام

ممثلاً لهذه القوة، فهو "يحرص" الكون من الإفراط في انتشار الضوء والطاقة ويحافظ على نظامها من خلال امتصاص ما يفيز.

الضوء المحتجز كإشارة للمجهول، يمكن تفسير
"حارس الضوء" كإشارة إلى المجهول الذي يحمله الثقب الأسود، حيث يخفي الضوء في داخله، ما يرمز إلى المعرفة المخبأة التي تحتاج إلى استكشاف. بهذه الطريقة، يمكن أن يكون حارس الضوء رمزًا يجسد العلاقة بين الضوء (رمز المعرفة والحياة) والثقب الأسود (رمز الغموض والتحول). توظيف فكرة "الثقب الأسود الداخلي" ضمن سياق هذا النص واستكشاف العلاقة بين القوة المسيطرة والذات المشتتة، يمكن تفسير النص، أن الثقب الأسود يمثل نقطة الانهيار الداخلي للذات، ويتجلى تأثيره في مختلف جوانب النص.

الثقب الأسود الداخلي، يمثل الثقب الأسود نوعًا من
الوجود الغامض داخل الإنسان، حيث يبتلع ويمتص كل شيء، بما في ذلك مشاعر الصراخ، الدمعة، والأمل. في النص، إشارات عن "الخوف" و"الوجع" كقوى خارقة للذات، التي تُسكت الأصوات ولا تُسعف الدموع. كما في "صرخة محتبسة" و"دمعة لم تسعها العيون"، يمكن ربط هذه الصور بجوهر الثقب الأسود الذي يبتلع كل الأبعاد العاطفية للإنسان ويحولها إلى صمت.

القوة المسيطرة الخارجية، الإمبراطور، في النص،
يمثل القوة الخارجية التي تسعى لفرض السيطرة على الذات المدعورة، في "الجنود الذين يسيرون نحو النار" و"الإمبراطور العاري". الإمبراطور هو الصورة الكبرى للقوة السلطوية التي تضغط على الإنسان. يمكن تفسير هذه القوة كمحاولة لتحويل الذات إلى آلة خاضعة، وتزداد هذه الصراعات الداخلية مع وجود الثقب الأسود، الذي يمثل اليأس الداخلي والتناقضات التي تنشأ من هذه القوة المسيطرة. على سبيل المثال، يظهر "الإمبراطور الذي يطلب العبادة" كقوة خارجية مسيطرة تحاول تثبيت ذات متفرقة، وتعمل على التلاعب بالذاكرة والواقع، تمامًا كما تحاول القوى الخارجية (الثقب الأسود) تحجيم الداخل.

التوتر الداخلي بين الذات والقوة الخارجية، النص
يظهر التوتر بين "الذات" التي يعترها الفرع الداخلي و"القوة الخارجية" المتمثلة في الإمبراطور وأتباعه. هذا التوتر يبرز في "الخوف" و"الوجل" من الهزيمة أمام القسوة الخارجية، ما يعمق الثقب الأسود في الذات. تزداد الشروخ في الذات بوجود "السجن" و"الألم"، وهي رموز للتوقع الداخلي الناتج عن الصراع المستمر مع الذات والقوة الخارجية. قد تكون هذه الصور تمثيلات لصراع مستمر

^{٦١} انظر: بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧١.

"الجهل، التراجع الثقافي" من خلال الحفاظ على "الضوء" كرمز للحضارة والتقدم.

وقبل الخوض في تأويل النص الشعري لا بدّ من التنبيه إلى أنه ورد في سياق ثقافي مضطرب، حيث تعرض المثقفون للسجن أو الذهاب إلى المنفى مثل حالة الروائي بهاء طاهر، يصبح النص شهادة على الواقع الثقافي والسياسي الذي كان يواجه القمع والاستبداد. سيتم الوقوف على بعض مقاطع القصيدة:

- المقطع الأول:

"مسا الخوف.. يا أيها الخائفون.. أوجعتكم؟.. كلنا موجعون.. لكم صرخة لم تطعها الحناجر.. لي دمعة.. لم تسعها العيون.. أنا خائف.. خائف.. مثلكم.. فلا تخجلوا.. مات من يخلجون!"^{٦٢}: الخوف كمفهوم جمعي: في ظل الحرب على الأدب، يصبح الخوف شعورًا مشتركًا بين المثقفين والمبدعين، الذين عاشوا تحت تهديد القمع أو الإقصاء. جملة "كلنا موجعون" تعكس هذا الألم الجمعي الذي يوجدهم في معاناة واحدة، فيما يُبرز النص "الخوف" كقيد يمنع حرية التعبير والإبداع.

الصمت المفروض: الإشارة إلى "صرخة لم تطعها الحناجر" و"دمعة لم تسعها العيون" توحى بأن المثقفين واجهوا كبتًا قسريًا جعلهم غير قادرين على التعبير عن قضاياهم أو الدفاع عن قيمهم، وكان النص يشير إلى أن هذه الصرخة تدل على قهر بهاء طاهر في الخصوص حين مُنع من الكتابة في "برنامج الثاني الثقافي" في الإذاعة المصرية، أن هذه الصرخة والدمعة في سجن معنوي.

جملة "أنا خائف.. خائف.. مثلكم" تُظهر التعاطف الإنساني للشاعر، مؤكدًا أن الخوف ليس علامة ضعف، بل حالة طبيعية ناتجة عن القمع.

"مات من يخلجون": في هذا السياق، يمكن تفسيرها على أنها دعوة للتحرر من قيود الخجل والخوف، وتذكير بأن الصمت قد يؤدي إلى فقدان الحرية. والنص يحث المثقفين على الاستمرار في نضالهم الثقافي رغم القمع، كنوع من المقاومة الرمزية.

دور القارئ النموذجي في التأويل: يرى النص كصرخة ضد القمع الثقافي ودعوة للتضامن بين المثقفين.

التأويل من خلال لغة النص: استبدال التحية التقليدية "مساء الخير" بـ "مسا الخوف" يخلق صدمة لغوية تهدف إلى زعزعة التوقعات المعتادة. هذا الانزياح يدعو القارئ للتفكير في العلاقة بين الزمن "المساء" والشعور "الخوف"، ما يفتح النص أمام قراءة جديدة تتجاوز البنية التقليدية للتحية اليومية. فالمساء كرمز للظلام والاختفاء يقترن بالخوف كحالة شعورية إنسانية.

الاستفهام في "أوجعتكم؟" إثارة للمشاركة الشعورية، السؤال هنا ليس مجرد استفسار بل وسيلة لتحفيز القارئ على الاعتراف بألمه الخاص وربطه بمعاناة الآخر.

تكرار الوجع والخوف والخجل: الدلالة على المعاناة الجمعية: التكرار هنا لا يُظهر فقط عمق الشعور، بل يعكس أيضًا الوحدة الشعورية بين الأنا والآخر. فالتكرار يعمل كأداة نصية تعزز انفتاح النص على المعاني، ما يجعل القارئ يندمج في النص كجزء من الجماعة الموجهة.

استخدام النفي مرارًا يعكس حالة من التوتر بين الرغبة في التعبير والقمع الخارجي، هذه التوترات تجعل النص متعدد الطبقات، حيث يصبح النفي أداة لتعميق الشعور بالعجز من جهة، ولإثارة الأمل أو المقاومة من جهة أخرى. والقارئ ودوره في ملء الفراغات: النص المفتوح لا يقدم معنى جاهزًا، بل يدعو القارئ لاستكمال الدلالات، في حالة النفي في هذا النص، القارئ يُدعى للتفكير فيما لم يُقل: ما الصرخات التي لم تُطلق؟ ما الدموع التي لم تُذرف؟ وما القيود التي تمنع التعبير؟

"مات من يخلجون" ويشير إلى أن الأشخاص الذين لا يستطيعون التمرد أو التعبير بسبب الخجل يموتون داخليًا، وهذا يفتح المجال أمام القارئ ليتساءل عن ماهية الحياة الحقيقية أو الحرية في ظل القمع. فالموت رمزي هنا ليس موتًا جسديًا، بل موتًا رمزيًا يعني غياب الصوت الثقافي أو الاجتماعي.

- المقطع الثاني:

"أوجعكم أن وردًا خبيثًا.. تفتح في الليل.. دون غصون.. حديقتنا – بنت صحو البراري.. ومعشوقة الشمس حتى الجنون.. نباتاتها يبست.. في البيوت.. وأزهارها سحقت.. في السجون! تموت عطاشا.. ويبقى الهشيم.. يكافئ ناطورها.. بالغصون.. يطيب لنا أن نشع غموضًا.. ونحن – بفطرتنا – واضحون.. قعدنا؛ لنحصى كوابيسنا.. وسار إلى حلمنا.. الآخرون"^{٦٣}: الاستفهام هنا بمثابة الاستفزاز للمثقف لإعادة التفكير في مواضع الوجع والمقاومة، قد يكون دعوة إلى الانخراط في الصراع الاجتماعي والسياسي، فالسؤال يثير وعي القارئ حول وجود هذا الألم. واستخدام "الورد الخبيث" كرمز للنمو غير الطبيعي أو المشوه يفتح المجال لتفسير الورد كرمز للأمل أو الجمال الذي يتحول إلى شيء ملوث أو مدمر. "تفتح في الليل دون غصون" قد تشير إلى الكائنات أو الأفكار التي تنمو في الظلام، بعيدًا عن النور أو الحقيقة، ما ينتج أن هذا النمو غير صحي؛ لأنه خالف الطبيعة، أي أن هناك أفكاراً مدمرة، تعكس تدهور حالة الثقافة أو الإنسانية في سياق قمعي.

^{٦٢} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٢.

^{٦٣} السابق.

"تلفازهم ضالغ في السكون" و"ولا فرح فوق حبل الغسيل": هذه الصور تشير إلى حالة الركود في الحياة اليومية، حيث لا يوجد فرح أو تغيير في الروتين اليومي، على أن هذه الصور علامات للجمود الثقافي والاجتماعي، حيث يُفرض على الأفراد في المجتمع عدم الخروج من دوائرهم الضيقة، وأن الحياة تصبح مجرد تكرار ممل وغير مجد.

"أوي إلى ركن بيت حنون": هذا التعبير يشير إلى رغبة الشخص في اللجوء إلى مكان آمن وحميم، يختلف عن العالم الخارجي القاسي، ولكن هذا الركن الآمن ليس هو المكان الذي ينقذ الشخص من الواقع، بل هو رمز للهروب المؤقت أو الشعور الزائف بالأمان. وقد يشير النص إلى حالة بيوت المثقفين والأدباء الذين هاجروا إلى المنفى، أو الذين سجنوا فأصبحت البيوت مهجورة.

من الناحية اللغوية: نون الفاعلين في النص، في العديد من المواضع مثل "يغارون من خطونا" و"لم ننتبه" و"نحن قاعدون"، يظهر الفاعل الجمعي "نحن"، ما يعزز الفكرة أن النص يتحدث عن تجربة جماعية، فالمحدث ليس فرداً واحداً، بل مجموعة تشترك في تجربة الألم والخوف، ونون الفاعلين تدل على الوجود الجماعي الذي يعبر عن معاناة مشتركة في ظل قمع أو ضياع.

- المقطع الرابع:

"وكلبهم ذابل بالوصيد.. ينن؛ فيركله العابرون! ويا باب ما للهواء ثقيلًا.. كأن ملانكة.. ينشجون.. إلى أين يا باب سارت.. خطاهم؟ ومن أين جاء.. الغبار الخؤون؟ متى صارت الغرف الطيبات.. قِلاَعًا.. يدمرها الفاتحون؟"^{٦٥}: تشير هذه الصورة إلى الضعف والانهيار، حيث إن الكلب كرمزٍ للولاء أو الحماية، يظهر في حالة من الضعف والانهيار، ولكن في سياق النص ترمز على الانحلال أو التدهم الداخلي للمجتمع، حيث يصبح أضعف عناصره "الكلب" عاجزاً، في حين أن الطبيعة "الوصيد" لا توفر له الراحة أو الأمان.

"يركله العابرون": تعبير يزداد تأكيداً على التهميش واللامبالاة تجاه المعاناة، وهذه الصورة بمثابة تشخيص للغربة والانعزال التي يعاني منها الأفراد في مجتمعات لا تُقدّر الأضعف.

"يا باب ما للهواء ثقيلًا": يُمكن تأويل هذه العبارة كتشبيه للثقل الوجودي أو الضغوط النفسية، الهواء الثقيل قد يرمز إلى الحالة الثقافية أو الفكرية المكبوتة التي تشعر بأنها مثقلة، ويعكس هذا استعارة للظروف التي تُعيق التفكير أو الحرية.

"حديثتنا - بنت صحو البراري": الحديقة هنا تمثل مكاناً خصباً ينمو فيه الإبداع الثقافي ويزدهر، ولكن "نباتاتها" يبست في البيوت" و"أزهارها سحقت في السجون" يرمزان إلى الانكماش أو التدمير الناتج عن القمع الاجتماعي أو السياسي، هذه الصور تشير إلى النتيجة الحتمية عندما يُمنع الإبداع والتعبير، وكان الأدباء والمثقفين الذين سُجنوا هم الأزهار التي سُحقت. واستخدام الأفعال "يبست، سحقت" لتكثيف الصورة الشعرية وإظهار حالة التدمير، هذه الأفعال تثير صورة حية للقمع والتدمير، ما يدفع القارئ إلى تأمل الوضع الذي يعيشه المجتمع، من خلال التفاعل بين الفعل والاسم، يستدعي معنى المعاناة.

"قعدنا لنحصى كوابيسنا": الجلوس "لنحصى كوابيسنا" يعكس نوعاً من الاستسلام أو التأمل في المعاناة والواقع المرير، لكن هذا التصور يُفتح أمام تأويلات متعددة، حيث يمكن للقارئ أن يرى في هذا الفعل مناكفة للظروف أو مجرد قبوع في الألم.

"سار إلى حلمنا الآخرون": في هذه الجملة، يكون "الآخرون" في صراع مع الحالمين الذين يقبعون في كوابيسهم، قد يكون هذا "الحلم" تمثيلاً للأمل الذي يبدو بعيداً أو غير متاح في ظل الواقع القاسي، حيث يسعى الآخرون لتحقيقه بينما لا يزال البعض في الظلام.

- المقطع الثالث:

"فقلنا: يغارون.. من خطونا.. ولم ننتبه.. أننا قاعدون.. وحصالة العمر مثقوبة"، "فما بال شباكهم؟ لا يضيء.. وتلفازهم؟ ضالغ في السكون.. وصبار شرفتهم.. خائف! وجردان مطبخهم.. آمنون.. ولا فرح.. فوق حبل الغسيل.. ولا ضجكت لقمة.. للصحون"^{٦٦}

"وحصالة العمر مثقوبة": تُظهر هذه العبارة فكرة الضياع والإضاعة للوقت، ما يرمز إلى الحياة التي تمضي دون جدوى أو تقدم حقيقي. هذه العبارة كدلالة على الشعور بالركود أو السجن الزمني، حيث إن محاولة "تخزين" أو تأجيل الحياة تظل بلا جدوى، في ظل نظام لا يسمح بالتغيير أو النمو.

"صبار شرفتهم خائف!" و"وجردان مطبخهم آمنون": في هذا التناقض اللغوي، تُستخدم الصور المتناقضة لتسليط الضوء على حالة الانقسام الداخلي، الصبار، الذي يُعد رمزاً للقوة والصلابة، يظهر هنا خائفاً، بينما الجردان التي تمثل شيئاً هزياً تُظهر الأمان. فتظهر دلالتها على أنها رمزية لفقدان القوة أو الركود الداخلي، حيث تكون الأشياء التي يفترض أن تكون قوية أو حية "الصبار" مترابطة، بينما الأشياء التي لا معنى لها تبقى ثابتة أو آمنة.

^{٦٥} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٥.

^{٦٦} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٣.

"إلى أين يا باب سارت خطاهم؟" و"ومن أين جاء الغبار الخوون؟": الاستفهام في هذه الجمل يُعد علامةً على الخيرة والبحث عن معنى أو تفسير للواقع الذي يعاني منه المتكلم، على أن هذه الأسئلة غير مجابة تمثل حالةً من القلق الوجودي في مواجهة التحولات التاريخية والاجتماعية التي لا تُفسر بسهولة.

"متى صارت الغرف الطيبات قلاعًا يدمرها الفاتحون؟": هنا يشير النص إلى تحولات مكانية وزمانية حيث المكان الذي كان آمناً ومحبوباً "الغرف الطيبات" يتحول إلى قلعة مدمرة، وهو تعبير عن الخراب الذي يطال المكونات الأساسية للهوية الثقافية أو الاجتماعية، ويمكن أن تكون الدلالة على التغيير القسري في المجتمعات، حيث تتحول البيئات الآمنة إلى مساحات مظلمة، يُقضى عليها من قبل القوى الطاغية.

ويمكن أن تؤول في ضوء السياق الثقافي آنذاك، على أن المثقفين والأدباء سُجنوا في سجن يسمى القلعة بمصر، وهذا التحول من الغرف الطيبات إلى قلعة وحشية، يصبح سجناً جماعياً ليس فقط على المستوى الجسدي، بل على مستوى العقل والفكر، فتصبح القلعة رمزاً للسلطة القمعية التي تدمر كلّ مبدع.

- المقطع الخامس:

"يقولُ لي الباب: إن البيوت كأصحابها"، "أرى الماء في كوبهم.. ظامناً.. أتظمي المياه لمن يشربون؟.. أيبكي الكتاب على فرصة.. لترميم.. أرواح من يقرؤون؟.. أيهفو السرير إلى دفنهم.. إلى ركضهم.. أين من يركضون؟"^{٦٦}: إن البيت أو المكان يتأثر بحالة من يسكنونه، وبالتالي يصبح البيت انعكاساً لحالة المجتمع أو الإنسان، حيث يبتعد عن الأمان ليعكس الألم أو الشجن.

في العبارات مثل "أتظمي المياه لمن يشربون؟" و"أيبكي الكتاب على فرصة لترميم أرواح من يقرؤون؟"، يفتح الاستفهام المجال للتساؤلات العميقة حول الحياة الإنسانية والحاجة للمعنى، هذه الأسئلة لا تقدم إجابات واضحة، ما يعكس حالة من القلق الوجودي الذي يواجهه الأفراد في محاولة لفهم دورهم في العالم. ولكن من سياق النص يمكن أن تكون كدعوة للقراءة بين السطور، حيث الاستفهام يصبح وسيلة لاستكشاف المعنى الغامض في عالم معقد، وفي هذه الحالة يتعلق الأمر بالكتب والماء كرموز للمعرفة والوجود، وهذا يثبت توجه النص الأدبي، وثورته على تلك الفترة التي اضطهدت الأدب وهُمشت، حتى بكى الكتاب من عدم إتاحة الفرص، وهذه استعارة حية تُشعر القارئ بسوء الأمر في ذلك الوقت.

"أيهفو السرير إلى دفنهم" و"أين من يركضون؟": هذه الاستفهامات تشير إلى الافتقاد والغياب، حيث السرير لا يجد من يدفئه، والركض أصبح غير موجود، ما يعكس حالة من الجمود أو التوقف عن الحركة، وفي هذه العبارة دعوة للتفكير في الغياب الفعلي للروح الإنسانية في هذا المكان، وهو تحوّل من النشاط إلى السكون.

- المقطع السادس:

"توهج في الليل.. قنديلهم؛ فصاحوا:.. لقد أبصر المبصرون.. نرى إمبراطورنا.. عارياً.. فما بالهم ساء ما يعبدون!.. وغنّوا لما سوف يأتي.. أتى.. ذئاب.. غياب.. عذاب... منون!"^{٦٧}

"لقد أبصر المبصرون.. نرى إمبراطورنا عارياً": في هذه العبارة، إمبراطور العاري هو رمز للسلطة أو الأنظمة الحاكمة التي تكشف زيفها أو انتهاكاتها عندما تقترب منها الحقيقة. وسلاحظ أن هذا الكشف هو علامة على الوهم الذي يعيش في المجتمع، حيث السلطة مكشوفة في نهايتها، لكنها ما تزال تؤثر على حياة الأفراد، إنه نقد للانغلاق على حقيقة تظل مغطاة حتى يكتشفها العامة.

التكرار والإيقاع في "ذئاب.. غياب.. عذاب.. منون" يعزز من إيقاع التوتر في النص، من خلال تكرار هذه الكلمات، يبرز إحساس بالقوة المتسارعة التي لا يمكن التحكم فيها. إيكو يربط ذلك بالعلاقة بين العلامات، حيث كل كلمة تحمل علامة دلالية تُظهر كيف أن التحديات والتغيرات في المجتمع تبرز بشكل متسارع وكأنها محكوم عليها بالزوال، وهذه الكلمات تشكّل مجموعة من العلامات التي قد تشير إلى التهديدات الوشيكة التي تؤثر على الأشخاص، وأن الغياب (أو الاختفاء) مرتبط ارتباطاً وثيقاً بـ العذاب والفناء.

- المقطع السابع:

"وسيقوا إلى نارهم.. ساطعين.. وقيل: قفوه.. فهم محضرون.. تجلّ.. فلم يسجدوا هيبه.. ولم يستروا عرية.. بالجفون.. ولم يحرسوا.. ضحك أطفالهم"^{٦٨}: هذه العبارة تحمل دلالة العقاب أو الانتقام، حيث يتم دفع الأشخاص إلى مصيرهم بقدرة عالية على إحداث الضرر، النار هنا تمثل الوعي العميق الذي ينتج عن مسار الحياة والمصير القاسي. "وقيل: قفوه.. فهم محضرون": في هذه الجملة دعوة

إلى الاستجواب أو التحقيق فيما قد يغيب عن الأنظار. "تجلّ.. فلم يسجدوا هيبه": التجلّي هنا يمثل لحظة من الكشف أو الظهور، ولكن رفض السجود يشير إلى الإنكار أو اللامبالاة أمام الحقيقة التي ظهرت، ما يعكس مقاومة لفهم الواقع كما هو.

^{٦٨} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٨.

^{٦٦} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٥ - ٧٦.

^{٦٧} السابق، ص ٧٧.

"فكاهات مولاي ' عادل إمام'.. وزيجات.. جارتنا الحيزبون!": إن الاستناد إلى التسلية الشعبية مثل الفكاهات والشخصيات الشهيرة مثل عادل إمام، محاكاة لهوية ثقافية ذات طابع جماهيري.

"شجاعة إيماننا الكروي.. بأبطالنا.. عندما يهزمون": تشير هذه العبارة إلى الانشغال بالهوايات الرياضية التي تُقدم كبديل عن القيم الاجتماعية العميقة. يبرز فيها حالة من الانكفاء على التسلية دون التفكير في القضايا الحقيقية هروباً منها.

"روايات ' محفوظ'.. شعر ' نزار'.. نكات.. تسييس بعض المجون": تأكيد لما قبلها أن هذه الثروة هي الأدب التي قامت عليها السلطة من اضطهاده وحصره، ولكن النص أوضح بأن هناك محاولات لفهم التراث الأدبي "محفوظ ونزار" ولكنها مختلطة مع الاستهلاك السطحي للأدب.

"أطفالنا عندما ينحسرون": هذه العبارة تلمح إلى المستقبل الضبابي الذي يواجه الأطفال في هذا المجتمع، على أن النعاس يمثل الفشل الاجتماعي أو المستقبل المجهول الذي يبدو في هذا السياق علامة على الركود الذي قد يصيب الأجيال القادمة، ولكن هناك إفاقة من هذا النص، وهذا بصيص من الأمل.

وفي "وباص السعادة.. حين يمر.. ونحن على حسرة.. واقفون!": تعبير "باص السعادة" في النص يشير إلى الفرص المفقودة، التي تكون دائماً في الزمن الذي يمر ولكن لا نستطيع اللحاق بها، وإن الحسرة التي يشعر بها الأفراد تشير إلى الركود الاجتماعي، وعدم القدرة على التفاعل مع اللحظة، ما يعكس الاحباط الذي يعيشه الفرد في الواقع.

- المقطع العاشر:

"وقفت على مدن الذكريات.. وغربان نسيانها.. يمرحون.. تلتفت.. ثم خراب أنيق.. وموتى.. ولكنهم ينسلون"^{٧١}: في هذه الجملة، مدن الذكريات تمثل الماضي الذي يستمر في التأثير على الحاضر، لكن غربان النسيان تشير إلى محاولات الهروب من هذا الماضي، حيث يتخلل النسيان الصورة في شكل غربان، التي تمثل تهديداً مستمراً للتذكر. هذه الصورة تدل على الصراع بين الحفاظ على الذاكرة والتخلص منها، كما يحدث في أي لحظة من التوتر بين الذات والمجتمع.

"تلتفت.. ثم خراب أنيق.. وموتى.. ولكنهم ينسلون": إن في هذه العبارة "الخراب الأنيق" تصويراً للطريقة التي يمكن أن يظهر بها الخراب في صورة من التنظيم أو الجمال الزائف، وهذا يشير إلى التوتر بين الدمار والتنظيم، وهو موضوع دائم في الأدب والفن. والموتى ينسلون يطرح فكرة أن الموتى ليسوا ثابتين بل يتناثرون، ما يرمز إلى التبدد

"ولم يستروا عرية.. بالجفون": هذه العبارة تظهر الانكشاف أو الفضح الذي لا يمكن تغطيته، كما أنها تشير إلى الضعف البشري في مواجهة الحقائق الصعبة.

"ولم يحرسوا ضحك أطفالهم": هذا جزء يعكس التجاهل واللامبالاة في رعاية الأطفال وحمايتهم، وهو نقد اجتماعي لواقع يخلو من الاهتمام بمستقبل الأجيال القادمة.

- المقطع الثامن:

"أيا شرق.. يا ملكوت الظلام.. لماذا يفرقنا.. المشرقون؟"، "ومن أخلجوا.. ظلّ أبنائه.. نوافذهم أغلقت.. من قرون"^{٦٩}: يمكن تفسير الشرق هنا كرمزية للماضي أو الحالة الساكنة التي تعيش في الظلام، وهي حالة من الجهل أو الظلم، كما أن الملكوت يعكس محيطاً روحياً أو سلطوياً، يظل غير قابل للوصول أو الفهم.

"لماذا يفرقنا.. المشرقون؟": تشير "المشرقون" إلى من يأتون من الشرق أو يمثلون السلطة، وقد تعكس سعيهم إلى التفرقة والانقسام بين الناس، ما يعزز الحواجز الثقافية والاجتماعية التي تمنع الاتحاد.

"من أخلجوا.. ظلّ أبنائه.. نوافذهم أغلقت.. من قرون": يمكن أن يرى في هذه الجملة التوقع والانعزال نتيجة للخل أو الخطايا المرتكبة في الماضي، والظلام الذي يحيط بالأبناء يعكس انعدام الفرص أو الفشل في التطور الثقافي والفكري.

- المقطع التاسع:

"لنا ثروة الفقر.. راتب شهر.. وسقف.. وعائلة.. وديون..! مسابقة الكلمات.. "المسلسل".. ليل الخميس.. الذي تعرفون!.. فكاهات مولاي "عادل إمام".. وزيجات.. جارتنا الحيزبون!.. شجاعة إيماننا الكروي.. بأبطالنا.. عندما يهزمون.. روايات "محفوظ".. شعر "نزار".. نكات.. تسييس بعض المجون.. عتاب الصداقة.. شاي الوداد.. شوارع تكره.. من يكرهون.. شجار الرضا.. في أماسي القناعات.. أطفالنا عندما ينحسرون"^{٧٠}: هذه العبارة تُظهر المفارقة بين الثراء الظاهري والفقر الحقيقي، تُعبر عن التناقضات في الحياة اليومية التي يعيشها الأفراد، حيث يُعد الفقر هو "الثروة" التي يتم العيش بها وهي الأدب والثقافة، وسيتم تأكيد ذلك من خلال التناص لبعض الصور الأدبية.

"راتب شهر.. وسقف.. وعائلة.. وديون!": في هذه السطور، إشارة إلى الاستقرار الظاهري الذي يعكس صورة مستقرة ولكنها مخادعة، بالرغم من أن الحياة تحتوي على أبسط المتطلبات مثل الراتب والسقف والعائلة، إلا أن الديون تشير إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية المستمرة التي تُثقل كاهل الأفراد.

^{٧١} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٢ - ٨٣.

^{٦٩} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٧٨ - ٧٩.

^{٧٠} السابق، ص ٧٩ - ٨٠.

المستمر للذكريات والمشاعر وبقاء الأدب وإن كان هناك من يريد تهميشه.

- المقطع الحادي عشر:

"ومر أبي.. يا جنوب المحبة.. نم.. فملانكتي ساهرون.. ومر.. شذا الروح في الأبدية.. مر مقاتلة خالدون.. 'أبو الطيب المتنبي'.. وحيداً.. كما ينبغي أن يكون.. تنفست.. يا صوت كن مبصرًا.. وكن ممطرًا.. إننا مجدبون"^{٧٢}: يتبنى النص رمزية الجنوب كمكان يرتبط بالحب والذاكرة، ويشير مرور الأب إلى الغياب، لكن مع تصويره كحالة سلام وحماية من خلال الملائكة الساهرين، هذه الجملة تظهر الوجود الأبوي كرمزية للسلام والإرث العاطفي الذي لا يموت.

"ومر.. شذا الروح في الأبدية.. مر مقاتلة خالدون": شذا الروح في الأبدية يرمز إلى الخلود الذي لا ينتهي، وهذا هو حال الأدب يبقى للأبد، فهو كالشذا ينتشر ويبقى للأبد. أما مقاتلة خالدون فهي تمثل الاستمرارية في الصراع والمقاومة في تلك الفترة التي أصبح الأدب مهددًا للسياسية، وأن الشخصيات تظل حاضرة في الذاكرة الجماعية، وكان هذا الصراع يقيهم خالدين.

"أبو الطيب المتنبي.. وحيداً.. كما ينبغي أن يكون": استحضار أبو الطيب المتنبي يرمز إلى العظمة الشعرية التي لا تحتاج إلى الانتماء الاجتماعي أو الجماعي، هو وحيد لأن العظمة تكمن في الاستقلالية الفكرية والشخصية التي لا تتأثر بالعوامل الخارجية، وهذا كإشارة إلى الهوية الفردية التي تظل ثابتة في مواجهة الأزمات.

- المقطع الثاني عشر:

"صرخت بمولاي.. إن الجراد.. أتى.. والمشائيم لا يأبهون.. مخانيث.. حاضت سراويلهم.. وهم في مقاعدهم.. يغنجون'.. وأوطانهم.. تحت أباطهم.. إذا أكملوا بيعها"^{٧٣}: يبدأ النص بفعل قوي يُعبّر عن احتجاج أو شعور بالغضب والإحساس بالتضييق، ولهذا أهمية كبيرة للأفعال التي تحمل في طياتها شحنة عاطفية أو احتجاجية، حيث يُعدّ الصوت الذي ينطلق من الداخل جزءًا من الصراع الثقافي أو الوجودي.

الجراد والمشائيم: يُستخدم الجراد كرمزية للقوى المدمرة، قد يشير إلى الغزو أو الفوضى، ولكن يمكن أن يُرى في هذه الصورة تعبيرًا عن الخطر المحدق الذي يهدد المجتمع أو الإنسان في لحظة من الضعف أو التحول. كما أن المشائيم، وهي كلمة تدل على الطالع السيئ، تُسهم في إضفاء نغمة من السلبية أو الشؤم التي تشكل جزءًا من الخطاب الثقافي الذي يعبر عن تهديدات قادمة.

"أوطانهم تحت أباطهم": هذه الجملة تجسد خيانة الوطن أو الاستغلال السياسي من خلال استخدام صورة

الأباط كرمز للامتلاك الشخصي، أن في هذا تكثيفًا للامبالاة التي يظهرها أولئك الذين يتاجرون بالوطن أو من يديرون البلاد بطريقة غير مسؤولة، تركيز النص على الفكرة القوية بأن المال والسلطة يمكن أن يطغيا على المصلحة العامة، وهذه الاستعارة حيوية تُظهر الأنانية السياسية والسلبية في إدارة الشأن العام، ما يضفي أبعادًا فلسفية واجتماعية على النص.

"إذا أكملوا بيعها": تشير هذه العبارة إلى البيع والشراء كرمز لعملية الاستغلال أو الخيانة المستمرة للأوطان والشعوب، وهي تمثل المساومة على القيم لمصلحة القوة أو المصالح الشخصية.

- المقطع الثالث عشر:

"فكر لنا.. فنحن - كما شئنا - عاجزون.. إلى السور.. أسوارنا هدمت.. إلى البيت.. في بيتنا يسكنون.. إذن فاهربوا الآن.. لا.. فالرصاصة أسرع.. من ظهر من يهربون!!"^{٧٤}: هذه الجملة تشير إلى التبعية والعجز الجماعي، حيث يُطالب المتكلم الآخر بالتفكير بالنيابة عن الآخرين، وهي إشارة إلى الهيمنة الثقافية أو السياسية، حيث يعجز الأفراد عن اتخاذ قراراتهم الخاصة، ويصبحون عاجزين عن التصرف بمفردهم.

"إلى السور.. أسوارنا هدمت.. إلى البيت.. في بيتنا يسكنون": هنا يبرز الصراع الداخلي في محاولة العودة إلى مناطق الأمان "السور، البيت"، لكن هذه الرموز تقابلها الهدم والاحتلال، ما يعكس حالة من العدوان أو الاضطراب الاجتماعي، وفي هذا تأكيد على إعاقة الحرية والتدخلات الخارجية.

"إذن فاهربوا الآن.. لا.. فالرصاصة أسرع": في هذه الجملة يظهر التوتر بين الهروب والمقاومة، فالرصاصة كرمز للقوة الجبرية أو العنف تمثل السرعة الفائقة التي لا يمكن مواجهتها بالفرار، ما يعكس الحتمية والظروف التي لا يستطيع الأفراد الهروب منها، وهذا انعكاس للتوتر بين الفرد والمجتمع في سياق غير قابل للتهرب.

- المقطع الرابع عشر:

"تلفت.. كان صديقي اللود.. كسكية.. سنها يانسون"^{٧٥}: هذا يشير إلى العلاقة المتناقضة بين المتكلم وصديقه، يمكن أن يُرى الشخص الذي يُطلق عليه "اللود" كرمز للعدو أو التحدي الداخلي، على أن هذه العلاقة هي صراع مع الذات أو الآخر، حيث يمثل الصديق اللود التحديات التي يواجهها الفرد في محيطه الاجتماعي أو النفسي. وقد ينظر إلى الصديق اللود الذي طلب منه التفكير في قوله: "فكر لنا"، وأن فكرة الهرب هي الموت لا حتمية أخرى لها ولا نجاة، فحين طرح هذه الفكرة له، وجد أنه صديق لود.

^{٧٤} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٥.

^{٧٥} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٥ - ٨٦.

^{٧٢} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٣.

^{٧٣} السابق، ص ٨٤.

الوطن، لا يعرفون مكانهم فيه، هذا إشارة إلى التفكك الاجتماعي أو السياسي.

- المقطع السابع عشر:

"تلفت.. كانت هناك بلادي.. وكانت تضيء.. وهم مظلومون.. كتبت عن الخوف.. تعويذة.. تليق بأخر مهر حرون.. ومن حق حراس وهن ' الحداثة'.. إقصاؤها.. عن رصيف الفنون.. ففي العود متسع للجميع.. وفي اللحن.. يمتحن العازفون!!": تلفت" هنا تعكس الحيرة أو البحث عن معنى، ما يعكس التفكك أو الاغتراب. النص يعتمد على التباين اللغوي بين "تضيء" و"مظلومون" لتأكيد الصراع بين النور والظلام، والذي يشير إلى الاختلافات الاجتماعية أو السياسية.

في هذه الجملة "البلاد" تمثل العنصر الإيجابي أو النور المضيء، في حين أن "هم" يمثلون الظلام أو الجهل، هنا يتحقق التناقض بين ما يراه الشاعر حالة أمل وتنوير "البلاد" ضد حالة من الضياع أو القمع "الظلام". إن هذا التباين بين النور والظلام هو رمز ثقافي وشعبي يعكس الفروق بين القوة والتحكم من السلطة وبين القمع أو الجمود الاجتماعي.

"كتبت عن الخوف.. تعويذة.. تليق بأخر مهر حرون": العبارة تعبر عن تحويل الخوف إلى رمز باستخدام الكتابة كتعويذة تُضفي طابعاً شعائرياً على التجربة، فهي تشير إلى اللجوء إلى كلمات ورموز تعبيرية لحماية الذات أو لصياغة الواقع، فهي رمز قوي في هذا السياق؛ لأنها تعكس فكرة اللجوء إلى الكلمات كأداة لتخفيف القلق أو الخوف. كلمة "حرون" تحمل طابعاً يائساً، ما يربط النص بحالة ثقافية وسياسية مهددة أو محكومة بالضعف، كرمز للتمرد أو الحرية المهددة بالفناء أمام القوى المسيطرة.

"ومن حق حراس وهن ' الحداثة'.. إقصاؤها.. عن رصيف الفنون": وفي هذه الجملة، يتحدث الشاعر عن الحداثة ككيان مهدد بالإقصاء، "الحداثة" هنا تصور ك فكرة تتعرض للجهل أو الهجوم من قبل أولئك الذين يعتبرون أنفسهم حراساً للتراث أو القيم التقليدية. إن هذه الجملة تشير إلى صراع ثقافي بين التقليد والحداثة، حيث يتم استخدام الفن كأداة لتوسيع الفجوة بين الأجيال والمفاهيم الثقافية.

"ففي العود متسع للجميع.. وفي اللحن.. يمتحن العازفون": "العود" في هذه الجملة يعد رمزاً للتراث الثقافي والفني، وفيه إشارة إلى الشمولية والقدرة على احتضان كافة الفئات. ومع ذلك، يلاحظ أن "اللحن" هو الذي يمتحن العازفين، وهو ما يعني أن الفهم والتفسير الفني يتم اختباره من خلال القدرة على تتبّع الرموز الموسيقية التي يحملها العود. وفي هذا ربط بين اللغة والفن بوصفها مجالاً يتم فيه اختبار القدرة على التفاعل مع التراث الثقافي والفني اختياريًا صحيحًا.

"كسكينة.. سنها يائسون": هذه الصورة الموحية تجمع بين فكرة السكينة واليأس، السكينة هنا قد تكون سكينة قاتلة أو مدمرة، حيث يتكامل مفهوم اليأس مع حالة من الجمود أو التوقف، وأن الصديق اللود وضع فكرة الهرب كسكينة على اليائسين.

- المقطع الخامس عشر:

"وينصحني كن صباح غنائك.. كن ليلاً.. إنهم هالكون!.. ولا تمتلئ ببكاء سواك.. وقل جائع.. دون واو.. ونون.. بكي موقد.. يا طهارة الفجيرة.. ماذا على لحننا.. تطبخون؟": صوت الصديق اللود ما زال حاضراً، في هذه الجملة التي تحمل دلالة فلسفية مرتبطة بوجود الإنسان في سياق أزمنة الحياة والموت، الصباح والليل هنا ليسا فقط فترات زمنية، بل يعكسان التحول والتنوع في تجربة الإنسان؛ حيث يقترح أن يكون الفرد كما هو ساكت عن حقه، دون محاولة للتمرد.

"إنهم هالكون!": هذا تعبير يضع الموت أو الهلاك في مركز الوجود، وأن من تمرد فهو هالك لا محالة، حيث لا يستطيع الهروب من هذا المصير.

"ولا تمتلئ ببكاء سواك": هنا يُنصح الشخص بعدم التماهي مع الحزن العام أو الأسى الجماعي، بل بتجنب المبالغة في مشاعر البكاء، ما يوحي بتحدٍ للواقع أو الاستقلالية في مواجهة الألم.

"قل جائع دون واو ونون": حذف واو العطف ونون الفاعلين يظهر نوعاً من الاختصار اللغوي، وهو ما قد يُفهم كإشارة للانانية، أي تحدث عن نفسك فقط، وفكر في جوعك أنت فقط لا تفكر في جوع الآخرين.

- المقطع السادس عشر:

"معي مطر.. في سماء الكلام.. فيا غيمتي.. أين من يخصبون؟.. معي تائهون.. بلا موطن.. لهم وطن.. أهله تائهون": المطر يمكن أن يُرى كرمز للخصب أو الحياة، لكن في سماء الكلام يعني أن هذا المطر "التجدد والتغير أو الأمل" محاصر داخل الأفكار والنقاشات التي لا تثمر، وكان حديثه مع الصديق اللود هي ترهات باطلة غير مجدية.

"فيّا غيمتي.. أين من يخصبون؟": السؤال هنا عن الغائبين، عن أولئك الذين يحملون القدرة على التجديد أو الإصلاح، ما يشير إلى عجز أو خيبة أمل في العثور على أولئك القادرين على إحداث التغيير، وقد تكون هذه الإشارة إلى بهاء طاهر.

"معي تائهون.. بلا موطن": العبارة تحمل دلالة الضياع، أي أن الأشخاص في النص لا يملكون هوية أو مكاناً ثابتاً، هذا يعكس حالة من التمزق الداخلي أو البحث المستمر.

"لهم وطن.. أهله تائهون": هذه الصورة تعكس الفراغ والتشويش داخل الوطن نفسه، حتى الذين ينتمون إلى هذا

- المقطع الثامن عشر:

"أنا تابع.. لصحاب مضوا.. وأمضي.. ولي مثلهم تابعون.. يَمرون بالعشق مر الشهيد.. وتبقى البلاد التي يعشقون.. إذا أنكر الباسمون الشفاه.. وخان المدامع.. من يدمعون.. ف - ' مصر' التي كنت عرابها.. ستعرفني.. عندما ينكرون!!"^{٧٨}

"أنا تابع.. لصحاب مضوا.. وأمضي.. ولي مثلهم تابعون": هذه الجملة تمثل فكرة الوجود الجماعي والتتابع التاريخي، حيث يشار إلى الرابط بين الفرد والمجتمع، مع إبراز التبعية للأجيال السابقة والحالية، اللغة هنا تأخذ طابعاً يشير إلى استمرارية الماضي في الحاضر.

"يمرون بالعشق مر الشهيد.. وتبقى البلاد التي يعشقون": العشق هنا يُرمز إليه بمثابة التزام أو تضحية، كما في "مر الشهيد"، ما يخلق توتراً بين الحب والتضحية والهوية الوطنية. "البلاد" تمثل رمزاً ثابتاً يرتبط بالذاكرة الجماعية والتاريخ.

"إذا أنكر الباسمون الشفاه.. وخان المدامع.. من يدمعون": في هذه الجملة، يتقاطع المعنى الملموس والرمزي، في "الباسمون" و"المدامع" يمثلون التناقض بين الظاهر والباطن: الوجه الذي يظهر عكس ما يُخفي، فالتلاعب في اللغة يُظهر الخداع والخذلان، متسائلاً عن الحقيقة التي لا يمكن إخفاؤها على الرغم من هذه الازدواجية.

"ف - ' مصر' التي كنت عرابها.. ستعرفني.. عندما ينكرون!!": في هذه الجملة، مصر تُقدّم كرمز للهوية والانتماء. وتبرز فكرة أن الهوية الوطنية تتحدد بناءً على الأفعال والمواقف التي تنتكر أو تُنكر، ما يخلق تبايناً بين الحقيقة والشكل الظاهر، وبالتالي يُنكر الآخرون أو يتكفرون في لحظات من الصراع أو الهزيمة، فالوطن في النهاية هو الدليل الحاسم على الوجود والهوية، والحقيقة ستظل بارزة في النهاية.

- المقطع التاسع عشر:

"أنا حارس الضوء.. في ليلها.. وأصدق من باسمها.. يولدون!!"^{٧٩}

"أنا حارس الضوء"، هذا الجزء يشير إلى القوة الرمزية لشخصية المتكلم. الضوء هنا يمثل الفهم أو الحقيقة التي تحارب الظلام، وبالتالي يرمز "حارس الضوء" إلى الشخص الذي يقف في وجه الجهل أو الظلام ويمنح الوعي أو البصيرة. وهي إشارة إلى الشخصية التي تؤدي دوراً حاسماً في إضاءة الطريق أو توجيه الآخرين نحو الحقيقة. "في ليلها"، الليل في هذا السياق يعزز من معنى الجملة بأن الحارس موجود في وقت الظلام أو الصعوبة والمحن. "وأصدق من باسمها.. يولدون"، هذه الجملة تعكس فكرة التأسيس لمستقبل جديد قائم على الصدق والإيمان. وهي

تعبير عن الجيل الجديد الذي يولد من الحقيقة أو الصدق في عالم مليء بالكذب أو التضليل.

• تأويل القصيدة كاملة، من منظور إيكو:

التكرار في القصيدة يعكس استراتيجية تأثيرية وموضوعية، حيث يستخدم الشاعر هذه الكلمات والمفاهيم لتكثيف المعنى وإبراز الحالة الشعورية والنفسية التي تعكسها القصيدة، على النحو التالي:

■ تكرر الخوف والحزن والوجع: هذه المفردات تشير إلى مركزية المعاناة الإنسانية في النص.

التكرار يخلق حالة من الضغط النفسي المتكرر، ما يعكس ثقل الشعور بالألم والخوف في نفس المتلقي.

■ الضوء مقابل الظلام: استخدام الضوء والشمس والصباح استخداماً مكثفاً مقابل الليل والظلام يعزز ثنائية الأمل واليأس. هذا التوازن بين التكرارين يشير إلى صراع داخلي بين الرغبة في الخلاص والواقع المؤلم.

■ الموت، الخيانة، والرحيل: هذه المفردات تعكس أزمات وجودية وشعورية، ما يشير إلى صراع دائم مع فقدان الثقة والضياح. تكررهما يعمق الإحساس بالانفصال والعجز عن الثبات في وجه الأزمات.

■ أدوات النفي (١٢ مرة): تكرر النفي يدل على رفض مستمر أو إحباط تجاه الواقع.

أدوات النفي تعبّر عن سلبية مهيمنة ومحاولة لتفريغ الألم عبر الإنكار.

■ الصراخ والصوت والغياب: تكرر الصراخ والصوت يبرز محاولة التعبير عن الألم، لكنه يأتي مشوّباً بالغياب والتوهان، ما يدل على صعوبة التواصل أو الوصول للحلول.

■ نون الفاعلين: تكرر نون الفاعلين (نون الجماعة) في القصيدة يعكس حضوراً جماعياً قوياً في النص، وكان الشاعر يخاطب جماعة أو أمة. هذا التكرار يمنح القصيدة إيقاعاً خاصاً وموسيقى داخلية تُبرز الحس الجماعي أو المشترك في المعاناة أو المسؤولية. النون، كحرف صوتي قوي ومتناسك، يعكس الثبات والإصرار، كما قد يعبر عن صوت داخلي يردد النداء أو يحاور الذات، وتكرر النون يُنشئ قافية خفية تمنح النص انسجاماً موسيقياً دون التزام صارم بالشكل التقليدي، ما يدعم فكرة الانسيابية في المعنى.

تكرر المفردات يعكس دائرة مفرغة من المشاعر والهموم التي يعيشها الشاعر، ما يضع القارئ في دائرة التوتر النفسي ذاتها. التكرار هنا ليس مجرد أسلوب بلاغي، بل هو تعبير دقيق عن حالة وجودية تتأرجح بين الألم،

^{٧٩} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٩.

^{٧٨} بخيت، أحمد، "قصيدة حارس الضوء"، ص ٨٨ - ٨٩.

الأنظمة التي تعارضها، حيث يصبح المنفى هو السبيل الوحيد لبقاء أفكارهم حية. إضافة إلى ذلك، تأتي فكرة "من حق حراس وهن الحداثة إقصاؤها عن رصيف الفنون" كإشارة إلى محاولة بعض الأنظمة السياسية والاجتماعية إقصاء أي شكل من أشكال التفكير الإبداعي أو النقدي، ما يجعل الأدب والمثقفين ضحايا القمع.

ومن خلال تطبيق تأويلية "دريدا" و"إيكو"، تخرج الباحثة بهذه الاستنتاجات، وهي كالآتي:

تأويل دريدا: يعتمد دريدا على التفكيك، الذي يهدف إلى كشف التناقضات الكامنة والاختلافات التي تحملها اللغة داخل النص. يركز على تحليل الثنائيات في القصيدة (مثل الضوء/الظلام، الحضور/الغياب) وتفكيك الافتراضات التي يقوم عليها النص. دريدا يُبرز الصراع بين رمزية "الضوء" و"الظلام": يُفكك رمزية الحارس ويُظهر كيف أن "الحارس" قد يكون رمزاً للثبات، ولكنه أيضاً يعبر عن الانفصال. يهتم بكيفية تأجيل المعنى داخل النص، حيث يُترك القارئ مع معانٍ متعددة ومفتوحة بدلاً من معنى واحد مغلق.

تأويل إيكو: يعتمد إيكو على مفهوم القارئ النموذجي والبحث عن الانسجام بين النص وتأويله وفقاً لبنينته وسياقه الثقافي. ينصب اهتمامه على إعادة بناء النص اعتماداً على نوايا الكاتب والرموز التي يقدمها. إيكو يتعامل مع "حارس الضوء" كرمز وظيفي يربط بين التراث الأدبي والحداثة. يحلل الطابع الثقافي والديني في الألفاظ والرموز التي يستخدمها الشاعر، ويربطها بالسياق التاريخي والفني الذي نشأت فيه. يتتبع المعاني الواضحة والمجازية التي توصل رسالة القصيدة، مع التركيز على انسجام النص ككل.

أوجه الاختلاف:

الجانب	دريدا	إيكو
الهدف	تفكيك النص لكشف التناقضات.	بناء تفسير متماسك يعكس قصد النص.
المعنى	مفتوح ومتعدد.	يميل إلى البحث عن المعنى المحدد بالنص.
التركيز	على الغموض والتوترات الداخلية.	على السياق الثقافي والبنية الرمزية.

الخاتمة:

وفي الختام، سيتم استعراض أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وهي: أن قراءة قصيدة "حارس الضوء" للشاعر أحمد بخيت من منظور تأويلي يجمع بين رؤى دريدا وإيكو فرصة لفهم النصوص الأدبية بعمقٍ من خلال استكشاف تنوع المعاني وتعدد الدلالات. أظهرت الدراسة أن تأويل دريدا الذي يعتمد على التفكيك والانفتاح التام للمعنى، يعيد تشكيل النصوص بشكل يتجاوز حدودها الظاهرة، حيث يمثل "حارس الضوء" الثقب الأسود الذي يبتلع المعاني، ويعيد إنتاجها بلا قيود، ما يجعل كل قراءة صحيحة وسيئة في آنٍ واحد.

والخوف، والرجاء، حيث يجسد الشاعر صراعاً مستمراً بين الظلام والضوء، بين الرحيل والبقاء، وبين الحياة والموت.

■ الطابع الديني في الألفاظ: الألفاظ ذات الطابع الديني تضيف على النص أبعاداً روحية وتأملية. استخدام المفردات الدينية يرمز إلى محاولة استحضار المعاني العليا مثل الإيمان، الخلاص، أو الصراع بين الخير والشر.

الجمع بين نون الفاعلين والطابع الديني قد يشير إلى دعوة الشاعر لجماعة ما (أمة، مجتمع) إلى العودة للقيم الدينية أو الروحية في مواجهة الأزمات.

بعد أن أتمت الباحثة تحليل القصيدة وتأويلها تفصيلياً، مع التركيز على أبرز الجوانب اللغوية والدلالية فيها، تنتقل الآن إلى تقديم التأويل الكلي للقصيدة، والذي يتمثل في الآتي: - تجسيد الشاعر لنفسه كـ "حارس" يعكس وعيه بدوره المحوري في حفظ التراث الأدبي والتواصل مع الأدب الحديث، وخصوصاً في تلك الأزمة التي واجهها الأدب في عصره، وذكره لروائي "بهاء طاهر" الذي تعرض للمنفى، فهو سوف يحرس الأدب، ويكون حلقة الوصل بين الأدب القديم والحديث. إشارته إلى أدباء مثل نجيب محفوظ ونزار قباني والمنتبي تؤكد أنه يرى الأدب وحدة متكاملة تستمد قوتها من التنوع والثراء عبر العصور.

- إظهار الشاعر نفسه كـ "حارس" يشير إلى مسؤوليته في حماية الأدب من الانحسار في ظل الأزمات الفكرية أو السياسية. استخدامه لرمزية الضوء يعكس دور الأدب في الهداية والتنوير رغم الصراعات. - الوحدة والاستقلالية الفكرية التي أشار إليها تمثل قدرة الأدب على البقاء شامخاً رغم الظروف. ذكر المنتبي كرمز للشعرية الخالدة يدعم فكرة أن الأدب العظيم يتجاوز الزمن ويقاوم الانصياع لأي تيارات متصارعة.

قصيدة "حارس الضوء" لأحمد بخيت تعكس رحلة البحث عن النور في عالمٍ يكتنفه الظلام، ليس فقط في معناه الحرفي، بل أيضاً في سياقه الاجتماعي والثقافي. في هذه القصيدة، يُصوّر المتكلم كحارس للضوء وسط الظلام الفكري والسياسي، حيث يسعى إلى إبراز الحقيقة المظلمة التي تخفى عن العيون.

تتلاقى هذه الصورة الرمزية مع تجربة الأدباء والمثقفين في العالم العربي، الذين عانوا من القمع الفكري، على غرار الكاتب المصري بهاء طاهر، الذي هاجر إلى المنفى هروباً من القيود التي فرضتها السلطات على حرية التعبير، يظهر في النص التوتر بين الكتابة كفعل مقاومة وحالة الاضطهاد التي يتعرض لها الأدباء في ظل الأنظمة القمعية. كُتّاب مثل طاهر وعشرات غيرهم اضطروا إلى الاختيار بين البقاء في بيئات مشبعة بالخوف، أو الهروب للبحث عن مكان يمكن فيه للحرية الفكرية أن تنمو بعيداً عن

- حمودة، عبد العزيز، **المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيكية**، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨م).
- دريدا، جاك، **الكتابة والاختلاف**، ترجمة: كاظم جهاد، تقديم: محمد سيناصر، الطبعة الثانية (دار البيضاء: دار توبقال للنشر، ٢٠٠٠م).
- راد، صفدر إلهي، "مفهوم الهرمنيوطيقا: ماهيته، آلياته، ومذاهبه الفلسفية"، **المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية**، بيروت، عدد ١٩، (ربيع، ٢٠٢٠م).
- ريكور، بول، **من النص إلى الفعل**، ترجمة: محمد براءة - حسان بورقية، الطبعة الأولى (عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠١م).
- ريكور، بول، **نظرية التأويل الخطاب وفانض المعنى**، ترجمة: سعيد الغانمي، الطبعة الثانية (دار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦م).
- الزهراني، موسى درباش، "اللغة والقراءة التأويلية"، **النادي الأدبي الثقافي**، جدة: ج ٤٩، (أبريل، ٢٠١٨م).
- عبد الواحد، محمود عباس، **قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا القديم**، الطبعة الأولى (مدينة نصر: دار الفكر العربي، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م).
- عبد القادر، كريمة، "الهيرمنيوطيقا سيرة المصطلح"، **كلية الآداب قسم الفلسفة، جامعة الإسكندرية**.
- فضل، صلاح، **تحولات الشعرية العربية**، مهرجان القراءة للجميع، (جمعية الرعاية المتكاملة، ٢٠٠٢م).
- ماضي، شكري عزيز، **مناهج النقد الأدبي مقدمات - نصوص - تطبيقات**، الطبعة الأولى، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٢٠م).
- المتقن، محمد، "في مفهومي القراءة والتأويل"، **المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب**، مجلد ٣٣، عدد ٢، (ديسمبر، ٢٠٠٤م).
- مراد وهبه، المعجم الفلسفي، (القاهرة: دار قباء الحديثة، ٢٠٠٧م).
- المسيري، عبد الوهاب، **موسوعة اليهودية والصهيونية**، المكتبة الشاملة، ج ١، ص ١٧٣.
- مصطفى، عادل، **فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا: نظرية التأويل من أفلاطون إلى جادامر**، (مؤسسة هنداوي، ٢٠١٨م).
- مفتاح، محمد، **مجهول البيان**، الطبعة الأولى (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩٠م).
- ناجي، شنوف - إسمان إسكندر، "التأويل المتناهي واللامتناهي بين أمبرتو إيكو وجاك دريدا"، **جامعة يحي فارس المدينة**، الجزائر: عدد ١٠.
- الهلالي، أحمد عيسى، "قراءة تأويلية في 'ترتيلة البدء' لمحمد الثببتي"، **مجلة حقول**، نادي الرياض الأدبي: ج ١٢، ذو القعدة، ٢٠١٥م).

في المقابل، تأويل إيكو ركّز على السياق الثقافي والبنيوية النصية للنص، حيث يتجسد "حارس الضوء" في صورة الشاعر، الحارس الذي يحافظ على توازن الأدب بين التراث والحداثة. هذا التأويل -على الرغم من انفتاحه- يظل محكوماً بحدود النص المعطى وسياقه، ما يعزز المعنى ويجعله أكثر اتساقاً مع بنية النص الأصلية.

وأخيراً، فإن هذه الدراسة لأجل إلقاء الضوء على المقاربة التأويلية للنص، أن كلا المنهجين يعترفان بمحورية القارئ في عملية التأويل، وهذه الدراسة قامت بتبسيط الضوء على أهمية التنوع التأويلي ودور القارئ في إحياء النصوص الأدبية، من خلال رؤيتي "دريدا" و"إيكو"، ما يجعل النص مفتوحاً لتجارب تأويلية متعددة تثري جماليتها ومعانيها، ومع كل ما بذلته في دراستي من جهد كبير، فلست أزعم أنني أحطت بكل جوانب هذا الموضوع، وأبرزتُ خبايا النص، وإنما هي ومضات وإضاءات وخطوات لباحثة ما زالت تنقل الخطى على مهل خشية الوقوع في زلل، وأتمنى من الله السداد والرشاد في دراستي هذه، وأرجو أن أكون قد أتممت بحثي، وبيّنت ما فيه بطريقة موجزة، فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأتُ فما زلتُ أتعلم، والقصور من طبيعة البشر.

التوصيات:

- هذه هي المحاولة الأولى بالنسبة لهذا الموضوع، وأرجو أن تتلوا خطوات ومحاولات كثيرة بعدها، تُكمل ما فيها من نقص، وتقوّم ما قد يكون من اعوجاج.
- أدعو الدارسين إلى توجيه عنايتهم بدراسة النصوص الأدبية من خلال رؤيتي "دريدا" و"إيكو".
- ضرورة الإكثار من الدراسات حول نصوص الشاعر أحمد بخيت؛ لأنها كنز لا يُقدّر بثمن.

المصادر والمراجع:

- إيكو، أمبرتو، **حكايات عن إساءة الفهم**، ترجمة: ياسر شعبان، الطبعة الأولى (القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠٦م).
- البابطين، عبد العزيز سعود، وآخرون، **معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين**، الطبعة الثانية، (مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، ٢٠٠٢م).
- بارة، عبد الغني، "استعمال النصوص وحدود التأويل في نقد الممارسة التأويلية عند أمبرتو إيكو"، **مجلة قراءات**، جامعة محمد خيضر بسكرة: عدد ١، ٢٠٠٩م.
- بوشعير، عبد العزيز، "مفهوم التأويل الفلسفي ومرتكزاته في فلسفة هانز جيورج غدامير"، **المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة**.
- بو علي، عبد الرحمن، "ميشال أوتن سيميولوجية القراءة"، **النادي الأدبي الثقافي**، جدة: مجلد ٦، ج ٢١، (سبتمبر، ١٩٩٦م).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Manifestations of Fear and Horror in Contemporary Arabic Short Fiction: A Narratological Study of Asmaytuhā Maryam by the Jordanian Short-Story Writer Samirah Al-Momani.

Dr. Ala' Mohammad Shdouh

Assistant Professor - Rabdan Academy- Abu Dhabi.

E-mail: ashdouh@ra.ac.ae

تجليات الخوف والرعب في القصة القصيرة العربية المعاصرة: دراسة سردية في مجموعة (أسميئها مريم) للقاصة الأردنية سامرة المومني.

د. علاء محمد شدوح

أستاذ مساعد - أكاديمية ريدان - أبو ظبي.

KEY WORDS:

Fear, Horror, Arabic Short Story, Contemporary Narrative, Psychological Horror, Samirah Al-Momani.

الكلمات المفتاحية:

الخوف، الرعب، القصة القصيرة، السرد العربي المعاصر، الرعب النفسي، سامرة المومني.

ABSTRACT:

This study examines the manifestations of fear and horror in contemporary Arabic short fiction through Asmaytuhā Maryam by the Jordanian writer Samirah Al-Momani as a representative case. The research argues that horror in this collection does not rely on supernatural or fantastic events; rather, it emerges as a psychological and existential discourse rooted in the inner world of the characters and closely linked to memory, the body, social alienation, and existential anxiety.

Adopting a descriptive-analytical approach, the study draws on modern narratology, psychoanalytic criticism, and cultural studies to analyze selected stories from the collection. The findings reveal that horror operates on multiple interconnected levels, including psychological horror associated with nightmares and illness, social horror resulting from oppression and isolation, and existential horror related to loss of meaning and the erosion of memory. Moreover, the study demonstrates that the effectiveness of horror in the collection is achieved through a coherent set of narrative and aesthetic techniques, most notably dreams and nightmares, temporal regression, intertextuality, condensed imagery, and open endings.

The study concludes that Asmaytuhā Maryam represents a significant shift in Arabic short-story horror, repositioning it as an inward, psychological, and cultural discourse rather than a purely external or sensational mode, thereby reflecting the fragility and existential concerns of the contemporary human condition.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة تجليات الخوف والرعب في القصة القصيرة العربية المعاصرة، من خلال مجموعة (أسميئها مريم) للقاصة الأردنية سامرة المومني، بوصفها نموذجاً سردياً يعيد تشكيل أدب الرعب خارج القوالب الفانتازية التقليدية. وينطلق البحث من فرضية مفادها أن الرعب في هذه المجموعة لا يقوم على الحدث الخارق، بل يتشكل بوصفه خطاباً نفسياً ووجودياً نابغاً من الداخل الإنساني، ومتصلاً بأزمات الذات، والذاكرة، والجسد، والعلاقات الاجتماعية.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، مستفيداً من مقاربات السرديات الحديثة، والتحليل النفسي، والنقد الثقافي، لتحليل نماذج مختارة من قصص المجموعة. وقد كشفت الدراسة أن الرعب يتجلى عبر مستويات متعددة، تشمل الرعب النفسي المرتبط بالكابوس والمرض، والرعب الاجتماعي الناتج عن القهر والعزلة، والرعب الوجودي المتصل بفقدان المعنى وتآكل الذاكرة. كما أظهرت النتائج أن فاعلية خطاب الرعب تعود إلى منظومة متكاملة من الآليات السردية والجمالية، أبرزها: الحلم والكابوس، والاسترجاع الزمني، والتناص، واللغة المكثفة، والنهايات المفتوحة.

ويخلص البحث إلى أن مجموعة «أسميئها مريم» تمثل نموذجاً دالاً لتحولات أدب الرعب في القصة القصيرة العربية، حيث يتحول الرعب من ظاهرة خارجية إلى حالة نفسية وثقافية مركبة، تُسهم في كشف هشاشة الإنسان المعاصر وقلقه الوجودي.

المقدمة:

يُعدّ الخوف أحد أكثر الانفعالات الإنسانية حضوراً في التجربة الوجودية، إذ يتجاوز كونه استجابة غريزية للخطر ليغدو حالة نفسية وثقافية مركبة، تتشكل عبر تفاعل الفرد مع ذاته، ومع الآخر، ومع العالم المحيط به. وقد وجد هذا الانفعال طريقة مبكراً إلى الأدب الإنساني، بوصفه أداة فنية قادرة على كشف المسكوت عنه، وتعرية البنى النفسية والاجتماعية العميقة التي تتحكم في سلوك الإنسان ومصيره (Freud, 1919/2003).

إنّ أدب الرعب والخوف ليس فقط أدب الجنّ والأشباح والعفاريت، فهذه أمورٌ مستهلكةٌ حالياً، بل إنه يُجسّد مخاوف الإنسان من العزلة والوحدة، ومن المجتمع والفرد، وحتى من النفس، وهو وسيلةٌ جيدةٌ للتعبير عن المسكوت عنه، وطريقةٌ ناجحةٌ لتطهير الذات من الألم والوجع الفردي أو الجمعي. ويجسّد أيضاً الظواهر الطبيعية وغير الطبيعية التي قد تفهّر الإنسان وتزيد الحساسية بينه وبين غيره من البشر أو حتى الحجر والشجر.

بالتالي فإنّ الدراسات النقدية الحديثة تجاوزت هذا التصور الاحتزالي، لتؤكد أن الرعب الحقيقي يتجسّد في ما هو مألوف حين ينقلب على طمأنينته، وفي ما هو يومي حين يكشف عن وجهه القاتم والقلق. وقد أشار تزفيتان تودوروف إلى أن جوهر الرعب لا يكمن في الحدث العجائبي ذاته، بل في حالة التردّد والقلق التي يعيشها المتلقي إزاء تفسير ما يحدث (Todorov, 1975)، بينما ذهب نويل كارول إلى أن الرعب الأدبي يتأسس على إثارة مشاعر النفور والخوف عبر كائنات أو حالات تهدّد النظام المعرفي والأخلاقي للإنسان (Carroll, 1990).

في السياق العربي، لم يكن الخوف والرعب غائبين عن السرد، بل حضرا بأشكال متعدّدة في التراث الحكائي، من العجائبي والغرائبي في ألف ليلة وليلة، إلى المقامات والحكايات الشعبية، حيث كان الرعب يؤدي وظائف أخلاقية وتحذيرية ورمزية. غير أن السرد العربي الحديث شهد تحوُّلاً نوعياً في تمثيل الخوف، إذ انتقل من الرعب الخارجي المرتبط بالقوى الغيبية، إلى رعب نفسي ووجودي نابع من هشاشة الذات، وقسوة المجتمع، وضغط الذاكرة، وأزمات الهوية (كليبوط، ١٩٨٥؛ عبد الله إبراهيم، ٢٠١١).

وتُعدّ القصة القصيرة، بحكم تكتيفها البنائي وقدرتها على الإيحاء، جنساً أدبياً ملائماً لتجسيد هذا النوع من الرعب، إذ تقوم على الاقتصاد اللغوي، وتوظيف الصمت، وبناء التوتر عبر اللحظة المفصلية، والنهايات المفتوحة. وقد أشار سعيد يقطين إلى أن السرد القصير يملك طاقة عالية على شحن الدلالة عبر آليات الزمن، والتبشير، والراوي، بما يسمح بتكثيف الأثر النفسي لدى المتلقي (يقطين، ١٩٩٧).

في هذا الإطار، تندرج المجموعة القصصية «أسميئها مريم» للقاصة الأردنية سامرة المومني (٢٠٢٣)، بوصفها نصّاً سرديّاً يشتغل على ثيمتي الخوف والرعب اشتغالا مغايراً للصيغة النمطية السائدة، إذ لا يقوم الرعب فيها على الحدث الفانتازي الصريح، بل يتشكّل عبر شبكة معقّدة من الحالات النفسية المضطربة، والكوابيس، وأحلام اليقظة، والذاكرة المثقلة بالألم، والعلاقات الإنسانية المأزومة. فالرعب هنا ليس طارئاً، بل حالة دائمة، تتسرّب إلى اللغة، والمكان، والزمن، وبنية الشخصية.

إنّ معاني الخوف والرعب والألم والحزن واليأس تسيطر على أحداث كل قصص المجموعة، لكنّ هذا لا يَنسحب على غنوانها وغلافها، إذ إنّ هذه ميزة تتواءم مع هذا النوع من الأدب بخُلّته الجديدة، فعنوانها مُغايرٌ للعنوان المُفزع الذي نقرأها في روايات وقصص الرعب، كعنوان (حكايات الموتى) لتامر إبراهيم، و(أرض الأموات) لإسلام العقاد، و(الجاثوم) لأحمد خالد توفيق -مثلاً-. وغلافها مغايرٌ للأغلفة المُرعبة التي تَبثُّ الخوف في نفس القارئ قبل اللجوء إلى النصوص. وكأنّ المومني بهذا تقودنا من أيدينا في بادئ الأمر بسلام وهدوء وطمأنينة، لِنُغلق بعدها علينا الأبواب بما تُخفيه خُلقها من الغموض والخوف والأسرار والألم، وكأنّ لسان حالها يقول لكل قارئ: فلينجُ كلٌّ بنفسه. وتتجلّى أهمية هذه المجموعة في كونها تنقل الرعب من مستوى الإثارة السطحية إلى مستوى الرعب النفسي-الثقافي، حيث يتقاطع الخوف الفردي مع القهر الاجتماعي، ويتحوّل الجسد، والأنوثة، والمرض، والذاكرة، إلى بؤر دلالية مولّدة للتوتر والقلق. وهو ما يضع هذه النصوص في تماس مباشر مع ما يسميه فرويد بـ(اللامألوف The Uncanny)، أي ذلك الإحساس المخيف الناتج عن عودة المكبوت وتصدّع المألوف (Freud, 1919/2003). وانطلاقاً من ذلك، يسعى هذا البحث إلى مقارنة تجليات الخوف والرعب في مجموعة «أسميئها مريم» مقارنةً سرديّةً ونفسيةً وثقافيةً، تكشف عن الآليات الفنية والجمالية التي اعتمدتها القاصة في بناء خطاب رعب داخلي، يتجاوز حدود النوع الأدبي، ليعبّر عن أزمة الإنسان المعاصر، ولا سيما المرأة، في مواجهة الذات والمجتمع والمصير.

إشكالية البحث وأسئلته:

يندرج أدب الرعب في النقد العربي ضمن الحقول التي لم تحظْ بعدُ باهتمام منهجي كافٍ، إذ غالباً ما جرى التعامل معه بوصفه نمطاً هامشياً أو جنساً ترفيهياً قائماً على الإثارة، في حين أغفلت كثير من الدراسات أبعاده النفسية والثقافية والسردية العميقة. ومع التحولات التي شهدتها السرد العربي المعاصر، لم يعد الرعب مقتصرًا على تمثيل الظواهر الخارقة أو العجائبية، بل غدا تعبيراً عن قلق الذات، وانكساراتها، ومخاوفها الوجودية والاجتماعية، ولا سيما في

منهج البحث:

اعتمد الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة الموضوع، إذ يقوم على وصف الظاهرة السردية وتحليلها في ضوء مفاهيم نظرية دقيقة، دون الاكتفاء بالأحكام الانطباعية. ويُستأنس في التحليل بعدد من المقاربات النقدية المتكاملة، على النحو الآتي:

١. المقاربة السردية:

لتحليل بنية الحكاية، وأنماط الرواية، والتبئير، والزمن السرد، اعتمادًا على مفاهيم السرديات الحديثة كما بلورها جيرار جنيت، وميكي بال (Genette, 1980; Bal, 2009).

٢. المقاربة النفسية:

للكشف عن الرعب الداخلي، والكابوس، واللامألوف، واستدعاء المكبوت، بالاستناد إلى مفاهيم التحليل النفسي، ولا سيما مفهوم *The Uncanny* (عند فرويد، Freud, 1919/2003).

٣. المقاربة الثقافية:

لقراءة الرعب بوصفه انعكاسًا لأزمة الذات في علاقتها بالمجتمع، والجسد، والذاكرة، والسلطة الرمزية، في ضوء النقد الثقافي الحديث (Carroll, 1990; Kristeva, 1982).

المبحث الأول:

الخوف والرعب: ضبط المفهوم وتأصيله في النقد والسرد

١. الخوف والرعب: مقاربة مفهومية ودلالية

يُعد الخوف من أكثر الانفعالات الإنسانية تعقيدًا، إذ يتداخل فيه البعد النفسي بالغريزي، ويتشكل ضمن سياقات ثقافية واجتماعية متباينة. ومن الواضح جدًا لدينا أنَّ المعاجم العربية ميّزت بين عدد من المصطلحات المتقاربة دلاليًا، مثل: الخوف، والرعب، والفزع، والهلع، حيث يدلّ الخوف على توقّع مكروه محتمل، في حين يرتبط الرعب بدرجة قصوى من الخوف المصحوب بالاضطراب والدهشة وفقدان السيطرة (ابن منظور، دت؛ ابن فارس، دت). ويكشف هذا التمييز المعجمي عن تدرّج شعوري مهمّ يمكن الاستفادة منه في تحليل النصوص السردية.

وفي النقد الأدبي الحديث، لم يعد الخوف مجرد حالة انفعالية عابرة، بل غدا عنصرًا بنيويًا في تشكيل الخطاب السرد، ولا سيما في الأنواع التي تُعنى بتفكيك الذات وقلقها الوجودي. ويذهب نويل كارول إلى أن الرعب الأدبي يتأسس على إثارة مشاعر الخوف والنفور في آن، عبر ما يهدّد النظام المعرفي أو الأخلاقي للإنسان، سواء أكان هذا التهديد خارجيًا أم نابعًا من الداخل النفسي للشخصية (Carroll, 1990).

سياق القصة القصيرة التي تمتلك قدرة عالية على التكثيف والإيحاء (عبد الله إبراهيم، ٢٠١١).

في هذا السياق، تبرز مجموعة (أسميتها مريم) لسامرة المومني بوصفها نموذجًا سرديًا يعيد إنتاج الخوف والرعب عبر آليات غير نمطية، تقوم على تفكيك المألوف، واستدعاء المكبوت، وبناء توتر نفسي دائم يتخلل الشخصيات، واللغة، والزمن، والمكان. فالرعب في هذه المجموعة لا يُبنى على الحدث الفانتازي الصريح، بل يتشكل بوصفه حالة ذهنية ونفسية، تنبع من الذاكرة، والمرض، والعلاقات الإنسانية المختلة، والاغتراب عن الذات والمجتمع، وهو ما يضع النصوص في تماس مع مفاهيم (اللامألوف) (الرعب النفسي) كما تناولتها الدراسات السردية والتحليلية الحديثة (Freud, 1919/2003; Todorov, 1975).

وانطلاقًا من ذلك، تتمحور إشكالية البحث حول السؤال الرئيس الآتي:

كيف تتجلى ثيمتا الخوف والرعب في مجموعة (أسميتها مريم)، وما الآليات السردية والجمالية التي اعتمدتها القاصة في إنتاج خطاب رعب نفسي-ثقافي داخل القصة القصيرة؟ ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، من أبرزها:

١. ما الفروق الدلالية والسردية بين مفهومي الخوف والرعب في النصوص القصصية المدروسة؟
٢. ما مصادر الرعب في المجموعة: أهى ذاتية، أم اجتماعية، أم وجودية؟
٣. كيف أسهمت تقنيات السرد (الراوي، التبئير، الزمن، الحلم، الكابوس) في تكثيف الإحساس بالرعب؟
٤. ما دور اللغة، والرمز، والتناص في بناء مناخ الرعب النفسي؟
٥. إلى أي حدّ يمكن تصنيف هذه المجموعة ضمن تحولات أدب الرعب في السرد العربي المعاصر؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن تجليات الخوف والرعب في مجموعة (أسميتها مريم) بوصفها ظاهرة سردية ونفسية وثقافية.
٢. تحليل الآليات الفنية والجمالية التي اعتمدتها القاصة في إنتاج خطاب الرعب.
٣. إبراز التحوّل من الرعب الحديث إلى الرعب النفسي في القصة القصيرة العربية المعاصرة.
٤. الإسهام في سدّ فجوة نقدية تتعلّق بدراسة أدب الرعب في السرد العربي من منظور أكاديمي منهجي.
٥. تأطير التجربة القصصية لسامرة المومني ضمن سياقها السردية والنقدية الأوسع.

وفي هذا السياق، يبرز التمييز بين مفاهيم متداخلة في الدراسات الغربية، مثل:

- **Fear** : استجابة مباشرة لخطر محدد.
- **Terror** : حالة توقّع وقلق تسبق وقوع الحدث.
- **Horror** : صدمة نفسية تلي وقوع الحدث.
- **The Uncanny** : شعور بالرهبة ناتج عن انقلاب المؤلف إلى مصدر للقلق.

وقد أشار فرويد إلى أن (اللاألف) لا ينبع من الغريب في ذاته، بل من عودة المكبوت، ومن تشابه ما نخشاه مع ما نعرفه ونتألف معه. (Freud, 1919/2003) ويُعدّ هذا المفهوم من أكثر المفاهيم ملاءمة لتحليل الرعب النفسي في السرد المعاصر، إذ يفسّر كيف يتحوّل اليومي والعادي إلى مصدر تهديد.

جسدت القاصّة في مجموعتها هذه المصطلحات الأربعة، وتمامت هذه المصطلحات في أحداث كلّ القصص، لا سيما أنّها مزجت بداهة بين الواقع والخيال في كلّ شيء: الزمان، المكان، الشخصيات، الأحداث، حتى إنّ الذات القاصّة تمّاهت وذابت مع شخصيات قصصها وشخصيات القصص.

٢. الخوف والرعب في السرد العربي: من العجائبي إلى النفسي

حضر الخوف والرعب في السرد العربي القديم ضمن أشكال العجائبي والغرائبي، حيث ارتبطا غالبًا بالجنّ، والعفاريت، والظواهر الخارقة للطبيعة. وقد تناول عبد الفتاح كيليطو هذا الحضور بوصفه جزءًا من البنية التخيلية للنص العربي، حيث كان الغرائبي يؤدي وظيفة مزدوجة: التسلية من جهة، والتحذير الأخلاقي من جهة أخرى (كيليطو، ١٩٨٥).

غير أن التحوّل الأبرز في السرد العربي الحديث تمثّل في انتقال الرعب من الخارج إلى الداخل، ومن الحدث الغريب إلى الذات القلقة. فقد أشار عبد الله إبراهيم إلى أن السرد العربي المعاصر بات أكثر انشغالًا بأزمات الفرد، وبالهواجس النفسية الناتجة عن القهر الاجتماعي، والاعتراّب، وتفكك منظومات القيم، وهو ما جعل الخوف عنصرًا بنويًا في تشكيل الخطاب السردي (عبد الله إبراهيم، ٢٠١١).

ويؤكد هذا التحوّل ما ذهب إليه تزفيتان تودوروف في دراسته للغرائبية، إذ يرى أن الرعب الحقيقي لا يكمن في الكائن الخارق، بل في حالة التردّد التي يعيشها القارئ بين تفسير واقعي وتفسير لا واقعي للحدث (Todorov, 1975). ومع تراجع حضور العجائبي الصريح في السرد الحديث، حلّ محله رعب نفسي قائم على الشك، والذاكرة، والقلق الوجودي.

٣. الرعب النفسي بوصفه خطابًا سرديًا معاصرًا

أفضت التحولات الاجتماعية والثقافية في المجتمعات العربية إلى إعادة تشكيل مفهوم الرعب في الأدب، ليغدو انعكاسًا لأزمات الإنسان المعاصر، ولا سيما في ما يتعلّق بالهوية، والجسد، والسلطة، والعلاقات الإنسانية المختلفة. وقد أسهم النقد النفسي والثقافي في توسيع أفق قراءة الرعب، بوصفه خطابًا يكشف البنى العميقة للذات المقهورة.

وترى جوليا كريستيفا أن الرعب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالجسد وبالحدود الهشة بين الأنا والآخر، وبين الطاهر والنجس، وهو ما يجعل الرعب تجربة ثقافية بامتياز، لا مجرد استجابة انفعالية. (Kristeva, 1982) ويكتسب هذا الطرح أهمية خاصة عند تحليل السرد الذي يتمحور حول المرأة، والمرض، والذاكرة، بوصفها فضاءات مولدة للخوف.

ومن هذا المنطلق، يمكننا القول: إن الرعب في القصة القصيرة العربية المعاصرة لم يعد قائمًا على إثارة الدهشة عبر الحدث، بل على بناء مناخ نفسي متوتر، تُسهم في تشكيله اللغة المكثّفة، والرمز، والصمت، والنهايات المفتوحة، وهو ما يمنح هذا النوع من السرد طاقة تأويلية عالية (يقطين، ١٩٩٧).

يتبيّن من هذا التأصيل المفهومي أن الخوف والرعب مفهومان متحوّلان، يرتبطان بالسياق الثقافي والسردي الذي يُنتجان فيه. فالرعب في السرد المعاصر، بخلاف صورته التقليدية، يتجلّى بوصفه حالة نفسية وثقافية مركّبة، تنبع من الداخل الإنساني قبل الخارج، وهو ما يمهد لقراءة مجموعة (أسميتها مريم) قراءة تكشف عن آليات إنتاج الرعب النفسي، وتضع النصوص ضمن سياقها السردي والنقدي الأوسع.

١. تعريف بالقاصة الأردنية سامرة المومني:

هي دكتوره أكاديمية وباحثة وقاصة من شمال الأردن، لها مؤلفات أكاديمية عديدة ومجموعة من المقالات الصحفية بالإضافة إلى المجموعة القصصية الأولى لها وهي (أسميتها مريم). تدرج التجربة القصصية لسامرة المومني ضمن مسار القصة القصيرة العربية المعاصرة التي تشغل بالبعد النفسي والوجودي للشخصيات، وتُعلي من شأن التوتر الداخلي بوصفه محرّكًا سرديًا أساسيًا. وتقوم نصوصها على تفكيك المؤلف اليومي، واستبطان حالات القلق والخوف والعزلة، من خلال بنى سردية مكثّفة ولغة موحية تشغل على الإيحاء أكثر من الحدث.

ويظهر في مجموعتها وعي واضح بتقنيات السرد الحديثة، ولا سيما توظيف الحلم، والاسترجاع، والنهايات المفتوحة، بما يجعل الرعب نتاجًا نفسيًا وثقافيًا لا ظاهرة فانتازية. وتتعامل هذه الكتابة مع الرعب بوصفه أفقًا دلاليًا لكشف هشاشة الذات الإنسانية في سياق اجتماعي ووجودي مضطرب.

المبحث الثاني:

تجليات الخوف والرعب في مجموعة (أسميتها مريم) المطلب الأول: الرعب النفسي ومصادره في بناء الشخصية القصصية

لا يتأسس الرعب في مجموعة (أسميتها مريم) على الحدث الفانتازي الصريح أو الكائنات الخارقة، بل ينبثق من الداخل النفسي للشخصيات، ويتحول إلى حالة شعورية ملازمة لها، تُنتجها الذاكرة، والعزلة، والمرض، والخذلان الإنساني. إن هذا النوع من الرعب يتجاوز الصور النمطية لأدب الرعب، ليغدو أداة فنية للكشف عن القهر الفردي والجمعي، وعن المسكوت عنه نفسياً واجتماعياً

١. الرعب النفسي بين التماهي والذات القلقة:

قصة (فتنة وأربع نساء)

تُعد قصة (فتنة وأربع نساء) من أكثر قصص المجموعة كثافةً في تجسيد الرعب النفسي، إذ ينشأ الخوف فيها قبل وقوع الحدث، ويتصّخّر عبر الترقّب والقلق، لا عبر الفعل السردي المباشر. إنّ القاصة قدّمت لهذه القصة بعبارة لخورخي لويس بورخيس، في إشارة واعية إلى التداخل بين الواقع والتخييل، وإلى الشخصيات التي لا تمرّ في حياتنا مروراً عابراً، بل تتملك وعينا تدريجياً حتى حدود الجنون أو القداسة

يتجلّى الرعب هنا في تماهي الذات القاصة مع شخصيات (رواية) تراب الغريب (لهزاع البراري، حتى تكاد تصبح) الأنثى السادسة) في الرواية، في إحالة رمزية إلى ذوبان الحدود بين الذات والآخر. هذا التماهي يولّد خوفاً داخلياً متصاعداً، مصدره ليس الحدث الخارجي، بل انهيار المسافة بين القارئة والنص، وبين الحياة والتخييل. وهو ما ينسجم مع مفهوم (اللامألوف) عند فرويد، حيث يتحوّل المألوف إلى مصدر للقلق حين يعود المكبوت في صورة مألوفة لكنها مهذّدة. (Freud, 1919/2003)

استهلّت الكاتبة قصّتها بوصف أجواء مخيفة عاشتها أثناء قراءتها للرواية وأثناء تجربتها مع الكتابة، فهي لا تبالي بالوقت "يرافقنا في أوقاتنا التي لا شروق لها ولا غروب" (ص ٩)، وتخاف من كل شيء حولها: الأصوات، الأماكن، السماء، الأرض، التراب، الريح، الناس، الموت... هي نفس الأشياء التي أُرعبت فتنة -بطلة الرواية- وصديقاتها الأربع. وتُسهّم تقنية الكابوس في تعميق هذا الرعب، إذ تصف القاصة تجربتها بوصفها حالة انغماس في أصوات الموتى، ووشوشاتهم، وعذاباتهم المستمرة، فتتحوّل الأصوات، والأماكن، وحتى عناصر الطبيعة، إلى مصادر خوف دائم.

"ظننته صوتي هرب مني" (ص ٩)

"أشعر بصوتي سيتهلوى أرضاً" (ص ٩)

"لونها بلون الكفن... وتشم رائحة الموت" (ص ١٤)

إن هذه اللغة لغة جنائزية غامضة، لا تؤدي وظيفة جمالية فحسب، بل تؤسس لرعب لغوي قائم على الإيحاء، وهو ما ينسجم مع ما ذهب إليه نويل كارول من أن الرعب الأدبي لا يقوم فقط على الحدث، بل على خلق حالة نفسية من التوتر والنفور عبر اللغة والتخييل. (Carroll, 1990)

وتنتهي القصة بنهاية مفتوحة، عبر الإشارة إلى شخصية (صفاء) بوصفها رمزاً للمجهول، وهو ما يعزّز الرعب المرتقب بدل إغلاقه، في انسجام مع بنية النهايات المفتوحة في أدب الرعب النفسي، حيث يظلّ الخوف معلّقا وغير محسوم.

٢. الرعب النفسي المرتبط بالمرض والعزلة:

قصة (ماريا)

في قصة (ماريا)، ينتقل الرعب النفسي من فضاء التماهي النصي إلى فضاء الحياة اليومية، حيث تُجسّد القاصة بطلّة تعيش حالة مستمرة من الخوف والتهشّم الداخلي. إنّ الرعب في هذه القصة يتجسّد عبر مرض التوحّد الذي تعانيه ابنة البطلّة، بوصفه مرضاً غامض الأسباب، ومفرّعا للذات الفردية والجماعية على السواء.

لا يُقدّم المرض هنا بوصفه حالة طبية فحسب، بل بوصفه نتيجة نفسية لتراكم الخوف والحزن أثناء الحمل، في ظل زوج غائب، منشغل بعالمه الافتراضي، تاركاً الزوجة في عزلة خانقة. ويتجلّى هذا الرعب في أوصاف لغوية كثيفة، من مثل:

"هلوسات ليلية وأحلام شيطانية تعقب تخمة أسئلة عطشى..." (ص ٢١)

"وجهها غادره الألق منذ أعوام، كساه الكلف والنمش" (ص ٢١)

"تنتوقع على نفسها في زاوية غرفتها" (ص ٢٣)

"لا تسمع ولا ترى أيّاً منّا" (ص ٢٣)

يُسهّم هذا الوصف في تحويل الرعب إلى حالة نفسية يومية، نابعة من العجز، والوحدة، وانكسار العلاقة الزوجية، وليس من حدث استثنائي. وهو ما ينسجم مع طرح جوليا كريستيفا، التي ترى أن الرعب يرتبط بالجسد وبالهشاشة الإنسانية، وبانهيار الحدود الآمنة بين الأنا والعالم (Kristeva, 1982).

كما أن اعتماد القاصة على لغة الجسد المرهق، والوجه الذي "غادره الألق"، يعمّق الإحساس بالرعب الصامت، ويحوّل الجسد الأنثوي إلى فضاء دلالي للخوف، وهو ما يمنح النص بعداً نفسياً وثقافياً يتجاوز السرد الحدسي.

يتبيّن من خلال قصتي: (فتنة وأربع نساء) و(ماريا) أن الرعب في مجموعة (أسميتها مريم) رعب نفسي في جوهره، ينبع من الداخل، ويتشكّل عبر التماهي، والكابوس، والمرض، والعزلة، والخذلان الإنساني. ولا يُقدّم هذا الرعب بوصفه عنصر إثارة، بل بوصفه أداة فنية للكشف عن

هشاشة الذات الإنسانية، ولا سيما الأنثوية، في مواجهة الذاكرة والمجتمع والمصير.

المطلب الثاني: الرعب الاجتماعي والوجودي وتمثلات القلق الإنساني

قصتنا: (فرح ناقص) و(ثوب أرقط)

لا يقتصر الرعب في مجموعة أسمىها مريم على البعد النفسي الفردي، بل يتسع ليشمل الرعب الاجتماعي والوجودي، حيث يتولد الخوف من ضغط المجتمع، وثقل الماضي، وهشاشة العلاقات الإنسانية، وانعدام اليقين تجاه المصير. إنَّ أن هذا النمط من الرعب لا يقوم على حدث مفزع مباشر، بل على شعور دائم بالتهديد، وباختلال التوازن بين الذات والعالم.

١. الرعب الاجتماعي وقلق المصير:

قصة (فرح ناقص)

يشكل عنوان قصة فرح ناقص عتبة دلالية مكثفة، إذ ينطوي منذ البداية على توتر وقلق، ويوحي بعدم الاكتمال، وبحضور خلل ما يعترى التجربة الإنسانية. إنَّ هذا النص لا يخص الحدث السردي فحسب، بل يعكس حالة الخوف التي يعيشها الشاب العربي إزاء الحب، والمستقبل، ومفاجآت القدر.

يتجلى الرعب هنا في التردد الوجودي الذي يسيطر على البطل، إذ يعيش صراعاً بين الرغبة في الحب والخوف من نتائجه، وبين التطلع إلى المستقبل والارتهاق لذكريات الماضي القاتمة. وترد في النص أمثلة واضحة على هذا القلق، مثل:

"تأتبه الهمزات تدنس فكرًا طهورًا" (ص ٢٧)

"تغص ذاكرته بالذكريات السوداء" (ص ٢٨)

"قدَّ الخوف الأمان الذي شعرت به هذا اليوم... ماذا عساه يخبئ القدر" (ص ٣٢)

لا ينبع الرعب في هذه القصة من خطر خارجي محدد، بل من الزمن القادم ذاته، ومن احتمالاته المفتوحة، وهو ما يجعل الخوف حالة وجودية مرتبطة بعدم القدرة على التنبؤ. ويتقاطع هذا الطرح مع ما ذهب إليه بول ريكور في حديثه عن الزمن السردي بوصفه فضاءً للقلق الإنساني، حيث يصبح المستقبل مصدر تهديد لا يقلّ فزعاً عن الماضي (Ricoeur, 1984). كما أنَّ اعتماد القاصة على أحلام اليقظة بوصفها تقنية سردية يعمق هذا الرعب، إذ تتحوّل الأحلام إلى مساحة لتضخيم المخاوف بدل تبديدها، وهو ما يؤكد أن الرعب في هذه القصة رعبٌ داخلي، ناتج عن تصدّع العلاقة بين الذات ورغباتها.

٢. الرعب الاجتماعي المرتبط بالذاكرة واللغة:

قصة (ثوب أرقط)

تُقدّم قصة ثوب أرقط نموذجاً آخر للرعب الاجتماعي، حيث يتقاطع الخوف مع الموروث الشعبي، والذاكرة السوداء،

والإحساس باللغنة. إنَّ العنوان ذاته يحمل دلالة مشؤومة، فالأرقط يحيل إلى السواد، وإلى الأفعى السامة، وهو اختيار واعي يتناغم مع الجو المأساوي والمفزع للقصة.

يعيش بطل القصة حالة دائمة من الرعب، تتجلى في الكوابيس المتكررة، واستدعاء الذكريات المؤلمة، والشعور بأنَّ حياته واقعة تحت تأثير قوى خفية. هذا الرعب هو حالة مستمرة من العذاب النفسي، حيث تتحوّل الذاكرة إلى مصدر للغة لا فكاك منها. ويتجلى ذلك في اللغة ذات الطابع التعويذي، كما في قول العجوز:

"يا ولدي، اتق... احذر... أبصر... اختر" (ص ٤٠).

إنَّ هذه اللغة لا تُستخدم هنا بوصفها عنصرًا فانتازيًا، بل بوصفها انعكاسًا لرعب اجتماعي متجذّر في الوعي الجمعي، حيث يُفسّر الألم عبر مفاهيم السحر واللغنة. ويتقاطع هذا الطرح مع ما ذهب إليه ديفيد بونتر في تحليله لأدب الرعب، إذ يرى أن الرعب غالباً ما يستمدّ قوته من الموروثات الثقافية التي تمنح الخوف شرعية رمزية (Punter, 1996).

وتُعدّ شخصية (وعد) في القصة نقطة تحوّل دلالية، إذ تمثل إمكانية الخلاص، غير أن البطل يختار الهروب، تاركاً وراءه الزوجة، والكابوس، والذاكرة الثقيلة. ويبرز هذا الاختيار عجز الذات عن مواجهة ماضيها، وهو ما يعمّق البعد الوجودي للرعب، حيث يصبح الهروب ذاته فعلاً مفزعاً.

تكشف قصتنا "فرح ناقص" و"ثوب أرقط" عن نمط من الرعب يتجاوز الفردي إلى الاجتماعي والوجودي، حيث يتشكل الخوف من ضغط القيم الاجتماعية، وقلق المصير، وثقل الذاكرة، والموروث الثقافي. ولا يُقدّم الرعب هنا بوصفه عنصرًا تخييلياً، بل بوصفه تعبيراً عن أزمة إنسانية عميقة، تجعل الذات في مواجهة دائمة مع هشاشتها وعجزها عن تحقيق الطمأنينة.

المطلب الثالث: الرعب الوجودي بين المرض والذاكرة والمجهول

قصص: (نور) – (الخلاص) – (أسمىها مريم) – (ذات سقوط)

يتجلى الرعب في هذا المطلب بوصفه رعباً وجودياً مركّباً، يتولد من تداخل المرض، والذاكرة، والإحساس بالضيايق، والخوف من المجهول. إنَّ هذه القصص تمثل ذروة الاشتغال على الرعب الداخلي، حيث تعدو الشخصية أسيرة ماضيها، وجسدها، ووعيها المتشظّي، دون أي حضور لعنصر الرعب الخارجي التقليدي.

١. الرعب الوجودي والتأثر النصّي:

قصة (نور)

في قصة (نور)، يعود الرعب ليُبنى عبر التماهي مع نصوص أخرى، ولا سيما رواية (سيدات الحواس الخمس)

ترتيب الذاكرة ويضاعف الإحساس بالفقد. ويتقاطع هذا الطرح مع مفهوم (الرعب الجسدي) كما تناولته جوليا كريستيفا، حيث يصبح الجسد موضع قلق، وحاملاً للمعنى المفزع المرتبط بالهوية والذاكرة. (Kristeva, 1982)

٤. الرعب الوجودي والذاكرة المتأكلة:

قصة (ذات سقوط) تُجسّد قصة (ذات سقوط) أقصى درجات الرعب الوجودي، حيث يُصاب البطل بمرض الزهايمر، فيتحوّل النسيان ذاته إلى مصدر للرعب. إذ إنّ الشخصية تعيش أسيرة دفتر مذكرات ورموز غير مفهومة، في محاولة يائسة للإمسك بما تبقى من الذات. يتجلى الرعب هنا في تفكك الذاكرة، وفي الخوف من فقدان المعنى، حيث تصبح المرايا والزوايا رموزاً للضياع،

"على أطرافها خطوط لم تستقم جميعاً، على الأرجح أنّها صورة الشمس" (ص ٧١)

ويُعدّ هذا التمثيل السردي للمرض مثلاً واضحاً على ما يسميه ديفيد بونتر "الرعب الهادي"، أي ذلك الرعب الذي يتسلّل ببطء عبر انهيار الوظائف العقلية، دون حاجة إلى حدث صادم. (Punter, 1996).

تكشف قصص: (نور) و(الخلاص) و(أسميئها مريم) و(ذات سقوط) عن رعب وجودي عميق، يتولّد من المرض، وتآكل الذاكرة، واستحالة الخلاص، والخوف من المجهول. ويُبرز هذا الرعب هشاشة الذات الإنسانية، ويحوّل السرد إلى مساحة للكشف عن القلق الوجودي بوصفه جوهر التجربة المعاصرة.

المبحث الثالث:

الآليات السردية والجمالية في إنتاج خطاب الرعب

لا تأتي الآليات السردية والجمالية التي يتناولها هذا المبحث بوصفها تصنيفات نظرية مجردة، بل بوصفها ممارسات نصية فاعلة تتجلى بوضوح في قصص مجموعة (أسميئها مريم). فقد كشفت القراءة التطبيقية لقصص المجموعة أن توظيف الحلم والكابوس، والاسترجاع الزمني، والتناص، واللغة المكثفة، والنهايات المفتوحة، يشكّل البنية العميقة لخطاب الرعب فيها، ويؤدي دوراً حاسماً في إنتاج التوتر النفسي والقلق الوجودي داخل النصوص.

يُعالج هذا المبحث الآليات السردية والجمالية التي أسهمت في إنتاج خطاب الرعب داخل القصة القصيرة، من حيث وظيفتها الدلالية وتأثيرها النفسي في المتلقي، لا من حيث تصنيفها التقني فحسب. فالرعب لا يتشكّل عبر الموضوع وحده، بل عبر شبكة من الأدوات السردية التي تُدير التوتر، وتكثّف القلق، وتُحكم اقتصاد الخوف داخل النص القصصي، وهو ما تؤكد السرديات الحديثة والنقد النصي المعاصر. (Genette, 1980; Bal, 2009)

لجلال برجس، وهي رواية تقوم على الاختفاء الغامض، والهزيمة النفسية، والاعتراب عن الجوهر الإنساني. إنّ هذا التأثير لم يكن شكلياً، بل أسهم في تعميق البعد الوجودي للرعب، حيث تتقاطع الخيبة الفردية مع الخيبة الجماعية. لا ينبع الرعب هنا من حدث محدّد، بل من الإحساس بفقدان المعنى، ومن استحالة الإمساك بالحقيقة، وهو ما يجعل الشخصية في حالة توتّر دائم. ويتقاطع هذا الطرح مع ما ذهب إليه بول ريكور حول السرد بوصفه أداة لفهم التجربة الإنسانية المأزومة، حيث يصبح فقدان السرد المتماسك دليلاً على تصدّع الوعي. (Ricoeur, 1984)

٢. الرعب الوجودي والبحث عن الخلاص المستحيل:

قصة (الخلاص)

تُعدّ قصة (الخلاص) من أكثر قصص المجموعة كثافةً في التعبير عن الرعب الوجودي، إذ تبدأ باستهلال دالّ لهزاع البراري: "من أين يأتي الخلاص ونحن غرّة من كلّ حيلة!" وهو استهلال يهيئ القارئ لرؤية قاتمة للعالم، حيث يغدو الخلاص ذاته موضع شك. يبدو إنّ القاصة جعلت من ذاتها بطلةً للقصة، متقلّبة بين أمكنة مشحونة بالذاكرة: عجلون، إربد، جامعة اليرموك، وإذا كان ذلك كذلك، فهذا لتصوغ المومني من المكان خريطة للألم والخوف، ويتجلى الرعب هنا في الإحساس بالعجز أمام الماضي، وفي الخوف من المستقبل، وفي ثقل الجروح المفتوحة التي لا تندمل، كما في قولها:

"وطنت الجامعة بقلب استفحلت به بقع الوجع" (ص ٥٤)

"وجغرافية سكنتني ولم أسكنها" (ص ٥٢)

"سافر زوجي إلى الصين وتركني أترنّح في

العتمة" (ص ٥٥)

هذا الرعب، القائم على فقدان الأمان والخذلان، يتقاطع مع ما طرحه مارتن هايدغر حول القلق الوجودي بوصفه حالة تكشف للإنسان هشاشته في العالم، وإن لم يُذكر هايدغر صراحة، فإن البنية الدلالية للنص تتسجم مع هذا التصوّر الفلسفي. (Heidegger, 1962)

٣. الرعب الوجودي بين الذاكرة والجسد:

قصة (أسميئها مريم)

في قصة (أسميئها مريم)، يتجلى الرعب عبر شخصية "يوسف"، الذي يعيش حالة دائمة من الخوف والفرع، نتيجة ماضٍ مرعب وحاضر أكثر قسوة. إذ إنّ هذا الرعب لا ينفصل عن الجسد، إذ يسيطر الألم الجسدي على وعي البطل، ويحوّل إلى امتداد للألم النفسي. تتشكّل الذاكرة هنا بوصفها سجناً، إذ يظلّ يوسف متنقلاً بين كوابيس الماضي وتجارب الحاضر البائس، ولا سيما زواجه القسري، وإخفاؤه لتجربة عشق سابقة امتدّت تسع سنوات.

ويبلغ الرعب ذروته حين يكتشف القارئ أن المحبوبة السابقة ليست سوى زوجته الأولى، وهو كشف سردي يُعيد

٣,١ الحلم والكابوس وأحلام اليقظة: بنية لإنتاج الرعب النفسي

لقد استخدمت القاصّة العديد من التقنيات السردية ببراعة في مجموعتها: كتقنية الخُلم أو الكابوس وأحلام اليقظة، (ص ١٠، ١١، ١٢، ١٨، ٣٢، ٣٦، ٤٨، ٦٠، ٦٤)، إذ أضفت عليها طابع الخوف والغرائبية لتتناسب مع أحداث القصص وأهدافها.

يتجلى توظيف الحلم والكابوس في قصص مجموعة (أسميها مريم) بوصفه آلية سردية مركزية لإنتاج الرعب النفسي، حيث يُعاد تشكيل الخوف من الداخل عبر اختلال الوعي وتصدّع الإدراك. وتكشف النصوص أن هذه التقنية تسهم في تعميق التوتر الوجودي للشخصيات، وتحويل الرعب من حدث خارجي إلى تجربة ذهنية مستمرة.

تُعَدّ تقنية الحلم والكابوس من أكثر الآليات فاعلية في إنتاج الرعب النفسي، لأنها تُحوّل الخوف من كونه حدثاً خارجياً إلى حالة ذهنية تتشكل داخل وعي الشخصية. فالحلم، ولا سيما الكابوس، يُعيد ترتيب الخبرة الشعورية، ويُفجّر المكبوت، ويجعل المؤلف مهذّباً، وهو ما يمنح الرعب بعده الداخلي العميق.

استخدمت الكاتبة تقنية الحلم في الحديث عن النساء، بل إنه الكابوس الذي جَنَم على صدرها لأنها تلتصّنت ذات يوم على وشوشات هؤلاء النسوة من تحت قبورهنّ، ورأت شيئاً من عذاباتهنّ، وسمعت الصّراخ السّرمدى الذي أثر بها والذي تريد أن يصل إلى القارئ أو المُشاهد. لا نبالغ عندما نقول: مُشاهد، فاللقطة السينمائية موجودة ببراعة في هذه القصة وغيرها، إذ سخرت الكاتبة الأماكن والأزمان والألوان وحتى الروائح لتصنع منها مشاهد تحبس الأنفاس، وجعلت من اللامادة مادة مُرعبة ومكسوة ومثقلة بالنّعب.

"ظننته صوتي هرب مني" ص ٩،

"أشعر بصوتي سيتهاوى أرضاً" ص ٩،

"خُيّل ليّ أنّ دَوّار الدّلة يضمّني" ص ٩،

"لونها بلون الكفن... وتشمّ رائحة الموت" ص ١٤.

تماهت القاصّة تماماً مع هؤلاء النسوة بقصصهن المرعبة، إذ نقلت ملامح الخوف والرعب والاضطراب من تلك الشخصيات إلى نفسها حتى وصل بها الأمر إلى أخذ حبة (INDICARDIN)) علّها تحظى بفسحة سكون لتواصل حياكة خيوط الحكاية، وتماهت أيضاً مع هزاع البراري في كل شيء حتى في الأسلوب؛ الفرق الوحيد أنّ الراوي في "تراب الغريب" كان يروي وهو ميّت والتقى مع الشخصيات الميتة وهو ميّت، أمّا المومني قصّتْ والنقّتْ مع ذات الشخصيات وهي على قيد الحياة ولكنّ على هيئة موتٍ جزئي كالكابوس أو كحلم اليقظة.

ويؤكد التحليل النفسي أن الكابوس ليس مجرد صورة خيالية، بل مظهر من مظاهر عودة القلق المكبوت، حيث

يغدو الإدراك اليومي نفسه مصدرًا للخوف (Freud, 1919/2003) وعلى مستوى النظرية العربية، يبيّن صلاح فضل أن النص الأدبي يُقرأ بوصفه خطاباً كلياً تتفاعل فيه البنى والصور والإيقاعات لإنتاج الأثر، لا بوصفه مجموعة تقنيات منفصلة (فضل، ١٩٩٢). وبناءً على ذلك، تغدو تقنية الحلم جزءاً من البنية الكلية التي تُعيد توزيع الرعب بين اللغة والصورة والزمن.

ويُتضح من تحليل قصص المجموعة أن هذه التقنية تسهم في نقل الرعب من مستوى الحدث إلى مستوى الوعي النفسي للشخصيات.

٣,٢ الاسترجاع والذاكرة: هندسة زمن الرعب

استخدمت القاصّة تقنية الاستدعاء أو الاسترجاع (ص ٣٥، ٤٩، ٦٠، ٦٤، ٧٠)، بأسلوب جميل يتماشى مع فضاء الزمن واتساع المكان أو انكماشه. يحضر الاسترجاع الزمني في قصص مجموعة (أسميها مريم) بوصفه أداة لبناء زمن الرعب، إذ تُستدعى الذاكرة لا بوصفها خلفية تفسيرية، بل بوصفها مصدرًا دائماً للقلق. ويُسهم هذا التوظيف في تكثيف الأثر النفسي، من خلال ربط الحاضر السردى بماضٍ مثقل بالصدمة والخوف.

يمثّل الاسترجاع (regression) إحدى الآليات المركزية في تكثيف الرعب، إذ يسمح للسرد بأن يُعيد استحضار الماضي بوصفه قوة فاعلة تضغط على الحاضر. فالعودة إلى الماضي لا تُوظف هنا بوصفها سرداً تفسيرياً، بل بوصفها فعلاً نفسياً مؤلماً يُعيد إنتاج القلق.

ويذهب جيرار جنيت إلى أن الاسترجاع ليس مجرد انزياح زمني، بل أداة للتحكم في توزيع المعرفة والانفعال داخل النص. (Genette, 1980) ويؤكد حميد لحمداني، في السياق النقدي العربي، أن بنية الزمن السردى تُسهم في توجيه التلقي، وأن العودة إلى الماضي حين ترتبط بالجرح والذاكرة الثقيلة تُنتج توتراً نفسياً متصاعداً (لحمداني، ١٩٩١). ومن ثمّ، تتحوّل الذاكرة من مخزون سردي إلى مصدر دائم للرعب.

٣,٣ التناصّ ودخول النص في النص: توسيع أفق الرعب

يُتبدّى التناصّ في قصص مجموعة (أسميها مريم) كآلية دلالية لتوسيع أفق الرعب، عبر إدخال النص الفردي في شبكة من المرجعيات الثقافية والدينية. ويؤدي هذا التداخل النصي إلى تعميق البعد الرمزي للخوف، وربطه بذاكرة جمعية تتجاوز التجربة الفردية للشخصيات. وكان للتناصّ حضورٌ بهيٍ واعمّت فيه المومني بين الحقيقة والخيال والموت والحياة والخوف والطمأنينة: كالتناصّ القرآني ص ٢٣ مع سورة يوسف، ٤٥ مع سورة يونس، ٥٢، ٥٥ مع سورة الجن، ٥٩ مع سورة الأنبياء، ٦٣ مع سورة ص، ٧٦ مع سورة النمل.

معلّقًا داخل أفق التلقي. تُعدّ النهايات المفتوحة من أكثر التقنيات ملائمة لخطاب الرعب، لأنها لا تُغلق مسار الخوف، بل تُبقّيه معلّقًا في أفق التلقي. فعدم الحسم السردى يدفع القارئ إلى مواصلة إنتاج المعنى، ويبقى الرعب في حالة كمون نفسي.

جعلت المومني النهايات في كل القصص مفتوحة مع سبق الإصرار والترصد، لتفسّح المجال للقارئ كي يُبحر في تأويلاته المتعددة، وليطلّ عطشًا إلى معرفة المجهول وما فيه من مخاوف وأهوال، وقطعًا لا يُعدّ هذا عيبًا أو بثّرًا بل إنّ النهايات المفتوحة هي جزء مهم من الهندسة المعمارية للحكاية، لها سحرٌ خاصٌ وضبابيةٌ مغريةٌ وطاقةٌ كبيرة على إثارة التساؤلات.

ويرى ديفيد بونتر أن الرعب الأكثر فاعلية هو ذلك الذي لا يُغلق، لأن الإغلاق يُبَدّد التوتر بدل تعميقه (Punter, 1996). وعلى المستوى السردى، ترتبط النهاية المفتوحة بتوزيع المعرفة السردية وما يُقال وما يُحجب، وهو ما يجعلها جزءًا من "اقتصاد السرد" كما يعرفه جنيت (Genette, 1980). وفي النقد العربي، يؤكد يقطين أن الفراغات النصية جزء أساسي من هندسة القصة القصيرة، وأنها تُسهم في إشراك القارئ في الفعل التأويلي (يقطين، ١٩٩٧).

أفقلت المومني قصّة (ماريّا) بالحديث عن صفاء التي جعلت منها إشارة إلى المجهول الذي يحيط بها ويخيفها، فكانت نهاية مفتوحة تشبه نهايات أفلام الرعب السينمائية التي تخفي بين طياتها الكثير من الخوف المرتقب والرعب المنتظر،

"ولم أظفر بصورة لصفاء... ولا طاردتني في أحلامي... يبدو لي أنها إشارة" (ص ٢٠).

في قصة (ماريّا) (ص ٢١)، جسّدت الكاتبة بطلّة القصة بصورة المرأة المتألّمة والمُحطّمة وجعلتها تعيش مواقف حياتية مخيفة ومرعبة وموجعة، فالفرع يعترّيها في كل شيء: بشكلها وبوحدتها ومع أسرتها ومع ابنتها المصابة بمرض التوحد، "هلوسات ليلية وأحلام شيطانية تعقب تخمة أسئلة عطشى..." (ص ٢١) "وجهاها غادره الألق منذ أعوام، كساه الكلف والنمش" (ص ٢١).

يتبيّن أن خطاب الرعب يتشكّل عبر منظومة متكاملة من الآليات السردية والجمالية، تبدأ بالحلم والكابوس بوصفهما قناة لعودة المكبوت، وتمرّ بالاسترجاع بوصفه هندسة لزمن القلق، والتناصّ بوصفه توسيعًا لأفق الرعب، واللغة المكثفة بوصفها إنتاجًا للأثر، وتنتهي بالنهايات المفتوحة بوصفها إدماة للتوتر داخل أفق التلقي. وبهذا يغدو الرعب نتاج صناعة سردية واعية، لا مجرد موضوع مفزع. وهو ما يفسّر حضور النهايات المفتوحة بوصفها خيارًا سرديًا متكررًا في قصص المجموعة.

وبذلك يتبيّن أن الآليات السردية التي اشتغل عليها هذا المبحث ليست منفصلة عن المتن القصصي المدروس، بل

يؤدي التناصّ دورًا محوريًا في تعميق خطاب الرعب، إذ يُدخل النص في شبكة من العلاقات النصية والثقافية التي تمنح الخوف أبعادًا رمزية أوسع. فالتناصّ لا يعمل بوصفه إحالة شكلية، بل بوصفه آلية لإعادة إنتاج المعنى عبر استدعاء ذاكرة جمعية دينية أو أدبية أو ثقافية.

ووظفّت أيضًا تقنية (دخول نصّ على نصّ) وهي أن يُوظّف المبدع نصًّا خارجيًا داخل نصّه لخدم الحدث والهدف في آن، (ص ١٣، ٥٣، ٦٧) وهذا أمرٌ طبيعي لأنها تأثرت بروايات الآخرين وشخصياتهم وأساليبهم الكتابية.

وقد أسست جوليا كريستيفا مفهوم التناصّ بوصفه تفاعلًا بين نصوص متعددة داخل فضاء نصي واحد، حيث تتولّد الدلالة من هذا التقاطع لا من النص المفرد. (Kristeva, 1982)

ويؤكد صلاح فضل في النقد العربي أن كل قراءة نقدية هي في جوهرها خطاب على خطاب، وأن فهم النص يقتضي تتبع علاقاته الداخلية والخارجية ضمن بنيته الكلية (فضل، ١٩٩٢). وبذلك يُسهم (دخول نص في نص) في تعميق الرعب عبر ربط التجربة الفردية بأفق ثقافي أوسع.

٣، ٤ اللغة المكثفة والصورة السريالية: الرعب بوصفه أثرًا لغويًا

تعتمد قصص مجموعة (أسميئها مريم) لغةً سردية مكثفة تقوم على الإيحاء والانزياح، بما يجعل الرعب متحقّقًا في البنية اللغوية ذاتها. وتُسهم الصورة السردية القائمة في تحويل الخوف إلى أثر حسّي ونفسي يلزم القارئ عبر اقتصاد العبارة وقوة التخيل. وساعد على ذلك تقنية الوصف، حيث اتخذت الكاتبة من هذه التقنية ريشة فنّان سريالي لتصوير الأحداث ولتناسب مع أدب الرعب بخُلقته الجديدة في هذه المجموعة القصصية.

لا يقوم الرعب في القصة القصيرة على الحدث وحده، بل يتجسّد بوصفه أثرًا لغويًا تُنتجه اللغة عبر التكتيف والانزياح والتصوير. فاللغة المكثفة، ذات الطابع الجنائزي أو القاتم، تُحوّل الخوف إلى تجربة حسّية يشعر بها القارئ عبر الصورة والإيحاء.

ويشير رولان بارت إلى أن اللغة الأدبية لا تنقل المعنى فقط، بل تُنتجه، وتفتح الدلالة عبر الانزياح والتكتيف (Barthes, 1977). ويتقاطع هذا الطرح مع ما يذهب إليه سعيد يقطين من أن القصة القصيرة تعتمد الاقتصاد اللغوي والصورة الموحية لتوليد أثرها الجمالي والنفسي (يقطين، ١٩٩٧)، ومن ثمّ يصبح الرعب متحقّقًا في الأسلوب بقدر تحقّقه في الموضوع.

٣، ٥ النهايات المفتوحة: إدماة التوتر والرعب المرتقب

تتكرر النهايات المفتوحة في قصص مجموعة (أسميئها مريم) بوصفها خيارًا سرديًا واعيًا لإدماة التوتر والرعب بعد انقضاء الحكاية. ويكشف هذا النمط عن وعي جمالي يقوم على إشراك القارئ في إنتاج المعنى، وترك الخوف

تشكل الإطار الجمالي الذي تنتظم داخله قصص مجموعة (أسميئها مريم)، وتمنح خطاب الرعب فيها خصوصيته النفسية والدلالية.

الخاتمة:

فإن هذا البحث سعى إلى مقارنة تجليات الخوف والرعب في القصة القصيرة العربية المعاصرة من خلال دراسة مجموعة (أسميئها مريم) لسامرة المومني، انطلاقاً من فرضية مفادها أن الرعب في هذه المجموعة لا يتأسس على الحدث الفانتازي أو العجائبي التقليدي، بل يتشكل بوصفه خطاباً نفسياً وجودياً نابغاً من الداخل الإنساني، ومشحوناً بأزمات الذات والذاكرة والجسد والعلاقات الاجتماعية.

وقد بينت الدراسة من خلال التحليل التطبيقي والإطار النظري والسردي والنفسي والثقافي، أن الخوف والرعب في هذه النصوص يتخذان أشكالاً متعددة ومتداخلة، تبدأ من الرعب النفسي المرتبط بالتماهي والكابوس والمرض، وتمتد إلى الرعب الاجتماعي الناتج عن القهر والعزلة وضغط القيم، لتبلغ ذروتها في الرعب الوجودي المتصل بفقدان المعنى، وتآكل الذاكرة، واستحالة الخلاص. ولا يُقدّم هذا الرعب بوصفه غاية في ذاته، بل بوصفه أداة فنية للكشف عن هشاشة الإنسان المعاصر، ولا سيما المرأة، في مواجهة عالم مضطرب ومفتوح على القلق.

كما أظهر البحث أن فاعلية خطاب الرعب في المجموعة لا تنبع من الموضوعات وحدها، بل من منظومة متكاملة من الآليات السردية والجمالية، شملت توظيف الحلم والكابوس، والاسترجاع الزمني، والتناص، واللغة المكثفة ذات الطابع الجنائزي، والنهايات المفتوحة. وقد أسهم هذا التضافر التقني في بناء مناخ سردي قائم على التوتر الدائم، وفي إشراك القارئ في إنتاج المعنى والرعب معاً، عبر الفراغات التأويلية وعدم الحسم السردية.

وبناءً على ذلك، يمكننا القول: إن مجموعة (أسميئها مريم) تمثل نموذجاً دالاً لتحوّلات أدب الرعب في القصة القصيرة العربية، حيث ينتقل الرعب من كونه ظاهرة خارجية إلى كونه حالة داخلية وثقافية مركّبة، تتقاطع فيها النفس بالذاكرة، والجسد بالمجتمع، والذات بالمصير. وهو ما يمنح هذه التجربة القصصية قيمة فنية ونقدية تستحق مزيداً من الاهتمام والدراسة ضمن سياق السرد العربي المعاصر. وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

١. هيمنة الرعب النفسي والوجودي:

يتبين أن الرعب في المجموعة رعبٌ داخلي في جوهره، ينبع من القلق، والكابوس، والمرض، والذاكرة الجريحة، لا من أحداث خارقة أو عناصر عجائبية صريحة.

٢. تعدّد مصادر الخوف:

تتنوّع مصادر الرعب بين النفسي (القلق، الكوابيس، التماهي)، والاجتماعي (العزلة، القهر، اختلال العلاقات)، والوجودي (فقدان المعنى، الخوف من المصير والمجهول).

٣. تحوّل الذاكرة إلى فضاء للرعب:

لا تُقدّم الذاكرة بوصفها أداة استرجاع بريئة، بل تتحوّل إلى عبء نفسي وسردي يُعيد إنتاج الخوف ويُقيّد الحاضر، ولا سيما في القصص المرتبطة بالمرض أو الفقد.

٤. مركزية الجسد في إنتاج الرعب:

يظهر الجسد، ولا سيما الجسد الأنثوي، بوصفه بؤرة دلالية للرعب، حيث يتقاطع الألم الجسدي مع القهر النفسي والاجتماعي، ويتحوّل الجسد إلى حامل للذاكرة والخوف معاً.

٥. فاعلية الآليات السردية في تكثيف الرعب: أسهم توظيف الحلم والكابوس، والاسترجاع، والتناص، واللغة المكثفة، والنهايات المفتوحة في إنتاج خطاب رعب متماسك، قائم على الإيحاء لا التصريح، وعلى الأثر لا الحدث.

٦. تحوّل الرعب إلى خطاب ثقافي:

لم يعد الرعب في هذه المجموعة مجرد حالة انفعالية، بل غدا خطاباً يكشف اختلالات المجتمع، وأزمات الهوية، وهشاشة الذات في عالم مأزوم.

٧. موقع المجموعة ضمن السرد العربي المعاصر: تتدرج المجموعة ضمن مسار سردي عربي حديث يُعيد تعريف أدب الرعب، وينقله من الهامش النوعي إلى قلب الاشتغال الجمالي والفكري في القصة القصيرة.

٨. قابلية النصوص للتأويل المفتوح:

أسهمت النهايات المفتوحة في إبقاء الرعب معلّقاً داخل أفق التلقي، ومنحت النصوص طاقة تأويلية عالية، جعلت القارئ شريكاً في إنتاج المعنى.

المراجع العربية:

عبد الله إبراهيم. (2011). **السردية العربية: البحث عن شكل جديد**. بيروت: المركز الثقافي العربي.

ابن فارس، أحمد. (د.ت). **مقاييس اللغة**. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

كيليطو، عبد الفتاح. (1985). **الأدب والغربة: دراسات في السرد العربي**. الدار البيضاء: دار توبقال.

لحماني، حميد. (1991). **بنية النص السردية**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

فضل، صلاح. (1992). **بلاغة الخطاب وعلم النص**. القاهرة: دار الشروق.

يقطين، سعيد. (1997). **تحليل الخطاب الروائي: الزمن، السرد، التبئير**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

المومني، سامرة. (2023). **أسميئها مريم**. إربد: عالم الكتب الحديث.

المراجع الأجنبية:

- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (3rd ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text* (S. Heath, Trans.). London: Fontana Press.
- Carroll, N. (1990). *The philosophy of horror, or paradoxes of the heart*. New York: Routledge.
- Freud, S. (2003). *The uncanny* (D. McLintock, Trans.). London: Penguin Books. (Original work published 1919)
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, Trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1927)
- Kristeva, J. (1982). *Powers of horror: An essay on abjection* (L. S. Roudiez, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Punter, D. (1996). *The literature of terror: A history of Gothic fictions from 1765 to the present day* (Vol. 1–2). London: Longman.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1, K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Todorov, T. (1975). *The fantastic: A structural approach to a literary genre* (R. Howard, Trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Most Merciful Grammatical Interpretation according to Al-Haddad Al-Yemeni, through his book: (Kashf Al-Tanzeel fi Tahqiq Al-Mabahith wa Al-Ta'weel), who passed away in the year 800AH.

Dr. Jaber Omar Mohammed Baqash

Assistant Professor of Grammar and Morphology, University of Al-Hodeida, Faculty of Education, Zabid. - Yemen.

التأويل النحوي عند الحداد اليمني، من خلال كتابه: (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، المتوفى سنة (٨٠٠ هجرية).

د. جابر عمر محمد بقاش

أستاذ النحو والصرف المساعد، جامعة الحديدة، كلية التربية، زبيد – اليمن.

E-mail: gaberbaqash21@gmail.com

KEY WORDS:

Al-Haddad Al-Yemeni, Grammatical interpretation, Ellipsis and estimation, Addition, Fronting and postponement.

الكلمات المفتاحية:

الحداد اليمني، التأويل النحوي، الحذف والتقدير، الزيادة، التقديم والتأخير.

ABSTRACT:

This research aims to identify the grammatical interpretation approach of Al-Haddad Al-Yemeni. Grammatical interpretation is considered one of the most important pivotal issues in Arabic grammar, as it clarifies the analytical mechanisms through which the functional meaning of structures and words found in Qur'anic texts is reached.

In his interpretations, Al-Haddad adopted a prominent and precise scholarly methodology in addressing linguistic phenomena such as ellipsis (deletion), addition, and fronting and postponement. A distinctive feature of his approach is his reliance on other forms of textual evidence required by the nature of the Qur'anic verse, including implication (tadmeen) and consideration of meaning, wording, or both together.

مستخلص البحث:

هذا البحث أتي ليتعرف على التأويل النحوي عند الحداد اليمني، ويعتبر التأويل النحوي من المفاصل المهمة في النحو العربي؛ لأنه يبين الآليات للتحليل، التي يصل بها، إلى المعنى الوظيفي في التراكيب، والألفاظ الواردة في النصوص القرآنية، والحداد في تأويله، اختط منهجاً علمياً بارزاً، ودقيقاً، في ظواهر الحذف، والزيادة، والتقديم والتأخير، مزية؛ باعتماده على الاستشهادات الأخرى، التي تقتضيها طبيعة الآية منها: التضمن، والمراعاة للمعنى واللفظ، أو كليهما.

المقدمة:

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، وصفيه من خلقه وخليفه، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم.

استقام هذا البحث على دراسة التأويل النحوي عند الحداد اليميني، المتوفى، (٨٠٠ هجرية)، في كتابه: (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، والذي حققه الدكتور محمد إبراهيم يحيى، أستاذ مساعد تفسير القرآن وعلومه، بالجامعة الأسمرية، زلين، ليبيا، فهو: كتاب كبير يقع في سبعة مجلدات، والذي يعد مصدراً مهماً من مصادر اللغة العربية؛ بما احتواه من جوانب في اللغة، والنحو، والصرف، وما تضمنه من القراءات القرآنية، فكشف التفسير عن عالم له رؤية شاملة، ونوع فياض بالعطاء، حول الدراسات النحوية، وكان مما جذبني، وشد انتباهي إلى تفسيره هو: مباحث التأويل فأردت أن انهل من علمه، وبيان تأويله في الألفاظ والتراكيب القرآنية، وقد اطلعت على الدراسات السابقة؛ لهذا التفسير في داخل اليمن، وخارجه ولم تكن هناك دراسة في تأويلاته النحوية.

أما التأويل النحوي عند غير الحداد فتناولته دراسات عدة منها: -

التأويل النحوي في القرآن الكريم، د. عبد الفتاح أحمد الحموز، والتأويل النحوي واللغوي ومباحث الاحتجاج عند أبي البركات الأنباري، للباحث حيدر ناجي مظلوم، والتأويل النحوي عند ابن هشام للباحث ليث قهير عبد الله، والتأويل النحوي لأبي جعفر النحاس، للباحث حسين كاظم حسين، والتأويل النحوي في معاني القرآن، للفراء، للباحثة غادة غازي، والتأويل النحوي بين الخرق والمعيارية في تفسير التحرير والتنوير، للباحث عبد القادر موفق، وغيره من الدراسات.

قد قسم هذا البحث على مقدمة وتمهيد، خصص للحديث عن: -

أولاً: تعريف التأويل، والتأويل في الدرس النحوي.

ثانياً: الحداد اليميني.

أما أساليب التأويل النحوي، فقد قمت بتقسيمها على مباحث أربعة:

المبحث الأول: الحذف والتقدير.

المبحث الثاني: الزيادة.

المبحث الثالث: التقديم والتأخير.

المبحث الرابع: الحمل على المعنى والتضمين.

ثم خاتمة تضمنت أهم النتائج التي توصل اليها البحث إليها وتوصيات الباحث.

التمهيد:

أولاً: التأويل:

التأويل: جاء على عدة معاني في المعاجم العربية منها: ما أورده الزبيدي، في تاج العروس (١) مادة، (أول)، أنه من آل إليه يؤول، أو لا، وما لا، أي عاد ورجع، وأول الكلام تأويلاً.

وتأوله: دبره وقدره وفسره قال الأعشى:

على أنها كانت تأول حبها

تأول ربعي السقاب فأصبها

قال أبو عبيدة: أي تفسير وحبها أنه كان صغيراً في قلبه، فلم يزل يشب حتى صار كبيراً، كهذا السقاب الصغير، لم يزل يشيب حتى صار كبيراً مثل أمه، وصار له ولد يصحبه، وظاهر المصنف أن التأويل والتفسير واحد. وجاء عند الزمخشري (٢)، (آل الرعية يؤولها إيالة حسنة، وهو حسن الإيالة، وأتالها وهو مؤتال لقومه مقتل عليهم، أي سائس محكم).

ووردت لفظة التأويل بمعان متعددة في القرآن الكريم ومن ذلك قوله سبحانه وتعالى: {هَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا تَأْوِيلَهُ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُ يَقُولُ الَّذِينَ نَسُوهُ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَاءَتْ رُسُلُ رَبِّنَا بِالْحَقِّ} (٣). والمعنى: العودة والمرجع والجزاء يوم القيامة، ويوم يأتي ثوابه وعاقبته (٤). وقوله تعالى: {وَكذلك يجتبيك ربك ويعلمك من تأويل الأحاديث} (٥). هو تعبير الرؤيا (٦)، وقوله تعالى: {وأوفوا الكيل إذا كلتم وزنوا بالقسطاس المستقيم ذلك خير وأحسن تأويلاً} (٧). أي: مالا ومنقلباً في آخرتك (٨)، وقوله تعالى: {فأما الذين في قلوبهم زيغ فيتبعون ما تشابه منه ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويله، وما يعلم تأويله إلا الله} (٩).

التأويل التفسير، والمرجع مصيره قال الأعشى (١٠):

على أنها كانت تأول حبها

تأول ربعي السقاب فأصبها (١١)

وغيرها من الآيات، وجاء في قوله صلى الله عليه وسلم، من حديث ابن عباس رضي الله عنهما: قال: (اللهم فقه في الدين وعلمه التأويل) (١٢).

(٧) سورة الإسراء، الآية ٣٥.

(٨) تفسير ابن كثير، ٦٨/٥.

(٩) سورة آل عمران، الآية ٧.

(١٠) ديوان الأعشى ٨٨.

(١١) ينظر: مجاز القرآن ٨٦.

(١٢) النهاية في غريب الحديث والأثر ٨٠/١.

(١) ينظر: العين ٣٦٩/٨، تهذيب اللغة ٣٢٩/١٥، المفردات، للراغب الأصفهاني ٩٩، ولسان العرب ٣٣/١١، ٣٤، وتاج العروس ٣١/٢٨.

(٢) أساس البلاغة ٣٩/١.

(٣) سورة الأعراف: الآية ٥٣.

(٤) ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن ٤٧٨/١٢: ٤٧٩.

(٥) سورة يوسف، الآية ٦.

(٦) تفسير ابن كثير، ٣١٨/٤.

١. والده الفقيه علي بن محمد بن علي الحداد.
 ٢. الفقيه الإمام العلامة أبو الحسن علي بن نوح الأبوي.
 ٣. الفقيه الإمام أبو إسحاق إبراهيم بن عمر بن علي العلوي.
 ٤. الفقيه الإمام أبو العتيق أبو بكر بن علي بن موسى الهاملي.
 ٥. الفقيه أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن قاسم القرطبي.
 ٦. الفقيه علي بن سليمان المصعبي النحوي.
 ٧. الفقيه شهاب الدين بن أحمد بن مليح النحوي.
 ٨. الفقيه جمال الدين بن محمد بن موسى الذوالي وغيرهم.
- وأما تلامذته فقد تفقه على يديه جماعة كثيرون منهم:
- ولده محمد بن عمر بن شوعان.
 - أبو القاسم الهمام بن محمد بن إبراهيم العلوي.
 - أحمد بن عبداللطيف الشرجي.
 - إسماعيل بن إبراهيم البومة وغيرهم.
- مصنفاته:**

شرحان لمختصر الدوري صغير وكبير وتفسير الحداد الذي نحن بصدد البحث فيه، وله مصنفات كثيرة تبلغ عشرين مجلداً (البدر الطالع، للشوكاني، 182) وفاته: توفي يوم السادس من جماد الأولى ثمانمائة للهجرة النبوية.

أساليب التأويل النحوي

المبحث الأول: الحذف والتقدير.

من أساليب التأويل النحوي، أسلوب الحذف والتقدير، فقد عده ابن جني شجاعة في العربية، وحذفت العرب الجملة، والمفرد، والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل^(٢٣)، ويوضح ابن هشام أن الحذف، يلزم النحوي النظر فيه، هو ما اقتضته الصناعة، وذلك بأن يجد خيراً من دون مبتدأ، أو بالعكس، أو شرطاً من دون جزاء، أو بالعكس، أو معطوفاً من دون معطوف عليه، أو معمولا بدون عامل^(٢٤) وأشار الزركشي، إلى التقدير فقال: (قد توجب صناعة النحو التقدير، وإن كان المعنى غير متوقف عليه)^(٢٥)، والحذف والتقدير هما: ظاهرة محددة المضمون متسقة التأثير، وترتكز هذه النظرة أساساً على التلازم الضروري بين الحذف والتقدير؛ لانه حذف ليس إلا تقدير ما لا وجود له في اللفظ، والتقدير ليس الحذف بعض أجزاء

هو آل الشيء يؤول إلى كذا: أي: رجع وصار إليه، والمراد بالتأويل نقل ظاهر اللفظ عن وضعه الأصلي، إلى ما يحتاج إلى دليل لولاه، ما ترك ظاهر اللفظ^(٢٦).

التأويل في الدرس النحوي:

عند مخالفة النصوص للقواعد النحوية، عند النحاة يرجعون إلى التأويل النحوي، معتمدين على القواعد التي تنظم العلاقة بين النص والقاعدة^(٢٧)، وأتى الدكتور محمد عبيد، بتعريف له إن التأويل النحوي هو: (صرف الكلام عن ظاهره إلى وجوه خفية تحتاج لتقدير وتدبر)^(٢٨)، ووضح السبب في ذهاب النحاة إلى التأويل قائلاً^(٢٩): (وإن النحاة قد أولوا الكلام، وحرّفوه عن ظاهره؛ لكي يوافق قوانين النحو وأحكامها)^(٣٠)، ويبين الدكتور عبدالفتاح^(٣١) الحموز، أن التأويل يدور في المؤلفات النحوية المختلفة، في الحمل للنص على غير ظاهره، ليصحح المعنى، أو الأصل النحوي، وعاد النحاة إلى أوجه من التأويل كقولهم: بالزيادة، والحذف، والتضمنين، والتقديم، والتأخير، والإضمار، والحمل على المعنى، وغيرها من الأوجه التي تجعل النص اللغوي متسقاً مع القاعدة النحوية^(٣٢)، وقد يعود النحوي، إلى التأويل؛ لحاجة المعنى، فأحياناً لا يتضح المعنى في النص إلا بوجه من وجوه التأويل، إذ تفسير الكلام على ظاهره، قد يؤدي إلى فساده، وبذلك تصبح العودة إلى التقدير ضرورة).

ثانياً: الحداد اليمني:

اسمه ونسبه ولقبه ومولده:

أبو العتيق أبو بكر بن علي بن محمد الحداد^(٣٣)، الفقيه الإمام العلامة أبو حنيفة العصر العبادي الحنفي، الملقب رضي الدين، كان فقيهاً كبيراً، عاملاً، ناسكاً، فاضلاً، عابداً زاهداً، متواضعاً، قانعاً من الدنيا، (بالبسر)^(٣٤). صائراً إلى حسن المطعم والملبوس، وكان في ذلك يسكن قرية العبادية بـ (فتح العين المهملة والباء الموحدة المشددة وبعد الألف دال مهملة مكسورة وباء مثناة من تحتها مفتوحة وآخر الاسم ها التانيث)، وهي: قرية تحت الجبل فيما بين حبس وزبيد، وكان مشتغلاً فيها بالعبادة والنسابة.

شيوخه وتلامذته (٢٢):

تفقه على جلة من أكابر العلماء منهم:

٢٠. العقود اللؤلؤية ٢/٢٥٩، والبدر الطالع، للشوكاني، 182، و٦ طبقات الخواص، للشرجي ٣٩١، وكشف الظنون، لحاجي خليفة ٤٤٦، ١٣٦٧، ١٣٦٨، ١٤٨٨، ١٦٣١، ١٦٨٦، وإيضاح المكنون، للبغدادي ٢/٢٥٧، والعقد الفاخر الحسن في طبقات أكابر اليمن ٥/٢٣٨٥: ٢٣٨٦.

(٢١) الكفاف.

(٢٢) العقد الفاخر الحسن في طبقات أكابر اليمن ٥/٢٣٨٥، ٢٣٨٦، والبدر الطالع، للشوكاني، 182.

(٢٣) ينظر: الخصائص 360/2.

(٢٤) ينظر: مغني اللبيب، 853.

(٢٥) البرهان في علوم القرآن، 115/3.

(٢٦) المصدر السابق ١/٨٠.

(٢٧) ينظر: أصول التفكير النحوي ٢٨٥: ٢٨٦، التأويل عند الكرمانى ٢.

(٢٨) أصول النحو العربي في نظرة النحاة ١٨٥.

(٢٩) المصدر السابق ١٨٥.

(٣٠) ينظر: التأويل النحوي في القرآن الكريم ١/١٧، التأويل النحو عند الكرمانى ٢.

(٣١) ينظر: أصول التفكير النحوي ٢٤٧، والأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب ١٣٩.

(٣٢) ينظر: ضوابط الفكر النحوي ٢/٣٤٠، ٣٤١.

المسألة الثالثة: حذف اسم المكان:

وحكى أيضاً الإمام الحداد (٣٩) في تفسير قوله تعالى: {لو كان عرضاً قريباً وسفراً قاصداً لأتبعوك ولكن بعدت عليهم الشقة} (٤٠). قال الحداد (٤١): (اسم مكان مضمّر تقديره: لو كان المدعو إليه عرضاً قريباً، أي: غنمة وسفراً سهلاً لأتبعوك).

المطلب الثاني: الحذف في الأفعال:

وفيه المسائل التالية:

المسألة الأولى: حذف كان:

أورد الإمام الحداد في تفسيره (٤٢): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {ولا تسأموا أن تكتبوه صغيراً أو كبيراً إلى أجله} (٤٣)، قال الحداد (٤٤): في قوله تعالى: {صغيراً أو كبيراً}، انتصب من وجهين: أحدهما: على الحال من الهاء. الثاني: أن تجعله خبراً لكان المحذوف تقديره: (صغيراً كان أو كبيراً).

المسألة الثانية: حذف الفعل (رزقناهم).

أتى الإمام الحداد في تفسيره (٤٥): لقوله تعالى: {رزقنا للعباد وأحيينا به بلدة ميتاً كذلك الخروج} (٤٦)، قال الحداد (٤٧): (رزقنا للعباد)، انتصب على وجهين: أحدهما: رزقناهم هذه الأشياء رزقاً.

والثاني: أنبتناها للرزق فهو منصوب؛ لأنه مفعول له، أو؛ لأنه مصدر فعل محذوف (٤٨).

المسألة الثالثة: حذف فعل الأمر (الإغراء).

يبين الإمام الحداد في تفسيره (٤٩): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون} (٥٠)؛ بقوله (٥١): (ونصب (صبغة)؛ على الإغراء، أي: الزموا صبغة الله، أو اتبعوا. وقال الأخفش (٥٢): هو بدل من قوله تعالى: {ملة إبراهيم}

التراكيب في نظر النحاة (٤)؛ ينظر: أصول التفكير النحوي، 294، والتأويل النحوي عند الكرماني، 110، ومن أساليب الحذف والتقدير عند الحداد:

المطلب الأول: الحذف في الأسماء:

وفيه المسائل التالية:

المسألة الأولى: حذف المبتدأ:

المبتدأ هو الاسم المجرد عن العوامل اللفظية، غير المزيّدة، مخبراً عنه، أو وصفاً رافعاً لمكتفى به (26)، وشرح قطر الندى وبل الصدى، لابن هشام، 116، وهمع الهوامع، للسيوطي، 350/1، ومن الآيات الواردة فيها حذف المبتدأ، ما ذكره الإمام الحداد في تفسيره (٢٧): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {الحج أشهر معلومات} (٢٨)، يقول الحداد (٢٩): (في هذه الآية حذف المبتدأ تقديره: مدة الحج أشهر معلومات، ويقال: الحج في أشهر معلومات)، ومثلها: (غدوها شهر ورواحها شهر)، (٣٠) أي: مد غدوها ومدة رواحها).

وكذلك ما أورده الحداد (٣١) في حديثه عن قوله تعالى: {الحق من ربك فلا تكن من الممترين} (٣٢)، قائلاً (٣٣): (قال الفراء: رفع خبر مبتدأ محذوف تقديره: هو الحق، أو ذلك الحق) (٣٤).

المسألة الثانية: حذف (اسم كان):

يشير الإمام الحداد في تفسيره (٣٥): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، في حديثه عن قوله تعالى: {إلا أن تكون تجارة حاضرة تديرونها بينكم} (٣٦)، يقول الحداد (٣٧): (قرأ عاصم، تجارة – بالنصب (٣٨)، على خبر كان، وأضمر اسمها تقديره: إلا أن تكون المدانية تجارة، أو المبايعة تجارة، وقرأ الباقر بالرفع لوجهين: أحدهما: أن يكون الكون بمعنى الوقوع، تقديره: إلا أن تقع تجارة، فحينئذ لا خبر له.

الثاني: أن تجعل تجارة اسم تكون، والخبر تديرونها، تقديره: إلا أن تكون تجارة حاضرة دائرة بينكم).

(26) ينظر المفصل، للزمخشري، 43.

(٢٧) تفسير الحداد ٢٨١/١: ٢٨٢.

(٢٨) سورة البقرة، الآية: ١٩٧.

(٢٩) تفسير الحداد ٢٨١/١: ٢٨٢، شرح كافيّة ابن الحاجب، للحسن الجلال 174/1.

(٣٠) سورة سبأ، الآية: ٣٤، الآية: ١٢.

(٣١) تفسير الحداد ٦٩/٢.

(٣٢) سورة آل عمران، الآية: ٦٠.

(٣٣) تفسير الحداد ٦٩/٢.

(٣٤) معاني القرآن، للفراء ٢٢٠/١، المغني في النحو، لابن فلاح اليمني

٣٤٢/٢، ومغني اللبيب، لابن هشام، 629/2، وشرح قطر الندى، لابن

هشام، 137، النحو المصفي، محمد عبيد، 204.

(٣٥) تفسير الحداد ٤٤٩/١.

(٣٦) سورة البقرة، الآية: 282.

(٣٧) تفسير الحداد ٤٤٩/١: ٤٥٠، مغني اللبيب، لابن هشام، 633/2،

وشرح قطر الندى، لابن هشام، 155، النحو المصفي، محمد عبيد، 204.

(٣٨) المصدر السابق ٤٤٩/١.

(٣٩) المصدر نفسه ٣٣٦/٣.

(٤٠) سورة التوبة، الآية: ٤٢.

(٤١) تفسير الحداد ٣٣٦/٣، مغني اللبيب، لابن هشام، 633/2، وشرح قطر الندى، 155.

(٤٢) تفسير الحداد ٤٤٩/١.

(٤٣) سورة البقرة، الآية: ١٩٧.

(٤٤) تفسير الحداد ٤٤٩/١، مغني اللبيب، لابن هشام، 633/2، وشرح قطر الندى، لابن هشام، 155، النحو القرآني، لجميل ظفر، 234، النحو

المصفي، محمد عبيد، 204.

(٤٥) المصدر السابق ٣٠٨/٦: ٣١١.

(٤٦) سورة ق، الآية: ١١.

(٤٧) تفسير الحداد ٣١١/٦، همع الهوامع، للسيوطي، 99/2.

(٤٨) التبيان في إعراب القرآن، للعكبري ٣٧٢/٢.

(٤٩) تفسير الحداد ١٨٥/١، ١٨٧.

(٥٠) سورة البقرة، الآية: ١٣٨.

(٥١) تفسير الحداد ١٨٧/١، النحو القرآني، لجميل ظفر، 394.

(٥٢) معاني القرآن، للأخفش ٣٤٠/١.

على الحال، وقيل على معنى صاروا قليلا يؤمنون، وانتصب (قليلا)؛ بنزع الخافض، وقال معمر (٧٠): معناه لا يؤمنون إلا بقليل من ما في أيديهم ويكفرون بأكثره، وعلى هذا القول يكون قليلا منصوب بنزع الخافض، و(ما صلة).

المسألة الثالثة: حذف حرف الجر، (من).

وكذلك حكى الإمام الحداد في تفسيره (٧١): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {والذين يتوفون منكم ويذرون أزواجاً وصية لا أزواجهم متاعاً إلى الحول غير إخراج، فإن أخرجنا فلا جناح عليكم في ما فعلنا في أنفسهن من معروف والله عزيز حكيم} (٧٢)، يقول الحداد (٧٣): (وإنما انتصب غير)؛ لأنه صفة للمتاع، وقيل: على الحال، وقيل: بنزع الخافض أي: من غير إخراج، وقيل: على معنى: لا إخراجاً كما يقال: أتيتك غير رغبة (إليك).

المسألة الرابعة: حذف حرف الجر، (اللام).

جاء الإمام الحداد في تفسيره (٧٤): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {ود كثير من أهل الكتاب لو يردونكم من بعد إيمانكم كفاراً حسداً من عند أنفسهم من بعد ما تبين لهم الحق فأعفوا وأصفحوا حتى يأتي الله بأمره، إن الله على كل شيء قدير} (٧٥)، قال الحداد (٧٦) في قوله تعالى: {حسداً}: انتصب على المصدر، وقيل: بنزع الخافض، تقديره: للحسد).

المسألة الخامسة: حذف حرف الجر، (اللام).

ورد عند الإمام الحداد في تفسيره (٧٧): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {ومن حيث خرجت فول وجهك شطر المسجد الحرام، وحيث ما كنتم فولوا وجوهكم شطره، لئلا يكون للناس عليكم حجة إلا الذين ظلموا منهم فلا تخشوهم واخشوني ولا تم نعمتي عليكم ولعلكم تهتدون} (٧٨)، يقول الحداد (٧٩): (وموضع (الذين)؛ نصب بنزع الخافض تقديره: إلا للذين ظلموا. وقال الفراء: موضعه نصب على الاستثناء، وإنما قال: (منهم)، رداً إلى

ومما حكاه أيضاً الحداد في تفسيره (٥٣) لقوله تعالى: {سورة أنزلناها وفرضناها} (٥٤)، قال الحداد (٥٥): (في حديثه عن الآية: {وقرأ طلحة بن مصرف – سورة – بالنصب على معنى: أنزلنا سورة أنزلناها، كما يقال: زيد ضربته، ويجوز أن يكون نصباً على الإغراء).

المسألة الرابعة: حذف حرف النداء:

أشار الإمام الحداد في تفسيره (٥٦): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {مالك يوم الدين} (٥٧) قال الحداد (٥٨): (قرأ عاصم (٥٩)، والكسائي (٦٠)، مالك يوم الدين بالألف، والباقون بغير الألف (٦١)، قال أهله اللغة: (ملك)، أمدح من مالك؛ لأن المالك قد يكون غير ملك، ولا يكون الملك إلا حاكماً، روي أن أبا هريرة (٦٢)، كان يقرأ، (ملك يوم الدين)، على نداء المضاف أي: يا مالك يوم الدين، وقرأ أنس بن مالك (٦٣)، (ملك يوم الدين)، أي: جعله فعلاً ماضياً.

المطلب الثالث: الحذف في الحروف:

وفيه المسائل التالية:

المسألة الأولى: حذف حرف الجر، (من).

ذكر الإمام الحداد في تفسيره (٦٤): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {ولا تساموا أن تكتبوه صغيراً أو كبيراً إلى أجله} (٦٥)، قال الحداد (٦٦): (وأن)، في موضع نصب من وجهين: أحدهما: إن شئت جعلته مع الفعل مصدرأ، وأوقعت السأمة عليه، والتقدير: ولا تساموا مواكبته. الثاني: إن شئت نصبته بنزع الخافض، والهاء راجعه إلى الحق أي: ولا تساموا من أن تكتبوه).

المسألة الثانية: حذف حرف الجر، (الباء).

أتى الإمام الحداد في تفسيره (٦٧): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {وقالوا قلوبنا غلف بل لعنهم الله بكفرهم فقليلاً ما يؤمنون} (٦٨)، قال الحداد (٦٩): (في قوله تعالى: {وقليلاً ما يؤمنون}، (قليلاً)، نصب

^{٥٣} تفسير الحداد ٣٧/٥.

^{٥٤} سورة النور، الآية: ١.

^{٥٥} تفسير الحداد ٣٧/٥، النحو القرآني، لجميل ظفر، 394.

^{٥٦} المصدر السابق ٢٢/١: ٢٣.

^{٥٧} سورة الفاتحة، الآية: ١.

^{٥٨} تفسير الحداد ٢٣/١.

^{٥٩} غاية النهاية في طبقات القراء، للجزري ٣٤٦/١، معرفة القراء، للذهبي ٧٣/١، ميزان الاعتدال، للذهبي ٣٥٦/٢.

^{٦٠} معرفة القراء، للذهبي ١٠٠/١، طبقات المفسرين للدودي، ٣٩٩/١، بغية الرعاة ١٦٢/٢.

^{٦١} ينظر: الكشف عن وجوه القراءات السبع ٢٥/١.

^{٦٢} ينظر: الاستيعاب ١٧٦٨/٤، الطبقات الكبرى ٣٢٥/٤.

^{٦٣} ينظر: الاستيعاب ١٠٩/١، الطبقات الكبرى ١٧/٧، الإصابة، لابن حجر ٧١/١، مجاز القرآن، لابي عبيدة، القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، 248.

^{٦٤} تفسير الحداد ٤٤٨/١.

^{٦٥} سورة البقرة، الآية: ٢٨٢.

^{٦٦} تفسير الحداد ٤٤٩/١، النحو القرآني، لجميل ظفر، 303.

^{٦٧} المصدر السابق ١٣٠/١، النحو القرآني، لجميل ظفر، 303.

^{٦٨} سورة البقرة، الآية: ٨٨.

^{٦٩} تفسير الحداد، ١٣٠/١.

^{٧٠} تهذيب اللغة، ٢٤٣/١٠، الطبقات الكبرى ٧٢/٦.

^{٧١} تفسير الحداد ٣٧٧/١: ٣٧٧.

^{٧٢} سورة البقرة، الآية: ٢٤٠.

^{٧٣} تفسير الحداد ٣٧٧/١.

^{٧٤} المصدر السابق ١٥٥/١: ١٥٦.

^{٧٥} سورة البقرة، الآية: ١٠٩.

^{٧٦} تفسير الحداد ١٥٦/١.

^{٧٧} تفسير الحداد ١٩٨/١: ٢٠١.

^{٧٨} سورة البقرة، الآية: ١٥٠.

^{٧٩} تفسير الحداد ٢٠١/١.

هي، زائدة وتقديره: اقرأ اسم ربك، كما يقال: قرأت سورة كذا، وقال بعضهم: معناه افتتح القراءة ببسم الله...).

الموضع الثاني: ما جاء به الحداد في تفسيره ^(٨٨) لقوله تعالى: {عينا يشرب بها المقربون} ^(٨٩)، قال الحداد ^(٩٠): (وقيل: أن الباء زائدة في قوله، بها).

الموضع الثالث: ما أورده الحداد ^(٩١) في تفسيره لقوله تعالى: {وأنفقوا في سبيل الله ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة وأحسنوا إن الله يحب المحسنين} ^(٩٢)، قائلا ^(٩٣): (عن قوله تعالى: {ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة}، معناه: ولا تلقوا أنفسكم فعبّر بالبعض عن الكل، كقوله تعالى: {ذلك بما قدمت يداك} ^(٩٤)، و(فما كسبت أيديكم) ^(٩٥)، وإنما حذف ذكر النفس هنا؛ لأن في الباء دليلا عليه، والباء، زائدة كقوله تعالى: {تنبت بالدهن}، والعرب لا تقول: ألقى بيده إلا في الشر)، وفي هذه الباء ثلاثة أوجه:

أحدها: أنها زائدة، ^(٩٦)، في المفعول به؛ لأنه (ألقى)، يتعدى بنفسه، والمعنى: ولا تقبضوا التهلكة أيديكم، أي: لا تجعلوها آخذة بأيديكم مألحة لكم.

الثاني: أنها متعلقة بالفعل غير زائدة، والمفعول محذوف، تقديره: ولا تلقوا أنفسكم بأيديكم، ويكون معناها السبب كقولك: لا تفسد حالك برأيك.

الثالث: أن يتضمن (ألقى)، معنى ما يتعدى بالباء، فيعدي تعديته، فيكون المفعول به في الحقيقة هو المحور بالبكاء تقديره: ولا تفضوا بأيديكم إلى التهلكة، كقولك: أفضيت بجنبي إلى الأرض، أي: طرحته على الأرض، ويكون قد عبر بالأيدي عن الأنفس؛ لأن بها البطش والحركة.

المسألة الثانية: زيادة حرف، (الكاف).

يحكي الإمام الحداد في تفسيره ^(٩٧): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، عن زيادة حرف، (الكاف)، ذكرها في موضعين: الموضع الأول: جاء في قوله تعالى: {قل أريتكم إن أتاكم عذاب الله أو أتتكم الساعة أغير الله تدعون إن كنتم صادقين} ^(٩٨)، قال الحداد ^(٩٩): (أي: قل يا محمد لأهل مكة: رأيتم. والكاف زائدة في بيان

لفظ، (الناس)؛ لأنه عام وإن كان كل واحد منهم غير الآخر ^(١٠٠)، وقال بعضهم: هذا استثناء منقطع من الكلام الأول ومعناه: لئلا يكون للناس كلهم عليكم حجة اللهم إلا الذين ظلموا، فإنهم يحاجونكم بالباطل ويجادلونكم بالظلم. وهذا كما تقول في الكلام للرجل: الناس كلهم لك حاسدون إلا الظالم لك، وكقولك للرجل: مالك عندي حق إلا أن تظلم، ومالك حجة إلا الباطل).

المبحث الثاني: الزيادة

القول في النحو العربي بالزيادة، حقيقة تسلم لها الدراسة النحوية، وإن وجوده يتنوع بين القول به في الأمثلة وتخريج الشواهد، ^(١٠١)، واطلق سيبويه عليه مصطلح، (اللغو)، قائلا: (وتكون توكيدا لغوا، وذلك قولك: متى ما تأتني أتيك، وقولك: غضبت من غير ما جرم، وقوله تعالى: (فيما نقضهم ميثاقهم)، ^(١٠٢)، فيما نقضهم ميثاقهم، وهي لغة في أنها لم تحدث، إذ جاءت شيئا لم يكن قبل أن تجيء من العمل، وهي توكيد للكلام)، ^(١٠٣)، وما ذكره النحاة والمفسرون من وصفهم لكلمة ما، بأنها زائدة، يحتمل على الزيادة من جهة الصناعة النحوية لا على الزيادة من جهة المعنى، والبيان إذ يراد بها التوكيد، وهذا ما ذكره سيبويه، ومن جاء بعده، ^(١٠٤)، ويذكر الحداد زيادة الحروف في تفسيره بكثرة ومن ذلك:

المسألة الأولى: زيادة حرف، (الباء).

ج

يشير الإمام الحداد زيادة الحروف في تفسيره: (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، بكثرة كاثرة لا حصر لها في بحث، وأما الزيادة في الأسماء، والأفعال فقليلة جداً، وبين الحداد الزيادة في، (الباء)، في ثلاثة مواضع ^(١٠٥):

الموضع الأول: أورده في حديثه عن قوله تعالى: {اقرأ باسمك ربك الذي خلق...} ^(١٠٦)، قال الحداد ^(١٠٧): (واختلفوا في، (الباء)، في قوله تعالى: {باسم ربك}، قال بعضهم:

^(٨٨) معاني القرآن، للفراء ٩٦/١.

^(٨٩) ينظر: أصول التفكير النحوي، 272.

^(٩٠) المائدة: ٣١

^(٩١) الكتاب، لسبويه، 221/4

^(٩٢) ينظر: الكتاب، لسبويه، 221/4، وشرح كتاب سيبويه، للسبيري، 76/4، وشرح الجمل، لابن عصفور، 482/1، ورصف المباني، للمالقي، 271، والجنى الداني، للمرادي، 137، والبرهان في علوم القرآن، للزركشي، 73/3

^(٩٣) تفسير الحداد ٢٤٣/٧، ١٨٦/٧، ٢٧٣/١: ٢٧٤، تيسير البيان لأحكام القرآن، للموزعي، 106، مغني اللبيب، لابن هشام، 123/1، كتاب سيبويه، 712/4، الكامل في النحو والصرف والاعراب، لا حمد قبش، 174، النحو القرآني شواهد وقواعد، لجميل ظفر، 701، شرح كافية ابن الحاجب، ليعقوب، 9011، كيف تتقن النحو، 383،

^(٩٤) سورة العلق، الآية: ١.

^(٩٥) تفسير الحداد ٢٤٣/٧.

^(٩٦) المصدر السابق ١٨٦/٧.

^(٩٧) سورة المطففين، الآية: ٢٨.

^(٩٨) تفسير الحداد ١٨٦/٧.

^(٩٩) تفسير الحداد ٢٧٣/١: ٢٧٤.

^(١٠٠) سورة البقرة، الآية: ١٩٥.

^(١٠١) تفسير الحداد ٢٧٤/١، همع الهوامع، للسبوي، 10/2، شرح ألفية ابن معط، لابن معط، 261/1، شرح المفصل، للزمخشري، 23/8

^(١٠٢) سورة الحج، الآية: ١٠.

^(١٠٣) سورة الشورى، الآية: ٣٠.

^(١٠٤) ينظر الخصائص، لابن جني، 284/2، والمفصل في صناعة الاعراب، للزمخشري، 381، والتأويل النحوي عند الكرماني، 110

^(١٠٥) تفسير الحداد ٢٨/٣.

^(١٠٦) سورة الأنعام، الآية: ٤٠.

^(١٠٧) تفسير الحداد ٢٨/٣.

فوقها، وقيل الأصح: أنها زائدة، مثل: (فبما نقضهم) (١١٧)، ولا اعراب لها.

حكى الامام الحداد في تفسيره (١١٨)، (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى (وأن كلا لما ليو فينهم ربك أعمالهم إنه بما يعملون خبير)، قال الحداد (١١٩)، (قرأ ابن كثير ونافع: وأن كلا لما - كلاهما بالتخفيف، وقرأ ابو عمرو والكسائي: وأن كلا - بالتشديد، لما بالتخفيف، وقرأ ابو بكر عن عاصم: وأن - مخففة، لما - مشددة، والباقون كلاهما بالتشديد)، (١٢٠)، فحجة ابي عمرو والكسائي أن اللام في قوله: لما لام التأكيد دخلت في خبر ان، واللام التي في (ليوفينهم)، لام القسم، تقديره: والله ليوفينهم، ودخلت (ما)، للفصل بين العامين، واما حجة نافع، وابن كثير في نصب قوله: كلا، ما قال سيبويه أنه سمع من العرب من يقول: إن عمرا لننطلق، فيخففون، ويعملونها، وانشد الشاعر:

وصدر مشرق النحر... كان ثدييها حقان (٥)، هذا البيت من شواهد سيبويه التي لا يعرف قائلها (١٢١)، والمعنى على قراءة ابي عمرو: وأن كلا من السعيد والشقي ليوفينهم ربك أعمالهم. و(ما)، زائدة في قوله تعالى، (لما)، ومن خفف، (ان)، كان معناه معنى المشددة، تقول إن زيدا لقائم، وان زيدا لقائم، تريد إثبات قيامه. فاذا قلت: إن زيد قائم فمعناه: ما زيد قائم، ونظيره قوله تعالى، (إن كل نفس لما عليها حافظ)، (١٢٢)، بتخفيف (لما)، تقديره: لعلها حافظ، ومن خفف (ان)، وشدد (لما)، فتأويله الجحد، والتحقيق، اي ما كل الا ليوفينهم، ونصب (كلا)، على هذا التأويل ليوفينهم لا ب(ان).

المبحث الثالث
التقديم والتأخير

الخطاب للتأكيد، كما في (ذلك)، و، (ألك)، والمعنى: قل أرأيتم أتاكم عذاب الله كما أتى الأمم الماضية قبلكم المكذبين برسلمهم، أو أتتكم القيامة بأهلها وشداؤها).
الموضع الثاني: أتى الحداد (١٢٠)، في تفسير قوله تعالى: {ليس كمثل شيء وهو السميع العليم} (١٢١) قائلا (١٢٢): (والكاف)، في قوله تعالى {كمثلته} زائدة مؤكدة، والمعنى ليس مثله شيء، إذ لا يجوز أن تقول: ليس مثل مثله شيء؛ لأن من قال هذا: فقد أثبت المثل لله سبحانه، تعالى الله عن ذلك (١٢٣).

المسألة الثالثة: زيادة حرف، (اللام).

أورد الإمام الحداد في تفسيره (١٢٤): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {لا أقسم بهذا البلد} (١٢٥)، قائلا (١٢٦): (وحرف، لا)، زائدة).

المسألة الرابعة: زيادة حرف، (الياء).

جاء الحداد في تفسيره (١٢٧): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {وقالوا لن يدخل الجنة إلا من كان هوداً أو نصارى تلك أمانيهم، قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين} (١٢٨)، يقول الحداد (١٢٩): (قال الفراء: اراد، (يهودياً)، فحذف، الياء الزائدة، وقال الأخفش (١٣٠): (هو جمع هائد مثل عائد وعود وحائك وحوك).

المسألة الخامسة: زيادة حرف، (ما).

جاء عند الحداد (١٣١) في تفسيره: (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {كانوا قليلاً من الليل ما يهجعون} (١٣٢) قال الحداد (١٣٣): (و، ما)، زائدة، والمعنى: كانوا يهجعون قليلاً من الليل، ويصلون أكثر الليل).

وأشار أيضاً الحداد (١٣٤) في تفسير قوله تعالى: {إن الله لا يستحي أن يضرب مثلاً ما بعوضه فما فوقها} (١٣٥)، قال الحداد (١٣٦): (و، ما)، في قوله تعالى: {مثلاً ما قيل نكرة ومعناها: أن تضرب مثلاً شيئاً من الأشياء بعوضه فما

(١٠٠) المصدر السابق ١٦٦/٦: ١٦٧.

(١٠١) سورة الشورى، الآية: ١١.

(١٠٢) تفسير الحداد ١٦٦/٦: ١٦٧، ينظر: جامع البيان في تأويل القرآن، للطبري، 509/21، والبحر المديد في تفسير القرآن المجيد، لابن عجيبة، 54/6، والجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، 8/16، واللباب في علوم الكتاب، لابن عادل الدمشقي، 173/17، ومعاني القرآن، للنحاس، 279/6، والمحرم الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطية، 25/5، ووضح المسالك إلى الفقه ابن مالك، لابن هشام الانصاري، 47/3، شرح ألفية ابن معط، 252/1.

(١٠٣) إعراب القرآن، للنحاس، ٧٤/٤، التبيان في علوم القرآن، للعكبري، ٣٣٧/٢.

(١٠٤) تفسير الحداد ٢٢١/٧.

(١٠٥) سورة البلد، الآية: ١.

(١٠٦) تفسير الحداد ٢٢١/٧، شرح ألفية ابن معط، 288/1، وشرح المفصل، لابن يعيش الحلبي، 136/8.

(١٠٧) المصدر السابق ١٥٦/١.

(١٠٨) سورة البقرة، الآية: ١١١.

(١٠٩) تفسير الحداد ١٥٦/١.

(١١٠) معاني القرآن، للأخفش ٣٣١/١.

(١١١) تفسير الحداد ٣٢٥/٦.

(١١٢) سورة الذاريات، الآية: ١٧.

(١١٣) تفسير الحداد ١٦٦/٦: ١٦٧، مغني اللبيب، لابن هشام 638/2.

(١١٤) المصدر السابق ٥٧/١: ٥٨.

(١١٥) سورة البقرة، الآية: ٥٦.

(١١٦) تفسير الحداد ٩/١: ٩.

(١١٧) سورة النساء، الآية ١٥٥، والمائدة ٤، الآية: ١٣٠.

(١١٨) تفسير الحداد 52:53/3.

(١١٩) تفسير الحداد 53:52/3.

(١٢٠) إعراب القراءات السبع، لابن خالويه، 294/1.

(١٢١)، الكتاب، لسبويه، 281/1، امالي الشجرية، لابن الشجري، 137/1، شرح المفصل، لابن يعيش، 72/8، خزائن الادب، للبغداد، 358/4.

(١٢٢) سورة الطارق، الآية، 4.

وقيل: (الم)، ابتداء، و، (ذلك)، ابتداء آخر، و، (الكتاب)، خبره، والجملة خبر الأول، وقال بعض المفسرين: اختلف في هذا، (الكتاب)، فقال ابن عباس، والحسن (١٣٠)، وقتادة (١٣١)، ومجاهد: هو القرآن، فعلى هذا يكون ذلك بمعنى هذا (١٣٢)، لقوله تعالى: {وتلك حجتنا} (١٣٣)، أي: هذه حجتنا، وقيل: معناه ذلك الكتاب الذي ذكرته في التوراة، والإنجيل).
المطلب الثاني: تقديم المفعول به.

يحكي الإمام الحداد في تفسيره (١٣٤): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {إياك نعبد وإياك نستعين} (١٣٥)، قائلًا (١٣٦): (لا يحسن إدخال، (إيا)، في غير المضمرات، وحكى عن الخليل (١٣٧): (إذا بلغ الرجل الستين فإياه، وإيا الشواب) (١٣٨)، فأضافه إلى ظاهر، وهو قبيح مع جوازه، ولا يجوز إلا إذا تقدم، فإن تأخر قلت: نعبدك، ولا يجوز نعبد إياك، فإن قيل: لم تقدم إياك على نعبد، وهلا قال نعبدك؟ قيل: أن العرب إذا ذكرت شيئين قدمت الأهم فالأهم، وذكر المعبود في هذه الآية أهم من ذكر العبادة، فقدمه عليها، والكاف من، (إياك)، في موضع خفض بمنزلة عصاك، وأجاز الفراء (١٣٩): أن يكون موضع نصب، كما أنه جعل، (إياك)، بكماله ضمير المنصوب).

المطلب الثالث: تقديم الحال على عامله.

ورد عند الإمام الحداد (١٤٠) في تفسيره: (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {خشعاً أبصارهم يخرجون من الأجداث كأنهم جراد منتشر} (١٤١)، قال الحداد (١٤٢): (خشعاً أبصارهم)، نصب على الحال، من يخرجون؛ وذلك دليل على تقدم الحال على الاسم، ولذلك يقال: ركب جاء زيد، كما يقال: جاء زيد راكباً، وتقديره: يخرجون من الأجداث خشعاً أبصارهم، قرأ أبو عمرو، ويعقوب، وحمزة، والكسائي، وخلف: خشعاً بالألف، وقرأ الباقر، (خشعاً)، على الجمع (١٤٣)، قال الفراء: يجوز في أسماء الفاعلين إذا تقدمت على الجماعة،

هو تغير لبنية التراكيب الأساسية أو عدول عن الأصل يكسبها حرية غير مطلقة، (١٢٣)، وعبد القاهر الجرجاني يقسم التقديم على نوعين:
الأول: تقديم على نية التأخير، وذلك في كل شيء أقرته، مع التقديم على حكمه الذي كان عليه، وفي جنسه الذي كان فيه، كخبر المبتدأ إذا قدمته على المبتدأ، والمفعول إذا قدمته على الفاعل، وتقديم لا على نية التأخير، ولكن على أن تنقل الشيء عن حكم إلى حكم، وتجعل له باباً غير بابيه، واعراباً غير إعرابه، (١٢٤)، ووضح الدكتور تمام حسان، أن ما يدرسه البلاغيون تحت عنوان التقديم والتأخير، هو دراسة لأسلوب التركيب لا للتركيب نفسه، (١٢٥)، ومن المواضيع التي ذكر الحداد فيها التقديم، والتأخير في تفسيره:

المطلب الأول: تقديم الخبر.

يشير الإمام الحداد في تفسيره (١٢٦): (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: {آلم، ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين} (١٢٧)، قال الحداد (١٢٨): (آلم)، رفع على الابتداء، و، (ذلك)، خبره، و، (الكتاب)، صلة لذلك، ويحتمل أن يكون: (آلم)، خبراً متقدماً تقديره: ذلك الكتاب الذي وعدت أن أوحى إليك، آلم، ومن أبطل محل الحرف جعل، (ذلك)، ابتداء، و، (الكتاب)، خبره، و، (آلم)، صلة فيكون لذلك معنيان:
أحدهما: أن ذلك بمعنى: هذا، وقد تستعمل ذلك بمعنى هذا...).

قال خفاف بن ندبة (١٢٩):

أقول له والرمح ياطر متنه

تأمل خفافاً إنني أنا ذلك.

أي: إنني أنا هذا، وأطر العودة، عطفه.

والثاني: كأنه قال: هذا القرآن، ذلك الكتاب الذي وعدت في التوراة، والإنجيل أن أوحى إليك.

(١٣٧) ينظر: طبقات النحويين واللغويين للزبيدي، ٤٣، وبغية الوعاة للسيوطي، ٥٥٧/١، وفيات الأعيان، لابن خلكان، ٢٤٤/٢.
(١٣٨) مثل عربي ليبت لعمر بن الخطاب، وهو يذكر في كتب النحو مثلاً للتحذير الشاذ ((إياه وإيا الشواب)) منصوبات على التحذير شذوذاً، وشذوذه، جاء من جهة وقوع ((إياه)) محذراً وليس بمعطوف ومن جهة إضافته ((إيا)) إلى، والمثل يعني: ابتعاده عن النساء جميعاً في هذه السن، ينظر: شرح الكافية، للرضي، ٤٨١/١.
(١٣٩) ينظر: طبقات المفسرين، للداودي، ٣٦٦/٢، مشكل اعراب القرآن، لمكي الاندلسي، 32، الاغفال، لابي على الفارسي، 31-30، القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، 52، 51، بغية الوعاة للسيوطي، ٢٣٣/٢، طبقات النحويين واللغويين، للزبيدي، ٣٣١، احلنحو القرآني، لميل ظفر، 277، همع الهوامع، للسيوطي، 8/2.
(١٤٠) تفسير الحداد، ٣٦٣/٦: ٣٦٥.
(١٤١) سورة القمر، الآية: ٧.
(١٤٢) تفسير الحداد، ٣٦٥/٦، النحو القرآني، 352، والمحرر في النحوي، للهرمي، 840/2: 839، همع الهوامع، للسيوطي، 237/2، 237.
(١٤٣) السبعة في القراءات، لابن مجاهد، ٦١٧: ٦١٨.

(١٢٣) ينظر: بحوث بلاغية، 41.
(١٢٤) ينظر: دلائل الاعجاز، للجرجاني، 106/1.
(١٢٥) ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، والتأويل النحوي عند الكرمانلي، 111.
(١٢٦) تفسير الحداد، ٣٢/١: ٣٣.
(١٢٧) سورة البقرة، الآية: ١.
(١٢٨) تفسير الحداد، ٣٢/١: ٣٣.
(١٢٩) ينظر: الاصابة في تميز الصحابة، ٢٥٨، خزائن الأدب، للبغادي، ٤٨٣/٥.
(١٣٠) طبقات المفسرين للداودي، ١٤٧/١.
(١٣١) طبقات المفسرين للداودي، ٤٣/٢.
(١٣٢) تفسير الطبري، ٢٥٥/١.
(١٣٣) سورة الأنعام، الآية: ٨٣.
(١٣٤) تفسير الحداد، ٢٣/١.
(١٣٥) سورة الفاتحة، الآية: ٤.
(١٣٦) تفسير الحداد، ٢٣/١.

على الفاعل، كأنه قال: من زين لهم؟ ثم قال: شركاؤهم، على إضمار (زين)، وقرأ ابن عامر: زين بضم الزاي و، (قتل)، بضم اللام، (أولادهم)، بالنصب و، (شركائهم)، بالكسر (١٥٣)، ومعنى ذلك على التقديم والتأخير، كأنه قال: زين لكثير من المشركين قتل شركائهم أولادهم، فيكون معنى (الشركاء)، الكفار القاتلين المتقدمين منهم والباقيين).

وذكر الحداد (١٥٤) في الحديث عن قوله تعالى: {وما تقدموا لأنفسكم من خير تجدوه عند الله هو خيرا وأعظم أجرا، واستغفروا الله إن الله غفور رحيم} (١٥٥)، يقول الحداد (١٥٦): (وإنما انتصب خيرا)؛ لأنه المفعول الثاني، ودخل، (هو)، فصلا، ويسميه الكوفيون العماد... وكذلك في قوله تعالى: {وجاءت سيارة فأرسلوا واردهم فأدلى دلوه قال يا بشرى هذا غلام وأسروه بضاعة والله عليم بما يعملون} (١٥٧).

ويأتي الحداد (١٥٨) في حديثه عن الآية قائلا (١٥٩): (في قوله: (بضاعة)، نصب على المصدر، أي: قالوا: فيما بينهم إنا نقول: إن أهل الماء استبضعوا بضاعة نبيعها لهم، ويجوز أن يكون، (بضاعة)، نصب على الحال، على معنى: أنهم كنموه حين اعتقدوا التجارة فيه).

وورد عند الامام الحداد في تفسيره (١٦٠)، (كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، قوله تعالى: (أو كصيب من السماء فيه ظلمات ورعد وبرق يجعلون أصابعهم في آذانهم من الصواعق حذر الموت والله محيط بالكافرين) (١٦١)، قال الحداد (١٦٢)، هذا مثل آخر ضربه الله تعالى لهم أيضا معطوف على المثل الأول، أي: مثلهم كمثل الذي استوقد نارا، ومثلهم أيضا كصيب. قال: أهل المعاني: (أو)، بمعنى الواو، يريد وكصيب، كقوله: (أو يزيدون) (١٦٣)، قال تعالى: (و أرسلناه إلى مائة ألف أو يزيدون)، وانشد الطبري (١٦٤)، تذكرة الحفاظ، للذهبي، 701/2، تاريخ بغداد، للبغداد، ويراجع تفسير الطبري، 336/1.

وقد زعمت ليلي بأنني فاجر. ... لنفسي ثقلها أو عليها فجور (١٦٥).

الخاتمة:

التوحيد ، والجمع ، والتأنيث (١٤٤) ، يقال: مررت بشباب حسن أوجههم ، وحسان أوجههم ، وحسنة أوجههم ، وفي قراءة عبدالله: خاشعة (١٤٥) أبصارهم أي: ذليلة خاضعة عند رؤية العذاب.

المبحث الرابع:

الحمل على المعنى

ويختص بالمطالب الآتية:

المطلب الأول: الحمل على المعنى:

من الأساليب لتأويل النصوص عند النحاة الحمل على المعنى، وابن جني قد عقد فصلا سماه، (فصل في الحمل على المعنى)، ووضح إنه: (غور من العربية بعيد، ومذهب نازح فسيح، قد ورد به القرآن، وفصيح الكلام، منثورا، ومنظوما، كتنأيت المذكر، وتذكير المؤنث، وتصوير معنى الواحد في الجماعة، والجماعة في الواحد، وحمل الثاني على لفظ قد يكون عليه الأول أصلا، كان ذلك اللفظ، أو فرعاً، وغير ذلك، من ما تراه) (١٤٦)،

وجاء الإمام الحداد (١٤٧) له أنواعاً منها الحمل على المعنى، والحمل على اللفظ ، وقد وجه الحداد كثيراً من الآيات، هذا التوجيه فحملها على المعنى، أو على اللفظ، ومن ذلك: ما ورد في قوله تعالى: {حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل لغير الله به والمنخنقة والموقوذة والنطيحة وما أكل السبع} (١٤٨). قال الحداد (١٤٩): (وقوله تعالى: {والنطيحة} إنما ادخل الهاء فيها، وإن كان الفعل بمعنى الفاعل، يستوي فيه المذكر، والمؤنث ، كقولهم: لحية دهن ، وعين كحيل ، وكف خضيب ؛ لأن النطيحة لم يتقدمها اسم ، فلو اسقطت الهاء منها لم يدرى أهى مذكر أم مؤنث؟ فنظير ذلك: لو قيل: شاة نطيح لم يذكر الهاء لذكر الشاة، قرأ ابن أبي دريد: وأكيلة السبع، بسكون الباء في لغة في السبع) (١٥٠).

وفي قوله تعالى: {وكذلك زين لكثير من المشركين قتل أولادهم شركاؤهم ليردوهم وليلبسوا عليهم دينهم ولو شاء الله ما فعلوه فذرهم وما يفترون} (١٥١). وضح الحداد (١٥٢) بقوله: (قرأ بعضهم: زين – على ما لم يسمى فاعله، ورفع قوله: (قتل أولادهم شركاؤهم)، يحمل على المعنى

(١٥٦) تفسير الحداد ١٠٧/٣.

(١٥٧) سورة يوسف، الآية: ١٩.

(١٥٨) تفسير الحداد ١٤/٤.

(١٥٩) المصدر السابق ١٥/٤.

(١٦٠) تفسير الحداد، 51/1.

(١٦١) سورة البقرة، الآية، 19.

(١٦٢) تفسير الحداد، 50/1.

(١٦٣) سورة الصافات، الآية، 147.

(١٦٤) ينظر طبقات المفسرين، للدودي، 106/2.

(١٦٥)، ينظر: الامالي، لابن الشجري، 317/2، امالي المرتضى، للمرتضى، 146/3، امالي القالي، لعلي القالي، 88/1، شرح شواهد المغني، 20/2.

(١٤٤) معاني القرآن، للفراء، ١٠٥/٣.

(١٤٥) إعراب القرآن، للنحاس، ٢٨٧/٤.

(١٤٦) الخصائص، لابن خبي ٤١٣/٢.

(١٤٧) تفسير الحداد ٣٧٠/٢.

(١٤٨) سورة المائدة، الآية: ٣.

(١٤٩) تفسير الحداد ٣٧٣/٢.

(١٥٠) تفسير الثعلبي ورقة ٥٠، تفسير سورة المائدة.

(١٥١) سورة الأنعام، الآية: ١٣٧.

(١٥٢) تفسير الحداد ٩٣/٣.

(١٥٣) ابن خالويه، والقرطبي والنحاس في المصادر السابقة.

(١٥٤) تفسير الحداد ١٠٦/٧: ١٠٧.

(١٥٥) سورة المزمل، الآية: ٢.

١. أساس البلاغة، للزمخشري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٩ هجرية، ١٩٩٨ م.
٢. الاستيعاب، لابن عبد البر، تحقيق: البجاوي، مكتبة نهضة مصر، (د.ط)، (د.ت).
٣. الاصابة في تميز الصحابة، لابن حجر، مطبعة السعادة، بمصر، الطبعة الاولى، ١٣٢٨ هجرية.
٤. أصول التفكير النحوي، الدكتور علي ابو المكارم، الطبعة الأولى، دار غريب للطباعة، والنشر، والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٦ م.
٥. أصول النحو العربي في نظرة النحاة، ورأي ابن مضاء في ضوء علم اللغة الحديث، الدكتور محمد عبيد، القاهرة، ١٩٧٣ م.
٦. الاصول دراسة استيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو وفقه اللغة، الدكتور تمام حسان، الطبعة الاولى، دار الشؤون، الثقافة العامة، بغداد، ١٩٨٨ م.
٧. اعراب القرآن، للزجاج، دار عالم الكتب، بيروت، الطبعة الاولى، ١٩٨٣ م.
٨. الاغفال، لابي علي الفارسي، مخطوط، رقم ٦٩٩، تفسير الكتب.
٩. الامالي الشجرية، لابن الشجري، علي بن الحسن العلوي، (د.ط)، (د.ت).
١٠. امالي القالي، اسماعيل بن علي القالي، طبع مصر، ١٩٢٦ م.
١١. امالي المرتضى، للمرتضى، طبع، مصر، ١٩٠٧ م.
١٢. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام الانصاري، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (د.ط)، (د.ت).
١٣. البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، لابن عجيبة، تحقيق: احمد عبد الله القرشي، رسلان، (د.ط)، ١٤١٩ هجرية.
١٤. بحوث بلاغية، الدكتور احمد مطلوب، دار الفكر للنشر والتوزيع بحوث بلاغية، الطبعة الاولى، ١٩٨٧ م.
١٥. البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، لشيخ الاسلام محمد بن علي الشوكاني، المتوفى، ١٢٥٠ هجرية، تحقيق: الدكتور حسين عبدالله العمري، دار الفكر، دمشق، سورية، دار الفكر المعاصر، صيدا، لبنان، الطبعة الاولى، ١٤١٩ هجرية، ١٩٩٨ م.
١٦. البرهان في علوم القرآن، للزركشي، تحقيق: محمد ابو الفضل إبراهيم، دار احياء الكتب العربية، مطبعة عيسى الحلبي وشركاه، الطبعة الاولى، ١٣٧٦ هجرية، ١٩٥٧ م.

الحمد لله الذي بعونه وقدرته، تتم الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين أما بعد: فيعد الإبحار في هذا البحث في أغوار، (كتاب: كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل)، والغوص في عمقه فأخرجت جواهر ثمينية، وبعد هذه الرحلة الماتعة، في أفيائه، وظلاله أحط رحالي عند آخر محطة، وهي: الخاتمة، أو النتائج، فكل بحث بداية، ولا بد له من نهاية، تمثلت في ما خلص إليه من النتائج، والتوصيات ومن ذلك:

أ. بين البحث أن الحداد عالم كبير وموسوعة علمية في شتى العلوم، ومعلم بارز مميز، وأنه قامته كبيرة في النحو، واللغة في اليمن، في القرن الثامن.

ب. الاهتمام بمعاني الآيات القرآنية عند الحداد، ويظهر ذلك في تأويلاته، التي بين فيها أن النحو مبنياً على المعنى.

ج. إن معاني الحذف والتقدير ارتكزت عنده؛ بفهمه للسياق القرآني، ودلالاته فقد يخالف من سبقه، ويذكر وجوها مختلفة للمحذوف، بحسب ما يقتضيه المعنى، والصناعة النحوية.

ت. كانت الزيادة في القرآن الكريم للأسماء قليلة جداً عند الحداد، وأما زيادة الأفعال، فكانت بالفعل، (كان)، وأما زيادة الحروف فكانت كثيرة لا يمكن حصرها في بحث، وزيادة الحرف، أفاد معنى التوكيد بمزيد من المعاني المضافة.

ث. كتاب الحداد حافل بأسلوب التقديم والتأخير، وحديثه عن هذا الموضوع يقتصر على دراسة التركيب النحوي، والمعنى الدلالي للآيات، من دون بيان الجوانب البلاغية ودلالاتها.

ح. الحداد يعتمد في تأويله على جملة من الأدلة، في موضوع الحمل، فمنها: ما كان محمولاً على المعنى أي: دليل السياق ومنها: ما كان لفظياً محمولاً، على لفظة وردت في الآية الكريمة، مم أظهر ملامح الإعجاز في هذا الباب.

خ. التضمين باب واسع عند الحداد، فقد ضمن لفظ معنى لفظ آخر، ليحدث نوعاً من الدلالة المركبة التي تغني المعنى، فلم يقتصر على حروف الجر فحسب بل تعداه إلى التراكيب.

ويوصي الباحث بالآتي:

١- الاهتمام بالتراث اليمني، والتنصيب عنه وإمطة اللثام عنه، ونفض غبار الزمن عن ذلك.

٢- دراسة مسائل الخلاف النحوي عند الحداد، والقراءات القرآنية... إلخ.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً/القرآن الكريم.

ثانياً: الكتب.

٣٣. الجنى الداني في حروف المعاني، للمراي، تحقيق: الدكتور فخر الدين قباوة، الاستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الاولى، ١٤١٣ هجرية، ١٩٩٢م.

٣٤. الحجة في القراءات السبع، لابن خالويه، مؤسسة الرسالة، الطبعة الخامسة، ١٩٩٩م.

٣٥. خزنة الأدب، للبغدادى، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).

٣٦. الخصائص، لابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار العدى، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، (د.ت).

٣٧. دلائل الاعجاز، للجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر ابو فهر، مطبعة المدني القاهرة، دار المدني بجدة، الطبعة الثالثة، ١٤١٣ هجرية، ١٩٩٢م.

٣٨. ديوان الأعشالكبير، لميمون بن قيس، شرحه وقدم له: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٧٨م.

٣٩. رصف للمباني في شرح حروف المعاني، للمالقي، تحقيق: احمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية، بدمشق، مطبعة زيد بن ثابت، دمشق، ١٩٧٥م.

٤٠. السبعة في القراءات، لابن مجاهد، تحقيق: الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، ١٤٠٠ هجرية.

٤١. سر صناعة الإعراب، لابن جني، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢١ هـ، ٢٠٠٠م.

٤٢. شرح الكافية، للرضي، تحقيق: يوسف حسن عمر، منشورات، جامعة، بنغازي، ١٩٧٣م.

٤٣. شرح جمل الزجاجة، لابن عصفور، تحقيق: الدكتور صاحب ابو جناح، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٤٠٠ هجرية، ١٩٨٠م.

٤٤. شرح شواهد المغني، (الشاهد السابع والثمانون)، دار المأمون، دمشق، الطبعة الاولى، ١٩٨٠م.

٤٥. شرح قطر الندى وبل الصدى، تصنيف ابي محمد عبدالله جمال الدين بن هشام الانصاري، المتوفى، ٧٦١ هجرية، ومعه كتاب سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى، تأليف، محمد محي الدين عبد الحميد، عفا الله تعالى عنه، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٤٠٩ هجرية، ١٩٨٨م.

٤٦. شرح قطر الندى وبل الصدى، لابن هشام الانصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة القاهرة، الطبعة الحادية عشرة، ١٣٨٣ هجرية.

٤٧. شرح كافية ابن الحاجب، المسمى ب-المواهب الوافية بمراد طالب الكافية، للعلامة، الحسن بن أحمد الجلال، دراسة وتحقيق: الدكتور أحمد عبدالله القاضي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث العربي، الطبعة الاولى، ٢٠١٠م

١٧. بغية الوعاة، للسيوطي، عيسى الحلبي، الطبعة الاولى، ١٩٦٤م.

١٨. تاج العروس من جواهر القاموس، للمرئضى الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، (د.ط)، (د.ت).

١٩. التأويل النحوي عند الكرمانى، في كتابه غرائب التفسير وعجائب التأويل، المدرس المساعد، شيماء حسين علي، مجلة الآداب.

٢٠. التأويل النحوي في القرآن، الدكتور عبد الفتاح الحموز، الطبعة الاولى، مكتبة الرشد، الرياض، ١٩٨٤م.

٢١. التبيان في اعراب القرآن، للعكبري، تحقيق: علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، (د.ت).

٢٢. التحرير والتنوير، (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجد من تفسير الكتاب المجيد)، لابن عاشور، الدار التونسية، تونس، ١٩٨٤م.

٢٣. تفسير الثعلبي ورقة ٥٠، تفسير سورة المائدة.

٢٤. تفسير الحداد، كشف التنزيل في تحقيق المباحث والتأويل، لابي بكر الحداد اليمني، تحقيق: الدكتور محمد إبراهيم يحيى، استاذ مساعد تفسير القرآن وعلومه، بالجامعة الاسمرية، زلين، ليبيا، دار المدارس الاسلامي، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م.

٢٥. تفسير الطبري، تحقيق: شاكر، الطبعة الثانية، دار المعارف، بمصر، (د.ط)، (د.ت).

٢٦. تفسير الطبري، تحقيق: شاكر، دار المعارف، بمصر، الطبعة الثانية، (د.ت).

٢٧. تفسير القرآن العظيم، لابي الفداء اسماعيلين كثير، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، منشورات، محمد علي بيضون، بيروت، ١٤١٩ هجرية.

٢٨. تهذيب اللغة، للأزهري محمد بن أحمد الهروي، تحقيق: محمد عوض مرعب، الطبعة الأولى، دار احياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م.

٢٩. تيسير البيان لأحكام القرآن، لمحمد بن علي الموزعي، تحقيق ودراسة: للباحث احمد بن محمد يحيى المقري، اطروحة دكتوراه، تحت اشراف سعادة الشيخ سيد سابق، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، طبعة رابطة العالم الاسلامي، ١٤١٨ هجرية، في مجلدين.

٣٠. جامع البيان في تأويل القرآن، الطبري محمد بن جرير، تحقيق احمد محمد شاكر، الطبعة الاولى، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠ هجرية، ٢٠٠٠م.

٣١. الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، تحقيق: احمد البردوني، وابراهيم اطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٨٤ هجرية، ١٩٦٤م.

٣٢. الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، دار الكتاب العربي، للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٧م.

٦٠. القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، عبد العالم سالم مكرم، دكتوراه في اللغة العربية وآدابها بامتياز مع مرتبة الشرف الأولى، من كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، دار المعارف، بمصر، ١٩٦٨م.

٦١. الكامل في النحو والصرف والاعراب، لأحمد قبش، مدرس اللغة العربية في ثانوية دمشق، دار للرشيد، دمشق، بيروت، الطبعة السادسة، ١٤٠٦ هجرية، ١٩٩٤م.

٦٢. الكتاب لسبويه، المطبعة الأميرية ببولاق، مصر، الطبعة الأولى، ١٣١٦ هجرية، ١٩٨٦م.

٦٣. الكتاب، سبويه، ابو بشر عثمان بن قنبر، تحقيق، وشرح، عبد السغمحمد هارون، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، ١٤٠٨ هجرية، ١٩٨٨م.

٦٤. الكشف عن وجوه القراءات السبع، لمكي القيسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨١م.

٦٥. اللباب في علوم الكتاب، لابن عادل، الدمشقي، تحقيق: عادل احمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٩ هجرية، ١٩٩٨م.

٦٦. لسان العرب، لابن منظور، الطبعة الثالثة، دار صادر، بيروت، ١٤١٤ هجرية.

٦٧. اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان عمر، عالم الكتب، الطبعة، الخامسة، ١٤٢٧ هجرية، ٢٠٠٦م.

٦٨. مجاز القرآن، لابي عبيدة معمر بن المثنى اليتيمي البصري، تحقيق: محمد فواد سيزكين، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٣٨١ هجرية، ١٩٥٤م.

٦٩. محاسن التأويل، للقاسمي، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٨ هجرية.

٧٠. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطية، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هجرية.

٧١. المحرر في النحو، لعمر بن عيسى بن اسماعيل الهرمي، المتوفى، ٧٠٢ هجرية، تحقيق ودراسة: أ.د. منصور على عبدالله السميع، الاستاذ المساعد بكلية الآداب، جامعة حلوان، دار السلام للطباعة والنشر، والتوزيع، والترجمة، الطبعة الثانية، ١٤٢٩ هجرية، ٢٠٠٨م.

٧٢. مشكل إعراب القرآن، أبو محمد مكي بن أبي طالب الأندلسي ورقة ٣ مخطوط، تفسير دار الكتب.

٧٣. معاني القرآن، للفراء، تحقيق: احمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشليبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، الطبعة الأولى، (د.ت.).

٧٤. معاني القرآن، للنحاس، تحقيق: محمد علي الصابوني، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ هجرية.

٤٨. شرح كافي ابن الحاجب، ليعقوب بن أحمد بن حاجي عوض، تحقيق ودراسة: الدكتور سعد محمد عبد الرزاق ابو نور، مراجعة الأستاذ الدكتور المتولي على المتولي للإسلام، مكتبة الايمان بالمنصورة، امام جامعة الازهر، (د.ط)، (د.ت.).

٤٩. شرح كتاب سبويه، للسيرافي، تحقيق: احمد حسن مهدي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٨م.

٥٠. الصفوة الصفية في شرح ألفية ابن معط، تأليف، الامام العلامة النحوي تقي الدين ابراهيم بن الحسين النيلي، المتوفى في القرن السابع الهجري، تحقيق: محمد بن يوسف القاضي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٨م.

٥١. ضوابط الفكر النحوي، محمد عبد الفتاح الخطيب، تقديم: عبده الراجحي، دار البصائر، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٥٢. طبقات الخواص أهل الصدق والاخلاص، تأليف العلامة الي العباس أحمد بن أحمد بن عبد اللطيف الشرجي الزبيدي، المتوفى سنة ٨٩٣ هجرية، الدار اليمنية للنشر والتوزيع، دار المناهل للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ هجرية، ١٩٨٦م.

٥٣. الطبقات الكبرى، لابن سعد، دار صادر، بيروت، (د.ط)، ١٩٥٧م.

٥٤. طبقات المفسرين، للداودي، تحقيق: علي محمد عمر، الطبعة الأولى، مكتبة وهبة، مصر، ١٩٧٢م.

٥٥. طبقات النحويين واللغويين، للزبيدي، مكتبة الخانجي، بمصر، ١٩٥٤م.

٥٦. العقد الفاخر الحسن في طبقات أكابر اليمن وهو: طراز اعلان الزمن في طبقات أعيان اليمن، تأليف الامام المؤرخ ابي الحسن علي بن الحسن الخزرجي، المتوفى، ٨١٢ هجرية، تحقيق ودراسة، عبدالله بن قائد العبادي، مبارك بن محمد الدوسري، علي عبدالله صالح الوصابي، جميل احمد سعد الاشول، الجيل الجديد ناشرون، اليمن، صنعاء، الطبعة الأولى، ١٤٣٠ هجرية، ٢٠٠٩م.

٥٧. العقود اللؤلؤية في تاريخ الدولة الرسولية، تأليف المؤرخ موفق الدين ابي الحسن علي بن الحسن الخزرجي الزبيدي المتوفى ٨١٢ هجرية، تحقيق: عبدالله محمد الحبشي، مكتبة الارشاد، صنعاء، دار الكتب الوطنية، وزارة الثقافة، صنعاء، الطبعة الأولى، ١٤٣٠ هجرية، ٢٠٠٩م.

٥٨. العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: الدكتور مهدي المخزومي، والدكتور إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، (د.ط)، (د.ت.).

٥٩. غاية النهاية في طبقات القراء، لابن الجزري، (د.ط)، (د.ت.).

٧٥. معاني القرآن، للأخفش، تحقيق: عبد الأمير محمد أمين الورد، عالم الكتب للطباعة، والنشر، الطبعة الأولى، 1985م.
٧٦. معاني القرآن واعرابه، للزجاج، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1408 هجرية، 1988م.
٧٧. معرفة القراء، للذهبي، تحقيق: محمد سيد، الطبعة الأولى، دار الكتب الحديثة، مصر، (د.ط)، (د.ت).
٧٨. مغني اللبيب عن كتب الاعاريب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار احياء التراث العربي، (د. ط)، (د.ت).
٧٩. مغني اللبيب عن كتب الاعاريب، لابن هشام الانصاري، تحقيق محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، شركة أبناء شريف الانصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، صيدا، بيروت، لبنان، 1434 هجرية، 2013م.
٨٠. مغني اللبيب عن كتب الاعاريب، لابن هشام الانصاري، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر دمشق، الطبعة السادسة، 1985م.
٨١. المغني في النحو، تأليف، الامام الشيخ تقي الدين ابي الخير منصور بن فلاح اليميني النحوي، المتوفى، 680 هجرية، تقديم وتحقيق وتعليق: الدكتور عبد الرزاق عبد الرحمن أسعد السعدي، الطبعة الأولى، بغداد، 1999م.
٨٢. المفردات في غريب القرآن، للراغب الأصفهاني، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، الطبعة الأولى، دار القلم، الدار الشامية، دمشق، بيروت، 1412 هجرية.
٨٣. المفصل في صناعة الاعراب، للزمخشري، تحقيق: الدكتور علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأولى، 1993م.
٨٤. ميزان الاعتدال، للذهبي، تحقيق: علي البجاوي، دار احياء الكتب العربية، الطبعة الأولى، 1963م.
٨٥. النحو القرآني، قواعد وشواهد، تأليف، الدكتور جميل احمد ظفر، الطبعة الثانية، مكة المكرمة، 1418 هجرية، 1998م.
٨٦. النحو المصنف، الاستاذ الدكتور محمد عبيد، عالم الكتب، نشر توزيع طباعة، الطبعة الأولى، لعالم الكتب، رجب 1426 هجرية، اغسطس، 2005م.
٨٧. النهاية في غريب الحديث والأثر، لمجد الدين ابي السعادات بن الاثير، تحقيق: احمد الزاوي، ومحمد محمود الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1399 هجرية، 1979م.
٨٨. همع العوامع شرح جمع الجوامع، تأليف، الامام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، المتوفى سنة 911 هجرية، تحقيق: احمد شمس الدين قبش، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة
- الأولى، 1418 هجرية، 1998م
٨٩. وفيات الأعيان، لابن خلكان، تحقيق: احسان عباس، دار صادر، بيروت (د.ط)، (د.ت).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Language Planning and the Management of Linguistic Conflict.

Dr. Hanan Nasser Musnad Al-Rashidi

PhD in Linguistics from Umm Al-Qura University.

E-mail: al-7anan.1@hotmail.com

التخطيط اللغوي وتبدير الصراع اللغوي

د. حنان ناصر مسند الرشدي

دكتوراه في اللغويات، من جامعة أم القرى.

KEY WORDS:

Language planning- Language policy- Multilingualism.

الكلمات المفتاحية:

التخطيط اللغوي - السياسة اللغوية - التعدد اللغوي.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

The Arabic language in the contemporary era is witnessing an intense struggle with other global languages; however, the intensity of this struggle has not remained constant across different stages and contexts. This research seeks to address the concept of multilingualism, alongside the concepts of diglossia and bilingualism. It also examines the reality of multilingualism in societies and analyzes the role of language planning and language policy in managing and confronting this phenomenon

The research demonstrates that governments adopt deliberate language policies aimed at consolidating a national language capable of performing the various functions of the state. Within this context, the study seeks to describe the linguistic landscape in the Arab world, highlight the most important institutions active in this field, and present a strategic vision for a future language policy.

The study concludes that effective language planning requires taking into account the linguistic and cultural diversity with which states are endowed and involving various segments of society in discussing language-related issues, while respecting local dialectal particularities. It also emphasizes the necessity of involving linguistic researchers in this discussion, in order to impart a scientific and linguistic dimension to language planning and to distance it from political polarizations and narrow ideological objectives that complicate the management of multilingualism, rather than contributing to the strengthening of collective will and the consolidation of national unity

تشهد اللغة العربية في العصر الراهن صراعاً حاداً مع اللغات العالمية الأخرى، غير أن حدة هذا الصراع لم تكن ثابتة عبر مختلف المراحل والسياقات، ويسعى هذا البحث إلى تناول مفهوم التعدد اللغوي، إلى جانب مفاهيم الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، كما يرصد البحث واقع التعدد اللغوي في المجتمعات، ويحلل دور التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في تبدير هذا التعدد ومواجهته. ويبين البحث أن الحكومات تعتمد سياسات لغوية مقصودة تهدف إلى ترسيخ لغة وطنية قادرة على أداء وظائف الدولة المختلفة، وفي هذا السياق، تسعى هذه الدراسة إلى وصف المشهد اللغوي في الوطن العربي، وإبراز أهم المؤسسات الفاعلة في هذا المجال، وتقديم تصور استراتيجي لسياسة لغوية مستقبلية.

ويخلص البحث إلى أن التخطيط اللغوي الفعال يقتضي مراعاة التنوع اللغوي والثقافي الذي تزخر به الدول، وإشراك مختلف فئات المجتمع في مناقشة القضايا اللغوية، مع احترام الخصوصيات اللهجية المحلية، كما يؤكد ضرورة إشراك الباحثين اللسانيين في هذا النقاش، من أجل إضفاء بعد علمي ولساني على التخطيط اللغوي، وإبعاده عن التجاذبات السياسية والأهداف الأيديولوجية الضيقة التي تُعقّد تبدير التعدد اللغوي، بدل أن تسهم في تعزيز الإرادة الجماعية وترسيخ الوحدة الوطنية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين ومن سار على نهجه واقتفى أثره إلى يوم الدين، وبعد.

تعد اللغة من أهم الركائز التي تقوم عليها المجتمعات، فهي ليست مجرد أداة للتواصل، بل وعاء للثقافة، ومرآة للفكر، ووسيلة لبناء الهوية الفردية والجماعية، ومع تطور المجتمعات وتعدد اللغات داخل الدولة الواحدة، سواء بسبب الاستعمار أو الهجرة أو العولمة، ظهرت إشكالية الصراع اللغوي التي تمس مجالات التعليم، والإدارة، والإعلام، والثقافة، ومن هنا برز مفهوم التخطيط اللغوي الذي يهدف إلى تنظيم الوضع اللغوي وتدبير الصراعات الناتجة عنه، بما يحقق التوازن بين اللغات ويحافظ على الاستقرار الاجتماعي، يهدف البحث إلى الكشف عن مظاهر الصراع اللغوي وتأثيراته الثقافية والاجتماعية والتعليمية، وإبراز دور التخطيط اللغوي في تدبير الصراع اللغوي وتحقيق التوازن بين اللغات.

وتكمن أهمية البحث إبراز الدور الحيوي للغة العربية في بناء الهوية الثقافية والحضارية للأمة العربية، والمساهمة في فهم إشكالية الصراع اللغوي وآثاره على التعليم، منتهجة المنهج الوصفي التحليلي.

المبحث الأول: مفهوم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:

يعد التخطيط اللغوي مجالاً من مجالات اللسانيات الاجتماعية، التي تُعنى بدراسة القضايا والمشكلات المرتبطة باللغة، سواء كانت مشكلات لغوية، مثل توليد المفردات وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات اجتماعية وثقافية وسياسية تتصل باستعمال اللغة ووظائفها داخل المجتمع. ويُعد التخطيط اللغوي نشاطاً رسمياً تضطلع به الدولة، يهدف إلى تنظيم المشهد اللغوي في البلاد من خلال وضع خطط واضحة تعالج واقع اللغة وتحدد أدوارها المختلفة.^١

فالتخطيط اللغوي هو الذي يرسم السياسة اللغوية بالتركيز على اللغة الوطنية من حيث مكانتها ووظيفتها وقيمتها في أهلها وطريقة تعليمها.^٢

إن التخطيط اللغوي يعني "بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع ومدى تأثير كل منها بالآخر ويأتي في العادة لعلاج مقام اللغة الأم وذلك بهيمنة اللغة الأجنبية بالازدواجية اللغوية ولوضع سياسة لغوية تقوم على مسطرة تراتب اللغات في الواقع حيث يهتم بأنزال اللغات محلها المناسب بناء على النصوص القانونية"^٣، إذن السياسة اللغوية تعطي

اللغة قوة وتعزز مكانتها داخليا وخارجيا والتخطيط اللغوي يعمل على إحلال اللغة الأم مكانتها المفقودة.

بينما تعرف جولبيت غارماي التخطيط اللغوي بأنه "مجموعة المحاولات والجهود الواعية التي ترمي إلى حل المسائل اللغوية فهي قرارات متخذة للتأثير على الممارسات والاستعمالات اللغوية أو هو تلك الجهود المبذولة لتغيير شكل لغة ما واستعمالها"^٤، يدور هذا التعريف حول إيجاد حلول لمشكلات اللغة عن طريق إصلاحها ويدل على المتابعة المنظمة الهادفة إلى إيجاد تلك الحلول.

وتتجلى أهمية التخطيط اللغوي بوضوح عندما تواجه المجتمعات تحديات تتعلق بالتعليم أو التنمية أو الهوية الثقافية، لاسيما في الدول التي تعرف تعدداً لغوياً أو قومياً، حيث يصبح التخطيط اللغوي أداة أساسية لتحقيق الانسجام اللغوي وضمان التواصل الفعال بين مكونات المجتمع.^٥

ويشترط العلماء لنجاح التخطيط اللغوي ما يأتي:^٦

- ١- تحديد المشكلات اللغوية المراد معالجتها بدقة.
- ٢- إنشاء مؤسسات وهيئات أكاديمية متخصصة تتولى إعداد المشاريع ورسم السياسات.
- ٣- الجمع بين المشاريع قصيرة المدى التي تهدف إلى تحديث اللغة وتوسيع مجالات استعمالها، والمشاريع طويلة المدى التي تعتمد على البحث العلمي الجماعي.
- ٤- اعتماد وسائل التنفيذ القائمة على الإقناع والتوجيه بدل الإكراه والقسر.

ثانياً: صور تطبيق التخطيط اللغوي:

تتعدد صور تطبيق التخطيط اللغوي بحسب طبيعة المشكلات اللغوية التي تسعى الدول أو المؤسسات إلى معالجتها، ومن أبرز هذه الصور ما يأتي:

١- الاصطلاح اللغوي:

يقصد به إحداث تغيير مقصود في بعض جوانب اللغة، كالحروف أو القواعد النحوية، بهدف تسهيل استعمالها أو مواءمتها مع تحولات سياسية أو أيديولوجية أو دينية. ومن الأمثلة على ذلك تغيير الحرف العربي في اللغة التركية^٧، حيث اتخذ مصطفى كمال أتاتورك عام ١٩٢٧م قراراً بتتريك اللغة التركية عن طريق نقل حروفها إلى اللاتينية وتنفيذاً لهذا القرار تم إنشاء مجلس لغوي يتولى إنجاز هذه المهمة، كما جرى تنقية اللغة التركية جزئياً من الألفاظ العربية والفارسية، وذلك من خلال تأليف المعاجم، وتوليد المفردات، وتطويرها، وبناء المصطلحات وذلك بالتعاون بين وزارة الإعلام، والمدارس، ومن أمثلة ذلك أيضاً إصلاح قواعد الإملاء والهجاء في اللغة الهولندية عامي ١٩٤٦-١٩٤٧.^٨

^٥ (ينظر: مصطفى، ٢٠١٢، ص ٢).

^٦ (ينظر: المرجع السابق، ص ٥).

^٧ (ينظر: الزبون، ص ١٠).

^٨ (ينظر: وهيب، ص ٦).

^١ (ينظر: ميشال، د.ت، ص ١٠).

^٢ (أغا، ٢٠١٨، ص ٩٣).

^٣ (المرجع السابق، ص ٩٣).

^٤ (جولبيت، ١٩٩٠م، ص ٢٠٩).

٢- توحيد المصطلحات:

يقصد بها الجهود التي بذلت من أجل توحيد المصطلحات العلمية وتحديد مفاهيمها بدقة، لحل إشكالات التواصل الناتجة عن تعدد المصطلحات للمفهوم الواحد، ومن أمثلة ذلك ما قامت به الهيئات الأكاديمية الفرنسية والنيابة العامة للغة الفرنسية من تدخل سياسي في مجال المصطلحات، من خلال إصدار المراسيم والقوانين التي بلغ عددها (٤٨ مرسوما) تضمن عدة مجالات، ثم جُمعت المصطلحات الرسمية في معجم خاص سُمي "قاموس الألفاظ الرسمية للغة الفرنسية".^٩

٣- التنقية اللغوية :

أي تخليص اللغة من الألفاظ الدخيلة والغريبة حفاظاً على هويتها الوطنية ومن الأمثلة على ذلك ما قام به مجمع اللغة الفرنسية، الذي سعى إلى المحافظة على هوية الشعب الفرنسي ووطنية ولتحقيق ذلك قام المجمع بتأليف المعاجم والمصطلحات لمراعاة السلامة اللغوية، ولكي تعم الفائدة قام المجمع الفرنسي بتعميم نتاجاته على المدارس والجامعات كذلك قام بتطوير المفردات والمصطلحات، وتحديثهما، وتوليدهما، لضمان سلامة الاستعمال اللغوي ومواكبته للتقدم العلمي.^{١٠}

٤- التقييس اللغوي:

يقصد به اختيار لهجة معينة من بين عدة لهجات لتكون أساساً للغة المعيارية. ومن الأمثلة على ذلك اعتماد اللغة السواحلية لغة وطنية في زنجبار، حيث أنشئت جمعية لغوية لاختيار لهجة شائعة تحتل مكانة مقبولة في نفوس مستعمليها لتصبح لغة المدرسة، وإنجاز هذا الهدف تم تأليف المعاجم وتأطير القواعد السواحلية شرق إفريقية.^{١١}

٥- تحديث المفردات وتطويرها:

يتمثل في توليد مفردات ومصطلحات جديدة لمواكبة التطورات العلمية والتقنية، كما حدث في سويسرا بالنسبة للغة السويدية، حيث أنشئ مركز خاص بالمصطلحات الفنية لتنسيق المصطلحات الحديثة وتوحيدها ونشرها وتعميم استعمالها.^{١٢}

ثالثاً: مستوى التداخل بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية:^{١٣}

ظهر اختلاف واضح في وجهات النظر بين الباحثين حول طبيعة العلاقة بين التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، منهم من يقول أن مسألة السلطة الموجودة وراء أصحاب القرار، و التخطيط بالنسبة إليهم أكبر أهمية من السياسة، وتمكين تفعيل وجود تخطيط دون سياسة، في المقابل

هناك بعض الباحثين أهتموا أكثر بمسألة السلطة السياسية للغة، وقد أدى هذا التباين إلى التوسع في مجالات المفهوم، حيث عمل بعض العلماء على إدراج مقارنة التخطيط اللغوي ضمن إطار التخطيط الاجتماعي العام، وأصبح ينظر إلى اللغة على أنها "مصدر مجتمعي"، والتخطيط اللغوي يُفهم باعتباره سيرة "صنع القرار"، تهدف إلى معالجة المشكلات اللغوية التي تعترض المجتمعات.

يشمل التخطيط اللغوي كل الجهود الواعية الرامية إلى التأثير في بنية التنوعات اللغوية أو في وظيفتها، وهذا هو التحديد الذي يحظى بالقبول عامة من حيث هو يجمع بين الطابع القانوني المؤسسي لعملية التخطيط وبين الوظيفة الاجتماعية للمفهوم كونه المجال المباشر لتأثير في البنية اللغوية للمجتمع، من خلال إخضاع اللغة للمقتضيات المؤسسية كأساس للتمييز بين الجماعات الاجتماعية (الطبقات).

وفي هذا السياق، يعرف على القاسمي التخطيط اللغوي بأنه: "نشاط رسمي تضطلع به الدولة وتنتج عنه خطة تنصب على ترتب المشهد اللغوي في البلاد وخاصة اختبار لغة أو أكثر - لغة رسمية أو إدارية ويمثل التخطيط هنا الجهود المتكاملة التي يقوم بها الأفراد والجماعات والمؤسسات للتأثير في الاستعمال اللغوي والتصور اللغوي".^{١٤}

رابعاً: أهداف السياسة اللغوية:

تلعب اللغة دوراً في الحياة الاجتماعية، فهي ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل أداة للوصول إلى دوائر السلطة والنفوذ، بالإضافة إلى القيمة الرمزية للغة في تكوين الطبقات الاجتماعية، وفي تثبيت الهوية اللغوية والثقافية، ووسيلة تحمل الكنوز الحضارية للأمم، كل هذا يوفر للناس وكل المسؤولين بالتحديد على تخطيط السياسة اللغوية جواً مناسباً، وظروفاً ملائمة لإنجاح سياساتهم اللغوية، وفق مجموعة الأهداف المحددة والمرجوة من هذه السياسات.

١: الأهداف الإيديولوجية لرسم السياسات اللغوية:^{١٥}
تسعى السياسات اللغوية في كثير من الحالات، إلى تحقيق مقاصد تتجاوز البعد اللساني، إذ ترتبط بإعادة تشكيل التوزيع الاجتماعي للغات المتنافسة داخل المجتمع نحو: انتشار السواحلية في إفريقيا الوسطى والشرقية، إذ كانت اللغة الرسمية في كينيا ونازافيا، واللغة الوطنية في أوغندا، له نتائج هامة من حيث أنه يحرم عدداً من اللغات الفطرية من الاعتراف السياسي، كما تشمل الأهداف الإيديولوجية التدخل في أنظمة الكتابة، أو فرض معايير نطق محددة، أو

^{١٣} (ينظر: حسني، ص ٥).

^{١٤} (القاسمي، ٢٠٠٩م، ص ١٣).

^{١٥} (ينظر: حسني، ص ٨-٩).

^٩ (ينظر: الزبون، ص ١١).

^{١٠} (ينظر: وهيب، ص ٧).

^{١١} (ينظر: الزبون، ص ١٠).

^{١٢} (ينظر: وهيب، ص ٧).

أصبحت هذه الدول مصدراً لنشر لغاتها عبر ما حققته من تقدم علمي ومعرفي.

وهذا التأثير واضح في اللغة العربية من عدة جوانب؛ إذ فرضت تلك الدول أسماءها ومصطلحاتها العلمية التي تسربت إلى العربية، فزاد استخدام المصطلحات الأجنبية بين الناطقين بالعربية، وأصبحت شائعة في مجالات مختلفة. كما كان للتقدم العلمي دوره في فرض لغة المنتج، حيث إن كل ما يتعلق بالصناعات الحديثة من أجزاء ومكونات وأساليب استخدام يُقدّم بلغة الدولة المصنّعة، الأمر الذي يدفع المستفيد إلى تعلم تلك اللغة، خاصة في ظل تأخر جهود الترجمة والتعريب.^{١٨}

٢: التعليم باللغات الأجنبية:

ولا شك في أن الحياة الحديثة المتطورة التي كان من جوانبها التطور العلمي والتقني الذي وصل إليه الغرب في ميادين شتى أدت إلى إفادة الأمم والعربية خاصة، وتطلب نقلها للمؤسسات التعليمية، وإرسال البعثات؛ وبذلك تكونت عقليات عربية أفادت من تلك العلوم ونقلتها، وأصبحت جزءاً من مقررات العلوم في المؤسسات التعليمية. ويترتب على التعليم باللغات الأجنبية عدد من الآثار المهمة، من أبرزها:

١- الصراع اللغوي:

يؤدي التعليم باللغات الأجنبية إلى حدوث صراع لغوي، وذلك من خلال الآثار النفسية والعلمية المترتبة عنه فعلى صعيد الأثر النفسي يتوغل في نفوس المتعلمين لأحد التخصصات العلمية عجز العربية عن مواكبة التطور العلمي والتقني المعاصر، وتضعف ثقافتهم بها تدريجياً. ومع مرور الوقت، تتباعد صلتهم بالتراث العربي شيئاً فشيئاً، حتى تصل في بعض الحالات إلى حد القطيعة التامة، وهو ما يُلاحظ لدى كثير من فئة الشباب، على الرغم من أن اللغة العربية قد أثبتت عبر العصور قدرتها على مسايرة التطور ومواكبة مختلف المستجدات.

٢- ضعف الاعتراز:

تعليم العلوم باللغات الأجنبية، يترتب عليه آثار واضحة في ضعف الاعتراز باللغة العربية؛ لأن عدم التعليم بها رسالة تؤدي مفهوم عدم قدرتها على مواكبة العصر، ويُفهم من ذلك أن العربية غير قادرة لحمل العلوم المعاصرة، وأنها تشكل عائقاً أمام تقدم الأمة العربية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تعزيز مبدأ الاعتراز باللغة العربية لدى المتخصصين في مختلف العلوم، بحيث يكونون بمثابة سفراء ووسطاء بين لغات العلوم الحديثة واللغة العربية، من خلال نقل المعارف إلى الأمة العربية عن طريق الترجمة والتعريب.^{١٩}

تشجيع تنويع لسانی بعینه، وهي تدخلات وصفها كولماس بـ"تحقيق المقاصد شبه اللسانية"، نظراً لما تحمله من آثار سياسية واجتماعية، ويبرز في هذا السياق اعتماد الخط السيريلي في روسيا خلال النصف الأول من القرن العشرين، بدل الخط اللاتيني، وهو اختيار لم يكن محايداً، بل أسهم في تسهيل اكتساب اللغة الروسية وتعزيز التماثل الثقافي.

٢: التعددية اللسانية اللغوية:

تشجع التعددية اللسانية تعايش الجماعات اللغوية المختلفة، وتكفل حقها في تطوير لغاتها ورعايتها على أسس عادلة. ويمكن تحقيق ذلك عبر سياسات لغوية تُصاغ على أسس إقليمية أو فردية، فمثلاً الفرنسية في بلجيكا معترف بها رسمياً في الجنوب، والفلامانية في الشمال، والألمانية في الشرق وشجعت الولايات المتحدة بدورها أشكال التعددية في فترات مختلفة من تاريخها حيث سمحت ولاية نيويورك رسمياً باستعمال لغات غير الإنجليزية، وحصلت الإنجليزية على وضع رسمي فيما لا يقل عن سبع عشرة ولاية سنة ١٩٩٢م.^{١٦}

٣: التماثل اللساني:

تركز الحكومات الوطنية في كثير الأحيان على التماثل اللغوي، بهدف ضمان قدرة جميع أفراد الجماعة الوطنية على استعمال اللغة المهيمنة، وقد أدى ذلك إلى الدفاع عن هذه اللغة وتعزيز حضورها، في مقابل تراجع حقوق الأقليات اللغوية أو غيابها أحياناً، ومن الأمثلة على ذلك ما قامت به فرنسا في القرن الثامن عشر، حين انتهجت سياسات لغوية، هدفت إلى فرنسة العامة والتنوعات الهامشية التي كانت متداولة داخل البلاد، وذلك عندما خططت الحكومة الإيطالية فرنسة العامة وتنوعات هامشية أخرى، كان يتحدث بها في فرنسا لأن التعليم كان يتم بالفرنسية المعيار وكانت الفرنسية هي اللغة الوحيدة للقانون، أيضاً الاتحاد السوفياتي سابقاً مثال آخر للتماثل اللغوي ففي سنة ١٨٣٨م نص القانون الفدرالي على أن كل المدارس الروسية وغير الروسية تدرس الروسية كلغة ثانية والحق قانون ١٩٥٨ إجبارية اللغة الروسية في كل المدارس إلى جانب اللغات الوطنية وبذلك ظلت الروسية هي لغة التعليم في كثير من الجمهوريات الروسية المتنقلة.^{١٧}

الأسباب التي تؤدي إلى الصراع اللغوي في العصر الحديث:

١: القوة العلمية:

ظهر في العصر الحديث عامل مؤثر يتمثل في القوة العلمية، ولا سيما في الدول الغربية والشرقية المتقدمة، حيث

^{١٨} (ينظر: الديبان، ٢٠٠٦م، ص ٦)
^{١٩} (ينظر: المرجع السابق، ص ١٢-١٣).

^{١٦} (ينظر: المرجع السابق، ص ٩).
^{١٧} (ينظر: حسني، ص ٩).

٣: هجرة العقول:

تعد هجرة العقول من القضايا الحديثة في الساحة الفكرية والثقافية والعلمية؛ إذ يهاجر عدد من الكفاءات العربية إلى الدول الأجنبية؛ لاحتضانهم وفتح فرص الإبداع والإنتاج لهم، ويترتب على ذلك انعكاسات سلبية على الأمة العربية، إذ يؤدي إلى تأخرها وخسارتها لأفراد يمتلكون قدرات فكرية وعلمية كان من الممكن أن تسهم في التغيير والتطوير.

أما الهجرة المرتبطة بالدراسة، فهي وإن كانت أقل خطورة من الهجرة الدائمة، إلا أن لها تأثيراً واضحاً في المجالات العلمية. فالتعلم باللغة الأجنبية قد يؤدي إلى انقطاع المتعلم عن محيطه العربي، نتيجة سيطرة اللغة الأجنبية على تفكيره وروحه، سواء في الحديث أو الكتابة أو القراءة، مما يؤثر سلباً في مستوى إتقانه لمهارات اللغة العربية، ويجعله عرضة للانتماء إلى فئة المهاجرين ثقافياً ولغوياً.

ويبدو مما سبق أن التعليم باللغة الأجنبية يعد من أشد العوامل تأثيراً في الصراع اللغوي، من، لأنها تغذي المواقف النفسية والجوانب الانهزامية لدى الفرد.^{٢٠}

المبحث الثاني: التعدد اللغوي:

يشير مصطلح التعدد اللغوي في الأدبيات اللسانية عامة، وفي اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغات خاصة، إلى وضعيات تواصلية متعددة تختلف فيها اللغة المستعملة تبعاً للمقامات الاجتماعية والغايات التواصلية، وذلك بسبب التطور الهائل في المجالات التقنية والإنسانية على حد سواء مما يسر التواصل بين المجتمعات اللغوية المختلفة،^{٢١} وبذلك يحدث الاحتكاك اللغوي ليتحول إلى صراع لغوي عن الحضارات، وبعبارة أبسط صراع حضاري أداته اللغة حيث تبسط اللغة الغالبة سيطرتها على هذا البلد علمياً وتقنياً، وهنا تزداد حدة التعدد اللغوي ليتحول إلى قضية تشغل الدول قبل الأفراد.

وأشار جون ديوي في قاموس اللسانيات للتعدد اللغوي: بأنه اجتماع أكثر من لغة داخل مجتمع واحد، أو لدى فرد واحد ليستخدما في مختلف أنواع التواصل والمثال المشهور هو دولة سويسرا حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها^{٢٢}، وعليه فإن التعدد اللغوي هو استخدام لغات متعددة في مجتمع واحد.

كما يعرف محمد الأوزاعي التعدد اللغوي بأنه: "الوضعية اللسانية المتميزة بتعايش لغات وطنية متباينة في بلد واحد إما على سبيل التساوي إذا كانت جميعها لغات عالمية كالألمانية والفرنسية والإيطالية في الجمهورية

الفدرالية السويسرية وإما على سبيل التفاضل إذا تواجدت لغات عالمية كالعربية بجانب لغات عامية مثل الهوسا، والغورمانشة، والتوبو في جمهورية النيجر".^{٢٣} ويصنف لويس جان كالفي أشكال التعدد اللغوي إلى نماذج متعددة:

١: التعددية اللغوية ذات اللغة الغالبة، كما في فرنسا، حيث تتعايش أكثر من ثلاثين لغة (للاقلية) تظهر على شكل ازدواجية (كورسيكا، الألوس، كاتالونيا) التي تواجه لغة غالبية (الفرنسية)، حيث جعلها التاريخ لغة الدولة التي يتكلم بها السواد الأعظم من الناس، فلا توجد لغة محل الفرنسية.^{٢٤}

٢: التعددية اللغوية ذات اللغات الأقلية الغالبة: ينطبق هذا الوضع على وضع دول المغرب العربي، نحو: كما في الجزائر تمثل الأمازيغية أقلية، بينما تعد العربية الرسمية لغة غالبية من الناحية الاجتماعية والسياسية، وتقاسمها الفرنسية في طغيانها الثقافي.^{٢٥}

- مظاهر التعدد اللغوي:

١: الازدواجية اللغوية:

ظهر مصطلح الازدواج اللغوي في اللسانيات مع العالم الأمريكي شارل فرغيسون عام ١٩٥٩م، ومثل لها بأربع لغات، منها العربية واليونانية والألمانية في سويسرا، واللغة الهجينة في هايتي، وتعرف اللغة الهجين بأنها لغة ذات طابع خاص تنشأ من اتصال مستعملي لغتين مختلفتين ببعضهم علماً أن كل منهما لا يستعمل لغة الآخر، في حال كهذه تتولد لغة مبسطة، تأخذ تراكيبها من إحدى اللغتين، واللغة الهجين المستعملة في هايتي نشأت عن اتصال اللغة الفرنسية باللغة المحلية في جزيره هايتي.

والازدواجية التي يتحدث عنها فرغيسون مقابلة بين ضربيين بدلين من ضروب اللغة ترفع منزلة أحدهما "فيعتبر المعيار، ويكتب به الأدب المعترف به، لكن لا يتحدث به إلا الأقلية، وتحط من منزلة الآخر، ولكن يتحدث به الأكثرية"، ويشير إلى النوعية المعيارية بالعالية، وإلى النوعيات المحلية العامية بالنوعية الهابطة.^{٢٦}

ويبدو مما سبق أن الازدواجية حسب رأي فرغيسون هي حالة للغة الواحدة، بأن يكون لها مستوى عال يستعمل في النصوص المكتوبة غالباً، ومستوى آخر وصفه بالهابط يستعمل في الحياة العادية، كما هو الحال بين اللغة العربية الفصحى والعاميات المنتشرة في العالم العربي.

وقد وسّع فاسولد مفهوم الازدواجية ليشمل ما أسماه "الازدواجية الموسعة" للتعبير عن هذا المفهوم الذي يريد

^{٢٤} (ينظر: كالفي، ٢٠٠٨م، ص ٩٩-٨٨).

^{٢٥} (ينظر: المرجع السابق، ص ٩١).

^{٢٦} (المرجع السابق، ص ٧٩).

^{٢٠} (نظر: الديبان، ص ١٥).

^{٢١} (ينظر الموسى، ص ١٥١).

^{٢٢} (منقول ترجمة: باديس ص ١٠٣).

^{٢٣} (ينظر: الأوراعي، ٢٠٠٢م، ص ١١).

٤. تختلف الثنائية اللغوية عن الازدواجية؛ لأن الازدواجية تمثل وضعاً لغوياً يظهر في شكلين من أشكال اللغة الواحدة، كاللغة العربية والفصحى، في حين تقوم الثنائية اللغوية على استخدام لغتين مختلفتين كل منهما مستقلة عن الأخرى.

٥. تصف الثنائية اللغوية قدرة الفرد على التعامل مع لغتين مختلفتين، بينما تشير الازدواجية إلى وضع لغوي قائم في مجتمع من المجتمعات في اللغة نفسها.^{٢٩} هناك مجموعة من السبلات التي تترتب على التعدد اللغوي، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

١. يؤدي التعدد اللغوي إلى إحداث تأثيرات سلبية على الأنساق العقدية، كما يسهم في إضعاف الروابط الاجتماعية ويؤدي إلى نوع من التفكك داخل المجتمع.

٢. ضعف المستوى التعليمي، إذ إن الخلط الذي يحدث أحياناً بين اللغات بسبب التشتت الذهني لدى المتعلمين، ويؤدي إلى التباس المفاهيم وصعوبة التعبير اللغوي.

٣. الكلفة الاقتصادية المرتفعة تعجز ميزانية الدولة في كثير من الأحيان عن تحملها، مما يضطر المواطنين إلى تحمل نفقات التعليم بشكل مباشر، وهو ما ينتج عنه ظواهر سلبية خطيرة مثل التسرب المدرسي وانتشار الأمية على نطاق واسع.

٤. الفوضى اللغوية، التي قد تكون ناتجة عن الابتعاد عن اللغات الأم واللجوء إلى اللغة الإنجليزية مثلاً بوصفها بديلاً يُتوهم أنه قادر على حل المشكلات اللغوية، في حين أنه يزيد الوضع تعقيداً.

٥. التأثير على الوحدة الوطنية، إذ قد يسهم في ظهور نزعات تدعو إلى التقسيم على أساس جغرافي-لغوي، وقد يصل الأمر إلى المطالبة بكونفدراليات لغوية تضعف تماسك الدولة.

٦. التجارب التي مرت بها العديد من الدول تؤكد أن التخلي عن اللغة الوطنية لصالح لغات أجنبية بدعوى التعدد اللغوي لم يؤدي إلى التقدم المنشود، بل بقيت تلك الدول متأخرة رغم تبنيها لغات غيرها، كما هو الحال في بعض الدول التي استبدلت لغتها الوطنية باللغة الإنجليزية مثل بنغلادش وزامبيا ونيجيريا، أو باللغة الفرنسية كما في السنغال والنيجر.

٧. التعدد اللغوي يكون في كثير الأحيان عشوائياً، تعدد متشابه يعيد تقديم الأمور بلغتين مختلفتين فما الفائدة من اعتماد ضربين مكررين، وهنا يقع التشتت الحقيقي، فينصرف ذهن الطالب باستمرار إلى الترجمة لا إلى التركيز على فهم المفاهيم واستيعابها.^{٣٠}

به تجاوز اللهجات واللغات والأساليب المختلفة، فكل ما هو متاح للفرد من مستويات لغوية سواء كانت لغات أو لهجات أو أساليب يدركها الفرد بلا وعي كلها تعبر عن طرف من أطراف الازدواجية بينما يعبر الطرف الثاني عن المستويات التي يدركها الفرد بطرق واعية.

ورغم كثرة الدراسات، لا يزال مصطلح الازدواجية محل خلاف بين الباحثين، فبعضهم يطلقه على وجود مستويين لغويين من أصل جيني واحد (كالعربية والعامية)، وبعضهم يطلقه على وجود لغتين مختلفتين (عربية وفرنسية).^{٣١}

٢: الثنائية اللغوية:

تعد الثنائية اللغوية أحد أبرز مظاهر التعدد اللغوي، فقد عرفها ماروزو بأنها "الوضع اللغوي لفرد ما أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين، دون أن تكون لأفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر من اللغة الأخرى، يبدو أن العالم يشترط في تعريفه للثنائية اللغوية عدم التفاضل بين اللغتين في الاستعمال عند الأفراد.

وعرف ديكر ثنائي اللغة بأنه: "ذلك الفرد الذي يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم"، ويفهم من هذا التعريف أن شرط الثنائية اللغوية عنده يتمثل في أن تكون كل اللغات التي يعرفها الفرد قد اكتسبها منذ الطفولة كلغات أم.^{٣٢}

أما فيشمان فقد قسم الثنائية اللغوية إلى ثلاث درجات رئيسية، وهي:

أولاً: القدرة على إتقان لغتين مختلفتين أو التمكن منهما بالمستوى نفسه، وهي درجة يصعب الوصول إليها، ويُستثنى من ذلك الأفراد الذين اكتسبوا لغتين في الوقت ذاته منذ الصغر.

ثانياً: القدرة على المشاركة في حوارات ومحادثات طويلة نسبياً تتعلق بمختلف شؤون الحياة اليومية.

ثالثاً: القدرة على الدخول في حوار أو مناقشة بأي من اللغتين، غير أن هذا المستوى يظل في إطار اللغة المبسطة. ومن العوامل التي تسهم في ظهور الثنائية اللغوية في أي مجتمع من المجتمعات ما يأتي:

١. التوسع الاستعماري: عندما تتوسع الدولة المسيطرة على الدولة المغلوبة، وهذا واضح في الاستعمار الفرنسي للجزائر والمغرب.

٢. الهجرات الجماعية التي تقوم بها بعض الشعوب، سواء لأسباب تتعلق بالعمل أو نتيجة الكوارث الطبيعية، بذلك يتحتم على تلك الجماعات تعلم لغة البلد المضيف لها.

٣. ويكمن الفرق بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، فيما يلي:

^{٢٩} (ينظر: البلوشية، ص ١).
^{٣٠} (ينظر: الأوزاعي، ص ١٢).

^{٣١} (ينظر: بناني، ٢٠١٥م، ص ١٠٤).
^{٣٢} (ينظر: كافي، ص ٨٠).

ومن أهم الإيجابيات التي تترتب على التعدد اللغوي، ما يلي:

١. يسهم التعدد اللغوي إسهاما فاعلا في تفاعل الحضارات وفي تبادل الثقافات وتعزيز التواصل بين الأمم، وهو رافد من روافد التعاون في كل مجالات الحياة، في حين أن سيطرة اللغة الواحدة تسبب طمس الهويات وتهميش الثقافات بما تحمل من غنى معرفي ومادي.

٢. تبرز الحاجة الماسة إلى تبادل المنافع بين الأمم، إذ تمتلك كل أمة مقوماتها من موارد طبيعية وإمكانات مادية وقدرات صناعية ورصيد حضاري، تمكنها من الاستفادة من خبرات وإمكانات الأمم الأخرى، وتحقيق التعاون في شتى المجالات.

المبحث الثالث: التخطيط اللغوي في مواجهة الصراع اللغوي في الوطن العربي:

لكي يكون التخطيط اللغوي ناجحاً وفعالاً في التعامل مع ظاهرة التعدد اللغوي، لا بد أن يقوم على أساس تربوي واضح، تُمنح فيه اللغة العربية المكانة التي تليق بها مقارنة ببقية اللغات الوطنية واللغات الأجنبية، ويتطلب هذا الأمر من التربويين والباحثين تقديم دراسات تربوية تبرز موقع اللغة العربية بوصفها لغة رسمية، وتحدد في الوقت نفسه مكانة اللغات الأجنبية، مع بيان حق كل لغة في الاستعمال وفي المجال الإعلامي، بحيث توضع كل لغة في الإطار الذي خُصص لها دون تهमيش. ولا يكتسب التخطيط اللغوي فعاليته إلا إذا كان مدعوماً بتشريع لغوي واضح، ولا سيما إذا اتسم هذا التشريع بجملة من الخصائص الأساسية، من بينها:

١. الالتزام باستخدام اللغة العربية في عملية التدريس، والعمل على تعريب التعليم في مؤسسات التعليم العالي والجامعات.

٢. الحرص على سلامة اللغة وصحتها فيما يُكتب ويُنشر في المطبوعات ووسائل الإعلام المختلفة؛ واعتماد اللغة العربية في كتابة اللافقات والإعلانات.

٣. ضرورة تحرير الوثائق والمراسلات وكل ما يُقدّم إلى الإدارات والهيئات الرسمية وغير الرسمية باللغة العربية.

٤. استعمال المصطلحات العلمية والألفاظ الحضارية العربية فيما يُؤلف ويكتب من بحوث ودراسات ومقالات، وما يُنشر في الصحف والمجلات.

٥. تعزيز حضور اللغة العربية في مجال التعليم، ودعم عملية التعريب، وضرورة الالتزام بالسلامة اللغوية في مختلف المنشورات والمطبوعات.

ولتحقيق تخطيط لغوي ناجح، يصبح من الضروري دراسة الواقع اللغوي في الوطن العربي دراسة دقيقة تراعي خصوصيات هذا الواقع، وتعتمد إلى وصفه وصفاً موضوعياً، مع الأخذ في الاعتبار التحولات السريعة التي يشهدها المجتمع وأثرها المباشر في الوضع اللغوي، ولا سيما في ظل الانفتاح المتزايد على لغات العالم، كما ينبغي التأكيد في هذا السياق على الدور المحوري للغة الأم في الحفاظ على هوية المجتمع وصون مقوماته الثقافية.^{٣١}

الخاتمة:

ومن خلال ما سبق، يتضح أن التخطيط اللغوي يستلزم مراعاة التعدد اللغوي والثقافي الذي يميز الدول العربية، وهو ما يفرض على مشاريع القوانين المقترحة في هذا المجال أن تأخذ هذا التنوع بعين الاعتبار، وأن تعمل على إشراك مختلف فئات المجتمع في مناقشة القضايا اللغوية، وللاستقاء بهذا النقاش إلى المستوى المطلوب، لا بد من إشراك الباحثين في اللسانيات، حتى يُمنح التخطيط اللغوي بعده العلمي واللغوي بالدرجة الأولى، ويتم إبعاده عن المزايدات السياسية وما يصاحبها من آثار جانبية تعقّد مسألة تدبير التعدد اللغوي بدل أن تسهم في توجيهها نحو تحقيق الإرادة الجماعية وتعزيز الوحدة الوطنية.

وفيما يلي عرض لأهم النتائج:

١. إن الصراع بين أي لغة وأخرى لا يحدث عشوائياً، وإنما يخضع لقواعد وأسس معروفة في الصراع اللغوي، كما أن اللغة التي تحقق الغلبة لا تخرج سالمة، مهما بلغت قوتها وانتشارها.

٢. التعدد اللغوي بمظهرية الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، ظاهرة واسعة الانتشار في الوطن العربي، غير أنه يظل في جوهره تنوعاً ثقافياً ولغوياً يمكن أن يسهم في إثراء اللغة العربية، بشرط أن يوظف بطريقة لا تمس مكانة اللغة العربية الفصحى ولا يؤثر على سلامتها.

٣. النهوض باللغة العربية في الوطن العربي، يكمن في اعتماد سياسة لغوية واضحة المعالم، إلى جانب تخطيط لغوي يقوم على أسس علمية ومنهجية دقيقة.

٤. ينبغي أن تكون السياسة اللغوية والتخطيط في الوطن العربي محددين بزمان وأهداف واضحة، وأن يخضع لعملية تقويم مستمرة في كل مرحلة، وذلك من أجل تدارك أوجه القصور.

٥. أثبتت العديد من التجارب أن الإصلاح الذي لا يقوم على خطط واضحة ومحددة غالباً ما يكون مصيره الفشل، وعدم تحقيق الأهداف المرجوة.

^{٣١} (ينظر: بلعيد، ص ١٩١).

التوصيات:

١٤. زكريا ميشال، (د.ت)، قضايا السنية تطبيقية، ط١، بيروت، دار الملايين.
١٥. شاهين عبد الصبور، (١٩٩٣م)، علم اللغة العام، ط٦، دار الرسالة.
١٦. شماني محمد، (٢٠١٨م)، تطوير العربية والأمازيغية سبيل إلى الوحدة والأمن، بحث ضمن منشورات المجلس، الجزائر.
١٧. عبد التواب رمضان، (١٩٩٧م)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط٣، مكتبة الخانجي القاهرة.
١٨. عبد الواحد علي، (٢٠٠٦م) علم اللغة، ط١١، دار نهضة مصر.
١٩. عمر وهنية، حسني، (٢٠١٥م)، السياسة اللغوية: دراسة نظرية للمفهوم والأهداف من وجهة نظر سيولوجية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع.
٢٠. فندريس، (١٩٥٠م) اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي، د.ط، مكتبة الخانجي القاهرة.
٢١. الفهري عبد القادر، (٢٠٠٧م)، البيئة واللغة، ط١، منشورات زاوية الرباط.
٢٢. القاسي، (٢٠٠٩م) لغة الطفل العربي دراسات في السياسات اللغوية وعلم اللغة النفسي، لبنان.
٢٣. كافي لويس، (٢٠٠٨م)، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي، المنظومة العربية للترجمة.
٢٤. مجاهد ميمون، (٢٠٠٦م)، اللغة الرسمية والهوية الوطنية في ظل المجتمع متعدد اللغات.
٢٥. مصطفى عوض، (١٩٩٠م)، التخطيط اللغوي والتعريب، جامعة البلقاء الأردن، ع٤٢.
٢٦. موسى نهاد، (٢٠١٩م)، اللغة في العصر الحديث قيم الثبوت والتحول، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٧. وهيب وهيب، (٢٠١٧م)، مزايا التخطيط اللغوي وصور تطبيقه، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية.

١. ضرورة غرس حب اللغة العربية في نفوس أبنائها، واعتماد وسائل فعالة للتوعية والحث على المخاطر التي تهدد لغتهم الأم، والعمل الجماعي والتكاتف من أجل مواجهة التحديات التي تحيط باللغة العربية.
٢. الدعوة إلى سن وتشريع القوانين التي تكفل حماية اللغة العربية من قبل الجهات المسؤولة.
٣. ينبغي على سائر الاعلام أن تأخذ بعين الاعتبار الخطر الذي يهدد اللغة العربية، نتيجة الاستخدام المفرط للعامة في مختلف النشرات الإخبارية وبرامج الأطفال.
٤. التأكيد على جعل اللغة العربية الفصحى اللغة الأساسية في العملية التعليمية بمختلف مراحلها: الابتدائية والثانوية والجامعية والدراسات العليا، ولا يقتصر ذلك على لغة المناهج الدراسية، بل يشمل لغة الشرح داخل المؤسسات التعليمية.

المراجع:

١. آغا عائشة، (٢٠١٨م)، التخطيط اللغوي، مجلة الدراسات، ع٢.
٢. الأوزاعي محمد، (٢٠٠٢م)، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، ط١، الدار البيضاء.
٣. باديس لهويل، نور الهدى حسني، (د.ت)، مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر، جامعة محمد خيضر سكرة، بحث منشور.
٤. بلعيد صالح، (٢٠٠٣م)، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة العربية.
٥. بلعيد صالح، (٢٠٠٧م)، ط١، في قضايا التربية، الجزائر.
٦. بلعيد صالح، (٢٠١٢م) التخطيط اللغوي للضرورة المعاصرة، بحث منشور، ضمن منشورات المجلس الأعلى باللغة العربية، الجزائر، ٢٠١٢م.
٧. البلوشية نوال، الثنائية، اللغوية في اللغة العربية، مقال، صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة.
٨. بناني أحمد، (٢٠١٥م) الازدواجية اللغوية، مجلة إشكالات، الجزائر.
٩. جولبيت غارمادي، (١٩٩٠م)، اللسانيات الاجتماعية، ط١ تر: خليل، دار طليعة، بيروت لبنان.
١٠. حاتم صالح، (١٩٨٩م) علم اللغة، دار ابن الأثير للطباعة والنشر.
١١. الديبان إبراهيم، (٢٠٠٦م) الصراع اللغوي، بحث مقدم لمؤتمر علم اللغة.
١٢. الراجحي عبده، (٢٠١٣م)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
١٣. الزبون فواز، (٢٠١٦م)، دور التخطيط اللغوي في خدمة اللغة العربية والنهوض بها، مقال.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Language policies and their role in enhancing the status of the Arabic language

Dr. Fatima Suwailim Al-Huwaiti

Assistant Professor of Grammar and Morphology at the University of Tabuk Kingdom of Saudi Arabia.

السياسات اللغوية ودورها في تعزيز مكانة اللغة العربية

د. فاطمة سويلم الحويطي

أستاذ النحو والصرف المساعد في جامعة تبوك المملكة العربية السعودية.

E-mail: falhowaiti@ut.edu.sa

KEY WORDS:

Language policies, Arabic language, English language dominance.

الكلمات المفتاحية:

السياسات اللغوية، اللغة العربية، هيمنة اللغة الإنجليزية.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

This paper concludes that language policies constitute a decisive strategic instrument for enhancing the status of the Arabic language. The study demonstrates that the challenges facing Saudi language policies are not primarily related to a weak institutional status of Arabic or a lack of official support; rather, they stem from a set of implementation-related issues, most notably the dominance of the English language and the rapidly accelerating digital and technological challenges. The paper further shows that the persistence of these challenges is likely to constrain the functional role of the Arabic language and weaken its ability to perform its roles as a language of education, knowledge, media, and technology. The findings also emphasize that addressing these challenges requires a shift in language policies from a partial or symbolic approach to a comprehensive strategic approach based on long-term planning, institutional governance, and integration across different sectors. The study concludes that the success of language policies in the Kingdom of Saudi Arabia is contingent upon their ability to strike a balance between identity and openness, authenticity and modernization, and legislation and implementation, within an inclusive national linguistic vision that positions the Arabic language as a driver of sustainable development, an effective tool for human development, a means of strengthening national identity, and a key contributor to shaping the future of knowledge and technology.

خلصت هذه الورقة إلى أن السياسات اللغوية تمثل أداة استراتيجية حاسمة في تعزيز مكانة اللغة العربية، وقد أظهرت الدراسة أن التحديات التي تواجه السياسات اللغوية السعودية لا ترتبط بضعف المكانة النظامية للغة العربية أو غياب الدعم الرسمي، بقدر ما ترتبط بجملة من الإشكالات التطبيقية، من أبرزها: هيمنة اللغة الإنجليزية، والتحديات التقنية الرقمية المتسارعة، وبيئت الورقة أن استمرار هذه التحديات من شأنه أن يحد من الدور الوظيفي للغة العربية، ويُضعف قدرتها على أداء أدوارها بوصفها لغة تعليم ومعرفة وإعلام وتقنية. كما أكدت النتائج أن معالجة هذه التحديات تتطلب انتقال السياسات اللغوية من الطابع الجزئي أو الرمزي إلى الطابع الاستراتيجي الشامل، القائم على التخطيط طويل المدى، والحوكمة المؤسسية، والتكامل بين القطاعات المختلفة، وخلصت الدراسة إلى أن نجاح السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية مرهون بقدرتها على تحقيق التوازن بين الهوية والانفتاح، وبين الأصالة والتحديث، وبين التشريع والتنفيذ، ضمن رؤية لغوية وطنية شمولية تجعل من اللغة العربية رافعة للتنمية المستدامة، وأداة فاعلة في بناء الإنسان، وتعزيز الهوية الوطنية، والمشاركة في صناعة المستقبل المعرفي والتقني.

المقدمة:

تُعد اللغة العربية أحد أهم المقومات الحضارية والثقافية للأمة العربية، إذ تمثل وعاء الهوية، ووسيلة التفكير، وأداة إنتاج المعرفة ونقلها عبر الأجيال. ومع التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات العولمة والرقمنة والاتصال المعرفي، أصبحت اللغة العربية تواجه تحديات متزايدة تهدد حضورها في التعليم، والإعلام، والبحث العلمي، والفضاء الرقمي، الأمر الذي يستدعي تبني سياسات لغوية واعية ومتكاملة تعزز مكانتها وتضمن استدامتها.

وفي هذا السياق، تبرز السياسات اللغوية بوصفها إطارًا تنظيميًا واستراتيجيًا يُعنى بإدارة الشأن اللغوي، من خلال سن التشريعات، ووضع الخطط، وتوجيه الممارسات المؤسسية والمجتمعية المتعلقة باستخدام اللغة. ولا يقتصر دور هذه السياسات على حماية اللغة العربية وصونها، بل يتجاوز ذلك إلى تمكينها من مواكبة متطلبات العصر، والانخراط الفاعل في مجالات التنمية المستدامة، والابتكار، وبناء مجتمع المعرفة.

وانطلاقًا من أهمية اللغة العربية في تشكيل الوعي الثقافي وتعزيز الانتماء الوطني، تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية، وبيان أثرها في دعم حضورها الوظيفي والتواصل في مختلف القطاعات، مع التأكيد على ضرورة التكامل بين المؤسسات التعليمية والإعلامية والثقافية، بما يسهم في بناء سياسة لغوية شاملة قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة وتحقيق التوازن بين الأصالة والتحديث.

كما تُعد السياسات اللغوية أحد أهم أدوات الدول في إدارة واقعها اللغوي وتوجيهه؛ إذ لا تقتصر على سن القوانين أو إصدار القرارات فحسب، بل تمتد إلى بناء منظومات معيارية وإجرائية تُحدد مكانة اللغة في التعليم والإدارة والإعلام والفضاء الرقمي، وتوازن بين مقتضيات الهوية الوطنية ومتطلبات الانفتاح والتواصل العالمي. وفي السياق السعودي، تكتسب السياسات اللغوية أهمية مضاعفة؛ لارتباط اللغة العربية بالمرتكزات الدينية والثقافية والتاريخية للمجتمع، ولما تؤديه من دور محوري في صوغ الوعي الجمعي وتعزيز الانتماء، إضافةً إلى كونها ركيزةً للاتصال المؤسسي الفعّال وبناء رأس المال المعرفي.

ومع تسارع التحول الرقمي وتنامي التعددية اللغوية في سوق العمل والتعليم العالي والقطاعات الحيوية، برزت الحاجة إلى سياسات لغوية أكثر تكاملاً وقياساً للأثر، تُعزز حضور العربية في المجالات العامة والتخصصية، وتدعم استخدامها في الإدارة والخدمات، وتواكب تحديات المصطلح والتعريب والكتابة المهنية، مع استثمار التقنيات

اللغوية الحديثة لرفع جودة المحتوى العربي الرقمي. وتأتي جهود مؤسسات وطنية مختصة—وفي مقدمتها مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية—لتأطير هذا المسار عبر بناء سياسات ومعايير ومؤشرات تُسند صُنّاع القرار وتُسهم في تفعيل حضور العربية محلياً ودولياً.

مشكلة الدراسة:

رغم المكانة الدينية والثقافية والحضارية للغة العربية، إلا أن حضورها في بعض المجالات التعليمية والإعلامية والتقنية لا يزال يواجه تحديات متعددة، مما يثير التساؤل حول فاعلية السياسات اللغوية العربية في تعزيز مكانة اللغة العربية وحمايتها ومواكبتها للتحولات المعاصرة.

أسئلة الدراسة:

- ما مفهوم السياسات اللغوية وأهدافها؟
- ما واقع السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية؟
- ما أبرز التحديات التي تواجه تعزيز مكانة اللغة العربية؟
- كيف تسهم السياسات اللغوية في دعم اللغة العربية في التعليم والإعلام والتقنية؟
- ما سبل تطور السياسات اللغوية بما يعزز حضور اللغة العربية مستقبلاً؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- توضيح مفهوم السياسات اللغوية وأهميتها.
- تحليل واقع السياسات اللغوية المرتبطة باللغة العربية.
- إبراز دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية.
- رصد التحديات والمعوقات التي تواجه تنفيذ السياسات التي تخدم اللغة العربية.
- تقديم مقترحات عملية لتطوير السياسات اللغوية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- إثراء الدراسات اللغوية المعاصرة المتعلقة بالتخطيط والسياسات اللغوية.
- دعم الاتجاهات البحثية التي تربط اللغة بالهوية والتنمية.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير السياسات التعليمية والإعلامية.
- دعم متخذي القرار في المؤسسات اللغوية والثقافية.

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف السياسات اللغوية المتبعة في المملكة العربية السعودية وتحليل أثرها على واقع اللغة العربية اليوم.

الإطار النظري للدراسة:

المبحث الأول: مفهوم السياسات اللغوية

- تعريف السياسات اللغوية

- الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

المبحث الثاني: اللغة العربية والسياسات اللغوية

- مكانة اللغة العربية تاريخياً وحضرياً.

- السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية.

- نماذج لدعم اللغة العربية (التشريع، التعليم، التعريب).

المبحث الثالث: دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية

- في التعليم (المناهج، لغة التدريس)

- في الإعلام (اللغة العربية، المحتوى الرقمي)

- في الفضاء الرقمي والتقني (الذكاء الاصطناعي، المحتوى العربي).

المبحث الرابع: التحديات التي تواجه السياسات اللغوية

- هيمنة اللغات الأجنبية

- التحديات التقنية والرقمية

- الفجوة بين التشريع والتطبيق.

الخاتمة

التوصيات

الدراسات السابقة:

حظي موضوع السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية باهتمام متزايد في الدراسات اللغوية المعاصرة، لا سيما في ظل التحولات الثقافية والتعليمية والرقمية التي تشهدها المملكة، وما صاحبها من وعي بأهمية اللغة العربية بوصفها ركيزة للهوية الوطنية وأداة للتنمية المعرفية ومن هذه الدراسة:

١. النفعي، حميد خضر. (٢٠٢٢)، السياسة اللغوية ومظاهرها في مدونة قرارات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث.

تناولت الدراسة السياسة اللغوية في المملكة من خلال تحليل مدونة القرارات الرسمية المتعلقة باللغة العربية، وهدفت إلى رصد مظاهر التخطيط اللغوي المؤسسي وأبعاده التنظيمية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن المملكة تمتلك رصيداً معتبراً من القرارات الداعمة للغة العربية، إلا أن تفعيل هذه القرارات على مستوى الممارسة المؤسسية لا يزال بحاجة إلى آليات تنفيذ واضحة ومتابعة دورية، بما يضمن تحقيق الأهداف اللغوية المنشودة.

٢. المحمود، محمود عبد الله. (٢٠٢٠)، السياسة اللغوية السعودية: تحليل ودراسة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية.

قدّمت دراسة تحليلية للسياسة اللغوية السعودية ركّز فيها على الأطر التشريعية والتنظيمية التي تحكم استخدام اللغة العربية في القطاعات التعليمية والإدارية. وأظهرت نتائج الدراسة أن السياسة

اللغوية في المملكة تتسم بالشمول من حيث الرؤية، لكنها تعاني من التفاوت في التطبيق بين القطاعات، مما يستدعي تعزيز التنسيق المؤسسي وبناء مؤشرات لقياس الأثر اللغوي.

٣. المحمود، محمود عبد الله. (٢٠٢٣)، السياسة اللغوية للرعاية الصحية في المملكة العربية السعودية: مرئيات المستفيدين والممارسين الصحيين حيال استخدام اللغة العربية. مجمع الملك سلمان للغة العربية.

ركّزت الدراسة على تصورات المستفيدين والممارسين الصحيين تجاه استخدام اللغة العربية في الخدمات الطبية. وكشفت النتائج عن وجود فجوة بين التوجهات الرسمية الداعية إلى استخدام اللغة العربية، والممارسات الفعلية التي يغلب عليها استخدام اللغات الأجنبية، وهو ما يعكس الحاجة إلى سياسات لغوية قطاعية تراعي طبيعة التخصص دون الإخلال بحق اللغة العربية في التواصل والخدمة.

تُظهر الدراسات السابقة أن المملكة العربية السعودية تمتلك توجهاً واضحاً نحو دعم اللغة العربية من خلال السياسات اللغوية، إلا أن معظم الدراسات تُجمع على أن التحدي الرئيس لا يكمن في التشريع، بل في التنفيذ، والتكامل المؤسسي، وقياس الأثر اللغوي، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته من خلال ما يلي:

المبحث الأول: مفهوم السياسة اللغوية

تعريف السياسة اللغوية:

تعرف السياسة اللغوية بأنها "الإطار القانوني والتهئية اللغوية كمجموعة الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان منزلة ما للغة من اللغات". (كافي، ٢٠٠٨).

ويمكن تعريف السياسة اللغوية إجرائياً بأنها مجموعة الإجراءات والتشريعات والتوجهات المؤسسية التي تسعى إلى تنظيم استخدام اللغة العربية وتعزيز حضورها الوظيفي والثقافي في المجتمع، بما يسهم في رفع مكانتها وحمايتها في ظل التحديات المعاصرة.

ظهر مصطلح السياسات اللغوية (Language Policy) في النصف الثاني من القرن العشرين، وتحديدًا بعد الحرب العالمية الثانية، في سياق التحولات السياسية والاجتماعية التي شهدتها العالم، ولا سيما في الدول التي نالت استقلالها عن الاستعمار. وقد برزت آنذاك الحاجة إلى تنظيم الشؤون اللغوية في المجتمعات المتعددة لغوياً، ومعالجة قضايا مثل اختيار اللغة الرسمية، ولغة التعليم، ولغة الإدارة (المسدي ٢٠٠٧).

ومر مفهوم السياسات اللغوية بعدة مراحل تطورية، يمكن إجمالها فيما يأتي:

١. المرحلة الوظيفية الإدارية:

حيث انصب الاهتمام هنا على الجوانب الإدارية والتنظيمية للغة، مثل: اختيار اللغة المناسبة، تقنين استخدامها في التعليم والإدارة، معالجة التعدد اللغوي.

٢. المرحلة الاجتماعية الثقافية:

ابتداءً من سبعينيات القرن العشرين، توسع مفهوم السياسة اللغوية ليشمل أبعاداً اجتماعية وثقافية، حيث أدرك أن اللغة تمثل: عنصراً جوهرياً في بناء الهوية، ووسيلة للتماسك الاجتماعي، وأداة للهيمنة أو المقاومة الثقافية، فلم تعد السياسة اللغوية مجرد قرارات رسمية، بل أصبحت تعكس علاقات القوة داخل المجتمع.

٣. المرحلة النقدية والحقوقية:

في أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، تأثر مفهوم السياسة اللغوية بالمقاربات النقدية، فبرزت قضايا، مثل: العدالة اللغوية، الحقوق اللغوية، حماية اللغات المهددة، مقاومة الإقصاء اللغوي، فأصبحت السياسة اللغوية تدرس في ضوء حقوق الإنسان والتنوع الثقافي.

٤. المرحلة الرقمية المعاصرة:

في العصر الرقمي، شهد مفهوم السياسات اللغوية تطوراً جديداً، حيث لم يعد محصوراً في التعليم والإدارة بل امتد ليشمل: الفضاء الرقمي، الإعلام الجديد، الذكاء الاصطناعي، المحتوى الرقمي متعدد اللغات، فأصبحت قدرة اللغة على الحضور الرقمي معياراً أساسياً من معايير قوتها ومكانتها.

مما يعني أن مصطلح السياسات اللغوية تطوّر من مفهوم إداري محدود إلى إطار فكري شامل يُعنى بتنظيم اللغة وحمايتها، وتعزيز مكانتها، وضمان حضورها الفاعل في مختلف مجالات الحياة، بما يعكس وعياً متزايداً بدور اللغة في بناء الهوية والتنمية المستدامة. (الألكسو ٢٠١١)

- الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

يعد مصطلحا السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي من المصطلحات المتقاربة في الدراسات اللسانية الحديثة، غير أنهما يختلفان من حيث المستوى الوظيفي والدور الإجرائي، رغم تكاملها في التطبيق.

السياسة اللغوية: تشير السياسة اللغوية إلى الإطار العام الذي يحدد التوجهات والمواقف الرسمية للدولة أو المؤسسة تجاه اللغة أو اللغات المستخدمة في المجتمع. وهي تمثل الجانب الاستراتيجي والتشريعي الذي يرسم الأهداف الكبرى المتعلقة بوضع اللغة ومكانتها ووظائفها. (المسدي ٢٠٠٧)، بينما يقوم التخطيط اللغوي على البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ. (كافي، ٢٠٠٨)، مما يعكس أن التخطيط اللغوي يسعى إلى إحداث تغيير إيجابي يقوم على تغيير نظام لغوي أو تعديله أو توقيفه، من خلال حل المشكلات اللغوية. (الفاروق، ٢٠١٣).

مما يمكننا من القول إن العلاقة بينهما تقوم على التكامل الوظيفي، إذ:

١. لا يمكن للتخطيط اللغوي أن ينجح دون سياسة لغوية واضحة.

٢. لا يمكن أن تكون السياسة اللغوية فاعلة ما لم تُترجم إلى خطط لغوية قابلة للتنفيذ.

وعليه، فإن التخطيط اللغوي يعد الأداة التنفيذية للسياسة اللغوية فمن خلاله يمكن تطوير المصطلحات في اللغة العربية، ودعم العربية في الإعلام والفضاء الرقمي، بينما تمثل السياسة اللغوية الإطار المرجعي الذي يوجه هذا التخطيط، من خلال تحديد موقع اللغة العربية كلفة هوية ومعرفية، وبذلك يسهم التكامل بين المفهومين في تعزيز مكانة اللغة العربية وحمايتها في ظل التحديات المعاصرة.

المبحث الثاني: اللغة العربية والسياسات اللغوية

تعد اللغة العربية من أعرق اللغات الحية في العالم، وقد احتلت عبر تاريخها الطويل مكانة رفيعة جعلتها وعاءاً للحضارة، وأداةً للمعرفة، ورمزاً للهوية الثقافية للأمة العربية والإسلامية، ولم تكن العربية مجرد وسيلة للتواصل، بل كانت عنصراً فاعلاً في بناء الحضارة الإنسانية وإثرائها، ف" اللغة في شكلها الملفوظ والمكتوب عنصر أساسي في الحياة الاجتماعية راقية كانت أم ابتدائية وهي أشبه بالرموز الرياضية والاقتصادية، فهي وسيلة للنمو والرقى والارتقاء وهي الجسر الذي يصل بين الحياة والفكر". (الباكور، ١٩٨٧).

المكانة التاريخية للغة العربية:

ارتبطت اللغة العربية منذ نشأتها بتاريخ العرب وثقافتهم، ثم شهدت تحولاً مفصلياً مع نزول القرآن الكريم، إذ اكتسبت بعداً دينياً عالمياً، وأصبحت لغة مقدسة لدى المسلمين، وهو ما أسهم في:

تثبيت قواعدها

صونها من الاندثار

انتشارها في رقعة جغرافية واسعة (الرافعي، ١٩٧٧)

وقد مثل القرآن الكريم مرجعاً لغوياً أعلى، أسهم في توحيد العربية الفصحى، وحفظها من التفكك، وجعلها لغة مشتركة بين شعوب مخالفة الأعراق والثقافات.

وفي العصر الإسلامي، بلغت اللغة العربية ذروة ازدهارها، إذ أصبحت: لغة العلم والمعرفة، لغة الإدارة والدواوين، لغة الفلسفة والطب والرياضيات والفلك، وشهدت هذه المرحلة حركة علمية نشطة، تمثلت في: الترجمة عن اللغات المختلفة، التأليف والابتكار، إنتاج المصطلحات العلمية. وبذلك تحولت العربية إلى لغة عالمية أسهمت في نقل المعارف إلى أوروبا وأسست لنهضتها الحديثة.

المكانة الحضارية والثقافية:

تمثل اللغة العربية ركيزة أساسية من ركائز الهوية الحضارية، فهي: حاملة للتراث الأدبي والفكري، معبرة عن القيم الدينية والاجتماعية، موحدة للوجدان الثقافي العربي.

متكاملة شملت التشريع، والتعليم، والتخطيط المؤسسي، والتعريب، والتحول الرقمي، ضمن رؤية شمولية لتعزيز مكانة العربية وظيفيًا وحضاريًا.

١. الإطار التشريعي والسياسي:

ارتكزت السياسات اللغوية في المملكة على أسس تشريعية واضحة، من أبرزها:

- النظام الأساسي للحكم الذي ينص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة.
- إلزام استخدام اللغة العربية في: المراسلات الحكومية، الأنظمة والتعليمات الرسمية، الوثائق والعقود العامة.
- توجيه الجهات الحكومية والخاصة بالالتزام بسلامة اللغة العربية في: اللوحات، الإعلانات، الخطاب المؤسسي.

حيث يعد هذا الإطار التشريعي من أكثر الأطر وضوحاً في العالم العربي، ويمنح اللغة العربية حماية قانونية مباشرة، غير أن فاعليته تتطلب متابعة تنفيذية مستمرة (الألكسو، ٢٠١١).

٢. إنشاء المؤسسات المعنية باللغة العربية:

دعمت المملكة سياساتها اللغوية بإنشاء مؤسسات متخصصة، من أبرزها:

- مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية الذي يعني ب:
 - وضع السياسات اللغوية
 - دعم البحث العلمي في اللغة العربية
 - تطوير المحتوى اللغوي
 - تعزيز حضور العربية عالمياً.
- دعم الجامعات والمراكز البحثية المتخصصة في اللغة العربية وعلومها.

٣. السياسات التعليمية ودعم اللغة العربية:

يعد التعليم أحد أبرز مجالات اللغة العربية في المملكة، ويتجلى ذلك في:

- اعتماد اللغة العربية لغة أساسية للتعليم العام.
- تطوير مناهج اللغة العربية وفق: مهارات القرن الحادي والعشرين، الكفايات اللغوية والتواصلية، تعزيز الهوية الوطنية.
- تدريس التخصصات الإنسانية والاجتماعية باللغة العربية

- تشجيع النشر العلمي العربي في بعض المجالات.

٤. سياسات التعريب والمصطلح العلمي:

دعمت المملكة جهود التعريب من خلال دعم: الترجمة، وتوحيد المصطلحات، وإعداد المعاجم المتخصصة، ومن خلال أيضا التعاون مع الجامعات اللغوية العربية، وتشجيع الإنتاج العلمي باللغة العربية.

وقد تجلّت هذه المكانة من خلال: ازدهار الأدب العربي شعراً ونثراً، تطور علوم اللغة" النحو، والصرف، والبلاغة"، حضور العربية في الفنون والعمارة والخط (ابن خلدون، ٢٠٠٤)

وعلى الرغم من التحديات التي واجهت اللغة العربية في العصور الحديثة، مثل: هيمنة اللغات الأجنبية، التحولات الرقمية، فإن العربية حافظت على مكانتها بوصفها: لغة رسمية في العديد من الدول، إحدى اللغات المعتمدة في المنظمات الدولية، لغة دين وثقافة وحضارة حية، ويعكس هذا الاستمرار قوة البنية الحضارية والتاريخية للغة العربية وقدرتها على التكيف مع المتغيرات.

- السياسات اللغوية في العالم العربي:

المكانة التاريخية والحضارية التي اكتسبتها اللغة العربية لم تكن بمنأى عن التحديات في العصور الحديثة، حيث واجهت اللغة العربية ضغوطاً متعددة، من أبرزها الاستعمار، وهيمنة اللغات الأجنبية، والتحولات المعرفية والتقنية المتسارعة. وهنا برزت السياسات اللغوية بوصفها أداة استراتيجية للحفاظ على مكانة اللغة العربية وتعزيز حضورها الوظيفي في مختلف مجالات الحياة العامة.

وتتمثل السياسات اللغوية في جملة التوجهات والتشريعات والقرارات التي تعتمدها الدولة لتنظيم شؤون اللغة، وتحديد موقعها في التعليم والإعلام والإدارة والفضاء الرقمي. ومن هذا المنطلق، فإن الحفاظ على المكانة الحضارية للغة العربية لا يتحقق بالبعد الرمزي وحده، بل يتطلب سياسات لغوية واعية تُترجم هذه المكانة التاريخية إلى حضور فعلي ومؤثر في الواقع المعاصر (المسدي، ٢٠٠٧).

وفي السياق العربي، تسعى السياسات اللغوية إلى إعادة تمكين اللغة العربية من أداء وظائفها الحضارية، من خلال دعمها في المنظومة التعليمية، وتعزيز استخدامها في البحث العلمي، وضمان حضورها في الإعلام والتقنية الحديثة، بما يحقق التوازن بين الأصالة والانفتاح. ويؤكد هذا التوجه أن مكانة اللغة العربية ليست معطى تاريخياً ثابتاً فحسب، بل هي مشروع حضاري متجدد يرتبط بمدى فاعلية السياسات اللغوية وقدرتها على الاستجابة لمتطلبات العصر (الألكسو، ٢٠١١).

وعليه، فإن العلاقة بين مكانة اللغة العربية تاريخياً وحضارياً والسياسات اللغوية علاقة تكاملية، إذ تمثل المكانة الحضارية الأساس الرمزي والثقافي، في حين تمثل السياسات اللغوية الإطار المؤسسي الذي يضمن استمرارية هذه المكانة وتعزيزها في ظل التحديات المعاصرة.

- سياسات المملكة العربية السعودية في دعم اللغة العربية:

تولي المملكة العربية السعودية اللغة العربية عناية خاصة، بوصفها لغة القرآن الكريم، وأحد أهم مرتكزات الهوية الوطنية والثقافية. وقد تجسّد هذا الاهتمام في سياسات لغوية

وقد شملت جهود التعريب: العلوم الإنسانية، العلوم الاجتماعية، بعض المجالات التقنية والمعرفية.

٥. السياسات اللغوية في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠:

انسجمت السياسات اللغوية مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي أكدت على: تعزيز الهوية الوطنية، دعم الثقافة والمعرفة، تمكين اللغة العربية في الإعلام والثقافة والفضاء الرقمي، وشمل ذلك: دعم المحتوى العربي الرقمي، إدماج اللغة العربية في المبادرات الثقافية، ربط اللغة بالابتكار والصناعات الثقافية.

يمكن القول إن السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية تتميز بـ: وضوح تشريعي، دعم مؤسسي متقدم، ارتباط استراتيجي بالهوية والتنمية، غير أن تطوير هذه السياسات يتطلب: تعزيز التعريب العلمي، توسيع استخدام العربية في التعليم العالي، دعم حضور العربية في التقنيات الحديثة.

المبحث الثالث: دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية

تمثل السياسات اللغوية أحد أهم الأدوات الاستراتيجية التي تعتمد عليها الدول والمجتمعات لتعزيز مكانة لغتها الوطنية، وضمان استمراريتها وأدائها لوظائفها الحضارية والمعرفية. وفي السياق العربي، تكتسب السياسات اللغوية أهمية مضاعفة نظرًا للمكانة التاريخية والدينية والثقافية التي تحتلها اللغة العربية، وما تواجهه من تحديات في ظل العولمة والتحولات الرقمية.

وتسهم السياسات اللغوية في ترسيخ مكانة اللغة العربية من خلال:

- النص الدستوري على رسمية اللغة العربية
- سن تشريعات تلزم باستخدامها في: الإدارة، القضاء، الوثائق الرسمية، الخطاب العام.
- حيث يؤدي هذا الإطار القانوني إلى: حماية اللغة من التهميش، توحيد الممارسة اللغوية في المؤسسات، رفع مكانة اللغة العربية بوصفها لغة سيادة وهوية.

دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية في التعليم:

يعد التعليم المجال الأبرز الذي تظهر فيه فاعلية السياسات اللغوية" إذ يمثل الواقع اللغوي في النظام التعليمي مؤثرًا كبيرًا على صانعي السياسة اللغوية، وفي الوقت ذاته تؤثر السياسة اللغوية على الواقع اللغوي في النظام التعليمي بصورة فاعلة" (المحمود، ٢٠١٨)، إذ تسهم هذه السياسات في:

- اعتماد العربية لغة التعليم في المراحل الأساسية.
- تطوير مناهج اللغة العربية بما يعزز: الكفاية اللغوية، التفكير النقدي، الوعي الثقافي.

- توسيع دائرة استخدامها في البحث العلمي.
- بناء الثقة بالعربية كلغة معرفة.

وقد أولت المملكة العربية السعودية التعليم مكانة مركزية في سياساتها اللغوية، انطلاقًا من كون اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وركيزة الهوية الوطنية، وأداة أساسية لبناء الإنسان والمعرفة. وقد تجلّى هذا الاهتمام في سياسات تعليمية واضحة تستهدف تعزيز حضور اللغة العربية في المناهج الدراسية ولغة التدريس، ضمن إطار مؤسسي وتشريعي متكامل يشمل:

أولاً: السياسات اللغوية وبناء مناهج اللغة العربية:

أسهمت السياسات اللغوية في المملكة في توجيه تطوير مناهج اللغة العربية بما يحقق عددًا من الأهداف الاستراتيجية، من أبرزها:

- ترسيخ اللغة العربية بوصفها وعاء الهوية الوطنية.
- تنمية الكفايات اللغوية والتواصلية لدى المتعلمين.
- ربط اللغة العربية بالقيم الثقافية والدينية.
- مواكبة التطورات التربوية الحديثة في بناء المناهج.
- وقد شهدت مناهج اللغة العربية في التعلم تحديثًا ملحوظًا، تمثل في:
- الانتقال من التركيز على الحفظ إلى تنمية المهارات.
- إدماج مهارات التفكير والتحليل والفهم القرائي.
- ربط المحتوى اللغوي بسياقات الحياة المعاصرة.

ثانيًا: لغة التدريس في تعزيز مكانة اللغة العربية:

تعد لغة التدريس من أبرز مخرجات السياسة اللغوية التعليمية في المملكة، حيث تعتمد العربية لغة أساسية للتدريس في: التعليم العام، التخصصات الإنسانية والاجتماعية في التعليم العالي. ويسهم هذا التوجه في:

- تعزيز الفهم والاستيعاب لدى الطلبة.
- دعم العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص.
- ترسيخ الثقة باللغة العربية كلغة تعليم ومعرفة.
- وتؤكد الدراسات اللغوية أن اعتماد اللغة الأم في التعليم يعد من أنجع الوسائل لتعزيز التحصيل الدراسي والتمكين المعرفي، وهو ما تنسجم معه السياسة التعليمية في المملكة (المسدي، ٢٠٠٧).

ثالثًا: اللغة العربية في التعليم العالي بين التمكين والتحديات:

على الرغم من الدعم المؤسسي للغة العربية، فإن التعليم العالي في المملكة يواجه تحديًا يتمثل في:

- هيمنة اللغات الأجنبية في كثير من التخصصات العلمية والطبية والإدارية.
- محدودية التعريب الأكاديمي في بعض البرامج.
- وقد دفعت هذه التحديات إلى:

- الدعوة إلى سياسات لغوية تعليمية متوازنة.
- دعم التعريب المرحلي للمقررات الجامعية.
- تشجيع البحث والنشر العلمي باللغة العربية.
- رابعاً: دور المؤسسات الوطنية في دعم العربية تعليمياً:**
- دعمت المملكة سياساتها اللغوية التعليمية بإنشاء مؤسسات متخصصة، من أبرزها:
- مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الذي يضطلع بدور محوري في:
- دعم البحث اللغوي.
- تطوير المحتوى التعليمي
- تعزيز حضور العربية في التعليم والإعلام.
- ويعد هذا التوجه مؤشراً على انتقال السياسة اللغوية من الطابع النظري إلى الطابع التطبيقي المؤسسي (الألكسو، ٢٠١١).
- ويمكننا القول إن السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية أسهمت بفاعلية في تعزيز مكانة اللغة العربية في التعليم، من خلال:
- تطوير مناهج اللغة العربية
- ترسيخ العربية لغةً للتدريس
- دعم المؤسسات اللغوية التعليمية
- غير أن تعظيم هذا الدور يتطلب:
- توسيع التعريب في التعليم العالي
- تعزيز استخدام العربية في البحث العلمي
- تحقيق مزيد من التكامل بين السياسة اللغوية والتخطيط التعليمي.
- دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية في الإعلام السعودي:**
- يمثل الإعلام السعودي أحد أبرز المجالات التي تتجلى فيها فاعلية السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية، نظراً لدوره المؤثر في تشكيل الوعي اللغوي والثقافي، وفي توجيه أنماط الاستعمال اللغوي لدى الجمهور. وقد شهد الإعلام في المملكة، التقليدي والرقمي، تحولات لافتة في ضوء السياسات اللغوية والثقافية المتسقة مع التوجهات الوطنية ورؤية السعودية ٢٠٣٠.
- أولاً: السياسات اللغوية واللغة الإعلامية في المملكة العربية السعودية:
- أسهمت السياسات اللغوية في المملكة في ترسيخ اللغة العربية الفصحى بوصفها اللغة الأساس في الخطاب الإعلامي الرسمي، ولا سيما في: نشرات الأخبار، البيانات الرسمية، البرامج الحوارية ذات الطابع الثقافي والسياسي، الإعلام الحكومي والمؤسسي، وقد انعكس هذا التوجه في:
- تعزيز سلامة اللغة الإعلامية
- تقنين الاستخدام اللغوي في القنوات الرسمية
- الحد من الخلل اللغوي في الخطاب الإعلامي العام
- وتؤكد الدراسات اللغوية أن التزام وسائل الإعلام باللغة العربية الفصيحة يسهم في رفع الذائقة اللغوية لدى الجمهور، ويعزز مكانة العربية كلغة تواصل عام ومعرفة (المسدي، ٢٠٠٧)
- اللغة الإعلامية بين الفصحى واللهجة في الإعلام السعودي:**
- على الرغم من هيمنة العربية الفصحى في الإعلام الرسمي، شهد الإعلام السعودي – خاصة البرامج التفاعلية والترفيهية – حضوراً ملحوظاً للهجات المحلية، لا سيما في: البرامج الاجتماعية، المنصات الرقمية، وسائل التواصل الاجتماعي، وتنعكس هذه الظاهرة مرونة السياسة اللغوية الإعلامية في المملكة، حيث يتم:
- توظيف اللهجة بوصفها أداة تواصل جماهيري
- مع الحفاظ على الفصحى في المحتوى الرسمي والمعرفي
- السياسات اللغوية ودعم المحتوى الرقمي العربي:**
- في ظل التحول الرقمي، توسعت السياسات اللغوية في المملكة لتشمل المحتوى الرقمي العربي، حيث اتجهت الجهات الإعلامية إلى: تعزيز إنتاج المحتوى العربي الرقمي، دعم المنصات الرقمية العربية، تشجيع استخدام العربية في الإعلام الجديد، تحسين جودة اللغة في المحتوى الإلكتروني، وقد أشارت أبحاث الألكسو (٢٠١١) إلى أن هذا التوجه أسهم في:
- زيادة حضور اللغة العربية في الفضاء الرقمي
- ربط اللغة بالابتكار والتقنية
- تعزيز مكانة العربية لدى الأجيال الشابة
- رابعاً: دور المؤسسات الإعلامية والثقافية:**
- دعمت المملكة السياسة اللغوية الإعلامية من خلال: توجيه المؤسسات الإعلامية بالالتزام بالسلامة اللغوية، دعم المبادرات الثقافية واللغوية في الإعلام، تعزيز الشراكة بين الإعلام والمؤسسات اللغوية.
- كما أسهم مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في: دعم المحتوى اللغوي والإعلامي، تقديم برامج ومبادرات تعنى باللغة العربية في الإعلام والفضاء الرقمي.
- على الرغم من الجهود المبذولة، يواجه الإعلام السعودي تحديات لغوية، من أبرزها:
- شيوع الأخطاء اللغوية في بعض المنصات الرقمية
- هيمنة اللغات الأجنبية في بعض المحتويات التقنية
- ضعف الضبط اللغوي في الإعلام الجديد
- ويمكننا القول إن السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية أسهمت بفاعلية في تعزيز مكانة اللغة العربية في الإعلام، من خلال:

تشجيع إنتاج المحتوى العربي في الإعلام الرقمي، دعم المبادرات الثقافية والمعرفية الرقمية، تعزيز حضور العربية في المنصات الحكومية والتعليمية، ربط المحتوى العربي بالجودة والموثوقية، كما دعمت المملكة سياساتها اللغوية الرقمية بإنشاء مؤسسات متخصصة/ من أبرزها: **مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية**، الذي اضطلع بدور محوري في:

- دعم البحث في الحوسبة اللغوية
 - تطوير الموارد اللغوية الرقمية
 - تعزيز استخدام العربية في التقنيات الحديثة
- ويُعد هذا التوجه مؤشراً على انتقال السياسة اللغوية في المملكة من مرحلة **الدعم الثقافي** إلى مرحلة **التمكين التقني والمعرفي** (الألكسو، ٢٠١١).
- وعلى الرغم من هذه الجهود، ما تزال اللغة العربية تواجه عدداً من التحديات في الفضاء الرقمي، من أبرزها: محدودية الموارد اللغوية العربية المفتوحة، ضعف تمثيل اللهجات العربية في تقنيات الذكاء الاصطناعي، هيمنة اللغات الأجنبية على المحتوى التقني المتخصص، وعلى الرغم من ذلك فإن السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية أسهمت بفاعلية في تعزيز مكانة اللغة العربية في الفضاء الرقمي والتقني، من خلال:

- تمكين العربية في التحول الرقمي
 - دعم حضورها في تطبيقات الذكاء الاصطناعي
 - تعزيز المحتوى العربي الرقمي
 - ربط اللغة بالابتكار والاقتصاد المعرفي
- غير أن تعظيم هذا الدور يتطلب مواصلة تطوير السياسات **اللغوية الرقمية** بما يضمن استدامة حضور اللغة العربية في التقنيات المستقبلية.

المبحث الرابع: التحديات التي تواجه السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية

تواجه السياسات اللغوية في العالم العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص جملة من التحديات البنوية والوظيفية التي حذت من فاعليتها في تعزيز مكانة اللغة العربية، على الرغم من الاعتراف الرسمي بأهميتها الثقافية والحضارية. وتتوزع هذه التحديات بين أبعاد تشريعية وتعليمية واجتماعية وتقنية، مما يجعل معالجتها تتطلب رؤية شمولية وسياسات متكاملة، ومن هذه التحديات:

١. هيمنة اللغة الإنجليزية.
٢. التحول الرقمي والتقني.
٣. الفجوة بين التشريع والتطبيق
٤. الازدواجية اللغوية (الفصحى واللهجات)
٥. ضعف الوعي المجتمعي بالسياسات اللغوية
٦. غياب الرؤية الشمولية طويلة المدى.

- ترسيخ العربية الفصحى في الخطاب الإعلامي
 - تحقيق توازن وظيفي بين الفصحى واللهجة
 - دعم المحتوى الرقمي العربي
 - ربط اللغة بالتحول الرقمي والهوية الوطنية
- غير أن تعظيم هذا الدور يتطلب مواصلة تطوير السياسات اللغوية الإعلامية بما يضمن جودة اللغة، واستدامة المحتوى العربي الرقمي، وتعزيز حضور العربية في الإعلام الجديد.
- دور السياسات اللغوية في تعزيز مكانة اللغة العربية في الفضاء الرقمي والتقني:**

أصبح **الفضاء الرقمي والتقني** أحد أهم ميادين التنافس اللغوي في العصر الحديث، إذ لم تعد مكانة اللغة تقاس بانتشارها التقليدي فحسب، بل بقدرتها على التمثيل في **التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي والمحتوى الرقمي** لا سيما وما تواجهه اللغة الفصحى من عملية "الإقصاء في مواقع التواصل، فنحن أمام لغة جديدة خلقتها طبيعة التواصل الاجتماعي القائمة على السرعة، سميت لغة الانترنت، تقوم على الرموز، والمختصرات، والإشارات" (الشمس، ٢٠٢١).

ومع هذا فقد تبنت **المملكة العربية السعودية** سياسات لغوية وتقنية متقدمة هدفت إلى تمكين اللغة العربية رقمياً، وتعزيز حضورها في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والاقتصاد المعرفي، انسجاماً مع التوجهات الوطنية ورؤية السعودية ٢٠٣٠.

أولاً: السياسات اللغوية وتمكين العربية في الفضاء الرقمي:

أسهمت السياسات اللغوية في المملكة في توسيع مفهوم دعم اللغة العربية ليشمل المجال الرقمي، من خلال: التأكيد على حضور اللغة العربية في التحول الرقمي الحكومي، دعم المحتوى العربي في المنصات الإلكترونية، تعزيز استخدام العربية في الخدمات الرقمية والتطبيقات الذكية.

ويعكس هذا التوجه إدراكاً مؤسسياً بأن اللغة العربية لم تعد مجرد أداة تواصل ثقافي، بل **مكوّنًا أساسيًا من مكونات السيادة الرقمية والهوية الوطنية** (الألكسو، ٢٠١١).

ثانياً: اللغة العربية والذكاء الاصطناعي في السعودية:

يُعد الذكاء الاصطناعي من أكثر المجالات التقنية تأثيراً في مستقبل اللغات، وقد أدركت المملكة مبكراً أهمية إدماج اللغة العربية في هذا المجال، من خلال: دعم معالجة اللغة العربية حاسوبياً (NLP)، تطوير تطبيقات تعتمد على العربية في: الترجمة الآلية، المساعدات الذكية، تحليل النصوص، التعرف على الصوت.

ثالثاً: دعم المحتوى العربي الرقمي:

يُعد **المحتوى العربي الرقمي** أحد أبرز مؤشرات حيوية اللغة في العصر الرقمي، وقد سعت المملكة إلى دعمه عبر:

ثنائي اللغة المنضبط في التخصصات الأخرى حيث تكون العربية لشرح المفاهيم وبناء الفهم، والإنجليزية للاطلاع على المراجع العالمية، وضع جدول زمني مرحلي لتعريب المقررات ذات الأولوية، مما سيسهم بشكل كبير في رفع الكفاءة المعرفية بالعربية دون الإخلال بالانفتاح العلمي العالمي.

٢. تحفيز التعريب الأكاديمي المؤسسي، من خلال إنشاء برامج وطنية لتعريب المقررات الجامعية بدعم مالي مباشر، ربط التعريب بالاعتماد الأكاديمي، جودة البرامج، التميز المؤسسي، إشراك أعضاء هيئة التدريس في فرق تعريب متعددة التخصصات، مما سيسهم بشكل كبير تحويل التعريب من مبادرات فردية إلى ممارسة مؤسسية مستدامة.

٣. إعادة هيكلة سياسات النشر العلمي، من خلال اعتماد حوافز للنشر العلمي باللغة العربية في الترقية الأكاديمية، التميز البحثي، دعم المجالات العلمية العربية المحكمة ورفع تصنيفها، تشجيع النشر المزدوج (العربية + لغة أجنبية) في بعض المجالات، مما سيسهم بشكل كبير في استعادة العربية بوصفها لغة إنتاج علمي لا لغة تدريس فقط.

٤. ربط اللغة العربية بسوق العمل، من خلال إدراج الكفاءة في العربية ضمن معايير التوظيف في القطاع الحكومي، الشركات الوطنية، القطاعات الثقافية والإعلامية، تشجيع الشركات على استخدام العربية لغة عمل داخلية، تطوير أدلة لغوية مهنية للمصطلحات التخصصية، مما سيسهم بشكل كبير في رفع القيمة الوظيفية للعربية وربطها بالإنتاج الاقتصادي.

٥. تطوير سياسة لغوية تعليمية واضحة ومعلنة، من خلال إصدار وثيقة سياسة لغوية تعليمية وطنية تحدد لغة التدريس، لغة التقويم، دور اللغة الأجنبية، وتعميمها على الجامعات والمؤسسات التعليمية، مع متابعة الالتزام بها عبر مؤشرات أداء معينة.

٦. تعزيز الوعي المجتمعي بقيمة اللغة العربية، عن طريق تنفيذ حملات وطنية تربط اللغة العربية بالابتكار والمستقبل، والاقتصاد المعرفي، وإبراز نماذج ناجحة استخدمت العربية في البحث والتقنية، ولا مانع من دمج اللغة العربية في مبادرات جودة الحياة.

تؤكد هذه الحلول أن مواجهة هيمنة اللغات الأجنبية في المملكة لا تتحقق بالإقصاء أو الصدام، بل عبر إعادة التوازن اللغوي، تمكين العربية وظيفيًا، دمجها في التعليم، والبحث، والتقنية، وسوق العمل، وهو ما يجعل العربية لغة سيادة معرفية وتنموية في آن واحد.

ثانياً: التحديات التقنية والرقمية:

أبرز التحول الرقمي المتسارع والاعتماد المتزايد على التقنيات الحديثة تحديات جديدة أمام السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية، إذ لم يعد تمكين اللغة العربية

إن التحديات التي تواجه السياسات اللغوية لا تكمن في غياب الاعتراف بأهمية اللغة العربية بل في ضعف التخطيط، محدودية التنفيذ، غياب التكامل بين اللغة والتعليم والتقنية. وعليه، فإن تجاوز هذه التحديات يتطلب سياسات لغوية شاملة تنظر إلى اللغة العربية بوصفها رافعة حضارية ومعرفية وتنموية، لا مجرد رمز ثقافي، وسنتناول في هذه الورقة هيمنة اللغة الإنجليزية، والتحول الرقمي والتقني، والفجوة بين التشريع والتطبيق بالدراسة والتحليل على أن تستكمل دراسة التحديات الأخرى في ورقة أخرى.

أولاً: هيمنة اللغات الأجنبية:

تُعد هيمنة اللغات الأجنبية، ولا سيما اللغة الإنجليزية، أحد التحديات البارزة التي تواجه السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية، على الرغم من وضوح المكانة الرسمية للغة العربية، والدعم المؤسسي المتنامي لها. وتكمن خطورة هذا التحدي في تأثيره المباشر في الوظيفة التعليمية والمعرفية والاقتصادية للغة العربية، لا في مكانتها الرمزية فحسب، وتتجلى هيمنة اللغة الأجنبية في المملكة في عدد من المجالات الحيوية، من أبرزها:

١. التعليم العالي والتخصصات العلمية، تسود اللغة الإنجليزية في تدريس كثير من التخصصات في الجامعات السعودية، وهو ما أدى إلى: تراجع استخدام اللغة العربية لغة للتدريس الجامعي، ضعف الإنتاج العلمي باللغة العربية، ترسيخ التصور بأن اللغة الإنجليزية شرط للتفوق الأكاديمي.

٢. البحث العلمي والنشر الأكاديمي، يرتبط التميز البحثي في كثير من الأحيان بالنشر في مجلات أجنبية مصنفة، مما قلّص من الحوافز المؤسسية للنشر باللغة العربية، أضعف الحضور العلمي للعربية في المعرفة التخصصية.

٣. سوق العمل والقطاعات التقنية، أصبحت اللغة الإنجليزية مطلباً أساسياً في عدد كبير من الوظائف، خاصة في: القطاعات التقنية، الشركات متعددة الجنسيات، الاقتصاد الرقمي، وهو ما أضعف القيمة الوظيفية للعربية في نظر بعض فئات المجتمع، رغم كونها اللغة الوطنية والرسمية. ونلاحظ أن هيمنة اللغة الإنجليزية هنا أثّرت بشكل كبير وفعال في فاعلية السياسات اللغوية في المملكة من خلال إحداث فجوة كبيرة بين اللغة الرسمية للدولة ولغة الممارسة الفعلية للتعليم والعمل، إضعاف الثقة بالعربية كلغة علم ومعرفية، الحد من فرص التعريب الأكاديمي الشامل، خلق ازدواجية لغوية معرفية لدى المتعلمين.

وللحد من هيمنة اللغة الإنجليزية وصفها تحدياً حقيقياً أمام السياسات اللغوية في المملكة، يستلزم التصدي لهذا التحدي عن طريق مجموعة من الحلول أبرزها:

١. إعادة ضبط لغة التدريس في التعليم العالي (حل مرحلي متوازن)، عن طريق اعتماد العربية لغة أساسية للتدريس في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، وتطبيق نموذج

صوتية عربية عالية الجودة للتعرف الآلي على الكلام، إتاحة هذه الموارد للباحثين عبر منصات وطنية مرخصة، ما سيسهم في رفع دقة نماذج المعالجة الآلية للغة العربية وتحسين كفاءة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢. تطوير نماذج لغوية عربية متخصصة، تقلل الاعتماد على النماذج الأجنبية غير الملائمة للسياق اللغوي والثقافي العربي من خلال تصميم نماذج لغوية عربية كبيرة (LLMs) مدربة على بيانات عربية محلية، تخصيص نماذج فرعية للمجالات: التعليم، الإعلام، التشريع، الخدمات الحكومية.

٣. توحيد المصطلحات التقنية العربية حاسوبياً، بناء قواعد مصطلحية رقمية قابلة للمعالجة الحاسوبية، وربط المعاجم التقنية بواجهات برمجية (APIs) لاستخدامها في الترجمة الآلية، التدقيق اللغوي، أنظمة التعليم الذكية، مما سيسهم في تقليص الفوضى المصطلحية وتعزيز الاستقرار الدلالي في المحتوى الرقمي.

٤. تحسين معالجة الازدواجية اللغوية (فصحى/ لهجات)، من خلال تدريب الأنظمة على التحويل بين اللهجة والفصحى، مما سيسهم في رفع فاعلية التطبيقات الذكية في التفاعل مع المستخدمين العرب.

٥. وضع معايير وطنية لتقييم التطبيقات اللغوية، باعتماد مؤشرات علمية لتقييم أداء التطبيقات اللغوية، مثل: الدقة الصرفية، السلامة النحوية، الاتساق الدولي، خلو المخرجات من التحيز، مما سيساعد على ضمان جودة اللغة العربية في المنتجات التقنية قبل تعميمها مؤسسياً.

٦. دمج اللغة العربية في البحوث البينية (لغة+ تقنية)، وإنتاج معرفة لغوية تقنية أصيلة تخدم السياسات اللغوية الرقمية من خلال تشجيع ودعم البحوث المشتركة بين أقسام اللغة العربية، وعلوم الحاسب، والذكاء الاصطناعي،

٧. توظيف الذكاء الاصطناعي في التدقيق والرقابة اللغوية، بتحسين جودة اللغة العربية رقمياً بصورة آلية مستدامة من خلال استخدام خوارزميات تعلم الآلة في رصد الأخطاء اللغوية في المحتوى الرقمي، تحليل جودة اللغة في المنصات الحكومية والإعلامية.

تؤكد هذه الحلول أن مواجهة التحديات التقنية والرقمية التي تواجه السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية تتطلب **انتقالاً من الدعم الثقافي إلى التمكين العلمي التقني**، عبر:

- بناء بنية تحتية لغوية رقمية
 - تطوير نماذج لغوية عربية متقدمة
 - دمج اللغة العربية في منظومة البحث والابتكار
- وهو ما يجعل اللغة العربية لغة فاعلة في الذكاء الاصطناعي والمعرفة الرقمية، لا مجرد لغة حضور رمزي

مقتصرًا على التشريع والتعليم والإعلام التقليدي، بل أصبح مرتبطاً بمدى قدرتها على **الاندماج الفعال في البنية الرقمية والتقنية**، ولا سيما في مجالات الذكاء الاصطناعي، والخدمات الرقمية، والمحتوى الإلكتروني، تتجلى التحديات التقنية والرقمية التي تواجه السياسة اللغوية في المملكة فيما يلي:

١. محدودية الموارد اللغوية العربية الرقمية، من أبرز التحديات التقنية التي تواجه السياسات اللغوية في المملكة، نقص المدونات النصية العربية الضخمة عالية الجودة، محدودية قواعد البيانات الصوتية العربية، قلة الموارد اللغوية المفتوحة (Open Data) الداعمة للتقنيات الذكية.

٢. الصعوبات التقنية في مجال المعالجة الآلية، ومن أبرزها: التعقيد الصرفي والتركيب، التشكيل وتعدد الدلالات، غياب التوحيد الإملائي في المحتوى الرقمي، التداخل الكبير بين الفصحى واللهجات، مما أسهمت بشكل كبير في ضعف دقة الترمة الآلية، قصور أنظمة التعرف على الكلام، انخفاض جودة محركات البحث العربية.

٣. ضعف تمثيل العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فعلى الرغم من التقدم التقني في المملكة، ما تزال اللغة العربية تعاني من ضعف تمثيلها في النماذج اللغوية العالمية، محدودية التطبيقات الذكية التي تعمل بالعربية بكفاءة عالية، تركّز الابتكار اللغوي في لغات عالمية أخرى.

٤. ضعف المحتوى العربي الرقمي، مع ما تشهده المملكة من التوسع في المحتوى الرقمي، إلا أن التحديات اللغوية ما تزال قائمة في صور كثيرة منها ضعف جدوة المحتوى العربي مقارنة بكمّهِ، شيوع الأخطاء اللغوية في المنصات الرقمية، هيمنة المحتوى الأجنبي في المجالات التقنية والعلمية، استخدام لغة هجينة (عربية- أجنبية) في كثير من التطبيقات.

يمكن القول إن التحديات التقنية والرقمية التي تواجه السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية تتمثل في **الفجوة بين التطور التقني السريع والتمكين اللغوي الفعلي**. ولا يرتبط هذا التحدي بضعف الدعم الرسمي، بل بالحاجة إلى:

- سياسات لغوية رقمية واضحة
- موارد لغوية تقنية كافية
- تكامل مؤسسي بين اللغة والتقنية
- رؤية استراتيجية تجعل العربية لغة ابتكار لا لغة واجهة فقط

ولمواجهة هذه التحديات لابد لنا من:

١. بناء موارد لغوية عربية ضخمة، من خلال إنشاء مدونات لغوية عربية ضخمة (Corpora) ممثلة للفصحى المعاصرة والمجالات التخصصية، تطوير قواعد بيانات

ثالثاً: الفجوة بين التشريع والتطبيق:

تمثل الفجوة بين التشريع والتطبيق أحد أبرز التحديات التي تواجه السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية، إذ على الرغم من وضوح المكانة النظامية للغة العربية، وتوافر الأطر التشريعية التي تؤكد رسميتها وأولويتها، فإن الممارسة اللغوية الفعلية في بعض القطاعات لا تعكس دائماً هذا الإطار النظامي. ويؤدي هذا التباين إلى تقليص الأثر العملي للتشريعات اللغوية، وتحويلها في بعض الأحيان إلى نصوص ذات طابع رمزي أكثر من كونها أدوات تنفيذية فاعلة، حيث ينص النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة، كما تؤكد الأنظمة واللوائح التنظيمية الصادرة عن الجهات الحكومية ضرورة استخدامها في: المكاتبات الرسمية، الوثائق الإدارية، الأنظمة واللوائح، التعاملات المؤسسية، ويعكس هذا الإطار التشريعي اعترافاً رسمياً بمكانة اللغة العربية بوصفها عنصراً من عناصر السيادة الوطنية والهوية الثقافية، وعلى الرغم من وضوح الأساس النظامي، تتجلى الفجوة بين التشريع والتطبيق في عدد من الممارسات، من أبرزها:

١. المجال المؤسسي والإداري، من خلال: استخدام لغات أجنبية في بعض التقارير والمراسلات الداخلية، ضعف الالتزام بالتدقيق اللغوي في الوثائق الرسمية، شيوع المصطلحات الأجنبية دون تعريب منضبط.

٢. المجال الإعلامي والرقمي، من خلال: تقديم محتوى رقمي موجهاً للجمهور المحلي بلغة أجنبية، ضعف الالتزام بالسلامة اللغوية في بعض المنصات الرقمية، انتشار اللغة الهجينة في الخطاب الإعلامي الجديد.

٣. القطاع الخاص، من خلال: اعتماد اللغة الأجنبية لغة عمل داخلية في بعض المؤسسات، تهميش العربية في العقود أو الواجهات الخدمية، تغليب الاعتبارات التجارية على الالتزام اللغوي.

وثرجع أسباب هذه الفجوة إلى مجموعة من العوامل، من أهمها:

١. غياب آلية واضحة تنفيذية واضحة ترافق التشريعات اللغوية.

٢. ضعف المتابعة والرقابة المؤسسية.

٣. عدم ربط الالتزام اللغوي بمؤشرات الأداء والجودة.

٤. غياب العقوبات أو الحوافز المرتبطة بتطبيق التشريع.

٥. الخلط بين الانفتاح اللغوي والتفريط في اللغة الوطنية.

حيث تشير الأدبيات اللغوية إلى أن التشريع اللغوي، مهما بلغت قوته، يظل محدود الأثر ما لم يُدعم بآليات تنفيذ وتقييم واضحة (المسدي، ٢٠٠٧).

يمكن القول إن الفجوة بين التشريع والتطبيق تمثل تحدياً محورياً أمام السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية،

إذ تُضعف الأثر العملي للتشريعات اللغوية رغم وضوحها النظامي. ويستلزم تجاوز هذا التحدي تكاتف الجهود وتقديم حلول علمية من شأنها معالجة هذه الفجوة، ومن الحلول المقترحة لسد الفجوة، ما يلي:

١. تحويل التشريع اللغوي إلى سياسة قابلة للقياس، من خلال تفكيك التشريعات اللغوية العامة إلى:

أهداف إجرائية واضحة، مؤشرات أداء قابلة للقياس، مستويات تطبيق محددة (عالي – متوسط – أساسي)، مع إدراج هذه المؤشرات ضمن أنظمة الجودة المؤسسية.

٢. دمج الالتزام اللغوي في حوكمة المؤسسات، بإدراج الالتزام باللغة العربية ضمن: أنظمة الحوكمة، معايير الاعتماد المؤسسي، تقارير الأداء السنوية، واعتبار اللغة العربية جزءاً من جودة الخدمة لا عنصراً ثقافياً مستقلاً.

٣. اعتماد نموذج (الإدارة اللغوية)، ومعالجة الخلط اللغوي في سياقه الواقعي بدل الاكتفاء بالتشريع العام من خلال الانتقال من مفهوم “السياسة اللغوية النظرية” إلى: رصد المخالفات اللغوية الفعلية، وتحليل أسبابها، التدخل العلاجي المباشر في التعليم، والإعلام، والمنصات الرقمية.

٤. بناء آليات متابعة ورقابة لغوية ذكية، من خلال إنشاء وحدات لغوية داخل المؤسسات تتولى: التدقيق اللغوي، المتابعة، إعداد تقارير دورية، وتوظيف أدوات رقمية وذكاء اصطناعي لرصد: المخالفات اللغوية، جودة المحتوى المؤسسي.

٥. ربط الالتزام اللغوي بالحوافز والعقوبات، باعتماد مبدأ: الحوافز للمؤسسات الملتزمة، العقوبات التدريجية للمخالفات المتكررة.

٦. تأهيل الكوادر التنفيذية لغوياً، من خلال تنفيذ برامج تدريبية إلزامية في: الكتابة الإدارية بالعربية، اللغة الإعلامية المهنية، تحرير المحتوى الرقمي، مع إدراج الكفاءة اللغوية ضمن متطلبات بعض المناصب القيادية.

٧. توحيد الأدلة اللغوية المؤسسية، من خلا إعداد أدلة وطنية موحدة ل: الصياغة الإدارية، المصطلحات المؤسسية، اللغة الإعلامية الرسمية، وتعميمها على الجهات الحكومية والخاصة ذات العلاقة.

٨. إدماج اللغة العربية في التحول الرقمي الحكومي وإلزام المنصات والخدمات الرقمية ب:

دعم العربية وظيفياً لا شكلياً، سلامة اللغة في الواجهات والمحتوى، ربط جودة اللغة بتجربة المستخدم.

تؤكد هذه الحلول أن معالجة الفجوة بين التشريع والتطبيق في السياسات اللغوية السعودية لا تتطلب تشريعات جديدة بقدر ما تتطلب إدارة لغوية علمية تقوم على: القياس، الحوكمة، المتابعة، التحفيز، وبناء الكفايات التنفيذية، وبذلك تتحول اللغة العربية من نص نظامي إلى ممارسة مؤسسية فاعلة.

الخاتمة:

تمثل السياسات اللغوية أداة استراتيجية حاسمة في تعزيز مكانة اللغة العربية، ولا سيما في سياق التحولات التعليمية والتقنية والاجتماعية التي تشهدها المملكة العربية السعودية، وقد أظهرت الدراسة أن التحديات التي تواجه السياسات اللغوية السعودية لا ترتبط بضعف المكانة النظامية للغة العربية أو غياب الدعم الرسمي، بقدر ما ترتبط بجملة من الإشكالات التطبيقية، من أبرزها: الفجوة بين التشريع والممارسة، وهيمنة اللغة الإنجليزية على التعليم العالي والتوظيف، فضلاً عن التحديات التقنية والرقمية المتسارعة.

كما أن استمرار هذه التحديات من شأنه أن يحدّ من الدور الوظيفي للغة العربية، ويُضعف قدرتها على أداء أدوارها بوصفها لغة تعليم ومعرفة وإعلام وتقنية، رغم ما تمتلكه من مقومات تاريخية وحضارية وثقافية، ومن أبرز ما تم رصده من نتائج:

١. أسهمت السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية في تعزيز حضور اللغة العربية في الفضاء الرقمي والتقني، من خلال ربط اللغة بالتحول الرقمي والابتكار، وعدم حصرها في البعد الثقافي أو الرمزي فقط.

٢. هناك توجهها مؤسسياً متزايداً نحو إدماج اللغة العربية في مجالات الذكاء الاصطناعي، لا سيما في المعالجة الآلية للغة العربية، الترجمة الآلية، التعرف على الصوت والنص، تحليل البيانات النصية العربية.

٣. رصد تحسن ملحوظ في كم المحتوى العربي الرقمي في المنصات الحكومية والتعليمية والإعلامية السعودية، غير أن هذا التحسن ما زال يواجه تحديات تتعلق بالجودة، والتخصص والتمثيل العلمي والتقني.

٤. وجود مؤسسات وطنية معنية باللغة العربية أسهم بشكل كبير في تنظيم الجهود اللغوية الرقمية، ودعم البحث والتطوير في مجالات التقنية اللغوية، مما شكّل نقلة نوعية من الجهود الفردية إلى العمل المؤسسي.

٥. على الرغم من التقدم المحقق، أظهرت النتائج استمرار عدد من التحديات، من أبرزها:

- محدودية الموارد اللغوية العربية المفتوحة.
- هيمنة اللغات الأجنبية على المحتوى التقني المتخصص.
- الفجوة بين التطور التقني والتمكين اللغوي الفعلي.
- كما أكدت النتائج أن معالجة هذه التحديات تتطلب انتقال السياسات اللغوية من الطابع الجزئي أو الرمزي إلى الطابع الاستراتيجي الشامل، القائم على التخطيط طويل المدى، والحوكمة المؤسسية، والتكامل بين القطاعات المختلفة.

التوصيات:

إن نجاح السياسات اللغوية في المملكة العربية السعودية مرهون بقدرتها على تحقيق التوازن بين الهوية والانفتاح، وبين الأصالة والحديث، وبين التشريع والتنفيذ، ضمن رؤية لغوية وطنية شمولية تقوم على:

١. صياغة سياسة لغوية رقمية وطنية متخصصة واضحة المعالم، تُعنى بتمكين اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي، التقنيات الناشئة، التحول الرقمي الحكومي.

٢. دعم البحث والتطوير في معالجة اللغة العربية حاسوبياً، وفتح باب الاستثمار أمام أبحاث المعالجة الآلية للغة العربية، وبرامج تطوير النماذج اللغوية العربية عالية الجودة، ومبادرات إنشاء قواعد بيانات لغوية عربية مفتوحة.

٣. التركيز على تحسين جودة المحتوى العربي الرقمي في المجالات العلمية، والتقنية، والرقمية، مع دعم المبادرات التي تربط اللغة العربية بالإنتاج المعرفي والابتكار.

٤. إعداد كوادرات وطنية متخصصة تجمع بين المعرفة اللغوية، الكفاءة التقنية، مهارات الذكاء الاصطناعي، من خلال برامج تعليمية وتدريبية مشتركة بين المؤسسات اللغوية والتقنية.

٥. الاستعداد المسبق والأمثل للتقنيات المستقبلية الواردة من أمثال الذكاء الاصطناعي التوليدي، والواقع الافتراضي، والميتافيرس. تؤكد النتائج والتوصيات أن تعزيز مكانة اللغة العربية في عصر الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية يتطلب انتقالاً واعياً من الدعم الثقافي إلى التمكين التقني الشامل، عبر سياسات لغوية رقمية متكاملة، تجعل من العربية لغة فاعلة في الابتكار والاقتصاد المعرفي، وقادرة على مواكبة تحولات المستقبل.

المراجع:

١. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. ٢٠٠٤. المقدمة. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. دار يعرب. ١٨.
٢. الألكسو، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ٢٠١١. السياسة اللغوية العربية: الواقع والتحديات.
٣. الباكير، مجد محمد. ١٩٨٧. فقه اللغة العربية. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. الأردن. ١٨.
٤. الرافعي، مصطفى صادق. ١٩٧٧. تاريخ آداب العرب. دار الكتاب العربي.
٥. الشمس، خالد حوير. ٢٠٢١. اللغة العربية: تحديات الواقع وأسرار البقاء. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية. لبنان.
٦. المحمود، محمود عبد الله. ٢٠١٨. التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية تأصيل نظري. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي.
٧. المسدي، عبد السلام. ٢٠٠٧. السياسة اللغوية في الوطن العربي: إشكالات وآفاق. الدار العربية للعلوم ناشرون.
٨. عاجب، محمد الفاروق. ٢٠١٣. القرار السياسي وأثره في الأمن اللغوي. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها".
٩. كالفلي، جون لويس. ٢٠٠٨. السياسات اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن. الدار العربية للعلوم، بيروت، ١٨.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Actual Function in John Galsworthy's Play "The Silver Box": A Semiotic Study.

Dr. Badriah Mohammed Ateeq Aljuaid

Educational Supervision, Taif Education Department.

الاشتغال العاملي في مسرحية (الصندوق الفضي) لجون جالزورثي دراسة سيميائية.

د. بدرية بنت محمد بن عتيق الجعيد
مشرفة تربوية بإدارة تعليم الطائف.

E-mail: badriah369.mj@gmail.com

KEY WORDS:

Actantial model/ Narrative program/
Narrative schema/ Narrative trajectory.

الكلمات المفتاحية:

النموذج العاملي/ البرنامج السردى/ الخطاطة السردية/
المسار السردى.

ABSTRACT:

This study aims to uncover the semantic and event structures in the play "The Silver Box" and approach them semiotically through the actantial narrative model. Given that the active character is an actant within the actantial structure, its actantial role within the literary work is embodied according to a major actantial diagram. This involves tracing the transformations that occur to the active character in the narrative trajectory, between connection to and separation from the subject matter, and understanding the extent of its impact on shaping events.

The narrative semiotic approach was chosen for this study because it is the most suitable for achieving its objectives. This approach examines the various structures that constitute discourse, starting from the deep structure and surface structure, and culminating at the discursive level. The study is structured into an introduction, a preface, two main sections, and a conclusion.

In conclusion, the study highlights several key findings, most notably:

-The narrative program is formed through a series of situations and transformations that occur within the protagonist's narrative trajectory.

- During the analysis of the narrative program of the play "The Silver Box" using the actantial model on the active subject, represented by the character Barthwick, and the extent of its connection to and separation from the object of value (reputation), we find that the active subject was able to connect with its object despite the obstacles it faced on its path to achieving its desired goal. This reflects the efficiency of the construction of the social drama text and the effectiveness of actantial analysis.

مستخلص البحث:

تسعى الدراسة إلى الكشف عن بنيات الدلالة والأحداث في مسرحية (الصندوق الفضي) ومقاربتها سيميائياً من خلال النموذج العاملي السردى. وانطلاقاً من أن الشخصية الفاعلة عاملاً ضمن البنية العاملية، فإنه يتم تجسيد دورها العاملي داخل العمل الأدبي وفق ترسيمة عاملية كبرى، بعد تتبع حالات التحول التي تطرأ على الشخصية الفاعلة في المسار السردى ما بين اتصال بالموضوع وانفصال عنه، ومعرفة مدى أثرها في تشكيل الأحداث.

وقد أختير المنهج (السيميائي السردى) لهذه الدراسة؛ كونه أكثر ملائمة لتحقيق أهدافها، فهو منهج يدرس مختلف البنيات المشكلة للخطاب انطلاقاً من البنية العميقة وبنية السطح وصولاً للمستوى الخطابى؛ فجاءت الدراسة في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة.

وفي الخاتمة أبرزت الدراسة جملة من النتائج أهمها:

- أن البرنامج السردى يتشكل من خلال سلسلة الحالات والتحويلات التي تطرأ على الذات الفاعلة في مسارها السردى.

- أثناء تحليل البرنامج السردى لمسرحية (الصندوق الفضي) وفق استراتيجيات النموذج العاملي على الذات الفاعلة والتي تمثلت في شخصية (بارثويك)، ومدى اتصالها وانفصالها عن موضوع القيمة (السمة) نجد أن الذات الفاعلة استطاعت الاتصال بموضوعها رغم المعوقات التي واجهتها وهي في طريقها لتحقيق الموضوع الذي ترغب فيه، مما يعكس كفاءة بناء النص المسرحي الاجتماعي وفعالية التحليل العاملي.

المقدمة:

لقد حظيت الشخصية بمقاربات نقدية متباينة سواء في الدراسات الأدبية أو النقدية، بوصفها مكوناً أساسياً من مكونات الخطاب السردية، فهي المركز الذي من خلاله تنمو الأحداث، وتتجسد الفكرة وذلك ببناء طرائق وعلائق سردية متعددة.

ففي بدايات القرن العشرين تجاوز النقد السيميائيون مفهوم الشخصية التقليدي لمفاهيم أخرى كالفاعل والعامل، وجعل في مكان الوظائف ما يسمى بالأحداث، فصارت الشخصيات تُدرس بمعايير مغايرة؛ لأنها أصبحت علامة مكونة من دال ومدلول، وبطبيعة الحال فإن التحولات الكبرى التي عرفها النقد أوجبت على الناقد أن يشحنها بمفاهيم جديدة، ومن بين النقد الذي تجاوزوا المفهوم التقليدي للشخصية واستبدلها بمفهوم آخر (غريماس)؛ إذ سمّاها بالعامل الذي توصل إليه بالاستفادة من دراسات سابقة من الباحثين، صاغها منها نموذج العامل وراسما أطوار خطاطته السردية.^(١)

ورغبة في الكشف عن مدى كفاءة النموذج العامل في تتبع الحالات والتحولات التي تطرأ على الشخصيات الفاعلة في المسار السردية على النصوص المسرحية الاجتماعية ومدى تأثيرها على أحداث ودلالات المسرحية؛ أرتأينا العمل على مسرحية (الصندوق الفضي) لجون جالزورثي؛ كونه يعد رائد المسرحية الاجتماعية، ومسرحيته (الصندوق الفضي) تعد من أوائل أعماله التي عالج فيها موضوعاً اجتماعياً يتصل بالحياة وهو الظلم الاجتماعي الذي يقع على طبقة الفقراء^(٢)؛ هذا ما أسهم في اختيار هذا الموضوع فضلاً عن ندرة الممارسات الأكاديمية على حد علم الباحثة. لمثل هذا النوع من الدراسات في النصوص المسرحية الاجتماعية.

تكمن أهمية الدراسة في المساهمة في إثراء المحتوى العلمي في مجال الأدب المسرحي، وذلك بإبراز دور وفعالية النموذج العامل في تقديم فهمٍ لسيروية الأحداث السردية ودلالاتها داخل العمل المسرحي، من خلال انتقاء الذوات الكبرى المهيمنة على النص المسرحي، ومن ثم ربطها بالبرامج السردية؛ للوقوف على مدى اتصال وانفصال الذوات عن موضوعها وأثرها على الأحداث، ومعرفة شبكة العلاقات والأدوار العملية التي تحكمها، وبالتالي الكشف عن فعالية وكفاءة النموذج العامل في النصوص المسرحية.

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن بنيات الدلالة والأحداث في مسرحية (الصندوق الفضي) ومقاربتها سيميائياً من خلال التّموذج العالميّ السردية؛ ولتحقيق هذه الأهداف سنتناول الدراسة: مفهوم الشخصية عند السيميائيين، ومن ثم مقارنة الشخصيات في المسرحية سيميائياً باعتبارها علامة ذات وجهين (دال ومدلول)، يليها تحليل البنية العالمية للنص المسرحي (الصندوق الفضي) من خلال رصد مراحل بناء الخطاطة السردية ومن ثم الكشف عن البرنامج السردية لشخصية البطل ومدى تأثيرها على أحداث المسرحية.

مما سبق تبرز إشكالية هذه الدراسة والتي تهدف إلى: مقارنة الشخصيات في مسرحية (الصندوق الفضي) سيميائياً باعتبارها علامة ذات وجهين: دال من جهة ومدلول من جهة أخرى.

- تتبع مراحل وأطوار الخطاطة السردية ورصد حالات الذات الفاعلة وتحولاتها في مسرحية (الصندوق الفضي) التي تطرأ عليها في مسارها السردية من خلال الأدوار التي يؤديها.

- الكشف عن البرنامج السردية لذات الفاعلة في مسرحية (الصندوق الفضي) ومدى تأثيرها على سير الأحداث. وبالتالي، تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف تشكلت الدلالة داخل مسرحية (الصندوق الفضي) في ضوء نظرية غريماس؟

ويقرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:
- ما أطوار بناء الخطاطة السردية لمسرحية (الصندوق الفضي)؟

- ما البرامج السردية للذات الفاعلة داخل مسرحية (الصندوق الفضي)؟

- ما أثر الأدوار العملية في تشكيل أحداث ودلالات مسرحية (الصندوق الفضي)؟

- ما مدى اتصال الذات الفاعلة بالموضوع الذي ترغب في تحقيقه؟

ولإجابة على هذه التساؤلات؛ قسّمت الدراسة إلى مبحثين يسبقهما مقدمة وتمهيد

في المبحث الأول تناولت الدراسة مقارنة سيميائية للشخصيات في مسرحية (الصندوق الفضي) باعتبارها علامة ذات وجهين (دال ومدلول).

وفي المبحث الثاني تحدثت الدراسة عن تحليل البنية العالمية في مسرحية (الصندوق الفضي) من خلال تتبع مراحل وأطوار بناء الخطاطة السردية للبرنامج

(2) See, Arun Daves, *Social Injustice in Galsworthys The silver Box*, Asia Pacific Journal of Research, vol47(2017):176-177.

(١) جميل حمداوي، *مستجدات النقد*، ط١، (شبكة الألوكة الإلكترونية، ٢٠١١م)، ص١٨٢.

الفضي) في أثناء ذلك يعترف زوج الخادمة (جونز) بأنه هو الذي أخذ الصندوق الفضّي ويطلب ترك زوجته، مؤكداً بأنه لم يسرق الصندوق وإنما أخذه أثناء تواجده مع (جاك).

أصرّ الشرطي على أخذ زوجة (جونز)؛ فيحاول (جونز) الدفاع عن زوجته، فيضرب الشرطي. ويتم أخذهما إلى مكتب الشرطة، في تلك الأثناء كان والد جاك (بارثويك) يسعى جاهداً بكل ما أوتي من سلطة ومال أن يخرج ابنه من هذه المشكلة، محافظة على سمعة العائلة. فيوكل القضية لـ(روبر) محامي العائلة، وقبل المحكمة يطمئن (روبر) سيده (بارثويك) بأن الأمور ستسير كما يريد.

في يوم المحكمة يتهّم القاضي السيد(جونز) بسرقة الصندوق، ينفي (جونز) ذلك ويخبره بأنه أخذه بناء على طلب من (جاك) مكافأة له؛ لمساعدته على فتح الباب عندما كان عاجزاً عن فتحه؛ لوقوعه تحت تأثير المُسكر. ولكن جميع الأدلة والشهود كان ضد (جونز) فتُصدر المحكمة عليه بالسجن شهر مع الأشغال الشاقة عندها يصرخ مردداً بأن (جاك) مثله تماماً سرق حقيبة سيدة غير معروفة ولم تتم محاكمته. يعود (جاك) إلى منزله وهو يسير بشموخ وكبرياء.

وجدير بالذكر الإشارة إلى أن عنوان المسرحية (الصندوق الفضّي) مناسب تماماً مع أحداث المسرحية، فالصندوق الفضّي كسمي يشير إلى الأغنياء، وما بداخله هو رمز للفقراء، والموقف الذي يمثل قلب مآل الصندوق ما هو إلا رمز لموقف القانون تجاه الفقراء والأغنياء.^(٣)

التمهيد:

لقد اقترح غريماس نموذجاً عاملياً يسمح بتحليل كل فعل واقعي أو خيالي إلى ستة مواقع تدعى عوامل. وهو في حقيقة الأمر بناءً تركيبياً يتعلق بالنموذج اللساني للتركيب البنوي عند (تينيار)، هدفه الأساس توضيح الفعل الدرامي في علاقته بمختلف وسائطه، بطريقة بسيطة ومباشرة، كما يرتبط بتحليل الحكايات الشعبية الروسية (بروب)، والمسرح (إيتيان سوريو)^(٤).

إن (غريماس) أسس نموذجاً عاملياً بعد استقراء مجموعة من النماذج المختلفة؛ فقد كان يسعى إلى أن يكون نموذجاً صالحاً لجميع أشكال الخطاب الإنساني، وألا يقتصر نموذج على تحليل البنى السطحية بل يتغلغل إلى أعماق العمل الأدبي، وهذا ما جعل نموذجاً يتسم بالطابع الشمولي.

مفهوم الشخصية عند السيميائيين:

السيميائيات علم يدرس حياة العلامات، فسيميائية الشخصية الدرامية تعد علامة تكتسب دلالتها وقيمتها من

السردية للذات الفاعلة وموضوع القيمة، ورصد حالات تحولات الذات الفاعلة في المسار السردية وأثرها في تشكيل أحداث المسرحية، ومن ثم ربطها ببرنامجهما السردية الذي يكشف عن كيفية انتشار القيمة وفق بنى عاملية مميزة.

ثم خاتمة الدراسة تضم أهم النتائج التي تم التوصل إليها وقائمة للمصادر والمراجع.

أما ما يخص منهج الدراسة فقد أختير المنهج (السيميائي السردية) لهذه الدراسة؛ كونه أكثر ملائمة لتحقيق أهدافها، فهو منهج يدرس مختلف البنيات المشكلة للخطاب انطلاقاً من البنية العميقة وبنية السطح وصولاً للمستوى الخطابية.

حيث اعتمدت الدراسة على مجموعة من المصادر والمراجع التي شكلت منطلقاً للبحث منها: كتاب (بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي) لحمد الحمادي (٢٠٠٠م)، وكتاب (مدخل إلى السيميائية السردية) لسعيد بنكراد (٢٠٠٣م)، وكتاب (معالم سيميائية في مضمون الخطاب السردية) لنادية بوشفرة (٢٠٠٨م). وقبلولوج إلى الدراسة، ثمة إضاءة سريعة لمسرحية (الصندوق الفضّي). وإن كانت لا تفي، إذ لا بد من الاطلاع عليها وقراءتها؛ لتتضح جميع أبعاد أحداث المسرحية لدى القارئ.

ملخص مسرحية (الصندوق الفضّي):

كاتبها جون جالزورثي وهو كاتب روائي ومسرحي إنجليزي. كتب مسرحيته الأولى (الصندوق الفضّي) عام ١٩٠٦م ثم أتبعها بمسرحيات أخرى. تتحدث مسرحية (الصندوق الفضّي) عن حال المجتمع البريطاني، والصراع الطبقي بين الأغنياء والفقراء، حيث تُسلط الضوء على الظلم الذي يقع على الفقراء من قبل الأغنياء، وتصنف هذه المسرحية من ضمن المسرحيات الواقعية.

تبدأ أحداث المسرحية بعودة (جاك) ابن الرجل الثري (بارثويك) إلى المنزل في وقت متأخر من الليل وفي يده حقيبة مسروقة لسيدة غير معروفة، وكان في حالة سُكر لم يستطع فتح باب المنزل. يطلب من زوج الخادمة السيد (جونز) أن يساعده في فتح الباب. الذي يشاركه بعد ذلك شرب المسكر، وبعد الانتهاء يطلب منه (جاك) قبل أن يذهب للنوم، أن يأخذ أي شيء من المنزل؛ نظير خدمته له فهو لا يملك المال لإعطائه.

أخذ (جونز) الصندوق الفضّي وذهب لمنزله، في الصباح يتهّم السيد (بارثويك) زوجة السيد (جونز) بسرقة الصندوق، ويتم تبليغ الشرطة للبحث في منزلها، تقبض الشرطة على الخادمة بتهمة سرقتها لـ (الصندوق

(٤) ينظر، مسعود مقروس، النموذج العاملي من منظور السيميائية السردية، مجلة منتدى الأستاذ، ع ١٨٤، (٢٠١٦م)، ص ٣١٧

(3) See, previous reference, Arun Daves, Social Injustice in Galsworthy's The silver Box, vol47:176-177

خلال العرف والسياق الأدبي، وتفاعلها مع العناصر الدرامية الأخرى.^(٩)

يُعدّ (فلاديمير بروب) أول من أشار إلى فكرة استمداد النظرة البنيوية للشخصية من مفهوم الوظائف؛ فالكلمة في الجملة لم يُنظر إليها على أنها تحمل دلالة ما خارج سياقها، بل تأخذ دلالتها من الدور الذي تقوم به.^(١٠) أما (فيليب هامون) فقد منح للشخصية مفهوم آخر، وهو أنّها مورفيم فارغ (أي بياض دلالي) لا تحيل إلا على نفسها وليست معطى قبلها كلياً، حيث تحتاج إلى البناء ومن خلال فعل القراءة تقوم الذات المستهلكة للنص بإنجاز هذا المورفيم، والذي يظهر في دال التواصل ويحيل على مدلول لا تواصل، فنجد أنّ المعنى غير معطى في بداية النص ولا في نهايته وإنما يمسك به من النص كله، وكما هو الشأن مع العلامة اللسانية فإن الشخصية لا تحدد من موقعها داخل العمل السردى فقط بل أيضاً من العلاقات التي تنسجها مع الشخصيات الأخرى.^(١١)

في حين نجد (غريماس) يشير إلى إخضاع الشخصية بتسميتها (العوامل) ورغم أنه يميز ما بين العوامل والممثلين لكن كليهما ينجزان الفعل، وهذا غير محصور لديه في الكائنات البشرية بل يمكن أن تشمل الأشياء الجامدة أيضاً. وقد استفاد (غريماس) من الاختبارات التي وضعها (بروب) في بلورة خطاطته السردية،^(١٢) إلى جانب الاستفادة من المصطلحات اللسانية في بلورة تصوره لدراسة التركيبية السردية ورصد حركة العوامل، والكشف عن المعاني العميقة للنص الأدبي إلى جانب الاستفادة من روافد معرفية أخرى كان لها دور في تشكيل وبلورة نموذج العمل السردى. حيث يميز (غريماس) ما بين مستويين في تحليله السردى: -المستوى السطحي والذي يُعنى بالمكون السردى والمكون الخطابى.

-المستوى العميق والذي يُعنى بالبنية العميقة.

فنجد أنّ المكون السردى يتطلب متابعة سلسلة الحالات والتحويلات التي يُحدثها الفاعل. وتتبعها يُكشف عن البرنامج السردى الذي يتشكل في المسار السردى، حيث يركز البرنامج السردى على التحويلات في السرد عن طريق الإنجاز والاتصال والانفصال عن الفعل.

ويُعرف البرنامج السردى بأنه: تنظيم أساسي في التركيبية السردية ويتشكل من ملفوظات الفعل التي تحكم ملفوظات الحالة،^(١٣) فضلاً على أنّ الأداء السردى العاملي عند (غريماس) عبارة عن امتلاك وإنتاج للقيم.^(١٤)

ويُعد تحديد الذات والموضوع من العناصر المهمة في بناء البرنامج السردى، والذي لا يخرج عن حالتين: إما حالة اتصال بالموضوع، وإما انفصال عنه، وذلك بالكشف عن ملفوظات التحول والحالة عن طريق الخطاطة السردية والتي تُبنى على أربع مراحل اعتبرها (غريماس) إجراء للنموذج العاملي وهي:

أ- التحريك أو الإيعاز:

أي يقوم بهذا العنصر المرسل إليه في محاولة لإقناع الذات إلى اكتساب موضوع قيمتها. هذا التحرك يتم فصل في فعلين أساسيين: فعل إقناعي متعلق بالمرسل، فعل تأويلي يعود على المرسل إليه، أي أنه يمثل الرغبة في الفعل.

ب- الكفاءة أو الأهلية أو القدرة:

أي الكفاءة التي تمتلكها الذات لكي تكون لها القابلية لإنجاز الفعل الموكل إليها وذلك بامتلاك الكفاءة اللازمة والتي تتجلى في: إرادة الفعل، القدرة على الفعل، وجود الفعل، معرفة الفعل.

ج- الإنجاز أو الأداء:

وهو إتمام الفعل، أي أنّ هذه المرحلة تقتضي وجود الفاعل الإجرائي الذي من خلاله يتم الانتقال إلى المتحقق.

د- الجزاء أو التقويم أو التقييم:

يقصد بها الحكم على مدى اتصال الذات بموضوعها أو انفصالها عنه.^(١٥)

ومن إجراءات تحليل البنية العميقة إضافة إلى المكون السردى المكون الخطابى: وهو الذي يُعنى بأدوار الممثلين وأهدافهم والعلاقات في النص، ويظهر في المكون السردى البنية العاملية وما يسمى بالنموذج العاملي. إذن النموذج العاملي عند غريماس ما هو إلا أداة لمعالجة النصوص السردية، يساعد في دراسة القوى الفاعلة التي

التركيبية السردية والخطابية)، ط ١، (الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر، ٢٠١٧م)، ص ٣٠.

(١٠) سعيد بركراد، مدخل إلى السيميائية السردية، ط ٢، (الجزائر: دار تنميط للطباعة والنشر، ٢٠٠٣م)، ص ٦٨.

(١١) رشيد بن مالك، مقدمة في السيميائية السردية، ط ١، (الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م)، ص ١٩.

(١٢) ينظر، نادية بوشفرة، معالم سيميائية في مضمون الخطاب السردى، ط ١، (الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م)، ص ٤٢.

(٩) ينظر، صلاح فاضل، مناهج النقد المعاصر، ط ١، (القاهرة: ميرت للنشر والمعلومات، ٢٠٠٢م)، ص ١٢٧.

(١٠) ينظر، سمير المرزوقي وجميل شاكر، مدخل إلى نظرية القصة تحليلًا وتطبيقًا، ط ١، (تونس: دار التونسية للنشر، ١٩٨٥م)، ص ٢٤.

(١١) ينظر، حميد الحمداي، بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي، ط ٢، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربى، ٢٠٠٠م)، ص ٢٥.

(١٢) ينظر، سمير المرزوقي وجميل شاكر، مرجع سابق، ص ٦٧-٦٨.

(١٣) ينظر، أسيا جريوي، النموذج العاملي واستنطاق البنية العاملية السردية في رواية سيّدة المقام للكاتب: واسيني الأعرج (دراسة في

تتنوع الشخصيات وتختلف في المسرح باختلاف الأهمية والدلالات والأدوار التي تؤديها، وبالنسبة لمسرحية (الصندوق الفضي) فنجد أن:

شخصية (جون بارثويك): شخصية رئيسة في مسرحية (الصندوق الفضي) حيث ارتبطت أحداث المسرحية من بدايتها إلى نهايتها به باعتباره شخصية محورية فاعلة، فهو عضو ليبرالي في البرلمان عمره ما بين الخمسين والستين أصلع الجبهة، تظهر عليه علامات الهدوء والعظمة مثقف يرتدي فوق أنفه نظارة^(١٦).

يرفع شعار حرصه على مصلحة الشعب والعمل على إصلاح أحول الطبقات الفقيرة^(١٧)، يرحب بالتطور الذي يحسن حال الإنسان، وفي الوقت ذاته يرى بأن التعليم يُفسد الطبقات الدنيا مؤيدا كلامه بما لاحظته على تصرفات الخدم بعد أن تلقوا التعليم^(١٨) وهنا يظهر مدى التمييز الطبقي والذي كان منتشرا آنذاك في المجتمع البريطاني، وكأن لسان حاله يقول التعليم مقصور على أبناء الطبقة المخملية دون غيرهم.

وقد أشار ياكبسون إلى أن الشخصية تشبه الفونيم أي شبكة من العناصر المختلفة تحلل على شكل ثنائية تقابلية، بمعنى أن مدلول الشخصية يتشكل من خلال التقابل، فمثلا يقال بأن الخير يقابله الشر ولا يمكن فهم الخير إلا بمقابلته مع الشر وهكذا^(١٩).

وبالتالي، نجد أن شخصية (بارثويك) تمثل ثنائية الخير والشر، ففي بداية المسرحية نجدها تتعاطف مع الفقير، وتحرص على مساعدتهم، لكن سرعان ما تتحول إلى شخصية نفعية هدفها الأول مصلحتها ومصلحة عائلتها، وهذا جلي في الملفوظ التالي:

-بارثويك: يفتح النافذة ويسمح نحيبا خافتا لطفل، ما هذا؟
-مسز بارثويك: (بحدة) لا أستطيع تحمل هذا النحيب. يجب أن أرسل مارلو لإيقافه.
-بارثويك: سأقفل النافذة ولن تسمعي شيئا^(٢٠).

نلاحظ موقف (بارثويك) وزوجته من بكاء طفل الخادمة (مسز جونز) التي تسبب ابنهما (جاك) في سجنها موقف مجرد من الإنسانية، حيث تجاهلا ألم الطفل وفقده لأمه، والاكتفاء بإغلاق النافذة.

إن أحداث المسرحية تكشف لنا عن نفاق أصحاب الطبقة الغنية الذين يدعون إصلاح المجتمع، وتُزال تلك

تحرك الأحداث وتطورها، وقد تكون إنسانا أو حيوانا أو فكرة أو عاطفة أو غير ذلك^(٢١).

أما النموذج العملي عند غريماس باعتباره نسق، فهو يتكون من ستة عوامل هي المرسل والمرسل إليه، الفاعل والموضوع، المساعد والمعارض:

- ١- الذات الفاعلة: وهو ما يسمى في النقد التقليدي البطل.
- ٢- الموضوع: وهو يمثل الهدف المقصود.
- ٣- المرسل: وهو الجهة التي تمارس تأثيرها على سيرورة الحدث أي اتجاه الحركة السردية.
- ٤- المرسل إليه: هي الجهة المستفيدة من الحركة السردية.
- ٥- المعارض: وهي عتبة تمنع البطل من تحقيق ما يصبوا إليه.

٦- المساعد: هم من يشكلون مصدر دعم ومساعدة ولكي تكون الصورة كاملة للنموذج العملي يجب الحصول على ثلاث علاقات، وهي:

- ١- علاقة الرغبة: وتكون بين الذات والموضوع، وتعد هذه العلاقة هي بؤرة النموذج العملي.
- ٢- علاقة التواصل: وهي التي تكون بين المرسل والمرسل إليه.
- ٣- علاقة الصراع: وهي العلاقة التي تكون بين المساعد والمعارض.

ومن خلال هذه العلاقات الثلاث يتم إنجاز البرنامج السردية، ومن ثم الحصول على الصورة الكاملة للنموذج العملي عند (غريماس)^(٢٢).

ومن الملاحظ عند إنجاز البرنامج السردية أن الذات تمر بثلاث مراحل وهي:

-ذات افتراضية: تتمثل في اكتساب الكفاءة أي القدرة على الفعل.

-ذات محيئة: أي تنتج هذه الاكتساب أي إتمام الفعل.

-ذات محققة: تعين الذات أي تحدد مدى اتصال الذات بموضوعها أو انفصالها عنه^(٢٣).

إن النموذج العملي هو أداة مهمة لدراسة النصوص السردية وفق تطبيق آلياته وإجراءاته التي يقوم عليها، وأن أبحاث كل من (بروب)، (بريمون)، (غريماس) ليست متناقضة، بل يكمل بعضها بعضا.

المبحث الأول: سيميائية الشخصيات في مسرحية (الصندوق الفضي)

(١٦) ينظر، جون جالزورثي، الصندوق الفضي، تر: رأفت الدويري، جمال الرمادي، دط، (الكتاب الماسي، دت)، ص ١٩.

(١٧) ينظر، المصدر السابق، ص ٣٤.

(١٨) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٣.

(١٩) ينظر، فيليب هامون، سيميولوجيا الشخصيات الروائية، تر: سعيد بنكراد، ط ١، (سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م)، ص ٢٧.

(٢٠) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٦٨.

(٢١) ينظر، مهدية ساهل، المكون السردية في النظرية السيميائية الغريماصية. المفاهيم والإجراءات، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، ٦٤، (٢٠١٩)، ص ٦٧.

(٢٢) ينظر، حميد حمداني، مرجع سابق، ص ٣٣-٣٥.

(٢٣) ينظر، جوزيف كورتيس، مدخل إلى السيميائية والخطابية، تر: جمال خضري، ط ١، (الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٧م)، ص ٣٨.

يزداد شعوره بالإنسانية عند الطبقة البرجوازية (الطبقة العليا)، عندما تطلب منه سيدة أن يرفع لها كلبها خارج المحل التجاري الذي دخلته، وكان إحسانها لهذا الكلب يشعرها بمدى إنسانيتها^(٢٨)

هذا انعكس على قناعاته وأفكاره فأجاز لنفسه التصرف فيما يعثر عليه من نقود كأجرة عن المدة التي قضاها يطوف في الشوارع باحثاً عن عمل^(٢٩) فضلاً على أن الإنسان في حالة السكر غير مسؤول عما يصدر منه، وهذا العدل من وجهة نظره في مجتمع غلب عليه ممارسة القمع والظلم لأفراد الطبقة الفقيرة^(٣٠).

شخصية (مسز جونز): شخصية ثانوية، وهي زوجة (جونز) تعمل خادمة لدى عائلة (بارثويك)، امرأة فقيرة مكافحة فاضلة، تعاني من قسوة زوجها (جونز) المدمن للكحول، كثيراً ما تراودها فكرة الانفصال عنه، وتراجع عندما تذكر أبنائها. رشيقة ذات شعر وعينان أسودان، وجهها مستدير، وصوتها ناعم رقيق هادئ^(٣١). أحياناً كثيرة يظهر عليها الإحباط والتعب النفسي من جراء ظروف المعيشة.

شخصية (سيدون): شخصية ثانوية وهي صاحبة الحجرة التي تعيش فيها عائلة (جونز) امرأة فقيرة رثة الملابس قلقة يظهر عليها الإرهاق تعاني من القهر والظلم، فهي رمز لحال طبقة الفقراء آنذاك^(٣٢). تمثل عائلة (جونز) نموذج للطبقة الفقيرة، فسلوكيات شخصياتها ترمز للسلوكيات الغالبة على أفراد هذه الطبقة التي تعيش في إحباط مستمر وأوضاع اجتماعية مزرية في المجتمع البريطاني.

شخصية مارلو (الخازن): شخصية ثانوية تعمل لدى عائلة (بارثويك)، شاب هادئ أنيق في تصفيف شعره^(٣٣) شخصية متحفظة تثير غضب (مسز بارثويك) كثيراً؛ بسبب هذا الغموض^(٣٤) ودوره حُصر في إحصاء الأدوات الفضية وتبليغ (بارثويك) باختفاء (الصندوق الفضي)، وهو أيضاً يمثل رمز للطبقة الفقيرة التي تتصف بالغموض والتحفّظ.

شخصية (المرأة المجهولة): شخصية ثانوية وهي شابة مشوقة القوام شاحبة اللون عيناها سوداوان، ملابسها عصرية، وإن كانت رثة ترتدي قبعة بلونين الأسود والأبيض تلوها باقة من أزهار البنفسج في موضع غير

الأقنعة عندما تمس عائلتهم بضرر قد يُسيء إلى سمعتهم ووضعهم الاجتماعي.

شخصية (مستز بارثويك): شخصية ثانوية وهي زوجة (بارثويك) سيدة ثرية من الطبقة البرجوازية عمرها يناهز الخمسين ملامحها جميلة حسنة المظهر يكسو شعرها الشيب، ويبدو عليها الحزم^(٣٥).

يمكن الكشف عن شخصيتها من خلال رأيها عن حزب الأحرار والمحافظين وذلك أثناء حديثها مع زوجها، حيث تجد أن أهدافهم ذاتية أنانيون يفتقرون إلى الحس الوطني، نظرهم قاصرة عاجزين عن استشراف المستقبل والعمل له^(٣٦).

شخصية (جاك): شخصية ثانوية وهو ابن (بارثويك)، تكشف الأحداث عن شخصية أنانية غير مسؤولة؛ نتيجة التساهل من قبل والديه فهو من الطبقة البرجوازية، يفخر بأنه ابن (بارثويك) عضو مجلس العموم من الأحزاب^(٣٧).

تعد عائلة (بارثويك) نموذج للطبقة البرجوازية المثقفة، فسلوكيات شخصياتها وسيطرتها على القانون، ترمز للسلوكيات الغالبة على أفراد هذه الطبقة، كما تعكس وضع القانون في المجتمع البريطاني آنذاك.

شخصية (جونز): شخصية ثانوية، فهو رجل فقير كثير الشكوى والتذمر، يبلغ من العمر الثلاثين عاماً تحيط بعينيه دوائر سوداء وجنتاه غائرتا رث المنظر، حاد الطباع^(٣٨).

يعيش في حجرة جرداء أرضها مغطاة بمشمع ممزق مبتل، جدرانها مدهونة بالجير^(٣٩) يشكو من البطالة، ويشعر بأنه بحث بما فيه الكفاية. يؤكد على أرباب الوظائف بأنه صالح للعمل، ولا يخاف من تحمل مسؤولية أي عمل يسند إليه، حيث يعبر عن مدى اشتياقه للعمل. بالفقر والبطالة التي يعيش فيها (جونز) جعلته كارها للطبقة البرجوازية التي تنعم بالحياة الكريمة^(٤٠).

ويظهر هذا بشكل جلي في قوله: "أرى هذا البارثويك [...] يوماً وهو في طريقه إلى البرلمان وقد بدا عليه الاستجمام والراحة ليلقي بأفكاره الحمقاء هناك، كما أنني أرى هذا العجل الصغير ابنه مزهوا بنفسه. ماهي الأعمال التي يؤديها أكثر مني لتجعلهم في حال أفضل. إنهم لم يقوموا بعمل يوم واحد طوال حياتهم. أنني أراهم يوماً بعد آخر".^(٤١)

(٢٨) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٥

(٢٩) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٧

(٣٠) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٩

(٣١) ينظر، جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ١٥

(٣٢) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٦

(٣٣) ينظر، المصدر السابق، ص ١٧

(٣٤) ينظر، المصدر السابق، ص ٥٤

(٣٥) ينظر، المصدر السابق، ص ١٩.

(٣٦) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٢-١٩

(٣٧) ينظر، جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ١٢

(٣٨) ينظر، المصدر السابق، ص ١١

(٣٩) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٣

(٤٠) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٤-٤٥

(٤١) المصدر السابق، ص ٤٥

المبحث الثاني: تحليل البنية العائلية على مسرحية (الصندوق الفضي):

إن تحديد العامل الذات باعتباره موقعا في علاقته بشيء يرغب فيه، يدل تركيبيا على أننا بدأنا في تحديد الوحدة الأولية الإجرائية للتركيب السردى والذي يعد هو البرنامج السردى. وهذا يقتضى بطبيعة الحال الوقوف عند المسار السردى لمسرحية (الصندوق الفضي) ذلك المسار الذي يتميز ببرنامج سردي تتسم حالته الأولية بعلاقة انفصال تلزمه القيام بفعل لتجاوزه إلى حالة اتصال^(٣٩).

وعليه سؤدد مسرحية (الصندوق الفضي) من خلال تقصّي النموذج العاملي، والوقوف على البنية الكبرى الفاعلة المهيمنة دون الصغرى، ثم إبراز العوامل المشكلة للمسرحية.

الموضوع/ السُّمعة:

من خلال قراءة مسرحية (الصندوق الفضي) نجدها تصف مشاكل الطبقة الفقيرة والتمييز الطبقي الذي عُرف به المجتمع (البريطاني) في القرن التاسع عشر، وكيف أن النظام القانوني أصبح دُميّة في أيدي الأغنياء. فنجد أن شخصية (بارثويك) تأخذ حضورا قويا داخل أحداث المسرحية من بدايتها إلى نهايتها، فهذه الشخصية بما تحمله من إيديولوجية تجسد مشاكل المجتمع البريطاني المختلفة وخاصة الانقسام الطبقي.

حيث اعتاد (بارثويك) التوجه كل صباح إلى البرلمان؛ لإلقاء بعضا من أفكاره في المجلس، والتي من وجهة نظره أنها تُسهم في إصلاح المجتمع، فيظهر في حديثه أنه صاحب قيم ومبادئ محب للتطوير والتغيير للأفضل^(٤٠)، فلهذه شعور بالمسؤولية تجاه الشعب ومطالبهم مؤكدا على أن العلاقة مع الشعب لا بد أن تُبنى على الثقة^(٤١)، إلى جانب كرهه للظلم ودعوته إلى أهمية العدالة، وأثناء حياته يُبدي اهتماما كبيرا وتعاطفا مع الفقراء، وهذا يتجلى في الملفوظ السردى التالي: "إن لم يكن في مقدورنا أن نفعل الكثير للمعدومين فعلينا أن نعطيهم أقصى تعاطفنا"^(٤٢)

وفي الوقت ذاته يحمل فكرا مضادا لهذا التوجه، حيث يظهر في حديثه مع زوجته مدى نظرتة الدونية لطبقة الفقراء منها: أن التعليم غير ملائم لهم فهو يفسدهم ويشوش تفكيرهم^(٤٣)، وأنهم أعداء أنفسهم لعدم ثقتهم بحزب الأحرار^(٤٤)، وتشاركه زوجته هذه النظرة الدونية عندما تصفهم بالفجور والكذب وأنهم لا يستحقون الإحسان^(٤٥).

مناسب^(٣٥) وبقليل من التأمل في دور هذه المرأة نجد أنها أنتت كاشفة عن حقيقة سلوكيات أبناء الطبقة الغنية غير الأخلاقية.

شخصية (روبر): شخصية ثانوية فهو محامي عائلة (بارثويك) رجل في منتصف العمر له شارب قصير ورقيق يميل إلى السمنة، وعيناه صغيرتان لونهما أسود وحاجبان ملتصقان^(٣٦) وهو رمز للقانون المتحيز للأغنياء. شخصية (سنو): المحقق الأولي لقضية سرقة (الصندوق الفضي) وهي شخصية ثانوية ترتدي ملابس عادية وعلى رأسها قبعة وشارب خفيف^(٣٧). لقد دار بين (بارثويك) وبين (سنو) خاصة بعد أن علم (بارثويك) يكشف هذا الحوار عن شخصية سنو.

سنو: "إنه يقول إن السيد الصغير كان ثملا ليلة أمس [...]" وقد اصطحبه إلى هنا وقدم له الويسكي وأخذ الصندوق الفضي بطلب منه.

بارثويك: تقصد أن هذا [...] ما ينوي قوله غدا أمام المحكمة. سنو: هذا أمر خاص به يا سيدي وسواء كان هدفه محاولة لتخليص زوجته من التهمة أو (وينظر إلى جاك) أن في الأمر شيئا، فهذا من اختصاص القاضي يقرره.

سنو: لو كنت موضعك يا سيدي لتركت الأمور تسير مجراها الطبيعي فمن غير المحتمل أن تسبب لكم متاعب كثيرة إذ إن هذه الأمور سرعان ما يفصل فيها.

بارثويك: (في ريبة) هل ترى ذلك؟ هل ترى ذلك؟^(٣٨)

يظهر من خلال الحوار تعامل (بارثويك) مع (سنو) بحذر مع بعض الاضطراب والخوف من أن يُكشف أمر سرقة ابنه (جاك)، فكأنه يعلم بأن (سنو) لن يستجيب لأي إغراء في سبيل إخراج ابنه من هذه القضية، وبقليل من التأمل لاسم (سنو) قد يقترب دلالة اسمه من معنى (الثلج) والذي يرمز إلى النقاء والصفاء، وبالتالي يصعب إغراء مثل هذه الشخصيات خاصة لو اجتمعت هذه الصفة مع صفات رجل الريف.

إذن نجد أن كلا من (القاضي، والمحامي، والمحقق) في مسرحية (الصندوق الفضي) ماهي إلا رموز لقانون المجتمع البريطاني، ذلك القانون الذي يطبق على الضعفاء من الفقراء ولكن الأقوياء الأغنياء مثل عائلة (بارثويك) هم من يصنعون القانون. وهذا ما ينتج حالة العصيان من قبل الطبقة الفقيرة كما هو ملاحظ على شخصية (جونز).

(٣٥) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٦

(٣٦) ينظر، المصدر السابق، ص ٦٣

(٣٧) المصدر السابق، ص ٤٨-٤٩

(٣٨) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٤٨-٤٩

(٣٩) ينظر، عبد المجيد نوسي، التحليل السيميائي للخطاب الروائي البنّيات الخطابية، التركيب، الدلالة، ط ١ (الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس، ٢٠٠٢م)، ص ٢٠١.

(٤٠) ينظر، جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٢٣

(٤١) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٢

(٤٢) المصدر السابق، ص ٣٤

(٤٣) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٣

(٤٤) ينظر، المصدر السابق، ص ٥٥

(٤٥) ينظر، جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٥٤

الذي يهمنّا في هذه الترسمة السردية هي المرحلة الثالثة والأخيرة (الغائية)، والتي كانت إيجابية باتصال الذات مع موضوعها (السُّمعة) بمساندة مجموعة من العوامل، وإن كان هناك معارضين حاولوا إعاقة الذات عن تحقيق هدفها إلا أن تأثيرهم كان ضعيفاً.

سيتم أولاً رصد أطوار الخطاطة السردية للذات – باثرويك- في بحثها عن موضوع قيمتها وهي (السُّمعة)، ومن ثم سيتم تحليل ثنائية النموذج العملي للبرنامج السردية، والكشف عن العلاقات التي تظهر بين تلك الثنائيات.

أ) - الخطاطة السردية للبرنامج السردية للذات (باثرويك) وموضوعه (السُّمعة):

بعد تحديد الذات والموضوع اللذان يُعدان من العناصر المهمة في بناء البرنامج السردية، والذي يكون في حالتين: إما اتصال بالموضوع، وإما انفصال عنه، وذلك بالكشف عن ملفوظات التحولات والحالات في الخطاطة السردية للبرنامج السردية والتي تُبنى على أربع مراحل وهي:

١- التحريك:

من خلال تتبع المسارين الذين سبق التعرّيج إليهما، وتلقي الحالات والتحولات للخطاطة السردية ستوضح حركة العامل داخل المسرحية، خاصة وأن مرحلة التحريك والذي يمثل الرغبة في الفعل مرتبط بالتقويم أي تقويم العلاقة بين الفاعل الإجرائي والموضوع المرغوب في تحقيقه.

حيث نجد أن هيمنة الجمل الاقتضائية برزت في المسرحية كعوامل مرسلّة حرّكت الذات -بارثويك- للحصول على الموضوع الذي تسعى إليه -السُّمعة- فلا تحريك إلا بوجود عوامل مرسلّة تعمل على إقناع الذات نحو انجاز الفعل للوصول إلى الموضوع المرغوب فيه، هذه المرحلة تتشكل عتبتها من عامل محفز يقوم الأول بتحريك الفعل والآخر يعمل على إنجاز البرنامج السردية الذي يتطلبه الموضوع.

يظهر ذلك في الملفوظ التالي:

-قيام (جاك) بتحرير شيك بدون رصيد "سيدي: لقد استلمنا من مستر جون بارثويك الكبير، إذن يريد بمبلغ أربعين جنيها [...] بدون رصيد" (٥٣)؛ فيعمل الأب على السداد عن ابنه مُكرّهاً للحفاظ على سمعة عائلته.

-وكذلك زيارة السيدة المجهولة لمنزل (بارثويك)؛ لاسترداد حقيقتها وكيس نقودها الذي سرقه ابنه (جاك) قائلة: "إن لم استرد نقودي سأقيم عليكم الدعوى في المحكمة أنها سرقة"

تبدأ اللحظات الحاسمة، والفصلية في حياة (بارثويك) عندما يكتشف بعض السلوكيات اللاأخلاقية على ابنه (جاك) كتحريره شيك بدون رصيد، (٥٦) وأيضاً سرقة حقيبة المرأة وكيس نقودها وهو مخمور، فيبدأ في القلق على مستقبل ابنه إذا كانت هذه مبادئه، (٥٧) وعلى سمعة عائلته، يظهر هذا جلياً عندما يتورط ابنه مع (جونز) سارق (الصندوق الفضي)، فيبدأ (بارثويك) في التصدي لـ(جونز) الذي ينتمي للطبقة الفقيرة، بكل الإمكانيات التي يملكها؛ للمحافظة على سمعة عائلته. يحاول (جونز) فضح (جاك) ابن (بارثويك) بأنه سارق مثله وشارب للخمر فلا فرق بينهما. (٥٨)

يطلب (بارثويك) حضور المحامي (روبر)؛ لإنهاء مشكلة ابنه (جاك) مع السارق (جونز)، وذلك باستبعاد موضوع كيس النقود من ملف قضية سرقة (الصندوق الفضي). (٥٩)

وهذا ما حدث بالفعل، فقد أصّر (جونز) على مسائلة (جاك) عن سرقة الحقيبة والكيس، لكن القاضي لم يجد أي أوراق تشير إلى هذا الكيس. (٥٠) فيصدر حكم بحبس (جونز) شهراً مع الأشغال الشاقة، يبدأ في الصراخ وطلب العدالة والاعتراض على ترك (جاك) دون محاكمة، مؤكداً بأن أمواله خلصته من يد العدالة. (٥١)

ولعل من المهم الإشارة إلى أن سلوكيات (بارثويك) التي أُشير إليها تؤكد نظريته الدونية للطبقة الفقيرة، وإن كان ذلك لا يظهر في حديثه عنهم كعضو في البرلمان، لكنها بارزة في تعاملاته معهم. (٥٢)

من خلال ما سبق يتبين لنا أن (بارثويك) هي مرسل إليه وذات في الوقت نفسه. حيث تمرّ الذات عبر برنامجها السردية بثلاث مراحل وهي:

١-الفرضية (ذات افتراضية): وهي عنصر الرغبة أي الموضوع المراد تحقيقه، وهي هنا تتمثل في (السُّمعة).

٢-التحيين (ذات محيئة): عمل الإجراءات الممكنة للمحافظة على (السُّمعة).

٣-الغائية (ذات محققة): تمثل مدى اتصال الذات (بارثويك) بموضوعها أو انفصالها عنه (السُّمعة).

وهكذا يأخذ البرنامج السردية الترسمة التالية:

الفرضية ← التحيين ← الغائية

(٥٠) ينظر، المصدر السابق، ص ٨٨

(٥١) ينظر، المصدر السابق، ص ٩١

(٥٢) ينظر، المصدر السابق، ص ٩١

(٥٣) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٢٣

(٥٤) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٤

(٥٥) ينظر، المصدر السابق، ص ٢٤

(٥٦) ينظر، المصدر السابق، ص ٤٩

(٥٧) ينظر، المصدر السابق، ص ٦٧

٢- الأهلوية:

وتمثل القدرة على الفعل، بمعنى أن الذات حتى تنجز موضوعها عليها أن تمتلك كافة المؤهلات اللازمة لإنجاز برنامجها السردى. فالنص السردى يشير إلى وجود علاقات تربط بين الأهلوية والأداء. فالأهلوية هي الشروط الواجب توافرها في الذات الفاعلة؛ لتدفع الفعل إلى تجسيد الأداء الفعلي الذي تسعى الذات لتحقيقه.

وهذا ما أكد عليه (جوزيف كورتيس) عندما قال بأن الذات لا يمكن أن تنجز برنامجها السردى إلا إذا امتلكت الكفاءة اللازمة لذلك.^(٥٧) فكفاءة الذات هنا ستظهر إن كانت بإرادته أم بقدرته أم بمعرفته أم بهذه المقومات معا.

حيث امتلك (بارثويك) من الكفاءة ما مكّنه من الموضوع الذي يرغب فيه. وتتجلى الكفاءة عند (غريماس) في التالي:

(أ) -جوب الفعل/ إرادة الفعل:

مثل هذه الموجهات تركز على قوة الفاعل من خلال الجوب والإرادة التي تمهدان لتحقيق الفعل، لذا تأتي في سباق مضمّر قبل الفعل الذي تؤديه الذات^(٥٨).

من خلال هذين العنصرين تدرك الذات بأنه يجب عليها تحقيق الغاية التي ترغب فيها والذي يحقق عملية الاتصال بموضوعها، فنجد أن عنصرى الرغبة والإرادة لدى الفاعل الإجرائي تظهر من خلال الملفوظ التالي:

يقول (بارثويك) للمحامي "اسمع يا روبر، يجب أن تستبعد موضوع الكيس من ملف القضية".^(٥٩)

(ب) - قدرة الفعل/ معرفة الفعل:

أي مدى قدرة الفاعل على إنجاز الفعل، فالذات الفاعلة (بارثويك) يتمتع بقدرات كبيرة تساعده على تحقيق أهدافه، فتكمن الكفاءة في امتلاك (بارثويك) للرغبة وهو ذلك الإحساس الذي يصدر من أعماقه ويتمثل في الإصرار على تحقيق هدفه (المحافظة على سُمعة عائلته).

يعرف الفاعل الإجرائي (بارثويك) أن سمعته مهمة؛ لوضعه الاجتماعي وكونه عضواً في البرلمان، ويعلم بأن المحافظة على هذه السُمعة ليس بالأمر الهين؛ لذا استعان بعدة عوامل مساعدة من مال وعلاقات واسعة إلى جانب معرفته بطروفي العامل المضاد كل هذا ساعده في تجاوزه العوائق التي كانت تريد أن تحول بينه وبين الموضوع الذي يسعى إليه. من خلال العوامل المساندة والمتمثلة في المال والعلاقات والعائلة والمحامي والقاضي والظروف المادية السيئة للطرف المعارض (جونز).

إذن نجد أن الذات (بارثويك) لديه القدرة على إنجاز برنامجها السردى؛ فهو قادر على توظيف قدراته

يقول (بارثويك) " (بقلق) لحظة من فضلك من حيث المبدأ سأسوي هذا الأمر (يخرج نقوداً من جيبه) إليك ثمانى جنيهات والفرق احتفظي به مقابل ثمن الكيس وأجرة المواصلات".^(٥٤)

السيدة المجهولة هنا لم تكن معارضة للذات – بارثويك. فليست على علاقة به ولا تعلم شيء عن الموضوع الذي يرغب في تحقيقه، والأهم من هذا كله أنها لا تملك موضوع ضدياً تنوي تحقيقه؛ لذا لم توضع في خانة العامل المضاد وأعتبرت عامل مضاد ضمني.

في حين نجد أن السلوكيات التي تصدر من ابنه (جاك) تُسهم في عرقلة الذات في تحقيق موضوعها، قد تكون شخصية (جاك) معارضة ضمناً يظهر ذلك من خلال الحالات الصدمية التي يحدثها للذات، والتي تخلق جواً من الصراع والقلق لديها؛ خشية من انفصالها عن موضوعها.

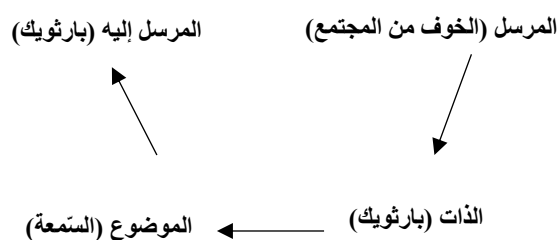
هذه الملفوظات السردية تؤكد مدى حرص (بارثويك) على الحفاظ على سمعة عائلته، وهذا ما يكشفه قول ابنه (جاك) عندما احتدّ النقاش بينهما "أني أعرف أنه لولا خوفك من أن يتسرب الأمر إلى الصحف لما ساعدتني".^(٥٥)

وبالتالي، تدل على مآل البرنامج السردى الذي بدأ بوضعية فصلية وانتهى بوضعية اتصال؛ نتيجة الكفاءة والقدرة التي تمتلكها الذات (بارثويك).

ويمكن لنا أن نوجز الترسيم السردية للذات – بارثويك- أثناء سعيها للمحافظة على سمعة العائلة كالآتي:

ذ (بارثويك) U م (السُمعة) ذ (بارثويك) M م (السُمعة)^(٥٦).

وهذه الترسيمية تعني أن الذات الفاعلة – بارثويك- اتصلت مع موضوعها – السُمعة- بعد أن واجهت الكثير من المعارضات (العقبات) التي تحاول أن تفصلها عن موضوعها لكنها استطاعت أن تتغلب عليها وتحقق الاتصال بحضور العامل المرسل –الخوف من المجتمع –المحرّك للذات نحو الموضوع- السُمعة- فتتشكل علاقة تواصل بين المرسل والمرسل إليه، مع وجود علاقة الرغبة بين الذات الفاعلة (بارثويك) وموضوع القيمة (السُمعة)، فتتكون الترسيمية العاملية كما هي موضحة في المخطط التالي:



^(٥٧) ينظر، جوزيف كورتيس، مرجع سابق، ص ٣٣

^(٥٨) ينظر، نادية بوشفرة، مرجع سابق، ص ٦١

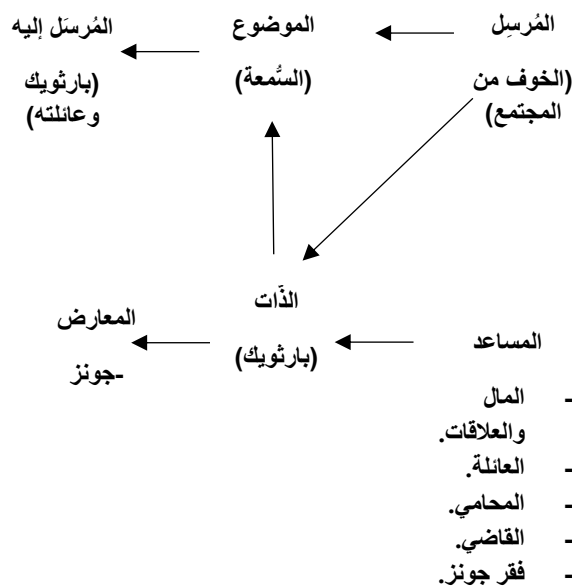
^(٥٩) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٦٧

^(٥٤) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٣١

^(٥٥) المصدر السابق، ص ٣٢

^(٥٦) يرمز حرف ذ للذات الفاعلة وم للموضوع و M لحالة اتصال الذات الفاعلة بموضوعها و U بحالة انفصال الذات الفاعلة عن موضوعها.

ويمكننا أن نحدد البنية العنصرية للعوامل السردية المتضافرة في تشكيل البرنامج السردى كالتالى:



وبالتالى استطاعت الذات الفاعلة (بارثويك) من تحقيق برنامج السردى بعد مروره بعدة مراحل وأطوار.

٤-الجزاء:

وهي آخر مرحلة من مراحل الخطاطة السردية، إذ تمثل مدى اتصال الذات بموضوعها أو انفصالها عنه. في هذه المرحلة يتم تقييم الأفعال التي تم إنجازها من المرحلة الأولى إلى المرحلة الأخيرة، فجزاء الذات الفاعلة (بارثويك) هو (المحافظة على سمعة عائلته)، والذي يظهر في الملفوظات التالية:

"لا يوجد إشارة في أوراق القضية شيء بخصوص هذا الكيس" (٦٥)

-يقول (جونز) قبل إصدار الحكم عليه: "لا أريد أن تكتم أنفاس قضيتي أود أن تعالج بعدل" [...] أريد حقوقي" (٦٦)
-يحكم على (جونز) "شهرًا مع الأشغال الشاقة" يقول ساخطاً: "هل تسمى هذه عدالة؟ وماذا عنه؟ لقد كان مخموراً! ولقد أخذ كيس النقود" [...] أمواله خلصته من يد العدالة" (٦٧)

- "ينهض روبر ليتحدث مع المراسل الصحفي، أما جاك فيشمخ برأسه ويسير في تعاطف إلى الممر" (٦٨)

بناء على كل ما سبق يمكننا ضبط الحالة البدائية والنهائية لعلاقة الذات الفاعلة -بارثويك- بالموضوع.

المادية والمعرفية، والتي تعد عوامل مساهمة في إنجازها للموضوع الذي يرغب فيه والذي يمثل برنامج السردى. هذا ما يخص مرحلة (الأهلية) والتي من خلالها نستطيع الوقوف على بعض من معالم الصراع بين عوامل السرد فى الخطاطة السردية، وتحديد إلى أي مدى يمكن للذات الفاعلة أن تحقق الموضوع الذي ترغب فيه.

٣-الإنجاز:

وهو يمثل مرحلة تنفيذ العمل، وإن واجهت الذات -بارثويك- بعض من العوائق التي قد تحول بينه وبين الموضوع الذي يرغب فيه، من هذه العوائق (جونز) والذي يعد الطرف المعارض حيث يحاول النيل من (جاك) ابن (بارثويك) وبالتالي تشويه سمعته، ولكنه لم يستطع، ويظهر ذلك في الملفوظات التالية:

-يقول (جونز) لـ (جاك) في المحكمة "ألا تذكر حقيقة الحقيقة الزرقاء التي كانت بيدك" (٦٩)، فيرد عليه المحامي والذي يعد عامل مساعد للموضوع "مع احترامي لسيادة القاضي فإن هذه الأسئلة لا تكاد تتصل بالقضية" (٦١).

-يعود (جونز) مرة أخرى ويشير إلى (جاك) "اسأله ما الذي جعله يأخذ الـ" يقاطعه المحامي بقوله "هل يرغب سيادتكم في بقاء الشاهد أكثر من هذا" يكرر (جونز) سؤاله "اسأله ما الذي جعله يأخذ من السيدة" (٦٢) لنجد (الكونستابل الأصلع) يسكته (٦٣).

فإذا كان البرنامج السردى لـ (بارثويك) هو (السمة) والحرص على المحافظة عليها، فإنه عند (جونز) معاكس ومضاد تماماً له، حيث يسعى إلى فتح موضوع سرقة كيس النقود في المحكمة؛ رغبة في أن يسجن (جاك) وهذا بطبيعة الحال سيؤدي إلى تشويه سمعة (بارثويك) وعائلته، فيفشل في ذلك كما هو ملاحظ من الملفوظات السردية التي ذكرت.

وقد تم الإشارة مسبقاً كيف أن (السيدة المجهولة) وابنه (جاك) كانا من ضمن العوامل المضادة الضمنية، فقد ساعدا في عرقلة الذات؛ في تحقيق مطلبها ولكونهما لا يملكان نموذج سرديا مضاد مكتمل واضح؛ فقد عدا من العوامل المضادة الضمنية. بالإضافة أن ابنه (جاك) ينزلق من خانة المعارض الضمني إلى خانة المساند؛ بتأثير من أمه التي رفضت طيلة السرد أن ابنها متهم (٦٤).

(٦٥) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٨٨

(٦٦) المصدر السابق، ص ٨٩

(٦٧) المصدر السابق، ص ٩١

(٦٨) المصدر السابق، ص ٩١

(٦٩) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٨٧

(٦١) المصدر السابق، ص ٨٧

(٦٢) المصدر السابق، ص ٨٨

(٦٣) ينظر، المصدر السابق، ص ٧٨-٨٨.

(٦٤) ينظر، المصدر السابق، ص ٦٥

علاقة الرغبة تجمع بين من يرغب (الذات)، وبين ما هو مرغوب (الموضوع). ولا شك أن قيمة الذات -بارثويك- تكمن في موقعها التركيبي وعلاقتها بموضوعها وهو المحافظة على سمعة العائلة.

حيث نجد بارثويك يحتل في هذه التركيبة العملية دوراً مهماً متمثلاً في عامل الذات حيث يتجلى مدى حرصه على (السمعة)، فنجد يوظف كل الإمكانيات التي يمتلكها للحفاظ على سمعة عائلته والخوف من المجتمع، فيجري عدة مقابلات مع (روبر) محامي العائلة بشأن الإجراءات المتخذة في استبعاد كيس النقود من ملف قضية سرقة (الصندوق الفضي).

أما الموضوع -السمعة- فتتمحور حول قيمة معينة تسعى الذات -بارثويك- جاهدة لتحقيقها؛ خوفاً من المجتمع. فالعامل الإقناعي الذي حفز الذات الفاعلة (بارثويك) للمحافظة على سمعة عائلته هو الخوف من المجتمع، وعلى وضعه ووضع عائلته الاجتماعي. وتتحدد رغبة الذات -بارثويك- في الارتباط بالموضوع نتيجة العامل المرسل وهو الخوف من المجتمع.

(ج) - ثنائية المساند والمعارض:

ومن الجدير بالذكر هنا أن ترسيمة غريماس أساسها رغبة الذات في تحقيق موضوعها من خلال التحول أو تحقيق اتصال ما يوثق العلاقة بين المرسل والمرسل إليه من خلال الكشف عن محور الرغبة والموجهة إلى نوعين من القوى، أحدهما داعمة مساندة والأخرى مقوضة، بحيث لا يمكن لأي فاعل ذات مهما كانت قدراته أن يصل لأهدافه بدون العامل المساعد أيًا كان هذا المساعد.^(٧٢)

إن يتضح من خلال تركيبة العامل المساند المتمثل في (المال، العلاقات، العائلة، المحامي، القاضي، وفقر جونز) فقد كانت السند الرئيس لـ (بارثويك)؛ للمحافظة على سمعة عائلته. وكانت العامل الأساس لقيام المساند بالمساعدة بالنسبة للمال والعلاقات استطاع من خلالهما ترتيب أمور القضية مع المحامي (روبر)، وهذا يظهر في الملفوظات التالية:

-يزداد قلق (بارثويك) عندما يخبره (سنو) الضابط البوليسي حيازة (جون) لكيس نقود من الحرير القرمزي "الشيء الغريب أن يضبط معه مبلغ من المال وكيس للنقود من الحرير القرمزي".^(٧٣)

-يقابل المحامي "شكراً لله لأنك حضرت يا روبر، أنت تذكر ما أخبرتك به عصر اليوم، أخذ ذلك الكيس اللعين، والأمر

السمعة-والتي تولّد عنها حالات اتصال بموضوع القيمة وانفصال عنه، ويمثلها المخطط التالي:

ذ (بارثويك) U م (السمعة) ذ (بارثويك) ∩ م (السمعة).

حيث نلاحظ من خلال المخطط اتصال الذات الفاعلة (بارثويك) بموضوعه (السمعة)، بعد أن كان منفصلاً عنه، وهذا مما أدى إلى نجاح البرنامج السردى.

(ب) - ثنائية النموذج العملي للبرنامج السردى للذات - بارثويك- وموضوعها (السمعة):

تظهر علاقات النص في سلسلة متشابكة من الذوات الفاعلة التي تبحث عن موضوعها، بين مرسل يدفع الذات للموضوع ومستفيد منه، وتظهر عوامل أخرى تسهم في تأدية الفعل كعناصر مساعدة، وفي المقابل نجد عوامل أخرى تحاول عرقلة تأدية الفعل تسمى عوامل معارضة. وهذه العلاقات تظهر في الثنائيات الثلاث من حيث الطبيعة والدور العملي الذي تقوم به وهي كالتالي:

(أ) - ثنائية المرسل والمرسل إليه:

نجد أن الخوف من المجتمع، جعلت الذات -بارثويك- ترغب في المحافظة على السمعة. أما المرسل إليه فيتمثل في العامل المستفيد من المحافظة على السمعة، وهو بارثويك وعائلته.

فالخوف من المجتمع في المرسل هو من مارس فعل الإقناع على الذات -بارثويك- بضرورة المحافظة على السمعة. إن الذات -بارثويك- في هذه الحالة تجمعها علاقة اتصال (ترابط) بالموضوع -السمعة- ويظهر ذلك من خلال الملفوظات التالية:

- "هذا الكيس الممقوت! يا للسماء! سوف يتسرب الأمر إلى الصحف"^(٦٩)

- "سوف تكون هناك فضيحة"^(٧٠)

- "يجب أن تستبعد موضوع الكيس من ملف القضية روبر [...]" يومئ برأسه"^(٧١)

نلاحظ بأن شخصية (بارثويك) هي عبارة عن مرسل إليه وفي الوقت نفسه يعدّ ذاتاً باعتبار (بارثويك) هو الذي يسعى للمحافظة على سمعة عائلته، وبالتالي تشغل وظيفة نحوية مزدوجة، كون شخصية (بارثويك) مرة تكون كذات موجهة لتحقيق الرغبة، ومرة تكون هي المتلقي، مثل هذه الأمور التي تساعد على نجاح البرنامج السردى.

(ب) - ثنائية الذات والموضوع:

علاقة عامل الذات (بارثويك) بالموضوع (السمعة) تتحدد انطلاقاً من علاقة الرغبة، فنجد (بارثويك) يرغب في المحافظة على موضوع القيمة (السمعة)، أي أن

(٧٢) ينظر، ناصر الأسدي، التحليل السيميائي للخطاب الرائي، ط ١، (لندن: دار السيّاب للطباعة والنشر، ٢٠٠٩م)، ص ٤٢، ص ٨٣
(٧٣) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٥٩

(٦٩) جون جالزورثي، مصدر سابق، ص ٦١

(٧٠) المصدر السابق، ص ٦٨

(٧١) المصدر السابق، ص ٦٧

أما المعارض فهو (جونز) الذي كان بمثابة العامل الأساس في إرباك وقلق (بارثويك) خاصة بعد معرفته بتهديد (جونز) لعائلته، وأنه سيفضح أمر ابنه وسرقته لكيس النقود، ويظهر ذلك في الملفوظات التالية:

"سوف أفضحهم، ماهي قصة هذا الكيس، ما علاقة بارثويك الصغير به؟" (٧٩)، مما دفع المحامي لتأجيل الجلسة إلى أن يجمع الأدلة الكافية لإدانة (جونز).

من خلال هذه التركيبة تظهر علاقة اتصال بين الذات - بارثويك - وبين العامل المساعد - المال، العلاقات، العائلة، المحامي، القاضي، وفقر جونز - هذا فيما يخص القرار الذي اتخذته (الذات) وهو المحافظة على السمعة، في حين نجد الطرف الثاني المعارض (جونز) على انفصال تام بينه وبين الذات - بارثويك - وهنا نتحدث العلاقة الانفصالية بين المساند والمعارض.

وفي الأخير يتحدد تقويم المسار السردى لعامل الذات (بارثويك) حيث يتولى المهمة المرسل (الخوف من المجتمع)، والذي يعتبر كمقوم للإنجاز الذي حققته تلك الذات - بارثويك - حيث يظهر فعل الذات من خلال تحقيقها لهدفها. مما أدى إلى نجاح المسار السردى وتحقيق الذات لرغبتها رغم كل شيء.

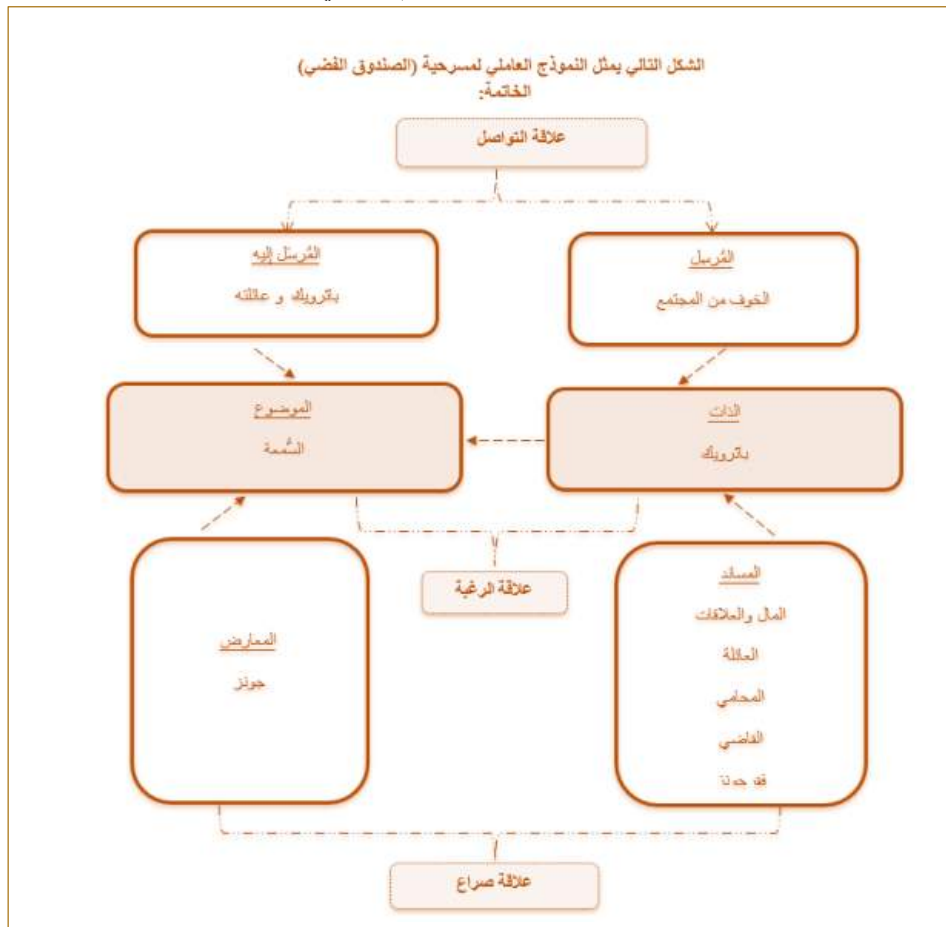
سيتسرب إلى الصحف" (٧٤) وتأكيد المحامي بأهمية المال لدى (بارثويك) "أنت تجد للمال منفعة" (٧٥) رداً على قوله "لولا نقودي لقدمته تلك المرأة إلى المحكمة" (٧٦)

أما العائلة فتظهر كعامل مساند إنكار الأم صحة علاقة ابنها (جاك) بسرقة كيس النقود من المرأة المجهولة، والتأثير على ابنها بعدم الاعتراف، إنكار (جاك) صلته بـ (جونز) عامل مساند أيضاً وذلك يظهر في الملفوظات التالية:

-جونز: " ألا تذكر قولك لي: أنك في حزب الأحرار تماماً كوالدك وأنك سألتني عن مذهبي السياسي [...] وقلت لك. أنني محافظ مستنير فرددت على قائلاً يبدو عليك أكثر أنك أحد هؤلاء الاشتراكيين. خذ ما شئت"

جاك: "كلا، لا أذكر. لا أذكر. شينا من هذا القبيل". (٧٧)

من العناصر المساندة أيضاً لـ (بارثويك) في تحقيق غايته هو فقر (جونز) الذي لا يملك المال ولا العلاقات، وهذا يظهر في الملفوظ التالي: "أنا رجل فقير لا أملك مالا وأصدقاء" (٧٨)



(٧٧) المصدر السابق، ص ٨٧
(٧٨) المصدر السابق، ص ٨٧
(٧٩) المصدر السابق، ص ٤٩

(٧٤) المصدر السابق، ص ٦٤
(٧٥) المصدر السابق، ص ٦٦
(٧٦) المصدر السابق، ص ٦٧

- جريوي، آسيا (٢٠١٧م)، النموذج العملي واستنتاج البنية السردية في رواية (سيّدة المقام) للكاتب واسيني الأعرج (دراسة في التركيبيّة السردية والخطابية)، ط.١، الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر.

- الحمداني، حميد (٢٠٠٠م)، بنية النص السرد من منظور النقد الأدبي، ط.٢، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

- حمداوي، جميل (٢٠١١م)، مستجدات النقد، ط.١، شبكة الألوكة الإلكترونية.

- بو شفرة، نادية (٢٠٠٨م)، معالم سيميائية في مضمون الخطاب السرد، ط.١، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

- فاضل، صلاح (٢٠٠٢م)، مناهج النقد المعاصر، ط.١، القاهرة: ميرت للنشر والمعلومات.

- كورتيس، جوزيف (٢٠٠٧م)، مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية، تر: جمال حضري، ط.١، الجزائر: منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون.

- ابن مالك، رشيد (٢٠٠٢م)، مقدمة في السيميائية السردية، ط.١، الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع.

- المرزوقي، سمير وشاكر، جميل (١٩٥٨م)، مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقاً، ط.١، تونس: الدار التونسية للنشر والتوزيع.

- نوسي، عبد المجيد (٢٠٠٢م)، التحليل السيميائي للخطاب الروائي، البنيات الخطابية، التركيب، الدلالة، ط.١، الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس.

- هامون، فيليب (٢٠١٣م)، سيميولوجيا الشخصيات الروائية، تر: سعيد بنكراد، ط.١، سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

-Daves, Arun (2017), Social Injustice in Galsworthys The silver Box, vol47.

خلصت الدراسة إلى أن البرنامج السرد يتشكل من خلال سلسلة الحالات والتحويلات، حيث تمر الذات عبر مراحل الخطاطة السردية؛ لإنجاز الموضوع الذي ترغب في تحقيقه. فنجد أن مسرحية (الصندوق الفضي) أثناء تحليل برنامجها السرد وفق استراتيجيات النموذج العملي على الذات الفاعلة، متعلقة بموضوع المحافظة على سمعة العائلة حيث استطاعت أن تتصل بموضوعها رغم العقبات التي واجهتها. مما يعكس كفاءة بناء النص وفعالية التحليل العملي.

أهم نتائج الدراسة:

- أن أبحاث كل من (بروب)، (بريمون)، (غريماس) ليست متناقضة بل هي أعمال مكملّة لبعضها البعض.

-نظرية العامل السرد عززت من حضور الشخصية داخل العمل المسرحي، مع تقديم فهم لسيروية الأحداث وضبط شكل الدلالات في النص.

-تحديد الذات والموضوع من العناصر المهمة في بناء البرنامج السرد لأبي عمل أدبي.

-إن علاقة الرغبة بين الذات والموضوع تعد بؤرة النموذج العملي.

-الوظيفة العمليّة للشخصيّة الرئيسة (بارثويك) هي مرسل إليه وذات في الوقت نفسه، وهذا مما أسهم في نجاح البرنامج السرد لمسرحية (الصندوق الفضي).

- ذ (بارثويك) م (السُّمعة)، تكشف هذه الترسمة النهائية السردية عن علاقة الذات الفاعلة بالموضوع الذي ترغب في الحصول عليه.

-الذات الفاعلة والمتمثلة في شخصية (بارثويك) مهما كانت الكفاءة التي يمتلكها، فإنه لن يحقق الموضوع الذي يرغب فيه بدون العوامل المساندة.

-العوامل السردية المشكلة للبرنامج السرد الخاص بالشخصية الفاعلة برزت بمراحلها الأربعة (التحريك والأهلية والإنجاز والجزاء).

-نجد (جاك) ينزلق من خانة المعارض الضمني إلى خانة المساند في البرنامج السرد الخاص بالشخصية الفاعلة بمسرحية (الصندوق الفضي).

-تبين أثناء الاشتغال العملي على بنية الدلالة والأحداث في مسرحية (الصندوق الفضي) أنها تمتاز بحبكة قوية من بداية المسرحية حتى نهايتها، فهي هنا بمثابة (روح المسرحية).

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

-الأسدي، ناصر (٢٠٠٩م)، التحليل السيميائي للخطاب (قراءة في حكايات كليلة ودمنة لابن المقفع)، ط.١، لندن: دار السيّاب للطباعة والنشر.

- بنكراد، سعيد (٢٠٠٣م)، مدخل إلى السيميائية السردية، ط.٢، الجزائر: منشورات الاختلاف.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Manifestations of Self-Identity in Saudi Prose Poetry: Between Fixity and Change.”

Dr. Ali Abu Allama Mohammed Al-Shehri
PhD in Literature, King Khalid University -
Ministry of Education, Kingdom of Saudi
Arabia (Asir Education Department).

E-mail: aboans901@gmail.com

KEY WORDS:

Prose Poetry- Fixity and Change

ABSTRACT:

This thesis aims to examine the manifestations of identity in Saudi prose poetry through an analysis of self-identity as negotiated between fixity and transformation. It adopts a critical methodology that integrates cultural analysis with literary criticism. The study is structured into an introduction, a preliminary chapter, four main chapters, and a conclusion, followed by a bibliography of sources and references. The preliminary chapter addresses the concept of identity and its dimensions within the poetic text, introduces prose poetry by tracing its emergence and development, and clarifies the concept of the cultural approach as a critical framework. The study then proceeds to explore the manifestations of self-identity in Saudi prose poetry in terms of stability and change across four chapters. The first chapter examines closure and openness in identity, while the second discusses alienation and the loss of collective belonging. The third chapter focuses on transformation in self-identity, and the fourth analyzes transformation in cultural

The study concludes that identity among Saudi prose poets is not fixed but rather fluid and dynamic, shaped by temporal changes and their impact on poetic self-conceptions. These transformations stem both from inherited poetic traditions and from identities consciously constructed by the poets themselves. Consequently, the research reveals that for some poets, the dominance of the individual self gives rise to the articulation of a new identity—one that asserts itself as powerfully as, if not more than, the collective identity of society in all circumstances, he inevitably yearns for his first identity and acknowledges the existence of the second, thus becoming confused about his identity.

دلالات الهوية الذاتية في قصيدة النثر السعودية بين الثبات والتحول.

د. علي أبوعلامة محمد الشهري

دكتورة في الأدب والنقد من جامعة الملك خالد - وزارة
التعليم بالمملكة العربية السعودية (إدارة التعليم بمنطقة
عسير).

الكلمات المفتاحية:

قصيدة النثر، الهوية الذاتية، الثبات والتحول.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى دراسة دلالات الهوية في قصيدة النثر السعودية من خلال تحليل الهوية الذاتية بين الثبات والتحول ، معتمداً على منهجية نقدية تربط بين التحليل الثقافي والأدبي ، ويتكون البحث من مقدمة، ثم تمهيد، ثم أربعة مباحث ، ثم خاتمة، يليها ثبت بالمصادر والمراجع، وقد اشتمل التمهيد على مفهوم الهوية وأبعادها في النص الشعري، ثم تعريف بقصيدة النثر ونشأتها وتطورها ، ثم بيان لمفهوم المقاربة الثقافية ، ثم انطلق البحث في بيان دلالات الهوية الذاتية في قصيدة النثر السعودية من حيث الثبات والتحول في أربعة مباحث : حيث جاء المبحث الأول بعنوان (الانغلاق والانفتاح في الهوية) وتحدث المبحث الثاني عن (الاغتراب وفقدان الانتماء الجمعي) وتناول المبحث الثالث (التحول في الهوية الذاتية) وفي المبحث الرابع كان الحديث عن (التحول في الوعي الثقافي) لأجد أن الهوية لم تكن ثابتة لدى شعراء قصيدة النثر في السعودية، بل هي متغيرة؛ نتيجة تغيرات الزمان وما أحدثه من تغير في هوياتهم؛ سواء تلك التي جاءتهم عبر التقاليد الشعرية، أو التي اكتسبوها بإرادتهم، ومن ثم فقد رأينا أن هناك شعراء قد تغلب عليهم الأنا فيغدو مصرحاً بهوية جديدة لا تقل حضوراً عن هوية مجتمعه . وقد يسلك الشاعر سبلاً أخرى يكتسب عبرها هويته التي يرتضيها لنفسه لعدم اعتقاده بالهوية التي ورثها بداية، وهو في جميع أحواله لا يلبث أن يحن لهويته الأولى، ويقر بوجود الثانية، فيغدو ملتبس الهوية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد: فتعد مسألة الهوية من الوجهة الثقافية الراهنة من المسائل المحورية؛ لما يشهده الواقع من متغيرات في كثير من أحداثه وأفكاره وتطلعاته واستراتيجياته، وهو ما نجم عنه بالتبعية تغير في كثير من مسلماته وعناصره المكونة له، حتى ظهرت مفاهيم جديدة وأيديولوجيات عديدة، الأمر الذي جعل من سؤال الهوية في وقتنا الراهن، وخاصة فيما يتعلق بدراسة الأعمال الإبداعية وتحليلها، سؤالاً عن هوية فردية نتصوره في ذاتية جمعية كونية، ليست ثابتة أو جامدة، بل إنها تتسم بالديناميكية المتطورة مع مرور الزمن وتبدل الفكر وتغير الثقافات، وبالتالي الذي يصيب تجارب المبدع الشعرية بوصفه (ذاتاً) مع كل ما هو آخر. فصارت هوية المبدع وهوية نصه الإبداعي ليست فيما ينجزه بالفعل في قصيدته، بل إن الهوية الحقيقية لهما تبدو في قدرة هذا المنتج الشعري الإبداعي على صنع هوية جديدة مع كل تغير ثقافي أو حضاري يحدث. ومن هنا فإن النص الشعري لم يعد مجرد أبيات شعرية تتضمن دلالات ومعاني، وإنما صار نسقاً ثقافياً يحمل في طياته هوية جامعة بين الذاتية والجمعية ميناها العلاقة بين الذات كمبدع، والآخر كمتلقٍ، وتسلط الضوء على المضامين الفكرية التي يتضمنها مفهوم الهوية بوصفه معطى ثقافياً من حيث دلالاته الذاتية والجمعية والإبداعية، ورصد الخصوصيات الجمالية التي اعتمد عليها الشعراء السعوديون في قصيدة النثر للتعبير عن هذه المضامين الفكرية، من حيث مفردات معجمهم الشعري وأنماط الصور الشعرية وطرق السرد والإيقاع الموسيقي، وذلك بالوقوف أمام نتائجهم الشعري في قصيدة النثر، بخصوصياتها الإبداعية ورؤاها الثقافية، حيث تعمل هذه الخصوصيات وتلك الرؤى على تضمين مضمون الهوية دلالات شعرية خاصة من خلال التشكل عبر التناقضات، بين الحرية والقيّد، والذاتية والجمعية، والثبات والتغير، وذلك بالتطبيق على مجموعة من شعراء هذه القصيدة في المملكة العربية السعودية وتحليل نصوصهم - من خلال استثمارهم للمعجم اللغوي والتراثي والثقافي والحداثي- وفقاً لأدوات المقاربة الثقافية؛ للكشف عما يشتمل عليه هذا الإنتاج من دلالات ومضامين فكرية تجسد مفهوم الهوية بدلالاتها الثقافية المختلفة، والتي تعبر عن قضايا الشاعر المعاصر الإنسانية والوجدانية، مع الدلالة على الواقع الحياتي بكل تقلباته الاجتماعية، والنفسية، وأثر النص الجديد المغاير في الهوية الذاتية لهؤلاء الشعراء ما بين الثبات والتحول .

أهمية البحث: يعود اختيار الباحث لهذا الموضوع لعدة أسباب، منها:

١- ندرة الدراسات الأكاديمية التي تناولت دلالات الهوية في قصيدة النثر السعودية دراسةً ثقافيةً في المكتبة الأكاديمية السعودية. ٢- تنوع الإنتاج الشعري السعودي في قصيدة النثر وبروز قضايا ثقافية متعددة في مضامينه. ٤- أهمية القراءة الثقافية للنصوص الشعرية النثرية السعودية، وتحليل دلالات الهوية في ضوء الرؤى الثقافية التي تطرحها. ٤- تطبيق الدراسة على نماذج شعرية سعودية متنوعة من قصيدة النثر لرصد تجليات الهوية وأبعادها الثقافية.

أهداف البحث تتمثل في النقاط الآتية:

١- تحديد مفهوم الهوية وبيان أبعاده الفلسفية والثقافية والاجتماعية المؤسسة له. ٢- الكشف عن دلالات الهوية في قصيدة النثر السعودية، بوصفها مفهوماً ثقافياً، من خلال تحليل نصوص مختارة لشعراء سعوديين. ٣- إبراز المضامين الفكرية المرتبطة بمفهوم الهوية في قصيدة النثر السعودية. ٤- استخلاص الأنساق الثقافية التي تكشف عنها دلالات الهوية الذاتية في هذه القصيدة.

مشكلة البحث: تتلخص إشكالية الدراسة في الإجابة عن سؤال رئيس مفاده: ما الرؤية الثقافية التي يدرك من خلالها كثير من شعراء قصيدة النثر في السعودية مفهوم الهوية؟ وكيف تتجلى هذه الرؤية على شكل دلالات وأنساق جمالية في نصوصهم الشعرية؟ ويندرج تحت السؤال الرئيس أسئلة فرعية، وهي:

- ما مظاهر الحداثة الشعرية في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بقصيدة النثر؟
- ما مظاهر الهوية الذاتية وأبعادها عند شعراء قصيدة النثر في المملكة العربية السعودية؟
- كيف عبر الشاعر السعودي من خلال قصيدته النثرية عن هويته الذاتية من خلال الدمج بين جذوره الأصلية والتغيرات الحداثية في مفهوم الإبداع من جهة؟ ومفهوم العولمة من جهة ثانية؟

الدراسات السابقة:

تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود بحثية سابقة تناولت دلالات الهوية في الشعر السعودي والعربي، مع تركيز خاص على قصيدة النثر كجنس أدبي حديث يعكس تحولات الهوية في السياق الثقافي المعاصر. وقد استندت الدراسة إلى عدد من الأبحاث والرسائل العلمية التي تناولت الهوية بأبعادها المختلفة. ومن أهم تلك الدراسات:

- دراسة سامي جريدي الثبتي (٢٠٢٠) بعنوان "قلق الهوية الشعرية في النص الجديد بالسعودية". استخدمت هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وركزت على الانزياحات الأجناسية في الشعر السعودي الحديث، وعلاقتها بهوية النص الشعري (ما بعد النثر).

أولاً: مفهوم الهوية وأبعادها في النص الشعري:
الهوية لغة واصطلاحاً: المعنى اللغوي للهوية هو: تصغير هوة وقيل الهوية بئر بعيدة المهواة، وعرشها سقفاً المغطى فيها بالتراب، فيغتر به واطنه فيقع فيها ويهلك^١. وجاء في المنجد أن الهوية "حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية"^٢. ويرى الشريف الجرجاني أن الهوية هي "الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق، وتطلق الهوية على الشيء من جهة ما هو واحد، وتطلق الهوية على الشخص، إذا ظل هذا الشخص ذاتاً واحدة رغم التغيرات التي تطرأ عليه في مختلف أوقات وجوده"^٣. يشير التعريف إلى أن الهوية ذات فضاء واسع يتجلى كمبدأ منطقي لمعرفة حقيقة الأشياء وماهية الموجودات في خصوصيتها التي تميزها نوعياً عن باقي الأجناس.

ويرى طوني بينيت أن الهوية هي "علاقة بالتطابق مع الذات عند شخص ما أو جماعة اجتماعية ما في جميع الأزمنة وجميع الأحوال؛ فهي تتعلق بكون شخص ما أو كون جماعة قاراً أو قادرة على الاستمرار في أن تكون ذاتها، وليس شخصاً آخر، أو شيئاً آخر. وقد يمكن اعتبار الهوية خيالاً، يراد منه أن يضيف نموذجاً أو سرداً منتظماً، على التعقيد الفعلي والطبيعة الفياضة لكل من العالمين النفسي والاجتماعي. ويتركز سؤال الهوية على تأكيد مبادئ الوحدة، في مقابل التعدد والكثرة، والاستمرار في مقابل التغير والتحول"^٤.

وهذا يعني أن الهوية هي الوجود والماهية والحقيقة والذات، كما يمكن للمرء أن ينظر للهوية على أنها "مجموع سماته المميزة والدائمة التي تميزه بوصفه مخلوقاً لا تخطئه العين، والهوية هي ما يمكن للإنسان أن يصف به الآخرين... إلا أن الهوية هي أيضاً ما أصف فيه نفسي عندما أتأمل ذاتي بصورة مكثفة وأشكل صورة ذاتي"^٥.

وعُرفت الهوية أدبياً بأنها "سمات مميزة للكاتب أو الفنان، وتبرز في نتاجه، وتشيع فيه لونا معيناً، هو في واقعِهِ محصل للمران الطويل وللموهبة المتفكّة، وقد تكون الهوية أيضاً مجموع الحقائق العينية المميزة لأثر فني أو لمجموعة من الآثار"^٦. وهنا يُحدّد جبور عبد النور هوية الكاتب أو المبدع عن طريق نتاجه الأدبي، وهذا يكشف أهمية الشعر في اكتشاف الهوية بوصفها تأويلاً شعرياً عن طريق تمثيل الذات عبر أدوات اللغة ورموزها الدالة على المعنى. وهذا

- دراسة سليم سعدلي وحياة بو خلط (٢٠٢٣) بعنوان "تجليات الحس القومي في قصيدة النثر (نماذج من شعر الماغوط)". حللت هذه الدراسة الصراع بين الهوية المتلاشية والانتماء في شعر الماغوط.

- دراسة محمد الدردير الصادق (٢٠٢٣) بعنوان "تجليات الهوية المصرية في قصص الأطفال - قراءة ثقافية". اعتمدت هذه الدراسة على منهج النقد الثقافي، وحللت أنساق الهوية (الجغرافية، الدينية، الجندرية) في أدب الطفل.

- دراسة وجدان عبدالإله الصائغ (٢٠٠٨) بعنوان "قصيدة النثر بين شرعية الهوية والتهميش". ناقشت هذه الدراسة الجدل حول شرعية قصيدة النثر وهل هي تهديد للتراث أم تجديد للأصالة.

على الرغم من تنوع الدراسات السابقة، فإن هذه الدراسة تتميز بما يلي:

١. تركيزها على قصيدة النثر السعودية كمُدونة بحثية لم تُدرس من قبل في سياق الهوية.

٢. اعتمادها المنهج الثقافي لفك شفرات النصوص وكشف الأنساق المضمرّة، بعكس المناهج الوصفية السائدة في الدراسات السابقة.

٣. ربطها الهوية بالتحوّلات الثقافية في المجتمع السعودي، مثل تأثير العولمة والانفتاح على تشكيل الخطاب الشعري.

منهج البحث : يتبع البحث منهج الدراسات الثقافية، الذي يهتم بدراسة الظواهر الثقافية التي لها حضور في الخطاب أو النص وفيها نسق ظاهر ومنها ماورائية الدلالة المنسجمة مع السياق الثقافي الكامن في الخطاب بمعنى أن الدراسات الثقافية تبحث عن حضور ثقافي في النص أو الخطاب وقد تقوضه أو تحلله أو تصنّفه أو تدعو إلى رفضه في بعده المعرفي أو الثقافي أو التاريخي أو السياسي أو الاجتماعي، وقد تتعامل الدراسات الثقافية مع الماورائي إذا كان مطابقاً للخطاب الحامل للنسق المرئي فيه ومن خلاله ستقف الدراسة على دلالات الهوية في هذه النصوص، مع ربطها بالرؤية الثقافية للشاعر في كل نص، بهدف الكشف عن آليات هذه الدلالات ، والتقنيات الشعرية التي استخدمها كل شاعر لتنويع أنماط حضور الهوية ودلالاتها في القصيدة.

التمهيد

مدخل: يحمل عنوان البحث مفاهيم ذات حمولة معرفية وثقافية مكثفة، ومن هنا فقد رأيت أن أفرد هذا التمهيد للبحث في دلالات هذه المفاهيم وإشكاليات تعريفها.

^٤ طوني بينيت وآخرون، مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م، ص ٧٠٠-٧٠١.

^٥ بيتر كوزن، البحث في الهوية، ترجمة: سامر جميل رضوان، دار الكتاب الجامعي، العين- الإمارات، الطبعة الأولى، ٢٠١٠م، ص ١٥.

^٦ جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، د.ت، د.ط، ص ٢٩٦.

^١ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ (مادة هوى)، ٥٤٦.

^٢ لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت- لبنان، ص ٨٧٥.

^٣ الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ص ٢١٦.

معرفي آخر للإنسان، حيث اختصت الهوية بجملة من الأبعاد أهمها:

- **البعد الوجودي:** وهذا البعد يرتكز على أن يكون للإنسان مكان وكيونة؛ أي أن يسعى الإنسان لإثبات وجوده وإبراز مكانته وكيانه المستقل، وهو ما تبنته الفلسفة الوجودية التي تعلي من قيمة الإنسان، القادر على اختيار ماهيته وحقيقتة، حيث يؤكد سارتر أننا نحن في الواقع إلا ما نصير^{١٢}.

- **البعد المعرفي:** يقوم هذا البعد على ما أسماه أرسطو بالقوانين المنطقية، والتي عدها ثلاثة قوانين، هي^{١٣}:

- قانون الذاتية (الهوية)، وهو قانون يعني أن الشيء هو ذاته، ولا يكون شيئاً آخر، وذلك مهما طرأت عليه من ضروب التغير والتبدل. وبذلك فهو يعبر عن ثبات الحقيقة وثبات جوهر الأشياء.

- قانون عدم التناقض، وهو صورة أخرى من قانون الذاتية؛ لأن إثبات الفكر وتأكيدة يعني أيضاً تناسقه.

- قانون الثالث المرفوع، ويعني أن مبدأ الهوية ومبدأ عدم التناقض يعدان من أكثر المبادئ يقيناً، لذلك كان الثالث دائماً مرفوعاً.

- **البعد التاريخي:** من خلال ربط التاريخ بالهوية تعد الهوية وعي للذات، وكذلك وعي للماضي، وإن العرب في تعريفهم للهوية يربطونها بالتاريخ القومي واستمراريته، فحينما ينعدم الشعور العفوي المباشر بالذات يلجأ الناس مضطرين إلى الماضي ليؤكد لهم هويتهم فتصبح مرادفة للاستمرارية التاريخية، فهويتنا هي ما خلف الأسلاف^{١٤}.

- **البعد الاجتماعي:** وهو بعد يقوم على جدلية العلاقة بين الأنا والآخر، إذ يتكون الوعي الاجتماعي للهوية مع اتساع أبعادها نتيجة شبكة العلاقات الاجتماعية التي من غيرها " لا تستطيع الإنسانية أن تستمر، لا أخلاقياً ولا مادياً "١٥. ووفق المنظور الاجتماعي فإن العلاقة الجدلية بين الأنا والآخر لا تتحدد معالمها إلا باستيعاب الذات التي تتحقق ضمناً من خلال التعامل مع الآخرين ومحاولة فهمهم، وذلك سعياً إلى تحقيق الاستقرار والسلم الاجتماعي بين الأنا والآخر.

سر تداول الشعر وشعبيته وانتشاره في المجالس والمحافل والحوارات الجماعية بين الأشخاص.

وبنظرة من الباحث إلى التعاريف المذكورة فإنه يمكن تشخيص ثلاث اتجاهات رئيسة في مضمون الهوية هي:

- الاتجاه الذي ينظر إلى الهوية من خلال الجوهر والعمق المشترك بين الأفراد والجماعات وهذا الاتجاه ينظر إلى الهوية بوصفها ملازمة للإنسان منذ الأزل.

- الاتجاه البنائي الذي يعتقد بأن الهوية هي عبارة عن بناء اجتماعي، وهي لم تأت من مكان محدد أو زمان بعينه، بل إنها وليدة الظروف الاجتماعية للإنسان، بمعنى آخر إن الهوية هي تلك الظروف التي يجد من خلالها الإنسان طبقة وتأثيره ودوره الاجتماعي ضمن إطار الجماعة.

- الاتجاه التواصلية الذي يعتقد أن الهويات بأنواعها حصيلة التفاعل؛ إذ إن الحقائق الاجتماعية هي نتاج الحوار والتفاعل المستمر بين الأفراد وليس لها وجود خارج هذا الإطار.

وهذا التقسيم لاتجاهات تعريف الهوية يدعونا إلى الحديث عن سمات الهوية وفق هذا التنوع المفاهيمي لها، فقد انقسم الباحثون في تحديد سمات الهوية إلى فريقين:

- الأول: فريق يقول: إن الثبات صفة للهوية لأنها سكونية غير متفاعلة ولا متطورة، إنها ليست نسيج الواقع الحياتي^{١٦}. وهي تعني الخصوصية التي تتميز بها الأمة عن سواها من الأمم والتي تستعصي على التطور والتغير وتتسم بالثبات^{١٧}. وبهذا المفهوم تكون الهوية غير خاضعة لسنن التطور، وتكون مغلقة، ولا تؤمن بالتجديد.

- والثاني: يرى أن الهوية في حالة تطور مستمر لأنها تمثل الوجود الاجتماعي النشط الفعال المتجدد... وهكذا تزدهر الأنا الاجتماعية أو الهوية مع التطور الاجتماعي وتغير الواقع^{١٨}. بكل تجلياته، والهوية ليست شيئاً جامداً، بل هي حقيقة تتطور... على نحو تدريجي وتعيد تنظيم نفسها وتتغير^{١٩}. فهي ليست منظومة جاهزة ونهائية، بل هي وجود وحضور مستمر داخل الفضاء الاجتماعي الذي تولد فيه، والذي يعيد إنتاجها باستمرار ما دام هذا الفضاء مفتوحاً على الآخر المختلف^{٢٠}. ويركز أصحاب هذا الاتجاه على أن الهوية تتفاعل وتتطور مع تطور المجتمع وانفتاحه على محيطه.

أبعاد الهوية: حينما نتحدث عن أبعاد الهوية في الشعر فإن الحديث لا يختلف كثيراً عن أبعادها في أي منتج ثقافي

^{١٢} كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر - باتنة، الجزائر، ٢٠٠٨م، ص ٣٥.

^{١٣} مصطفى حسبي، المعجم الفلسفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن عمان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩م، ص ٦٨٠.

^{١٤} إبراهيم مدكور، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٣م، ص ١٢٢.

^{١٥} عبد الله العروي، الإيديولوجيا المعاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، ١٩٩٩م، ص ٩٧.

^{١٦} بول ريكور. فلسفة الإرادة. ترجمة: عدنان نجيب الدين. المركز الثقافي العربي. لبنان. ط ٢٠٠٣م، ص ٥١.

^{١٧} شوقي جلال، الفكر العربي وسياسيولوجيا الفشل، منشورات كتب عربية الإلكترونية، ٢٠٠٠م، ط ٣٦.

^{١٨} انظر: محمد راتب الحلاق، نحن والآخر، دراسة في بعض الثنائيات المتداولة في الفكر العربي الحديث والمعاصر، اتحاد الكتاب العرب، دمشق - سوريا، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م، ص ٥٦.

^{١٩} شوقي جلال، الفكر العربي وسياسيولوجيا الفشل، ص ٣٧.

^{٢٠} أليكس مكشيللي، الهوية، دار الوسيم للخدمات الطباعة، دمشق، الطبعة الأولى، ١٩٩٣م، ص ١٢٩.

^{٢١} سعيدة بن بوزة، الهوية والاختلاف في الرواية النسوية في المغرب العربي، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في الأدب الغربي الحديث،

ثانياً / قصيدة النثر (النشأة والتطور):

١- الأصول الغربية لقصيدة النثر:

يشترك الأدبان الفرنسي والإنجليزي في وضع اللبانات الأولى لولادة الجنس الشعري الحديث المسمى بـ (قصيدة النثر). فقد أشارت سوزان بيرنار إلى أن الأديب الفرنسي (برتراند ١٨٠٧-١٨٤١م) يمثل الأب الحقيقي لقصيدة النثر^{١٦}. فيما اعتبر الدكتور عبد الستار جواد أن الأديب الإنجليزي (دي كوينسي ١٧٨٥-١٨٥٩م) هو أول من كتب قصيدة النثر، فهو مؤسسها في الأدب الغربي، حيث وجدت قصيدته قبل (برتراند وبودلير)^{١٧}. كما أطلق على نمطه الكتابي هذا تسمية: "النثر المشحون بالعاطفة"^{١٨}. ولا شك أن بودلير يعد بحق الأب الشرعي لقصيدة النثر. وقد نقلت سوزان بيرنار قوله: "من منا لم يحلم بتحقيق طموحه، بشعر نثريٍّ وموسيقيٍّ بلا وزن أو قافية..."^{١٩}.

وقد ولدت قصيدة النثر في الأدبين الفرنسي والإنجليزي رغبة في التحرر، والانعتاق ومغايرة الأشكال المألوفة، والتمرد على التقاليد الشعرية والعروضية، وعلى تقاليد اللغة، ففيها قوة فوضوية تميل لرفض المألوف، وقوة منظمة تتجه نحو خلق وحدة شاعرية^{٢٠}.

٢- قصيدة النثر في الأدب العربي الحديث (النشأة والتطور):

ثمة مراحل ثلاث تلخص نشأة قصيدة النثر العربية وتطورها، وهي:

أ. **مرحلة النشوء:** إنَّ القراءة التاريخية لنشوء قصيدة النثر العربية تستدعي تحديد لحظة البداية والنشأة، والتي تعود إلى شعراء المهجر الذين توافرت في نصوصهم ملامح فنية متأثرة بأسلوب الرومانتيكية الفرنسية، وأبرز هؤلاء كان الأديب اللبناني (جبران خليل جبران)، الذي قدم قصيدة (وعظمتي نفسي)، ونشرها جبران في كتابه البدائع والطرائف الصادر عام ١٩٢٣. وقد سبقه أمين الريحاني في عام ١٩٠٥ حيث نشر في مجلة "الهلال" الشهرية قصيدة نثرية قصيرة، سماها رئيس التحرير، جرجي زيدان في تقديمه لها "الشعر المنثور"^{٢١}.

ب. **مرحلة التأسيس:** بدأت هذه المرحلة في نهاية الخمسينيات من القرن الماضي، بصدر مجلة (شعر)

البيروتية، التي حملت لواء قصيدة النثر، حيث كان لها الفضل الأكبر في إطلاق مصطلح قصيدة النثر.

وكان الشاعر السوري أدونيس هو أول من اهتم بقصيدة النثر على صعيد التنظير، وذلك في دراسته (في قصيدة النثر)، وقدم أنسي الحاج مجموعته الشعرية الأولى (لن)^{٢٢}، مضمناً إياها مقدمة، فرق فيها بين الشعر النثري وقصيدة النثر قائلاً: "النظم ليس هو الفرق الحقيقي بين النثر والشعر (...). وما دام الشعر لا يعرف بالوزن والقافية، فليس ما يمنع أن يتألف من النثر شعر، ومن شعر النثر قصيدة نثر. لكن هذا لا يعني أن الشعر المنثور والنثر الشعري هما قصيدة نثر، إلا أنهما - والنثر الشعري الموقع على وجه الحصر -- عنصر أولي فيما يسمى قصيدة النثر الغنائية"^{٢٣}. ويشترط الحاج في هذه المقدمة توافر ثلاثة عناصر "لتكون قصيدة النثر قصيدة نثر، أي قصيدة حقاً لا قطعة نثر فنية أو محمّلة بالشعر"، وهذه العناصر هي "الإيجاز (أو الاختصار)، التوهج، والمجانية.

ج. **مرحلة التطوير:** لقد كانت للدراسات النظرية التي قدمها أدونيس وأنسي الحاج أثرها البالغ في تأسيس قصيدة النثر العربية، والتمهيد لمرحلة التطور التي أخذت على عاتقها مهمة الحفاظ على منجزات المرحلة التأسيسية، والانطلاق بها نحو خطوات من التطور وتكريس مشروعية هذا الشكل الشعري المتمرد.

فظهرت أسماء شعرية حاولت أن تطور من تجربة قصيدة النثر العربية بعد مرحلة تأسيسها منهم: سليم بركات، وسامير الصانع، وعز الدين المناصرة، وشربل داغر، وعباس بيضون، ورياض فاخوري، وبسام حجار، وعبده وازن، ووليد خازندار، وحلمي سالم.... وغيرهم. إلا أن الثورة الفعلية لقصيدة النثر إنما شهدتها مرحلة الثمانينيات، وذلك بعد أن أرهصت متغيرات عُرفت بـ (الحساسية الجديدة).

ومن ثم فقد عدَّ بعض الدارسين قصيدة النثر "أعقد مشكلة ثقافية شعرية طرحتها الحداثة الأولى على ذلك القانون الخالد لأصول الشعر العربي"^{٢٤}. ومن هنا "يمكننا أن نحدد قصيدة النثر طبقاً لوظائفها الأيديولوجية بوصفها قصيدة الهامش التي قامت بالصد من المركز الذي يضمن له حضوراً ميتافيزيقياً يعطيه في آن معاً قيمة حضورية وكياناً

٢١ انظر: أحمد علي محمد، مفهوم قصيدة النثر في النقد العربي الحديث الأصول والتحويلات، جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠٠٥م، ص ٦٤-٦٥.

٢٢ صدرت طبعها الأولى عن دار مجلة شعر، بيروت، ١٩٦٠.

٢٣ رانة نزال، "لن" بين المطرقة والسندان، أنسي الحاج وقصيدة النثر، دار الفكر اللبناني، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩م، ص ٥١.

٢٤ محمد جمال باروت، الحداثة الأولى، مشكلة قصيدة النثر من جبران إلى حرك مجلة شعر، مجلة المعرفة، العدد ٢٨٣-٢٨٤، ١٩٨٥م، ص ١٢١.

١٦ انظر: سوزان بيرنار، قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، ترجمة: زهير مجيد مغامس، مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ٤٩.

١٧ عبد الستار جواد، قصيدة النثر في الأدب الإنجليزي، مجلة الأديب المعاصر، العراق، العدد ٤١- ١٩٩٠م، ص ٥١.

١٨ انظر: المرجع السابق، ص ٥١- ٥٢.

١٩ انظر: سوزان بيرنار، قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، ص ١١٩.

٢٠ المرجع السابق، ص ١٤٣.

مغلقاً على نفسه، ويمنحه قيمةً يقينيةً ثابتةً لها القابلية على إبعاد كل شكل مغاير ومخالف^{٢٥}.

٣- قصيدة النثر في الشعر السعودي الحديث (النشأة والتطور):

ثمة مفارقة وإشكالية تواجه الباحثين حول قصيدة النثر في الشعر السعودي الحديث؛ وهذه الإشكالية تتلخص كما يقول الدكتور صالح الغامدي في أنها موجودة وغير موجودة، وحاضرة وغائبة في الوقت ذاته، "فهي موجودة بمعنى أنها صارت حقيقة واقعة في الأدب السعودي، لها كتاب وكتابات نشروا نصوصهم في دواوين أو مجلات ورقية أو إلكترونية متعددة، كما أن لها قراءها ونقادها، وهي غير موجودة بمعنى أن نسبة حضورها الواقعي ونوعيته في الساحة الأدبية لا يتناسب مع المدة الزمنية التي قطعها هذه التجربة منذ نهاية ستينيات القرن الماضي إلى اليوم^{٢٦}.

تلك المفارقة تجعلنا ننطلق في حديثنا عن نشأة قصيدة النثر في السعودية وتطورها من حقيقة مفادها: أن مراحل النشأة التاريخية لهذه القصيدة في المملكة ليس له علاقة بتطورها، وأن التطور الحادث لم يكن بفعل تراكمي، بقدر ما كان رغبة حدثية من المبدعين السعوديين الجدد في التجريب في الشعر السعودي.

وترجع سهام القحطاني هذه المفارقة بين النشأة المتقدمة والتطور المتأخر إلى عوامل من أبرزها^{٢٧}:

- اتساع مساحة المملكة الجغرافية ما بين إقليم نجد، والحجاز، والإحساء، والقطيف، وتهامة، وعسير. وكل إقليم من هذه الأقاليم له خصوصية شعرية من حيث الموضوعات واللغة الفنية والصور والصياغات الشعرية.

- مصدر التجديد، وهو يختلف من إقليم لآخر، ففي إقليم (نجد) نجد أن إحياء النزعات الكلاسيكية في الشعر مصدرها الدعوة السلفية، أما في إقليم (الحجاز) فقد مثلت ثورة ١٣٣٤ هـ مصدراً حيويًا للانفتاح على صور التجديد في البلدان العربية.

لقد ارتبطت بدايات قصيدة النثر بالتجديد الشعري داخل المملكة، وفي إقليم الحجاز على وجه الخصوص، ويشير الباحثون إلى اسم الشاعر الراحل (محمد حسن عواد) الذي خاض في العام ١٣٥١ هـ، تجربة شعرية جديدة، من خلال قصيدة بعنوان (أيها الموت)، وقد لقبه الباحثون بزعيم مدرسة التحرر في الشعر، التي ضمت بجانبه أسماء شعراء جدد في المملكة من أمثال: فوزية أبو خالد، جار الله الحميد، عبد الكريم العودة، محمد الدميني، علي الدميني، محمد عبيد

الحربي، حمد الفقيه، عبد الله الزيد، أحمد الملا، عبد الله الصيخان، محمد الثبتي... وغيرهم^{٢٨}.

ولقد صنف صالح الغامدي موقف القراء والنقاد من قصيدة النثر في المملكة العربية السعودية إلى ثلاث فئات، وهي^{٢٩}:

الفئة الأولى: هي الفئة الراضية لقصيدة النثر جملة وتفصيلاً، وهذه الفئة تنطلق رؤيتها من موقف فكري متحفظ تجاه الحدائث الشعرية على وجه العموم، بما يكتنفه من الانحياز تجاه الشكل الشعري الغربي بكل خصائصه الغربية التي لا تتناسب مع الذوق العربي، وأبرز هؤلاء الدكتور حسن الهويمل.

الفئة الثانية: وهذه الفئة لا تقف موقف الرفض التام ولا القبول التام، فهي مترددة بين الموقفين، وربما يمكن التعبير عن أن موقفها هو الرفض في بعض الأحيان، والقبول في أحيان أخرى، ومن أبرز نقاد هذه الفئة الدكتور عبد الله الغدامي والشاعر محمد جبر الحربي.

الفئة الثالثة: هي الفئة المتحمسة لقصيدة النثر والمدافعة عن مشروعيتها الإبداعية، وأبرز نقاد هذه الفئة هم مبدعو هذا الشكل الشعري الحديث أنفسهم، وخاصة من يمارس النقد بجانب الإبداع الشعري، أو من يتحمس لإبداعاتهم الشعرية من النقاد من أمثال: محمد العباس، وسعد البازعي.

ولم يكن الشاعر السعودي متزماً اتجاه التيارات الشعرية الجديدة، بل مرحباً بكل جديد، ومجرباً إياها، وقد أسهم في خلق مرونة هذا الاستقبال والاندماج والمشاركة والتأثر طبيعة المجتمع السعودي المفتوح؛ وخاصة في إقليم الحجاز مصدر التجديد وطبيعة المبدع السعودي الذي لا يحسن فكره بتعويضات التوقع حول الميراث^{٣٠}. ويتمحور الرصد التاريخي لمراحل النشأة والتطور لقصيدة النثر في السعودية في التمييز بين ثلاثة مراحل، وهي:

- **شعراء الثمانينات:** ويمكن تسميتهم بجيل رواد قصيدة النثر في السعودية، وهم كل الشعراء الذي ساروا على الدرب الذي عبده محمد حسن العواد بداية من فترة السبعينات إلى نهاية الثمانينات، من أمثال: فوزية أبو خالد- عبد الله الصيخان- محمد الدميني- محمد عبيد الحربي.

- **شعراء التسعينات:** وهم الشعراء أصحاب الإنتاج الغزير، والذين ما زالت إبداعاتهم في قصيدة النثر مستمرة حتى يومنا هذا، ويرجع بعض الباحثين الزخم الإبداعي في كتابة قصيدة النثر لهذا الجيل في المملكة العربية السعودية إلى أنه " أتى في زمن الانهيار شبه الشامل، الذي يحدث بالأمّة،

^{٢٧} سهام حسين القحطاني، قصيدة النثر في الشعر السعودي، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي بجدة، لمجلد ١٣- الجزء ٥٢، يونيو ٢٠٠٤م، ص ٤١٢.

^{٢٨} المرجع السابق، ص ٤١٥.

^{٢٩} صالح الغامدي، إشكالية قصيدة النثر السعودية، ص ٣٢٩-٣٣٠.

^{٣٠} المرجع السابق، ص ٤٢٩.

^{٢٥} علي بدر، تأريخ قصيدة النثر العربية، مقاربة إبستمولوجية، مجلة الطليعة الأدبية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٤، ١٩٩٩، ص ١٣.

^{٢٦} صالح الغامدي، إشكاليات قصيدة النثر في السعودية، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المجلد ١٣- الجزء ٥٢، يونيو ٢٠٠٤م ص ٣٠٨.

مدخل: يقوم الثبات والتحول في الهوية الذاتية على التقسيم الذي قدمه بول ريكور الذي رأى أن الهويات تكون على ثلاثة أشكال، وهي:

- هوية موروثية ذات جذور اجتماعية.
- هوية مكتسبة ناتجة عن الواقع.
- هوية مأمولة لم يكتمل وجودها واقعا^{٣٤}.

ويبدو أن الهوية الأولى التي أقر ريكور وجودها تتميز بالثبات؛ وذلك لأنها لا ترتبط بالذات ارتباط ميلاد، بقدر ارتباطها بالمجتمع ومورثاته التي تؤثر بالقوة وبالفعل على أفرادها المكونين له.

أما الهويتان الثانية والثالثة فتتسمان بالتحول؛ نظرا لارتباطهما بتحويلات الذات الفردية وتغيراتها الفكرية والثقافية، والشخصية بشكل عام. فهما هويتان ناتجتان عن واقع، وهذا الواقع إما مفروض على الذات؛ فيكتسب الفرد هويته الذاتية نتيجة احتكاكه المفروض عليه من الواقع. وإما واقع مختار من قبل الفرد يسعى من خلال الاحتكاك به - عن قناعة ورضا - إلى تشكيل هوية خاصة به. فالظواهر الثقافية - ومنها الأدب - ظواهر اجتماعية أساسا؛ وذلك لأن الطبيعة الاجتماعية للإنسان ترد كل أشكال الثقافة التي ينتجها إلى عصره وبيئته^{٣٥}.

ومن هذا المنطلق يظهر الشاعر كجزء من بني ثقافة (سياسية واجتماعية وفكرية) أثرت به وأثر بها، بل إن العلاقة بينهما تقوم على التغذية الراجعة - وعلى حد رؤية أدونيس - فالشاعر مرتبط عضوي بالحياة العامة، فالشاعر نتاج فعالية عالية، ولا ينتج تأثيره الصحيح إلا في جمهور يقدر أن يتجاوب مع هذه الفعالية^{٣٦}.

ويؤكد (تركي الحمد) أيضا أن هناك في كل مجتمع نوعا من الثنائية في النسق الثقافي هي ثنائية الثابت والمتحول، وهذه الثنائية هي تقسيم معرفي نموذجي الهدف منه الإيضاح التجريدي، وإلا فإن الواقع ذاته لا يعرف التقسيمات ذات الحدود الواضحة، فكل شيء متداخل ومترابط بشكل شبكي، والمقصود بالثابت في ثقافة ما هو تلك المجموعة من القيم والمبادئ والمسلّمات ومنطلقات السلوك التي تعطي للجماعة أسلوبها الخاص في الحياة وتمنحها الشخصية المختلفة التي تفرقها عن غيرها من الجماعات والثقافات، أما المتحول في الثقافة، فهو تلك المجموعة المتكونة من القيم ومنطلقات السلوك المرتبطة بحركة الجماعة وسلوكها؛ أي أن الثابت في الثقافة هو

وبتحديات مصيرية على المستوى العقدي والاجتماعي والحياتي، لذلك فنحن نستطيع تسميته بجيل الاستحقاقات المؤجلة، وما نتاجه الشعري من سوداوية وعيثة وعدمية وتحريض وتأمل وطرح أسئلة إلا نتيجة لما يعايشه^{٣٧}. ومن أبرز شعراء هذا الجيل: أحمد الملا - عيد الخميسي - هدى الدغفق - حمد الفقيه - علي العمري - أحمد كتوعة - سعد الحميد - غسان الخنيزي - عبد الله ثابت - إبراهيم الحسين - ثريا العريض - عبد الله السفر.

- شعراء الألفية الجديدة: وهو جيل الأصوات الجديدة، ومن أبرز تلك الأصوات الشعرية الجديدة: محمد خضر الغامدي - أحمد الواصل - سعود السويداء - هيلدا إسماعيل - عبد الرحمن الشهري - محمد الماجد - شريف بقتة - ماجد العتيبي - عمر باراجي - إبراهيم مبارك - محمد التركي.

وهذا التقسيم لا يناقض ما سبق أن قلناه بتماهي مرحلتي النشأة والتطور لقصيدة النثر في السعودية؛ لأن القارئ لنصوص قصائد النثر للثلاث، دون أن يعلم تاريخ نشأتها، يظن أن جميعها ينتمي لفترة زمنية واحدة، وهذه مسألة مهمة، إذ يعني هذا الأمر أن قصيدة النثر منذ منتصف الثمانينات وحتى وقتنا الحالي كانت تتحرك حول ذات المركز^{٣٨}.

ثالثا: مفهوم المقاربة الثقافية:

تعيد الثقافة تشكيل النصوص الإبداعية مثلما تريد، وهي الفاعل الأول في تشكيل أبعاد النص ودلالته المضمر، فالثقافة تظل تحت جناحيها الأدوات المؤثرة في إنتاج النص، لتطرح نفسها مرتين؛ الأولى بوصفها كيانا "فاعلا" في تشكيل الذات، والثانية بوصفها أداة لإدراك الذات وفهمها^{٣٩}.

فالمقاربة الثقافية تنظر الأدبي في ضوء علاقاته الجدلية والمتشابهة مع الكل الثقافي، فالممارسة الإبداعية، ومنها الشعر، هي واحدة من الأنساق المكونة للثقافة، والتي تتميز عن غيرها من الأنساق الثقافية بأنها نسق يكتنز خطابات الثقافة ويخضعها لبنيتها الجمالية، ورؤيته الخاصة للعالم. فالنص الأدبي هو بنية جمالية تنصهر الثقافة بكافة خطاباتها داخله، وأن التحليل الثقافي يسعى إلى قراءة النص في إطاره التاريخي والثقافي.

(دلالات الهوية الذاتية في قصيدة النثر السعودية بين الثبات والتحول)

^{٣٤} بول ريكور، الهوية والسرد، ترجمة: حاتم الورفلي، دار التنوير، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩م، ص ٢٥-٢٦.

^{٣٥} انظر: جابر عصفور، المرايا المتجاوزة دراسة في نقد طه حسين، ص ٦٩-٧٢.

^{٣٦} انظر: الثابت والمتحول، أدونيس، ج ٤: ٢٣٤.

^{٣٧} عبد الناصر مجلي، أنطولوجيا الأدب السعودي الجديد، معطى حدائي عالي الصوت في فضاء منسي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت - دار الفارس، عمان - الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م، ص ٢٥.

^{٣٨} سهام حسين القحطاني، قصيدة النثر في الشعر السعودي، ص ٤٣٣.

^{٣٩} انظر: عبد العظيم رهيف السلطاني، خطاب الآخر، خطاب نقد التأليف الأدبي الحديث أنموذجا، دار الأصالة المعاصرة، بنغازي - ليبيا، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م، ص ١٥.

الثبات والتحول - على شعراء قصيدة النثر في المملكة العربية السعودية من خلال النقاط الآتية:

المبحث الأول: الهوية بين الانغلاق والانفتاح:

يرى تركي الحمد أن الأزمة ليست في الهوية ذاتها، ولكنها في العقل المأزوم غير القادر على استيعاب المتغيرات وإنتاج عقل جديد وثقافة جديدة فيضع اللوم على المتغيرات، ويتشبث بصفات ثقافية لهوية مفترضة ومتعالية ومفارقة لا توجد إلا في الذهن أو ذهن المتعاملين معها في انفصام شبه كامل عن السلوك ذاته^{٤١}.

إذن فالهوية يتجانها عاملان؛ عامل الانغلاق على الذات، والتفكير داخل محيط النفس، وعامل الانفتاح على الآخر بكل تجلياته، ويصف (أمين معلوف) الهويات المغلقة على ذاتها بهويات قاتلة، ويذكر أن الهوية ليست ثابتة، بل هي تتحول مع الوقت وتحدث في السلوك البشري تغييرات عميقة، كما أن الهوية لا تتحدد نهائياً، بل تتكون وتتحوّل طيلة حياة الإنسان^{٤٢}. وقد عبر الشاعر (محمد خضر) عن الهوية الذاتية المغلقة بأنها مثل النيجاتيف الذي يعيد تشكيل صورة الإنسان ذاتها دونما تغيير، فيقول في قصيدته (نيجاتيف.. تقريبا)^{٤٣}:

شخص كأنما مرآة..

شخص يجيد الظهور كضيف شرف في قصصك

الحزينة ..

شخص كأنما لا أحد ..

هو كل ما تحتاجه الآن ..

ربما يكون الشاعر أمام حالة من التواصل العاطفي بينه والأشياء المحيطة به، وهو ما يتجلى في (المرآة)، بحيث يكسبه التحاما معها، بوصفها تقع ضمن الصفات والحركات والأفعال والأشكال والكيونة التي يكون هو عليها جميعاً، بمعنى أنه يحاول أن يصنع لنفسه أنموذجاً معها في تكوينها المادي، ويدعها تتفاعل مع مكونات النفس وانفتحات الفكر لديه، في وحدة اندماجية تتبادل الصفات والأحوال والأفعال بين الشاعر، عندما يكون الشاعر مشبهاً بالمرآة التي يختارها، ويندمج معها بما يمكن تسميته بالنظير. وذلك من أجل تعميق قوة (الأنا) لدى الشاعر؛ في مقابل قوة الواقع الذي يحيط بالشاعر، وأثره في الانغلاق على ذاته، فإن الانغلاق على (الأنا) لا يأتي من فراغ أو خيال أو رؤى،

محورها الذي تدور حوله ويميزها عن الثقافات الأخرى. والعلاقة بين الثابت والمتحول في الثقافات هي عبارة عن تداخل لا يمكن أن نبين حدوده في نسيج واحد، وذلك مثلما هو الأمر بشأن البقرة وأكلها، فنحن حقيقة لا نستطيع تحديد مكان البقرة في الجسم بعد هضمها لأنها أصبحت جزءاً من نسيج ذلك الجسم^{٣٧}.

وهكذا يقوم الثابت من الثقافة بهضم الجانب المتحول ويمنحه صورته ومضمونه، ويقوم الجانب المتغير بتغيير مضامين وقيم ومبادئ الجانب الثابت دون أن يمس الإطار العام للقيمة، وذلك على افتراض أن الثقافة ذاتها قادرة على التفاعل الحي مع المحيط^{٣٨}.

ويعتقد (محمد عابد الجابري) بأن الهوية كيان يصير ويتطور؛ إما في اتجاه الانكماش، وإما في اتجاه الانتشار، وهي تغتني بتجارب أهلها ومعاناتهم وتطلعاتهم، وأيضاً باحتكاكهم سلباً وإيجاباً مع الهويات الثقافية الأخرى التي تدخل معها في تغاير من نوع ما، والهوية العربية على سبيل المثال، ليست وجوداً جامداً ولا هي ماهية ثابتة جاهزة؛ إنها هوية تتشكل وتصير^{٣٩}.

وعلى وفق ما تقدم؛ تتحدد الهوية في مجموعة من المقومات الثقافية الأساسية المتجسدة في:

- اللغة الوطنية المرتبطة بوجود شعب ما وتطوره ومصيره.
- القيم الدينية المتكونة عبر العصور التي تكسب الشعب حامل الهوية حصانة تحول دون ذوبانه في شعوب أخرى، وتؤهله لمقاومة كل محاولات التذويب مهما كان مصدرها.
- العادات والتقاليد والأعراف النابعة من تلك القيم والحاملة لها، والعاكسة لمستوى الشعب حامل الهوية الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والسياسي.

- التاريخ النضالي الذي ينسجه ذلك الشعب - حامل الهوية - من أجل المحافظة على هويته أرضاً وقيماً وعادات وتقاليد وأعرافاً^(٤٠).

ولكل مقوم من المقومات السابقة سياقات متنوعة تتداخل معها، فتظل على ثبوتيتها أمام سياقات معينة، ويصيبها التحول والتغير بحسب تداخلها بسياقات أخرى. ومن خلال المروحة بين حالتها الثابت والتحول تنمو الهوية الذاتية وتتطور ويعاد تكوينها وتشكيلها أكثر من مرة. ويمكن تطبيق هذه الرؤية النظرية للهوية الذاتية - وفق محوري

^{٤١} تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، ص ٩٨.

^{٤٢} أمين معلوف، الهويات القاتلة، قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة: نبيل محسن، ورد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق- سوريا، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م، ص ٢٤.

^{٤٣} محمد خضر، ديوان تحميص، دار رواشن للنشر، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، ٢٠١٨م، ص ٢٤.

^{٣٧} تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، ص ٩٨.

^{٣٨} انظر: المرجع السابق، ص ٩٩.

^{٣٩} العولمة والهوية الثقافية (عشر أطروحات)، ضمن كتاب: (العرب والعولمة)، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٣، بيروت-لبنان، ٢٠٠٠، ص ٥٤.

^{٤٠} محمد الحنفي، العولمة والهوية، ٢٠٠٤، (مقال) على الرابط الإلكتروني:

<https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=2089>

في هويتهم، وهو شكل من أشكال مقاومة انفتاح الهوية الذاتية، والثبات على هوية ذاتية واحدة، وقد اتخذوا من الحنين إلى الطفولة وذكرياتهم وتفصيلها الحياتية وسيلة إلى تحقيق ذلك، كما قال عبد الله ثابت في قصيدة (رجل ... يكلم مراياه)^{٤٦}:

وكبرت، لكن الطفل الذي يفرح بالأشياء الجديدة لم يتغير، إنه

هو هو! الجديد ... هو الذي تغير معناه!

يتربص النسق الثقافي للهوية الطفولية لدى الشاعر ليزيد من مقاومته الثقافية لكل ما هو متجدد، بمعنى أن النسق الطفولي يمثل في تلك الحالة تمثيلاً مضاداً للحالة الراهنة، " فكل تمثيل تمثيل مضاد، وحيثما توجد سلطة توجد مقاومة تتناسب مع قوة السلطة تناسباً طردياً، فكما اشتدت قوة السلطة وتمثيلها، اشتدت قوة المقاومة وتمثيلها المضاد"^{٤٧}.

وهو النسق ذاته الذي تفسره كلمات الشاعر (شريف بقره) في قصيدته (دهشة الأطفال) التي يقول فيها^{٤٨}:

إلهي تعبت

فاجعني أغادر سلالتي

وأترك كياني،

أغادر فوضى المعاني

سيرة الشتات وندامة الذكريات.

امزجني جديداً بمادة الكون

وليبداً كل شيء مرة أخرى

ولتبدأ حياة مسالمة،

حياة مليئة بالحفلات

إلهي سئمت

فامنحني دهشة الأطفال

حتى أجتلب متعة الاكتشاف

فلقد قتلني الروتين،

اجعني أقف مسحوراً

أتأمل بقع الماء آسنة في

الشارع وهي تعكس ندف

الغيوم وتشرب زرقة السماء.

وتتمحور الذات المنغلقة على نفسها وذكرياتهما في الحنين إلى الطفولة بكل تفاصيلها وذكرياتهما مع كلمات الشاعر (محمد خضر)، في انغماس واضح في سياق الثابت من الهوية، ومغالبة سياق المتحول منها، وذلك بتأمل صورة

وإنما هو ناتج من شروط فكرية واجتماعية ونفسية وأخلاقية، وأخرى ثقافية تشكل القواعد الأساسية في بناء مفهوم " الأنا.

وإذا كان (محمد خضر) ينظر إلى هويته الذاتية المنغلقة على نفسها بوصفها (مرأة وضيع شرف ولا أحد)، مع ما في هذا التعبير من القسوة في جلد الذات والجحود بها؛ فإن الشاعر (محمد التركي) في قصيدته (عن الحب وعنك، أعتذر) لا يغلط على ذاته من خلال جلد الذات، وإنما يستعين بما يمكن أن يسمى الصدق مع النفس، وهو ينعت ذاته بالشخص العادي الذي لم يأت يوماً بمعجزة؛ لأنه لا يستطيع إلا القيام بأعمال عادية، ولم ينجز في حياته سوى الأفعال العادية، يقول^{٤٩}:

أعتذر لأنك معجزة وأنا أقل قليلاً

من رجل عادي

يلمس الماء فيغرق

ويحس الدخان فيصاب بأزمة ربو

عادي

كورقة لعب محايدة لا تصنع الحدث حين تمس الأرض

كجندي شطرنج

قدموه ليموت لا لينتصر

يعتمد النصان السابقان على تغليب المفردة الاسمية الدالة على الوصف الذاتي على الفعل، للدلالة على الثبات وعدم التغير، فالفعل يدل على الحركة، أما الاسم والصفة فيدلان على الثبات، وكأن الشاعر يريد تثبيت حالة راهنة في الواقع، إلى جانب أنه غير مقتنع بإمكانية تغييره. وهذا من قبيل تأصيل العلاقة بين موضوعات الواقع والذات، وبين الأنا والعالم، وبين الفرد والمجتمع، وهو التأصيل الذي يقوم بتوصيف الخلل الذي يتشكل بين كل ثنائية مما سبق.

وهذا الأمر يعني به الشاعر (عبد الله ثابت) بانعدام الوعي بالأشياء والتغيير الحاصل فيها، ففي قصيدة (بنفس الترتيب) يقول عما يسميه الخسارة^{٥٠}:

الخسارة ..

أن الأشياء بمكانها

على الترتيب نفسه،

بينما الأيام ما زالت تتقدم

وأنت لم تعي

إن عدم الوعي بالجديد والواقع المتغير كان مدعاة لشعراء قصيدة النثر في السعودية إلى الحنين إلى ما هو ثابت

^{٤٧} نادر كاظم، تمثيلات الآخر؛ صورة السود في المتخيل العربي الوسيط، ص ٥٠٠.

^{٤٨} شريف بقره، دهشة الأطفال، ضمن كتاب: ٣٠ حاسة جديدة، مختارات من قصيدة النثر السعودية، دار ميلاد للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٢١م، ص ٥٢-٥٣.

^{٤٩} محمد التركي، الأغاني التي بيننا، در رشم للنشر والتوزيع، السعودية، الطبعة الثالثة، ٢٠٢٢م، ص ١٧

^{٥٠} عبد الله ثابت، الإلهاء الرائع، دار براءات المتوسط، بدون تاريخ، ص ٥٢.

^{٥١} عبد الله ثابت، ميلال رجال باب القبو، دار الساق، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١٣م، ص ٥٨.

الطبيعة الثقافية الاستعمالية لها، فهي تجذب الانتباه، وتثير الدافعية للفكرة المراد إيصالها، وتشرحها وتفسرها وتوضح ما يصعب فهمه عنها، فضلاً عن أنها سهلة الاستدعاء من الذاكرة أكثر من الألفاظ المنطوقة^(٥١).

إن للصورة مداخلها ومخارجها، ولها أنماط للوجود وأنماط للتدليل. والصورة -خلافًا للنص الذي يحتاج للغة في إنتاج مضامينه- لا تستند في إنتاج دلالاتها إلى عناصر أولية مالكة لمعاني سابقة مثل الكلمات، وإنما تستند إلى تنظيم يستحضر المناهج التي تحكم هذه الأشياء في بنيتها الأصلية، ويقدم بارت في هذا المجال مثلاً بالغ الدلالة، وهي صورة تمثل رجلاً مستلقياً على أريكة يقرأ جريدته تحت ضوء خافت، يستخرج منها المدلول التالي: لحظة استرخاء^(٥٢).

فالوقائع البصرية عامة، والصورة خاصة هي علامات خاضعة للعرف والتواضع الإنساني؛ أي أن مفهوم الصورة عبارة عن خطاب متكامل غير قابل للتجزئ؛ إنها تمثل الواقع لكنها تقلصه من حيث الحجم والزاوية واللون، لكنها لا تحوله ولا تبدله^(٥٣).

إن هوية الطفولة تلتصق بوعي الشاعر ووجدانه ويتنامى حبه لكل أحداثها؛ فيتحول ذلك الإحساس في لحظة ما إلى نص إبداعي. لقد فصل محمد خضر صورة العائلة من الأم إلى الأبناء، والبنات، وإلى ما يقع خارج إطار الصورة من الروائح والأحلام، وبدا واضحاً كيف استنهضت الأسرة الشاعر وحفزه إلى كتابة القصيدة، ومنحته القدرة على التعبير والوصف وخلق اللحظة الشعرية اللافتة. فالنص يصور لحظات تماس اللحظة المعاصرة بهوية الطفولة الجميلة الثابتة داخل إطار صورة العائلة، وما يتولد عنها من مشاعر، ودفق شعوري. فالنص يحتفي أبما احتفاء بالذكريات التي تختزنها الصورة، واستدعاء تفاصيل ذاكرتها الخالية من المكدرات، وهي التفاصيل التي يشملها زمن الطفولة. الذي يستلذ الشاعر بالهروب إليه من منغصات الواقع.

المبحث الثاني: الاغتراب وفقدان الانتماء الجمعي:

يشعر الإنسان بالاغتراب بسبب عدم قدرته على إقامة علاقات إنسانية، فيشعر المرء بعزلة نفسية وغربة عن الآخرين، فالاغتراب في حقيقته وجه عميق للانكفاء، وهو سلوك بشري، يفرض على الشاعر قهراً في معظم الأحيان،

ثابتة تجمع في تفاصيلها عائلة الشاعر في الماضي، فهو يقول تحت عنوان (صورة العائلة)^(٥٤):

الصورة التي جمعنا معا
ونحن نغلق ياقاتنا ونبتسم غير أبهين
ونحن ننتظر بشغف صارم
أن نخرج من الكاميرا
كما نرجو على الأقل
الصورة التي امتزجت بأحداث الأعوام الخوالي
خلقت الخلاصة

ورسمت حدوداً
لمزرعة البيت
وضوءاً في الملامح
والأعين

قادتنا إلى أن نلمس طفولتنا فيما بعد

أن نهرب من ذواتنا الآن
نحو تفاصيل الثياب القديمة
ورائحة البخور البلدي

التي لا زالت تنبعث من موديل الكاميرا

الصورة التي تحلقنا حولها ذات مرة

متسانلين عن أخي الأوسط

ولماذا غطي وجهه بكفين مفتوحتين

لماذا كنا ثابتين ومحدقين

مثل الأحلام؟

سكبنا الأسئلة مناسبة على جودة الصورة

سكبنا الأمنيات والصلوات

على وفرة الحزن

أخذنا الملامح إلى ركنها المضيء

لتشرب قهوتها على شرفة الذكريات

أخذنا الغائبين إلى أرواحنا والأسئلة إلى سجادة البيت

هل نلتقط الآن صورة أخرى؟

إن اتخاذ الشاعر للصورة بوصفها المركز الدلالي الذي تتناسل عن طريقه دلالات النص عائد في الأساس إلى كون الصورة علامة سيميائية ثقافية، فاستقبال الصورة لا يحتاج إلى إجادة القراءة والكتابة كما في المرحلة الكتابية، وهو في الغالب لا يحتاج إلى الكلمات أصلاً. وسعت الصورة من دائرة المشاركة الشعبية فهي لا تحتاج إلى خلفيات ثقافية عميقة لفك شفرتها، وهي متاحة للجميع، ولا تحتاج إلى طقوس خاصة للتعامل معها^(٥٥). بمعنى أنها تعتمد على

^{٥٢} سعيد بنكراد، سيميائيات الصورة الإشهارية، الإشهار والتمثيلات الثقافية، أفريقيا الشرق، ٢٠٠٦م، ص ٧٥.

^{٥٣} فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ٢٠١٠م، ص ١٢٠.

^{٥٤} محمد خضر، منذ أول تفاحة، منشورات كلمات للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ٢٠٢٢م، ص ٣-٤.

^{٥٥} عبد الله الغدامي، الثقافة التليفزيونية: سقوط النخبة وبزوغ الشعبي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٤م، ص ٢٥.

^{٥٦} فرانسيس دواير؛ ديفيد مايك مور، الثقافة البصرية والتعلم البصري، ترجمة: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة، الطبعة الثانية، ٢٠١٥م، ص ١٠١.

أكره المناسبات وكل الكلام الزور!

طيب ... طيب ...

لن أموت في سبيل الله،

ولا دون البلاد،

أيضا ... لتفرح أية امرأة أو صديق،

ولن أكذب كي أعجب أحدا،

طيب طيب، سأحيا وأموت وحدي،

اتركوني وشأني، لأجل الله ...

فلست أنا البطل!

تدعو طبيعة الشاعر المنغلق على هويته الذاتية إلى الشعور بالاغتراب، وهو ما أدى به إلى الهروب من الواقع، والانطواء نحو نفسه للتخلص من هموم المجتمع ومواجهة مشكلاته، ولذا فإن مفهوم الاغتراب يعني "الانسلاخ عن المجتمع، واللامبالاة، وعدم الشعور بالانتماء؛ بل أيضاً انعدام الشعور بمغزى الحياة"^{٥٨}. وهذا يعني أنَّ الاغتراب فيه إحساس بانفصال الشاعر عن ذاته فيصبح – إن صح التعبير – غريباً عن نفسه^{٥٩}. ومن ثم فقد غرق الشاعر في التأمل الذاتي ومحاوره الذات، ومحاوره الوعي واللاوعي، واحتدم عنده صراع العقل الباطن مع العقل الظاهر، فحين يسعى الشاعر إلى الهروب من واقعه الحياتي، والغور في أجواء أكثر شدة مع كينونته فإنه بذلك يكون مهياً للدخول في مرحلة الاغتراب التي تؤدي به إلى العزلة النفسية والتمرد النفسي.

ويقول محمد خضر في قصيدة (قصة مصورة)^{٦٠}:

لم أكن الذنب

ولا القطيع ..

ولا الرجل الذي يدعي وجود ذنبٍ

ولا السواعد المغفلة التي هبت لنجدته..

خرجت من الحكاية مبكراً

فالنصان السابقان يتواصلان مع الهوية الوجودية الخاصة بالشاعر في دخوله المبالغ لجوهر الرؤية لديه دون المرور بتقديمت، أو توضيحات تفسد إيحائية الشعر. لذا كانت البنية الشعرية في هذه النصوص تقف بموازاة البنية اللغوية، كأنها مرآة عاكسة لها. فالاختزال في بث المعنى الشعري (طيب ... طيب ...)، (لم أكن الذنب ولا القطيع ..)، وتجميعه داخل بؤرة واحدة لها إشعاعات تحيط بها، يقابله اختزال في اللغة التي تحولت إلى كتلة نظامية من المفردات القليلة التي تمتلك طاقات دلالية، إشعاعية، غير

فهو يعكس حقيقة العلاقة الجدلية بين الشاعر، ومجتمعه، وهو يتوقف عند عمق الصورة المحورية التي تشد الفرد إلى الجماعة، سواء توافق مع تلك الجماعة أم تحول موقفه إلى ضرب من النفور منها، أو التمرد على قيمها أو حتى الرفض لأنظمتها^(٥٤). وللانكفاء والاغتراب أسباب عدة، منها: ما يشعره الإنسان من العوز أو الظروف الاجتماعية التي لا تتيح له الانسجام مع مجتمعه، فيكون الأديب مغتربا عن زمانه ومكانه ومجتمعه، منتميا إلى ذاته وحدها في همه الإبداعي ...، فذاته هي محور صياغة التجربة النفسية وتشكيلها تجربة إبداعية.

والشاعر السعودي في قصيدته النثرية عانى الاغتراب النفسي/ الروحي، ومن ثم ظهرت أبعاد عزلته في الاغتراب الذاتي الروحي والنفسي. إذ يشعر من خلال تلك الحال بأنه معلق دائما بين ماضٍ يبتعد، فيزداد تألقاً، وبين مستقبل نهاياته مجهولة لدرجة الرعب، ويبدو الحاضر بينهما حلبة صراع نفسي دائم، ومقارنات لا تتقطع^(٥٥). ويعبر الشاعر (أحمد الصحيح) عن حالة الاغتراب الروحي من خلال مفردة (البعد) قائلا^(٥٦):

قد يكون

مكانا

أو شارعا

أو انتظارا طويلا

هذا الذي يحن إليك ويتذكرك

فيما أنت أبعد منك عنك ..

فالاغتراب هو المصدر الأساس للاشتياق والحنين وله الأثر البالغ في إظهار المشاعر والأحاسيس، فعن طريقه يبني الشاعر معانيه ليخلق بعد ذلك عالمه، والاغتراب بذلك يكون أداة فاعلة ووسيلة مهمة تحول الاشتياق والحنين من خطرات في الذهن إلى عالم تدركه الحسرات والمعاناة. والشاعر في هذا الاغتراب الروحي العميق ينكفي على ذاته؛ ليس استسلاماً إنما ليستطيع إكمال بنائه لذاته المتفردة، إذ إنه قد داخله اليأس من الناس والمكان، فأنج تقهقرا روحيا عند الشاعر؛ مما حال بينه وبين وجوده الروحي معهم، ف شعر بهذا البعد ومال إلى العزلة؛ وانعقد من العالم المحيط به إلى عالم من صنع نفسه. يظهر ذلك في قول عبد الله ثابت في قصيدته (رجل ... بلا توق)؛ حيث يقول^(٥٧):

أكره أن أكون البطل،

أكره الكذبات التي تغري النساء، والمخبولين بالنشرات،

^{٥٤} انظر: مي يوسف خليف، الموقف النفسي عند شعراء المعلقات-

الاغتراب-، دار غريب- القاهرة، دت، ص ١٥-١٦.

^{٥٥} صلاح نيازي، الاغتراب والبطل القومي، الانتشار العربي،

بيروت- لبنان، ط ١، ١٩٩٩م، ص ٧.

^{٥٦} انظر: محمد خضر، ٣٠ حاسة جديدة، ص ١٩

^{٥٧} عبد الله ثابت، ميل رجال بباب القيو، ص ٣١.

^{٥٨} أحمد ابو زيد، تهديد في الاغتراب، مجلة عالم الفكر، الكويت، مج ١٠، ١٤، ١٩٧٩، ص ٤.

^{٥٩} قيس نوري، الاغتراب؛ اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً، مجلة عالم الفكر، الكويت، مج ١٠، ١٤، ١٩٧٩، ص ١٨.

^{٦٠} محمد خضر، ديوان تحميص، ص ٢٢.

أتدخل بينهما وبين أصابعهما، وأحياناً أترك جسدي

كله

وأخرج منه، وأتركه خاوياً مني، أركض وراء هذا

القلب

الجامح أبداً، والذي صار مؤخراً، يرصع عرفه

بفصوص

ندامته؛ ويكسر السياج.

فالشاعر المستلب نسقياً من قبل المجتمع، يقوم بتمثيل دور الاستلاب على المجتمع؛ عن طريق تجاوز قصوره الذاتي، وعن طريق ازدياد ذاته أراد التعبير عن حريته المطوقة بالمحدود، وبطريق الجموح والرغبة في الانطلاق أراد نسيان المصلحة العامة مقابل التركيز على المصلحة الفردية. لأن "المستلب إزاء شيء لا يسترد ما يشعر بفقد، بل يرتد على معناه وينقلب على مواقفه، كما هو شأن من يشعر بالاستلاب إزاء حريته، فهو يمارس الاستبداد بفكرة الحرية"^{٦٣}.

فالأنا هو شعور بالوجود الذاتي المستمر، والمتطور بالاتصال مع العالم الخارجي^{٦٤}، وبهذا تكون الأنا متصلة بعالم الواقع اتصالاً مباشراً، وهي حلقة الاتصال بين النزعات الغريزية، ومثيرات العالم الخارجي، ولها نزوع أخلاقي يحافظ على القيم، ويرعى التقاليد^{٦٥}، وتعد الأنا بمثابة التشكيل الواعي، والفاعل للمعرفة؛ لأنها مركز الشعور، والإدراك الحسي الخارجي والداخلي، وبذلك تكون الأنا هي فكرة الإنسان عن نفسه.

المبحث الثالث: الهوية الذاتية المتحولة: عرف الرازي التحول بأنه التثقل من موضع إلى موضع^{٦٦}. ويأتي تعريف التحول بصفة التحول المفاجئ (Peripeuty) وهو انعطاف مباغت للأحداث^{٦٧}. كما يعرف التحول بأنه "أحد قوانين الجدول الرئيسية، وهذا القانون الموضوعي الكلي يقرر أن التغيرات الكمية تؤدي بالضرورة إلى تغيرات كيفية، وإلى تحول من كيف قديم إلى كيف جديد"^{٦٨}.

ويأتي التحول في المعجم الفلسفي لجميل صليبا بمعنى تغير يلحق الأشخاص أو الأشياء، وهو قسمان: تحول في الجوهر، وتحول في الأغراض^{٦٩}. ومما يجعل لهذا المفهوم (التحول) فعلة المهم في حقل الوعي المعرفي أن ما من شيء مستقر على وجه الأرض؛ المجتمعات والأخلاق

مكتفية بذاتها، وإنما تحاول الإمساك بكل ما يمدّها من مضمرات دلالية أخرى تستشف من المفردة ذاتها.

إن هذا الاختزال في عرض رؤية الشاعر لهويته الوجودية هو أحد مقومات قصيدة النثر لكسر البنى النثرية التي قد تقع فيها، بمعنى أنها تجنح أن تكون نصوصاً رؤيوية تعتمد على استثمار الجملة اللغوية المشحونة بطاقة التعبير الشعري، ولتقيم شعريتها من خلال التزامها بغرض شعري موجه لتلك الطاقة في مركز دلالي واحد. فلهذا السبب كانت الجملة الموزعة على الأسطر في هذه القصيدة تكاد تكون عناوين بارزة مختصرة جداً لتداعيات الفكرة، وهذا ما يفسر اعتماد قصيدة النثر على الجملة الشعرية كوحدة تركيبية مستقلة في سياقها الخاص، لكنها متداخلة مع الدلالة الكلية للنص من خلال علاقاتها الخفية مع غيرها.

فالغربة الروحية، والانكفاء الذاتي ما هما إلا نتيجة للشعور بالانفصال عند الشاعر، إذ يولد لديه الحق على المجتمع، ومن ثم السخرية التي يترجمها شعراً. ذلك أن على المرء أن ينزع ذاته من رحم البيئة لكي يصبح شخصاً فرداً، وكياناً مستقلاً؛ والوعي بالذات يتضمن مثل هذا الانتزاع، ويتعين على المرء أن ينظر إلى نفسه وإلى الآخرين وإلى العالم بوصفهم كيانات غريبة محيرة.

ويبدو الوعي الشعري للهوية الذاتية للشاعر ضيقاً أمام احتمالات الرؤية الوجودية للعالم والأرض بدائريتها التي لا يستطيع الوعي الإنساني - مع التفافها حول نفسها ودورانها المستمر - أن يقرأها قراءة كاملة، وهو ما عبرت عنه كلمات الشاعر (محمد التركي) في قوله^{٦١}:

كيف تظالبيني أن أراك من زاوية أخرى،

أيتها الدائرة

وليس شرطاً أن يكون الآخر الذي تغترب عنه الأنا الشاعرة شخصاً آخر، بل ربما يكون هو نفسه، حين تقسم الأنا ذاتها إلى روح وجسد، فتفصل الروح عن الجسد اغتراباً كالقلب الجامح الذي يكسر السياج، وهو المعنى الذي تدور حوله كلمات الشاعر (إبراهيم الحسين) في قوله^{٦٢}:

أدع قديمي لدمهما، تفعلان به ما تريد، تلهوان به،

أو

تستخدمانه وقوداً، كلما جاء الليل، كذلك أترك يدي،

ولا

^{٦١} محمد التركي، ما نسبته الحمامة، منتدى المعارف، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م، ص ١١

^{٦٢} إبراهيم الحسين، ورقة أمشي فيها وحدي، دار أدب للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٢٣م، ص ١٠.

^{٦٣} علي حرب، الاستلاب والارتداد، ص ٢١-٢٢.

^{٦٤} جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين-بيروت، ط ٢، ١٩٨٤م، ص ٣٦.

^{٦٥} انظر: علاء عبد الهادي، شعرية الهوية، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ٣٦، العدد ١، ص ٢٨٤-٢٨٥.

^{٦٦} مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، ١٩٨٢، ص ١٦٣.

^{٦٧} إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين، تونس، د.ت، ص ٨٠.

^{٦٨} روزنتال، م. ب. يودين، الموسوعة الفلسفية المعاصرة، دار الطليعة للطباعة النشر، بيروت، ١٩٨٠، ص ١١٧.

^{٦٩} المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة، بيروت، ١٩٨٢، ج ١، ص ٢٥٩.

يكن تعارض لا يكون فكر، بل يكون تقليد، وفي أحسن الحالات، شرح وتفسير.^{٧٥}

ولعل من أبرز مظاهر الهوية الذاتية لشاعر القصيدة النثرية في السعودية تحولات اللغة الشعرية.

إذ ترتبط اللغة ارتباطاً قوياً بهوية الإنسان، فهي مكون أساسي من مكونات تميزه عن الآخرين، وتمثله مع من يشاركونه فيها، يقول الدكتور حليم بركات: "لا أعرف محاولة واحدة لتحديد الهوية العربية لم تدخل اللغة في صميم هذا التحديد على رغم من الاختلاف حول العناصر الأخرى، كما أن جميع منطري القومية العربية متفقون على أن اللغة تشكل العنصر الرئيس والأهم في تحديد الهوية العربية"^(٧٦). ومهمة الشاعر - للحفاظ على هويته الشعرية الذاتية- أن يرتفع باللغة عن عموميتها، ويتحول بها إلى صوت شخصي؛ بأن ينظمها من خلال رؤيته وموهبته في أغنى الأشكال تأثيراً، مستثمراً دلالاتها وأصواتها وعلاقات بنائها وإيقاعها على نحو فريد، وعليه فبقدر ما يتميز الشاعر في خلق لغته الخاصة يتجلى إبداعه، الأمر الذي يجعل الشعر دائماً يرمي إلى جعل اللغة أشد تركيزاً وأكثر دقة وامتلاء بالدلالة.

واللغة بأدواتها هي التي تصنع النص الشعري، وتسهم في رفد الهوية الشعرية بوسائلها واختيار المفردات الشعرية الدالة على تطابق الكلمة، وهو ما يحدده حسن ناظم بقوله: "إن الاختيار في جوهره واحد، بيد أنه مختلف من ناحية طبيعته الظاهرة وكيفية تحققه، الأمر الذي يضفي عليه ميزة معينة تجعله لصيقاً باللغة المميزة؛ فثمة خياران؛ أحدهما لسانی - أو بعبارة دقيقة اختيار كلامي - يستخدم في الاستعمال الاعتيادي للغة، وثانيهما متميز يستخدم في الاستعمال غير الاعتيادي للغة، وذلك هو الاختيار الأسلوبی"^(٧٧)، وأن الهوية بسعة اشتغالها تنقل مستوى الفاعلية الخاصة بها من إطار النص إلى إطار ما يحيط به.

وهذا النموذج اللغوي الشعري يمثل نوعاً نسبياً كما يقول الغدّامي: "يقوم بتوجيه الخطاب والقراء نحو نماذج وأنساق وتصورات يتأسس معها الذوق العام وتتخلق بها الصياغة الذهنية والفنية وتصبح تبعاً لذلك قيمة معتمدة يقاس عليها تحتذى في الحكم والذوق"^(٧٨)، إنّه نسق التسلسل

والسياسة والفن، فكلها في تحول وصيرورة مستمرة، وبذا فمفهوم التحول يسلم بأن عناصر الأشياء غير ثابتة، بل يمكنها التحول بعضها إلى البعض، مما لا يسمح بالرجوع من الشكل المتحصل إلى الشكل القديم^(٧٩). ونجد أن لمفهوم التحول علاقة بآليات الإبداع وأساسياته، إذ نجد أن مفهوم الأصالة بوصفه واحداً من أهم أساسيات العملية الإبداعية لا يتوفر لفكرة ما إلا عندما تكون هذه الفكرة جديدة تماماً، كما أن كل شيء يمارسه الفرد يكون جديداً حتى في إدراكاته للعالم من حوله، بمعنى أن الأصالة هنا تأتي بدور القيام باستجابات غير معتادة أو مألوفة أو بعيدة الأفق وواسعة لأفكار وموضوعات معينة، والإنسان الذي يمتاز بميزة الأصالة هو الذي يتجاوز التكرار في أفكار الآخرين وحلولهم النمطية وذات البعد التقليدي للمشكلات^(٨٠). أما المفهوم الآخر والذي يتصل بمدلول التحول في الإبداع الفني فهو المرونة؛ وهي قدرة المبدع على تغيير وجهة نظره الذهنية؛ فالمرونة واحدة من أهم أساسيات التحول والإبداع، لأنها تعني التحكم والتغيير والمواجهة وخلق متوازنات في المواقف؛ من جهة إعادة التنظيم في المشكلات المختلفة التي تقف أمام ذات المبدع على صعيد أدائه لمنجزه الفني، وهذه الصفة تمكنه من الدوران حول تلك العقبات داخلية كانت (مزاجية، عقلية)، أم خارجية (اجتماعية، بيئية)^(٨١). وثم تأتي دور الطلاقة والنفاذ والاختراق، بوصفها سمات ملازمة للإبداع، وآليات مهمة في تحقيق التحول الإيجابي، حيث طلاقة الأشكال وتجدها، وظهورها الدائم، وتغيرها، وتحليلها، وإعادة تركيبها في أبنية علانقية جديدة، وقدرة المبدع على التحول من المعلوم إلى المجهول، ومن الظاهر إلى الكامن، ومن الحاضر إلى الغائب بشكل يتجاوز الحواجز والقيود^(٨٢). ومن هنا يرى أدونيس أن "الإبداع يوضع في منظور التجاوز الدائم، وتقييم الفن استناداً إلى هذا المنظور، هكذا لا تكون قيمة النتاج أو الإبداع فيما يعكسه من أبعاد الثورة المتحققة، بقدر ما يكون فيما يختزنه أو يشير إليه من أبعاد الثورة الآتية"^(٨٣). كما أن تأكيد مبدأ التحول يتضمن التأكيد على جدلية الأطراف التي لا ينفي بعضها بعضاً، بل التي يكمل، على العكس، بعضها بعضاً، ففكر الإنسان لا يولد إلا في تعارض مع فكر إنسان آخر، فإذا لم

^{٧٥} أدونيس، الثابت والمتحول - بحث في الاتباع والإبداع عند العرب، ج١، دار العودة، بيروت، ١٩٧٤، ص ١١٣.

^{٧٦} انظر: المجتمع العربي المعاصر (بحث استطلاعي معاصر)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٤ م: ٣٣.

^(٧٧) حسن ناظم، البنى الأسلوبية دراسة في أنشودة المطر للسياب، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠٠٢ م: ٥٤.

^{٧٨} عبد الله الغدّامي، النقد الثقافي، ص ٣٤.

^{٧٩} أندريه لالاند، الموسوعة الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ٢٠٠١، ج٣، ص ١٤٨٠.

^{٨٠} إلكسندر روشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان عبد الحق، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت ١٩٨٩، ص ٢٤٣.

^{٨١} شاكر عبد الحميد، العملية الإبداعية في فن التصوير، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٧، ص ٢٤٣.

^{٨٢} إلكسندر روشكا، الإبداع العام والخاص، ص ٩-١١.

^{٨٣} أدونيس، مقدمة للشعر العربي، دار العودة، بيروت، ١٩٧١، ص ١٢.

ومركبة لذائقة المتلقي - أحياناً - وذلك للوقوف عند أهم الأشياء الاعتيادية؛ أي تلك التي كرسها الجانب الواقعي العملي لا النظري لكيثونة الشاعر في الحياة، مما يفتح النص الشعري بدوره على دلالات أقل قيوداً، وأكثر انتشاراً.

يبدأ الشاعر القصيدة بعبارة خبرية، مشيراً لما اعتاده المتحدث عنه كل صباح من روتين يومي، دلالة على تكرار الحياة الوظيفية اليومية، ومستعملاً المفردات الدالة على العمل الوظيفي، وهذه المفردات تقوم بدورها في توسيع رقعة القصيدة رغبة من الشاعر في الحفاظ على روتين المشهد، وانتقاده للوظيفة الروتينية، وتشبيهه الإنسان على أنه آلة متحركة، وهو ما يتناوله الشاعر (أحمد الصحيح) في قصيدته (المنبه)، إذ يقول^{٨٤}:

يرن المنبه

فتنتبه إلى أنك ستصحو الآن

ستفرش أسنان الروتين وتخرج

وأنت ستعود في الليل بهزائم كافية

لضبط المنبه من جديد،

يرن المنبه

فتنخلع أعضاؤك من النوم كالمسامير

ثم تذهب لعملك وتعود منه

تذهب وتعود كثيراً

كأن العمل تفكيرك الجاد

في التحرك مثل مطرقة تدق المسامير في أحلامها..

عن طريق القصيدة تبرز شخصية الشاعر الإنسانية التي منحته هوية الكفاح والنضال من أجل البقاء في الحياة على الرغم من الروتين الوظيفي والعمر المتأكل، والشاعر في هذا النص يبحث عن جوهر الهوية عن طريق استعمال اللغة اليومية التي تعبر عن حياة المواطن وروتين الموظف اليومي، فهنا تظهر وظيفة الشاعر الاجتماعية.

ومن خلال لغة النصين السابقين سيرى المتلقي ذاته وشخصه فيه، ف (ذات الشاعر) هنا تعبر عن (ذوات) الفئة الأكبر من أبناء الشعب. وهذا ما يجعل هوية القصيدة الثقافية متطابقة مع الملحمة اليومية التي يعيشها الإنسان، باستثمار الشاعر من المخزون اللغوي الأدبي الذي يمتلكه. ولذلك فالأجدر بالشعراء التعبير - من خلال لغتهم الشعرية - عن العالم والكون من وجهة نظر شعرية لا من وجهة نظر منطقية، فالمنطق اللغوي لا يقدر على قراءة الحلم مثلما

والاستعلاء، من جهة" أننا في ثقافة نسقية يتساوى الجميع في تمثل هذه النسقية وإعادة انتاجها"^{٨٩}.

وقد سار شاعر قصيدة النثر في السعودية مساراً مغايراً عن السائد والمألوف اللغوي، بحثاً عن المتعة والتجريب في قصيدته، فهو يميل إلى اللغة البسيطة كي تصل إلى القارئ بيسر وسهولة، وهو يسعى في معجمه اللغوي إلى تحرير الكلمات اليومية من أفقها الدلالي والجمالي الضيق، وينظر إلى المعجم على أنه قائمة من الكلمات التي تتردد بنسب مختلفة أثناء نص معين، وكلما ترددت بعض الكلمات بنفسها أو مرادفها أو بتركيب يؤدي معناها كونت حقلاً أو حقولاً دلالية^(٨٠)، وبلا شك فإن اللغة أساس تكوين الهوية الشعرية، فالشعر ينبثق من رحمها وعن طريقها يقوم الشاعر بالتعبير عن المضامين والخصائص المميزة للجماعة أو الفرد بشكل واضح، ولذلك ذهب بعضهم إلى أن اللغة ولدت الهوية^(٨١)، وقد سعى شاعر قصيدة النثر في السعودية لالتقاط المشاهد اليومية في تصوير القصيدة وتحويلها إلى دراما شعرية تمنح المتلقي إحساساً بالألفة، كما في قصيدة (صباح) للشاعر أحمد الملا التي يقول فيها^{٨٢}:

ذاك الصباح وهو يمسك أكتاف المارة من الخلف

يجر المعاطف والأثواب، ويخفف من سرعتها

يصيبه الشبه بلوثة الواقع على الرصيف

الراكض في كل الاتجاهات

الذي اعتاد العابرون اليوميون

على قبضته مثل قهوة التنبه

صباح لا يقف عند الإشارة الحمراء للسانين

يعبر قاطعا بين السيارات كلما لاح له شبيهه

كلما أغراه الذاهبون، وتمتم: ربما هو

صباح يتطافر من بين الأفواه باعتياد متناوب

بلا ملامح ولا جذوة نار

صباح مثل قطة تفقد اهتمامها الآن

وتدهسها الظهيرة.

لا تتمثل حادثة قصيدة النثر ضمن الإطار الكلي والشائع لحركة الحادثة في الشعر فحسب، وإنما عن طريق فهم جديد لحادثة الواقع الإنساني في عمومه. ومن هنا تندفع القصيدة للتعامل مع المتناقضات التي لا تقيم وزناً للفصل بين ثقافتين عليا وشعبية^{٨٣}، إذ يتجلى الانغماس في تداعيات الأثر البيئي - الفني، خارجياً، وداخلياً بلغة متشظية، حادة،

٨٣ باسم علي خريسان، ما بعد الحادثة - دراسة في المشروع الثقافي الغربي، دار الفكر - آفاق معرفة متجددة - دمشق - ٢٠٠٦ م، ص ١٨٦.

٨٤ انظر: أحمد الصحيح، المنبه، ضمن كتاب: ٣٠ حاسة جديدة، مختارات من قصيدة النثر السعودية، دار ميلاد للنشر، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٢١ م، ص ١٥-١٦.

٨٩ عبد الله الغدامي وعبد النبي اصطياف، نقد ثقافي أم نقد أدبي، ص ٦٣.

(٨٠) انظر: محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، ط ١٩٨٨، ٢ م، ص ٥٨.

(٨١) انظر، المرجع نفسه، ص ١١٢-١١٣.

٨٢ أحمد الملا، إياك أن يموت قبلك، منشورات المتوسط، ميلانو- إيطاليا، الطبعة الأولى، ٢٠١٨ م، ص ٤٥.

من المكونات المادية ، وإنما أخذت بالجانب الفكري الذي تنطوي عليه المدينة بكل مكوناتها المادية والبشرية ، مهما كان حجمها ، ومهما كان تأثيرها إيجاباً أو سلباً ، بمعنى أن القصيدة النثرية سعت إلى تمثيل المدينة شعرياً ، وجعلها غاية للوصول إلى الفكرة.

ومن هذا التمثيل الشعري للمدينة يقول عبد الله ثابت في قصيدة (رجل ... يشد قبضته)^{٨٧}:

كان قد أيقن أن الطرقات ... تحيا بوقع الأقدام، لا بهسيس

العجلات والأبواق والعسة! ركام المدينة هذا ليس احتيالا على

التراب فحسب. إنه فقدان لمعنى المضي إليه.

وبذلك يعلن الشاعر عن عملية الاندماج والتوحد في القضية التي تبديها المدينة بوصفها قضية ساكنيها (الشاعر - المجتمع) (بوقع الأقدام)؛ إذ جعل المدينة أشبه بمعشوقة، يسعى العاشقون نحوها، فهي شعريا (كائن حي)، وهي في الأصل بلا مشاعر ولا أحاسيس (جماد). فالمدينة بوصفها مكانا لا يمكن أن تتجرد من مفهومها المادي، ولكن يمكن أن تخرج من هذا المفهوم إلى المعنوية والروحية عندما تتصهر مع هوية الشاعر الفردية، لتعبر عن آفاق ورؤى شخصية تترجم أحاسيس وانفعالات خاصة في شعر الشاعر.

أما الشاعر (ماجد العتيبي) فيتجاوز الانعتاق عن تحولات المدينة المعاصرة إلى البحث عن أوليات الحياة البدائية في سهولتها وأحلامها البسيطة التي تتحقق كل يوم بلا معاناة، يقول في قصيدة (قلق)^{٨٨}:

أريد أن أتخلى عن فكرة المدينة

وأعود للكهف والتوجس

تاركا للطبيعة

أمر طعامي والتناسل

أريد أن أعوي بشدة

قرب النار التي أشعلتها بدون ثقاب

وأعددت فوقها حساء بدانيا

للأنثى التي سألتقيها مصادفة

في السهل المفتوح أعلى الوادي الخطير

المبحث الرابع: تحولات الوعي الثقافي: يأخذ الاشتغال في الوعي والثقافة حيزاً كبيراً ضمن مفهوم الهوية، وتتضمن سياسة الهوية زيادة الوعي؛ أي نقد الصور السلبية النمطية،

تقرؤه اللغة الشعرية وتفسر نظامه، وهو ما عبر عنه الشاعر (حسن آل دهيم)، في قوله^{٨٩}:

كم كنت ساذجا عندما رأيت فوضى الكون بقلبك، فرحت

تحاول ترتيبه بعقلك، فأفسدت على الكائنات روعة الفوضى،

حتى قالوا: لن نفديك، حتى لو اتسع جفناك ونامت شمسنا

بينهما، فأقرأ عالما أيها الشقي بحلمك، قبل كتابة عالمك.

إن الشعر خرق للنظام المألوف للغة، وإعادة كتابتها بمنهجية مميزة يتحقق فيها مراد الشاعر نفسياً بوتيرة عالية عند المتلقي، ويترك لديه انفعالات للعودة إلى النص والتفاعل معه، لذا اهتم الشاعر أيضاً بطريقة الكتابة في القصيدة وترتيبها، فنشهد صراعاً بين الكتابة والفضاء المحيط بها.

ولعل أبرز الفضاءات التي أصابتها الهوية الشعرية بالتحول في الرؤية هو فضاء المدينة؛ فانبتت المدينة بوصفها مفردة مكانية تعبر عن رؤيا الشاعر وتشير إلى الإحساس النفسي الذي يعيشه. وأصبح المكان عنصراً مهما في عملية توظيفه بالشكلية الحديثة والمعاصرة " فمن خلال التوظيف الجيد للمكان تتسع رؤية الشاعر وتزداد وضوحا وعمقا، أما الازدحام المكاني والتكدس غير المفيد، فيثقل العمل ويكبله ويحوّله إلى عنصر من عناصر التشويش، ولكل شاعر تجربته الخاصة النابعة من مرجعياته الفكرية والثقافية واتجاهاته السياسية والدينية، والتي يشكل من خلالها صورا خاصة للمكان في شعره"^{٩٠}.

وقد ظلت المدينة وما تعنيه من وقائع حسية وغير حسية مطلباً شعرياً لدى شاعر قصيدة النثر في السعودية، يحاول اللحاق به لصنع عالم آخر مناظر لعالمه الروحي، على أساس من التوافق بين العالم المادي والعالم الروحي له. بمعنى أن الشاعر يشكل رؤاه الخاصة به، جاعلا من المكان (المدينة) مساحة واسعة وعظيمة بالصراع الداخلي لديه، ومدى امتزاجه مع مكونات المكان بكل ما يحتويه من تفاعلات حياتية واجتماعية، وغير ذلك. فشاعر قصيدة النثر في السعودية قد هضم هذه الفكرة واندفع إليها ليكون رؤاه، وبين تجربته ، ليس في وصف المدينة وصفاً خارجياً أو عاطفياً لغرض تحريك المشاعر، وإنما محاورتها واستنطاقها ، وبث الروح فيها ، فما عادت المدينة تمثل ذاكرة فقط ، أو أنها مجرد بيئة وشوارع وجسور، وغيرها

^{٨٩} محمد خضر، ٣٠ حاسة جديدة، ص ٤٤.

^{٩٠} سوسن رجب حسن، المكان وتشكيلاته في شعر السيّاب، مجلة كلية الآداب جامعة بور سعيد، مصر، العدد السابع، يناير ٢٠١٦م: ١٠٠ - ١٠١.

^{٨٧} عبد الله ثابت، ميلال رجال بباب القبو، ص ٥٢.

^{٨٨} ماجد العتيبي، الشيوخوخة في قميص كاروهات، نصوص، المركز الثقافي العربي، بيروت- النادي الأدبي بالرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٤م، ص ١٥.

وإزالة الأذى النفسي الذي يشتمل عليه التماهي معها^{٨٩}. فالوعي الثقافي يلعب دوراً أساسياً في تشكيل الهوية، وتمايز الجماعات فيما بينها لاختلاف ثقافتهم، فالهوية الثقافية هي: "أساس حياة الشعوب تنبثق من ماضي هذه الشعوب وترسم في مستقبلها، بحيث إنَّها ليست أبداً شيئاً ساكناً"^(٩٠)، وترتبط "فكرة الهوية بإحكام بفكرة الثقافة...، وإن العلاقة بين الثقافة والهوية تأخذ أشكالاً مختلفة، فالباحثون الذين تأثروا بالنظريات الحديثة للثقافة والهوية ينظرون إلى الهوية بوصفها نشأت بطريقة واضحة من الانخراط في ثقافات فنية معينة"^(٩١). والحديث عن الهوية الثقافية هو "الحديث عن مجموعة القيم والتقاليد والأفعال والسمات التاريخية والفكرية والفنية والروحية ومعطيات السلوك الحية النامية التي تعني بالحوار والأخذ والعطاء والإبداع الذاتي"^(٩٢)، فالهوية الثقافية هي ركائز الإنسان التي تمثل كيانه الشخصي الروحي والمادي بتفاعل صورتها هذا الكيان، لإثبات هوية أو شخصية الفرد. ويعد الوعي بمفهوم القصيدة الشعرية وتقاليدها الموروثة أحد أهم مكونات الوعي الشعري لدى الشعراء عموماً، ولدى شعراء قصيدة النثر على وجه الخصوص؛ ولذلك فإن شعراء قصيدة النثر بين هويتين؛ هوية شعرية تقليدية، وهوية القصيدة النثرية.

ينظر الشاعر (محمد التركي) إلى العلاقة بين الثابت والمتحول في كتابة القصيدة نظرة مغايرة؛ إذ يرى أن القصيدة بوصفها مفهوماً وتقليداً ستظل ثابتة لا تتغير، أما المتحول فيها فهو المزاج الشعري، والعدسة التي نرى من خلالها الأشياء عن طريق القصيدة، يقول في قصيدته (قصيدة اسمها البحر)^{٩٣}:

من كل الزوايا

لا يتغير البحر

يمكنك تغيير مزاجك

وتغيير العدسة

والسباحة على الظهر

أما البحر فيبقى كما هو

لا يحاول حتى أن يبدو أنيقاً..

ومسايرة لتلك الرؤية ينظر الشاعر (محمد خضر) إلى الوعي الثقافي والجمالي والفكري بوصفه مطراً حاملاً مفردات الحياة لكل ما أصابه القحط والذبول من أفكار العالم والتراث والتاريخ، يقول في قصيدته (قحط)^{٩٤}:

كلما تأخر المطر

مات بستان من الفقد

وآخر من الضياع

كلما تأخر..

فقد الفلاح بوصلة الفأس

وفقدت البلدة أغنياتها

كلما تأخر

تراكمت العتمة

وباتت مخالبتها في الأحلام

نكأت قصص التاريخ من جديد

وشيدت جداراً جديداً

ممتداً وصلباً

يحيط ضواحيها وجبالها

يمتد إلى قراها الناعمة البعيدة

ذات البيوت المترامية القليلة

البيوت التي تنجو قليلاً لأنها بعيدة

وتنجو لأن العتمة تغلبها الفطرة

ويغلبها السماح والشعر

كلما تأخر المطر

زادت قسوة الحجر

وسقطت الموهبة عمياء

من قمة الجبل

وانزلقت على حين غرة فكرة الضوء

نحو سرداب عميق

كلما تأخر.. سدنا من أرواحنا خسائر الجفاف

جبرنا كسراً للعابرين

وجرحاً للمندeshين من شدة الحياة

قلنا لهم همساً احلموا على الأقل

تسربوا من ثقب صغير في الهامش

وإياكم أن تغيروا أوجهكم

دون أن تحملوا في الذاكرة نسخة أصلية

إياكم فكم من خائف

نسي الوجه والجهة والطريق ولم يعد

قلنا لهم لو تأخر المطر أكثر

لو..

لكم أن تبدأوا الصراخ

أن تبتكروا ضوءاً

وأن تهدموا النفق

أن تقذفوا بوصاياهم إلى الجحيم

وتختاروا جحيماً يناسبكم

أن تأخذونا إلى اللغات

نحن المصابون بالجفاف

الذين بترت العتمة

^{٩٢} سعيد محمد نعيم حبيب، الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر، مجلة العلوم التربوية، عمان، الأردن، ٢٠٠٩: ٥.

^{٩٣} محمد التركي، قسم المفقودين، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، الطبعة الأولى، ٢٠٢٣م، ص ١٣

^{٩٤} محمد خضر، سيرة ذاتية لغيمة، دار أدب للنشر والتوزيع، الرياض، ص ١٧-١٨-١٩

^{٨٩} ساميون ديورنغ، الدراسات الثقافية مقدمة نقدية، ترجمة: ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، رقم: ٤٢٥، ٢٠١٥م، ص ٢٤٤.

^{٩٠} محمد سبيلا، مدارات الحداثة، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٩: ١٥٠.

^{٩١} هارلميس وهولبورن، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حامد حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر، ط١، ٢٠١٠م: ١٤.

أطراف أجنحتهم.

وعن التحولات التي تصيب الهوية الثقافية والفكرية
يقول عبد الله ثابت في قصيدة (حوم)^{٩٥}:

لم يعد يستريح هذا الجمر

وأنا أهدم القلاع

التي في داخلي،

المرّة بعد المرّة

ثم أعيد تركيبها

ولا أدري

لو كنت أنا الذي يثير هذه الفوضى!

ربما الطفل

الذي كلما قلت إني قد تركته وراني

يغير استرخاءه..

بين ضلعين في جوفي،

وينقلب من جنب إلى جنب!

إن النص السابق يواجه ما يمكن تسميته بالهوية الثقافية الثابتة؛ إذ إن هناك تيارات واتجاهات فكرية أصولية تعتقد بثبات الهوية. وفي ذلك يقرر (علي حرب) أن الأصولية هي الوقوف موقف التنزيه والتقديس أو التعظيم والتبجيل من الأوائل والسلف، للالتزام بما قرروه من التعاليم والقواعد، على سبيل الإجماع والمطابقة معهم في القول والعمل، أو على سبيل الترجمة والتطبيق في النظرية والممارسة^{٩٦}.

وفي موضع آخر يرى (علي حرب) بأنه من الممكن في مسألة الهوية، الفردية أو الجمعية، الاسترجاع والاستحضار، لا من أجل الانغلاق على الذات بالمحافظة والحراسة، بل من أجل إعادة البناء والتشكيل على سبيل الخلق والتوليد، فهناك ثوابت لا يمكن القطع الوجودي معها، أو الانقطاع الكلي عنها، ولكن لا يعني ذلك أن نقع أسرى الثوابت أو أن نصبح ضحية عبادتنا للأصول، وإنما الممكن هو تسليط الضوء عليها بمسائلها واستنطاقها عما تحجبه أو تستبعده لقراءتها من جديد، وإعادة صياغتها في ضوء المتغيرات والمستجدات، وبهذا المعنى يمكن القول بأن الأصول الثابتة تصنعها فروعها المتكاثرة والمتحولة، أما التعامل مع الأصول على سبيل المماهة والانغلاق، فلا مآل له سوى انفجار الأسماء والهويات^{٩٧}.

وقد نظر شاعر قصيدة النثر في السعودية إلى تحولات العولمة الثقافية بشيء من التيه في مقابل الرؤية الشعرية التي لا تستطيع مسايرتها، فيقول عبد الله ثابت في تحولات العولمة التي لا تستطيع الكلمات الشعرية مجاراتها في قصيدة (تتر)^{٩٨}:

كما أفعل..

لدي كلمات تمد أذرعها نحوي

على الدوام

لكنها بحركة يومية

تنهض قبلي أخيراً،

ترتدني وهي تشعر بالفوات،

فغادر البيت معاً باستعجال..

ومعاً نجلس في اختراع المركبة!

نطالع المرايا،

وهي تنعطف بنا من طريق

وتدخل في آخر!

نتذكر معاً أننا لم نصل

ولا ندري أيننا بالضبط!

وهي الفكرة ذاتها التي يدور حولها قول أحمد الملا

في قصيدته (كتب خالية)، يقول^{٩٩}:

يوم كانت الكلمات عصية

واليد متلهفة لقول ما تريد،

أين مني اليوم؛

الرأس مكتظة

واليد يابسة؟!

في خضم صراع قصيدة النثر مع المؤثرات الخارجية (الواقعية) عليها عمدت إلى تأكيد مقدرتها في الانفتاح على قضايا موضوعية خارج منظومة الشعر، لغرض احتوائها بمغايرة لما هي عليه، بهدف تدعيم انبثاقات رؤى القصيدة تجاه الحاضر المتأزم، وفرصة استثمار موروثات الماضي المليء بالقضايا التي يمكن أن ترفد الحاضر بحصيلة من الانفتاحات الموضوعية والمعنوية؛ وذلك من أجل إدراك المستقبل.

وبذلك فإن قصيدة النثر تعبر عن أن القصيدة في هويتها النثرية / الشعرية لم تكن هوية ثابتة بشكل مستمر، ولم تكن هوية متحولة دائماً، فكثير من القصائد النثرية لم يكن متحولاً في ذاته، بقدر ما كان متحولاً بوصفه معارضا بشكل أو بآخر وخارج المحددات التي تكتسب صيغة القانون بأشكاله كافة، فهي تعبير حاصر عن الصراع القائم بين الثبات الماضوية، وقيم التحول المستقبلية^{١٠٠}.

خاتمة البحث: من كل ما سبق نخلص إلى أن الهوية لم تكن ثابتة لدى شعراء قصيدة النثر في السعودية، بل هي متغيرة؛ نتيجة تغيرات الزمن الذي أحدث تغيراً في هوياتهم؛ سواء عبر التقاليد الشعرية، أو التي اكتسبوها بإرادتهم، ومن ثم فقد رأينا أن هناك شعراء قد تغلب عليهم الأنا فيغدو مصرحاً

^{٩٨} عبد الله ثابت، الإلهاء الرائع، ص ١١٨.

^{٩٩} أحمد الملا، إياك أن يموت قبلك، ص ١٠.

^{١٠٠} أونيس: الثابت والمتحول - بحث في الاتباع والإبداع عند العرب، ج ١، ط ٩، بيروت: (دار الساقى)، ٢٠٠٦. ص ٥٥.

^{٩٥} عبد الله ثابت، الإلهاء الرائع، ص ١٢.

^{٩٦} علي حرب، الأختام الأصولية والشعائر التقديمية: مضائر المشروع الثقافي العربي، ط ١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ٢٠٠١، ص ١١١.

^{٩٧} حديث النهايات (فتوحات العولمة ومآزق الهوية)، ص ١٨٦-١٨٧.

تتناسب مع واقعهم دون التضحية بانتمائهم المجتمعي، مما خلق حالة من التذبذب والالتباس في نصوصهم. فقد يتبنى الشاعر مذهباً جديداً مغايراً لمجتمعه ليصنع هويته الخاصة، هرباً من النبذ أو التخلي، أو لأنه لا يؤمن بالهوية الموروثة. ومع ذلك، يظل متأرجحاً بين الحنين إلى هويته الأصلية والاعتراف بالهوية الجديدة، مما يجعله ملتبس الهوية.

التوصيات: بناء على ما تمت دراسته فيما سبق والنتائج المتوصل إليها أقترح ما يلي:

١ - دراسة موازنة بين قصيدة النثر في السعودية، والعربية منذ نشأتها إلى وقتنا الحاضر لتحديد مستويات التشابه والاختلاف.

٢ - دراسة مقارنة بين الهوية وتجلياتها في قصيدة النثر في السعودية، والعربية لتحديد خصوصيتها من عدمها.

٣ - دراسة أثر الحداثة الشعرية في قصيدة النثر في السعودية، خاصة في قصائد مرحلة الألفية الجديدة.

٤ - دراسة التطورات التي حصلت لقصيدة النثر في السعودية منذ السبعينات إلى وقتنا الحاضر، واستشراف مستقبل القصيدة النثرية واتجاهاتها ودلالاتها.

المصادر والمراجع:

- أدونيس. (١٩٧١) مقدمة للشعر العربي. بيروت: دار العودة.
- أدونيس. (١٩٧٤). (الثابت والمتحول - بحث في الاتباع والإبداع عند العرب (ج١). بيروت: دار العودة.
- أدونيس. (٢٠٠٦). (الثابت والمتحول - بحث في الاتباع والإبداع عند العرب (ج١). بيروت: دار الساقى.
- أبو زيد، أحمد. (١٩٧٩). تمهيد في الاغتراب. مجلة عالم الفكر، (1)10.
- الأحمر، فيصل. (٢٠١٠). (معجم السيميائيات. الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الغامدي، صالح. (٢٠٠٤). إشكاليات قصيدة النثر في السعودية. مجلة علامات في النقد، (52)13، 308-429.
- الغذامي، عبد الله. (٢٠٠٤). (الثقافة التلفزيونية: سقوط النخبة وبزوغ الشعبي. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الغذامي، عبد الله. (د.ت). (النقد الثقافي).
- الغذامي، عبد الله، واصطيف، عبد النبي. (د.ت). (نقد ثقافي أم نقد أدبي).
- الجرجاني، الشريف. (١٩٨٣). (التعريفات (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.
- جواد، عبد الستار. (١٩٩٠). قصيدة النثر في الأدب الإنجليزي. مجلة الأديب المعاصر، 41، 51-52.
- جلال، شوقي. (٢٠٠٠). (الفكر العربي وسياسيولوجيا الفشل. القاهرة: منشورات كتب عربية.

بهوية جديدة لا تقل حضوراً عن هوية مجتمعه التي مجدها طويلاً، تلك الهوية الجديدة هي الهوية الذاتية، وتبقى بذلك هوية الشاعر في حالة تأرجح بين أنه (الأنا)، وبين مجتمعه، فيتجلى اللبس عبر نصوصه المنظومة شعراً، وقد يولد الشاعر على هوية متذبذبة الحضور؛ فيعتمد هو إلى اعتناق مذهب جديد غير المذهب الذي عليه مجتمعه؛ ليكتسب عبره الهوية التي يريد من غير أن يكون عرضة للتخلي، أو النبذ، وقد يسلك الشاعر سبلاً أخرى يكتسب عبرها هويته التي يرتضيها لنفسه لعدم اعتقاده بالهوية التي ورثها بداية، وهو في جميع أحواله لا يلبث أن يحن لهويته الأولى، ويقر بوجود الثانية، فيغدو ملتبس الهوية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- الغموض الاصطلاحي لقصيدة النثر وانزياحها عن الأشكال الشعرية والنثرية التقليدية، رغم اقترابها من التكريس كجنس أدبي مستقل، فلم تكن قصيدة النثر هجينا من الشعر والنثر فحسب، بل هي بناء قائم، وتقويض لبناء نسقي ومهيمن، فلقد امتلكت أبعاداً ثورية في نشأتها وتطورها، وعملت على المفارقة؛ فهي فوضوية ومنظمة في الوقت نفسه، فوضوية تجاه المألوف، لكنها منظمة بتنظيم جديد، وتؤسس، ولكن بصورة مغايرة للمؤسسة المهيمنة.

- لم تقف أنماط قصيدة النثر في السعودية عند حدود معينة، بل عملت على إنتاج أنماط جديدة خاصة بها، لم تكن قد عرفت في الشعر العربي القديم، تمثلت في تنظيمات كتابية، تنتج طاقتها الشعرية من خلال ارتباطها بفضاء القصيدة ضمن المساحة الكتابية على الورقة. وجاء قسم منها نابعاً من تلك الجذور المعروفة في الشعر العربي الحديث، بمثابة انطلاق مع إضافات متنوعة، بشكل تداخلي بين القديم والجديد، حتى بدا وكأنه جديد على الساحة الشعرية العربية، لما أخذ من موقع شكلي له القدرة على الإفصاح عن نفسه.

- التنوع الرؤيوي لشعراء قصيدة النثر في السعودية بين الفكري (العميق) والشعبي (البسيط)، مع الدلالة على الواقع الحياتي بكل تقلباته الاجتماعية، والنفسية، وغيرها.

- الهوية المتغيرة للشاعر بين الذات والجماعة، والصراع بين الانتماء والاغتراب، مما يعكس التذبذب الحضاري والثقافي.

- تحققت هوية شعراء قصيدة النثر في السعودية عن طريق المعجم اللغوي، فقد سعى هؤلاء الشعراء من خلال قصائدهم النثرية للحفاظ على هويتهم الثقافية اللغوية من خلال الاهتمام اللغوي في نصوصهم الشعرية، فبقي حسهم اللغوي مفعماً بالحياة والإدراك.

- شعراء قصيدة النثر في السعودية لم يحتفظوا بهوية ثابتة، بل تطورت وتغيرت بسبب تحولات الحياة، مما أثر على هوياتهم سواء الموروثة من التقاليد الشعرية أو المكتسبة بإرادتهم. بعضهم مال إلى تعزيز الهوية الذاتية (الأنا) التي قد تتنافس مع هوية المجتمع، وبعضهم حقق توازناً بين هويته الفردية والجمعية معبرين عن ذاتهم بلغة شعرية

- حرب، علي. (٢٠٠١) (الأختام الأصولية والشعائر التقدمية: مصائر المشروع الثقافي العربي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- حرب، علي. (د.ت). (الاستلاب والارتداد).
- الحنفي، محمد. (٢٠٠٤). العولمة والهوية. تم الاسترجاع من <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?id=20899>
- الحلاق، محمد راتب. (١٩٩٧). (نحن والآخر: دراسة في بعض الثنائيات المتداولة في الفكر العربي الحديث والمعاصر. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- الحسين، إبراهيم. (٢٠٢٣). (ورقة أمشي فيها وحدي. الرياض: دار أدب للنشر والتوزيع.
- ابن منظور. (١٤١٤هـ). (لسان العرب (٣). بيروت: دار صادر.
- البناء، مختار. (١٩٨٢). (الصالح. الكويت: دار الرسالة.
- بنكراد، سعيد. (٢٠٠٦). (سيميائيات الصورة الإشهارية: الإشهار والتمثيلات الثقافية. أفريقيا الشرق.
- برنار، سوزان. (١٩٩٩). (قصيدة النثر من بودلير إلى أيا مانا (زهير مجيد مغامس، ترجمة). القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- بدر، علي. (١٩٩٩). (تأريخ قصيدة النثر العربية: مقارنة إبستمولوجية. مجلة الطليعة الأدبية، 1، 13.
- باروت، محمد جمال. (١٩٨٥). (الحداثة الأولى: مشكلة قصيدة النثر من جبران إلى حركة مجلة شعر. مجلة المعرفة، 283-284، 121.
- باسم، علي خريسان. (٢٠٠٦). (ما بعد الحداثة – دراسة في المشروع الثقافي الغربي. دمشق: دار الفكر – آفاق معرفة متجددة.
- بيرنار، سوزان. (١٩٩٩). (قصيدة النثر من بودلير إلى أيا مانا (زهير مجيد مغامس، ترجمة). القاهرة: مؤسسة الأهرام للنشر والتوزيع.
- بينيت، طوني، وآخرون. (٢٠١٠). (مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع (سعيد الغانمي، ترجمة). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- بول، ريكور. (٢٠٠٣). (فلسفة الإرادة (عدنان نجيب الدين، ترجمة). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- بول، ريكور. (٢٠٠٩). (الهوية والسر (حاتم الورفلي، ترجمة). بيروت: دار التنوير.
- التركي، محمد. (٢٠١٥). (ما نسيته الحمامة. بيروت: منتدى المعارف.
- التركي، محمد. (٢٠٢٢). (الأغاني التي بيننا (٣). السعودية: دار رشم.
- التركي، محمد. (٢٠٢٣). (قسم المفقودين. تونس: مسكيلياني.
- الثابت، عبد الله. (د.ت). (الإلهاء الرائع).
- الثابت، عبد الله. (٢٠١٣). (ميال رجال بباب القبو. بيروت: دار الساقى).
- الملا، أحمد. (٢٠١٨). (إياك أن يموت قبلك. ميلانو: منشورات المتوسط).
- خضر، محمد. (٢٠١٨). (ديوان تحميص. الإمارات: دار رواشن).
- خضر، محمد. (٢٠٢٢). (منذ أول تفاحة (ط٢). منشورات كلمات.
- خضر، محمد. (٢٠٢٣). (سيرة ذاتية لغيمة. الرياض: دار أدب للنشر والتوزيع.
- رانة، نزال. (٢٠٠٩). «(لن» بين المطرقة والسندان: أنسي الحاج وقصيدة النثر. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- سعد، محمد. (د.ت). (معجم فلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- سعيد، محمد نعيم حبيب. (٢٠٠٩). (الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر. مجلة العلوم التربوية، عمان.
- سيلا، محمد. (٢٠٠٩). (مدارات الحداثة. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- شكر، عبد الحميد. (١٩٨٧). (العلمية الإبداعية في فن التصوير. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- صالح، الغامدي. (٢٠٠٤). (إشكالية قصيدة النثر السعودية. مجلة علامات في النقد، 13(52).
- طوني، بينيت وآخرون. (٢٠١٠). (مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع. ترجمة سعيد الغانمي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- كاظم، نادر. (د.ت). (تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيل العربي الوسيط.
- كوزن، بيتر. (٢٠١٠). (البحث في الهوية (سامر جميل رضوان، ترجمة). العين: دار الكتاب الجامعي.
- مكشيلي، أليكس. (١٩٩٣). (الهوية. دمشق: دار الوسيم للخدمات الطباعة.
- نوري، قيس. (١٩٧٩). (الاغتراب: اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً. مجلة عالم الفكر، 10(1)، 18.
- نزال، رانة. (٢٠٠٩). «(لن» بين المطرقة والسندان: أنسي الحاج وقصيدة النثر. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- يوسف، مي خليف. (د.ت). (الموقف النفسي عند شعراء المعلقات – الاغتراب. القاهرة: دار غريب.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Realism and History: An Approach to Narrative Representations in the Modern Saudi Novel Turki Al-Hamad's Novel Al-'Adāmah as a Case Study.

Dr. Samira Dhaif Allah Ahmed Al-Kanani Al-Zahrani

Taif Education Directorate.

الواقعية والتاريخ مقارنة في تمثيلات السرد في الرواية السعودية الحديثة رواية (العدامة) لتركى الحمد أنموذجاً.

د. سميرة بنت ضيف الله بن أحمد الكنانى الزهراني
إدارة التعليم بالطائف.

E-mail: Om.koky@hotmail.com

KEY WORDS:

realism, narrative representations, Al-'Adāmah, history, Saudi novel.

الكلمات المفتاحية:

الواقعية، تمثيلات السرد، رواية العدامة، التاريخ، الرواية السعودية.

ABSTRACT:

The epistemological structure of the novel emerges from a close interaction between intellectual vision and narrative technique, whereby reality constitutes a fundamental substance that endows the text with vitality and reveals its existential and evaluative dimensions.

The novelist reshapes reality to reflect societal transformations and conflicts, making the novel an artistic mirror of human life. Alongside realism, symbolism appears as a tool that expands the text's meanings and opens up interpretive possibilities through the displacement of language away from directness.

In both cases, narration remains a revealing instrument of spatiotemporal transformations, as it organizes the movement of time and grants space its psychological and social dimensions.

Turki Al-Hamad's novel Al-'Adāmah represents a prominent applied model of the representations of realism and history, as it documents a pivotal historical phase with artistic authenticity. The study aims to uncover the manifestations of realism and history in the novel and to clarify the role of narration in constructing a coherent narrative structure that contributes to shaping identity and national memory.

مستخلص البحث:

ينطلق البناء المعرفي في الرواية من تفاعل وثيق بين الرؤية الفكرية والتقنية السردية، حيث يُعدّ الواقع مادة أساسية تمنح النص حيويته وتكشف عن أبعاده الوجودية والتقويمية.

فالروائي يعيد تشكيل الواقع ليعكس تحولات المجتمع وصراعاته، جاعلاً من الرواية مرآة فنية للحياة الإنسانية. وفي مقابل الواقعية، تحضر الرمزية بوصفها أداة توسّع دلالات النص، وتفتح مجالات التأويل عبر انزياح اللغة عن المباشرة.

ويظل السرد في الحالتين أداة كاشفة للتحولات الزمكانية، إذ ينظم حركة الزمن ويمنح المكان أبعاده النفسية والاجتماعية.

وتُعد رواية العدامة لتركى الحمد نموذجاً تطبيقياً بارزاً لتمثيلات الواقعية والتاريخ، حيث وثّقت مرحلة مفصلية بصدق فني.

ويهدف البحث إلى الكشف عن تجليات الواقعية والتاريخ في الرواية، وبيان دور السرد في بناء هيكلية روائية متماسكة تسهم في صياغة الهوية والذاكرة الوطنية.

المقدمة:

نتيجة تراكم التجارب الأدبية والفكرية التي شهدتها الأدب العالمي عبر تاريخه انبثقت الواقعية النقدية، ويمكن القول إن الأسس الفكرية والجمالية للواقعية النقدية قد تبلورت في نتاج الأدب العالمي ما بين القرنين الخامس عشر والثامن عشر، حيث تشكلت المبادئ الأولى التي أرست هذا الاتجاه الفني لاحقاً في القرن التاسع عشر بوصفه تياراً أدبياً قائماً بذاته.

برزت الواقعية النقدية بوصفها انعكاساً فنياً لتحولات اجتماعية وتاريخية كبرى عرفها الإنسان في عصر النهضة، ذلك العصر الذي مثل انتقالاً نوعياً في الفكر الإنساني، إذ رافقه تطور في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية بعد انحسار النظام الإقطاعي، وبرزت فيه شخصية الإنسان الجديدة المستقلة عن الهيمنة اللاهوتية التي سادت العصور الوسطى.

وقد أسهمت النهضة الأوروبية، في ترسيخ مفهوم جديد للإنسان والمجتمع، يقوم على أسس إنسانية بعيدة عن التصورات الدينية القروسطية، فحلّت الأنسية محل الروح اللاهوتية لتصبح الأساس الفكري والفلسفي لفن الواقعية، بما تحمله من رؤية تؤكد على قيمة الإنسان، وعلى إمكانية فهم الواقع وتمثيله في الأدب تمثيلاً نقدياً يعكس تناقضاته وتحولاته.

وأما ما يتعلق بالرواية التاريخية فقد نشأت في مطلع القرن التاسع عشر، وذلك زمن انهيار نابليون تقريباً، حيث ظهرت رواية سكوت (وبفولي) عام ١٨١٤م، ويمكن العثور على روايات ذات موضوعات تاريخية في القرنين السابع عشر والثامن عشر أيضاً، ويستطيع المرء أن يعتبر القروسطية المعدة عن التاريخ الكلاسيكي أو الأساطير أو مقدمات للرواية التاريخية (١).

لقد أغنت المادة التاريخية النصّ الروائي (التخييلي) من جهة، كما أغنى التاريخ من جهة أخرى؛ إذ تمّ تقديمها من زوايا جديدة ومتنوعة، فأصبح العمل الروائي يتكوّن من بنى مستمدة من التاريخ ومن الواقع الإنساني في آنٍ واحد. إن استمداد البنى السردية المختلفة — مثل الزمان والمكان والشخصيات والوقائع — من التاريخ والروى الفكرية والفلسفية لا يعني تجريد النصّ الروائي من فنيّته وشعريّته، بل يظلّ عنصر التاريخ مكوناً سردياً محايثاً للنص على الدوام. وعلى الرغم من أن التخييل قد يبتعد أحياناً بالنص عن تمظهر التاريخ على سطح السرد، فإن الحضور التاريخي يظلّ متغلغلاً في أعماق البنية السردية، يسري في أوصالها ويؤثر في تشكيلها.

ومن هنا، يمكن القول إن المادة التاريخية في الرواية الحديثة لم تعد مجرد خلفية زمنية أو إطار توثيقي للأحداث، بل

تحوّلت إلى عنصر فنيّ مقصودٍ بحدّ ذاته، تتجلى من خلاله رهانات السرد على مساءلة الماضي واستحضاره بوصفه موضوعاً للتأمل والجدل الجمالي والفكري. وهكذا يصبح التاريخ في الرواية المعاصرة فضاءً إبداعياً مفتوحاً على التخييل، لا يُعاد إنتاجه كما كان، بل يُعاد تأويله في ضوء الحاضر وأسئلته المتجدّدة (٢).

وروايات تركي الحمد جسدت الواقعية والتاريخ المدرج في العمل الروائي بصورة جلية، لكون نظر إلى واقعه ذات الامتداد التاريخي، فبدأ في نقله في صورة روائية سردية، والمطلع لرواياته يظهر له بوضوح المنهج الواقعي والتاريخي في رواياته.

ورواية العدامة عملت على تسليط الضوء على طبيعة العقلية الجمعية، من خلال رؤية سردية تنبض بوعي نقدي تجاه الماضي وتحولات الحاضر، فهي لا تكتفي بسرد الأحداث أو استعادة التاريخ، وإنما تعيد تأويله وتفكيكه لتكشف عمق العلاقة بين الفرد ومجتمعه، وحاضره وتاريخه، فالواقعية والتاريخ ليسا مجرد محاكاة أو سرد بل رؤية فكرية نقدية جمالية، وقد جاء البحث تحت عنوان (الواقعية والتاريخ مقارنة في تمثيلات السرد في الرواية السعودية الحديثة رواية "العدامة" لتركّي الحمد أنموذجاً).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في أنها تكشف العلاقة الجدلية بين الواقعية والتاريخ في الرواية السعودية المعاصرة، وذلك من خلال نموذج سردي وهو رواية العدامة، والتي تمثل مرآة تعكس — من وجهة نظر الكاتب — ملامح المجتمع السعودي في فترة السبعينيات.

وأيضاً تعود أهمية الدراسة في محاولة تفكيك الصورة الأدبية التي اعتمد عليها الحمد في روايته محل الدراسة، وذلك يتمثل في إيراد الشواهد مع تحليلها وفقاً لطبيعة النص وعنوانه المدرج تحته.

أهداف البحث:

ترجع أهداف البحث إلى:

الكشف عن الواقعية النقدية وتاريخها وولوجها في الأدبي العربي عامة والسعودي خاصة، وكيف استفاد الكاتب من توظيف تقنيات السرد في نقل الواقع الاجتماعي بصنق ودقة دون أن يفقد النص طابعه الجمالي.

إبراز التحولات الاجتماعية والفكرية التي تناولتها الرواية، والكشف عن أثرها في تشكيل وعي الشخصية في الرواية، وكيف عكست صورة المجتمع السعودي في تلك الفترة. الكشف عن القيم الجمالية والفكرية للرواية محل الدراسة، باعتبارها تمثل حلقة في سياق تطور الرواية السعودية الحديثة.

(٢) سعيد بوعيطه، التاريخ والتخييل السرد في الرواية العربية، دار نشر جامعة قطر، ٢٠٢٢، ص ١.

(١) جورج لوكاش، الرواية التاريخية، تر: صالح جواد الكاظم، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ١٩٨٦، ص ١١.

مشكلة الدراسة:

تمثل مشكلة الدراسة السؤال المحوري الواجب على البحث الإجابة عليه، وهي:

ما مظاهر الواقعية والتاريخ في توجيه السرد الروائي في رواية العدامة؟

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج التحليلي-الوصفي بوصفه الإطار الأساسي في تناول رواية العدامة، لما يتيح من إمكانية فحص النص الأدبي في ضوء مكوناته السردية والفكرية والجمالية، ولم يغيب عن البحث استخدام من المناهج الأخرى ما يخدم طبيعة البحث.

المبحث الأول

الإطار النظري للواقعية وتمثيلات التاريخ في الرواية العربية

المطلب الأول: ماهية الواقعية وتحولاتها في الرواية العربية والسعودية:

أولاً: ماهية الواقعية ومراحلها:

من حيث اللغة:

شكل الإدراك للأشياء تحديات كبيرة، وانقسمت بشأنه الفلسفة إلى مذاهب وتيارات متباينة، فما بين فلسفة ترى أننا لا يمكننا إدراك الواقع على ما هو عليه نحو الفلسفة المثالية، في حين أن المدرسة الواقعية ترى أننا بإمكان إدراك الواقع إدراكاً تاماً.

وبالرغم من تلك الرؤية فلا يظن أن الوقوف على ماهية الواقعية أمراً ميسوراً، فتاريخ المذهب الواقعي لم يخل من الخلاف الواسع حول تحديد ماهيتها، إذا لا نكاد نعرف لفظاً أو اصطلاحاً حديثاً في اللغة العربية قد اضطربت دلالاته وتنوعت مفاهيمه مثل كلمة الواقعية، التي ترجمت بها كلمة Realism الأوروبية، وكل ذلك راجع إلى الأصل الاشتقاقي للكلمة وهو (واقع) (٣).

فالواقعية جذرها اللغوي هو (واقع)، وهذه اللفظة تأتي في المعاجم العربية بمعنى سقوط الشيء (٤)، فالمعنى المعجمي أخذ منه الواقع، باعتبار ذاته، أي النظر إليه باعتباره مُدركاً بالنسبة للعقل.

وأيضاً تأتي الواقعية في اللغة مرادفة للحدث، وهو ما ألمح إليه الجرجاني في التعريفات فقال: "الواقع: عند الحكماء: هو العقل الفعال (٥) (٦)".

وتكون الواقعية بوجه عام صفة الواقعي، تقول واقعية التفكير، أي مطابقته للواقع (٧). وبالتالي تعتمد الواقعية على الوجود الذاتي للأشياء بغض النظر عن إدراكنا لها، فالوجود الذاتي للأشياء هو الأساس الأسمى الذي تقوم على الفلسفة الواقعية.

من حيث الاصطلاح:

الواقعية في المقام الأول فكرة فلسفية، انطلقت من التصور الفلسفي القائم على مواجهة المثالية المفرطة التي نادى بها أصحاب المذهب المثالي من أمثال أفلاطون وأفلوطين، وبالنظر للماهية الاصطلاحية للواقعية، فهي تتفق بصورة أو بأخرى مع المعنى اللغوي للفظ، غير أنها تعددت مفاهيمها وفق رؤية كل مدرسة فلسفية لها، ويمكن بيان ذلك من خلال العرض التالي:

الفلسفة الأفلاطونية: ترى الفلسفة الأفلاطونية أن المثل باعتبار ذاتها أحق بالوجود من الأشياء المحسوسة، لكونه صوراً روحانية، وجودها خارج العقل الإنساني، وترى أن عالم المثل هو العالم الحقيقي، ونسبة المثل إلى صور العالم المحسوس كنسبة الموجودات الحقيقية على صورها التي في المرأة (٨).

فعالم المثل عند أفلاطون عبر عنه بالجوهرية، فقال: "وكثيراً ما يقال إن المثل الجوهري للخير هو أسمى موضوع العلم، وهذا الجوهر يجعل الأشياء عادلة وكل الأشياء المخلوقة الأخرى، نافعة وذات مزايا، بامتزاجه بها" (٩).

وتلك النظرية التي رأى فيها أفلاطون أنه من الأفضل دراسة الأشياء الحسية في صورها بالإضافة إلى دراستها في وجودها المادي، فقد أكد على ذلك بقوله "أنه يخشى على نفسه بأن يصاب بالعمى إذا تطلع مباشرة إلى الحسيات، كما يحدث للبعض أن يفقدوا النظر إذا تطلعوا إلى الشمس أثناء الكسوف" (١٠).

فالمحسوسات على تغييرها تمثل صوراً كلية ثابتة هي الأجناس والأنواع، وتتحقق على حسب أعداد وأشكال ثابتة كذلك، فإن فكرت النفس في هذه الماهيات الثابتة، أدركت

(٣) - الجرجاني، التعريفات، ص ٣٤٩.

(٤) - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ٥٥٢/٢.

(٥) - السابق، ص ٥٥٢.

(٦) - أفلاطون، جمهورية أفلاطون، تر: نظلة الحكيم ومحمد مظهر

سعيد، دار المعارف، القاهرة، ط ٣، ١٩٦٩، ص ١٠٨.

(٧) - أفلاطون، محاوره فيدون، تر: عزت قرني، دار قباء، القاهرة،

٢٠٠١، ص ٨٧.

(٣) - محمد مندور، الأدب ومذاهبه، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، دت، ص ٩٠.

(٤) - انظر: ابن فارس، معانييس اللغة، ١٣٣/٦-١٣٤. وابن منظور، لسان العرب، ٤٠٢/٨.

(٥) - العقل الفعال هو القوة الإلهية التي يهتدي بها كل شيء في العالم العلوي والسفلي من الأفلاك والكواكب والجماد والحيوان غير الناطق والإنسان لاجتلاب مصلحته وما به قوامه ويقاؤه على قدر ما تنهياً له وعلى حسب الإمكان وهذه القوة التي في الأشياء التي في العالم الطبيعي تسمى: الطبيعة. انظر: السكاكي، مفاتيح العلوم، ص ١٥٦.

ولذلك يعد القانون الطبيعي بمثابة مجموعة من القواعد الخلقية التي تعلم دون وحي فإن لكل موجود قانونا منطقيا في ماهيته: القانون غير العاقل قانون حتمي، والموجود العاقل يدرك قانونه ويملك أن يتبعه أو يخالفه (١٦).

وأما الواقعية في الفلسفة الحديثة فكانت بمثابة رد فعل على المذهب المثالي، وقد ارتبطت بالعلم الحديث بصورة كبيرة نتيجة الاكتشافات العلمية الحديثة، وقد تداخلت النزعة الميتافيزيقية مع المذهب الواقعي، وقد تناولوا ذلك من خلال ما يلي:

وجود العالم الخارجي وجودا مستقلا منفصلا عن وجود الذات التي تدركه.

إن معرفتنا بوجود الموضوعات الخارجية، يحدث عن طريق إدراكنا إياها بالتجربة الحسية، فالتجربة الحسية تساعدنا على إدراك الواقع ومعرفته، أما التأمل العقلي فيساعدنا على فهم هذا الواقع (١٧).

ومن القضايا الهامة الواجب الإشارة إليها في واقعية العصر الحديث فيما يتعلق بالأخلاق، حيث قد غلا في القول بنسبية الأخلاق، حيث تم التسوية بين العادات الأخلاقية المتغيرة، وبين القاعدة الأخلاقية الثابتة (١٨)، واعتمدت الواقعية على الفرد باعتباره القيمة العليا، فليس للجماعة قيمة أسمى من قيمة الفرد، وكل مرب مجرب يعلم أن التربية، وإن استطاعت أن تخلق هذه الحرية في التصرف بوضع الطفل في بيئة ملائمة فإنها لا تمتلك أية وسيلة آلية لتحقيقها، فالأمر في النهاية يتوقف على حرية اختيار الطفل (١٩).

ومن خلال العرض السابق لماهية الواقعية لدى المدارس الفلسفية المختلفة يتبين أن الفلسفة الواقعية بوجه عام هي تلك الفلسفة التي لا تريد أن تضحي بوجود الطبيعة والأشياء في سبيل الذات أو هي التي تريد أن تحد من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الأشياء، فالواقعية تميل إلى وجود مستقل للطبيعة وللأشياء، وتقلل من أثر الذات، وترى أن الذات وإن كان لها أثر غير منكور في معرفتنا للأشياء، فإنه لا نستطيع أن ندعي أنها تخلق وجود الأشياء (٢٠).

أولا أن لا بد لاطرادها في التجربة من مبدأ ثابت لأن المحسوسات حادثة تكون وتفسد، وكل ما هو حادث فله علة ثابتة، ولا تتداعى العلة إلى غير نهاية، وأدركت ثانيا أن الفرق بعيد بين المحسوسات وماهياتها، فإن هذه كاملة في العقل من كل وجه، والمحسوسات ناقصة تتفاوت في تحقيق الماهية، ولا تبلغ أبدا إلى كمالها. وأدركت ثالثا أن هذه الماهيات بهذه المثابة معقولات صرفه، فيلزم مما سبق أن الكمال الثابت أول، وأن الناقص محاكاته وتضاؤله، وأنه لا يمكن أن يكون الكامل الثابت قد حصل في العقل بالحواس عن الأجسام الجزئية المتحركة (١١).

وإذا ما أتينا إلى القرون الوسطى رأينا أن الواقعية التي انتشرت آنذاك تقرر أن للكليات وجودا مستقلا عن الأشياء التي تمثلها (١٢)، وكان تأثر توما الإكويني بنظرية أفلاطون المتعلقة بالمثل بينا ظاهرا، وبخاصة في الجانب المتعلق بواقعية الأخلاق، فقد برزت على يديه ما يعرف بفكرة الكليات (١٣)، ويتعلق بها إشكاليات ثلاث:

الأول: هل للكليات وجود في الخارج؟ أم أن وجودها في الذهن فقط؟

الثاني: إذا كان وجودها في الخارج، فهل هو وجود مادي أم معنوي؟

الثالث: وإن وجدت في الخارج فعلى أي نحو يكون، هل توجد وحدها، أم توجد حال اتصالها بالأشياء (١٤).

فيتبين من هذا أن ثمة عالمين منفصلين:

الأول: خارجي مفارق.

الثاني: ذهني غير مفارق.

فالخارجي يجب الكشف عنه وعن سماته المختلفة والتعرف عليه، وهذا الأمر كان دافعا لـ(توما الإكويني) من أجل مناقشة فكرة الارتباط بين العالم الخاضع لحيز (الزمان) وغير الخاضع لهذا الحيز، وذلك من خلال فكرة (القانون الطبيعي) الذي يرد كل شيء إلى الله، وهذه حقيقة جامعة بين العالمين السابقين، ويمكن التيقن من تلك الحقيقة من خلال العقل والاستدلال، حيث إن الإنسان يسترشد بعقله لبلوغ غايته، ولا يمكن الخلي عنه (١٥).

والقيم لدى مدرسة كورنيل الأمريكية، بيتر ألبرت رايلتون نموذجاً، مجلة البحث العلمي في الآداب، ع (٢٢)، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٢١، ١٥٨/٦.

(١٨) - إميل برييه، اتجاهات الفلسفة المعاصرة، تر: محمود قاسم، منشورات دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، ١٩٩٨، مصر، ص ٧٥.

(١٩) - السابق، ص ٧٦.

(٢٠) - انظر: يحيى هويدي، مقدمة في الفلسفة العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٩٦، ١٩٨٩، ص ٢٤٠.

(١١) - يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، ص ٨٩-٩٠.

(١٢) - جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ٥٥٢/٢.

(١٣) - وهي الأجناس والأنواع.

(١٤) - عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، دار القلم، لبنان، ط ٣، ١٩٧٩، ص ٦١.

(١٥) - فريدريك كويلستون، تاريخ الفلسفة، تر: محمود سيد أحمد، المركز القومي للترجمة والنشر، القاهرة، ٢٠١٠، ص ١٥٧.

(١٦) - يوسف كرم، تاريخ الفلسفة في العصور الوسطى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٧، ص ١٥٩.

(١٧) - عزمي إسلام، اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٠، ص ٢٠٣-٢٠٤، وانظر: معتز أحمد، واقعية الأخلاق

الواقعية في الأدب:

الواقعية في الأدب لها تعريفات كثيرة مختلفة من حيث العمق والسطحية والانتساع والضيق، وحتى من حيث الاتجاه والهدف، ف"نكاد نعرف لفظاً أو اصطلاحاً حديثاً في اللغة قد اضطربت دلالاته وتنوعت مفاهيمه مثل لفظة الواقعية" (٢١).

وقد أشار مندور أن المدلول الاصطلاحي للفظ الواقعية كمذهب أدبي لا ينفصل انفصالاً كلياً عن المدلول الاشتقاقي المستفاد من كلمة واقع، ف"الواقعية تسعى إلى تصوير الواقع وكشف أسرارهِ وإظهار خفاياه وتفسيره، ولكنها ترى أن الواقع العميق شر في جوهره، وأن ما يبدو خيراً ليس في حقيقته إلا بريقاً كاذباً أو قشرة ظاهرية، فالشجاعة والاستهانة بالموت لو نقبنا عن حقيقتهم لوجدناها يأساً من الحياة أو ضرورة لا مفر منها....، وهكذا الأمر في كافة القيم المثالية التي نسميه قيمة خيرة، فهي ليس واقع الحياة الحقيقية" (٢٢).

وقد اختلف مفهوم الواقعية عند كثير من الأدباء والنقاد، فبعضهم يذهب إلى أنها تقوم على ملاحظة مظاهر الحياة وتسجيلها كما هي، بحيث يكون الأديب كعدسة مصور، فهو يحصر جهده في اختيار المشهد الذي يروقه ويقوم بتصويره، وبعضهم يضيف إلى ذلك أن المناظر التي تحظى باهتمام عدسة الأديب الواقعي هي تلك التي تنبثق من مشكلات عامة الناس وقضاياهم، وتبرز مآسيهم ومظالمهم (٢٣).

وعلى هذا فالواقعية مذهب أدبي يستمد مضمونه من الواقع، وقد ظهرت الواقعية بشكل عام عند الرسامين أولاً، ثم ما لبث أن انتقل الاهتمام بالواقع إلى الأدباء، وقد جاءت الواقعية رد فعل للرومانتيكية التي أعلنت من شأن الفرد في مقابل المجتمع، واهتمت بالذات على حساب القضايا الموضوعية، فيرى أصحاب هذه المدرسة بضرورة معالجة الواقع برسم أشكال الواقع كما هي، وتسليط الأضواء على جوانب هامة يريد الفنان إيصالها للجمهور بأسلوب يسجل الواقع بدقائقه دون غرابة أو نفور، فالواقعية الأدبية بالجزئيات والتفصيلات المشتركة للأشياء والأشخاص والحياة اليومية ولو كانت تفصيلات مبتذلة وكل ذلك ضمن الإطار الواقعي المألوف، إنه واقع لا يشترط فيه الأمانة والصدق في النسخ بل كل ما يشترط (الصدق الفني) وبهذا

يتحول الكاتب إلى فنان مبدع لا إلى نساخ أو كاتب تقرير (٢٤).

الواقعية في الأدب العربي:

المدرسة الواقعية في الأدب العربي ظهرت بعد الحرب العالمية الأولى، إلا أن تطورها الفعلي جاء بعد الحرب العالمية الثانية، ونجدها أولاً في مصر؛ لأن العلاقات الطبقية كانت أكثر وضوحاً والوعي الاجتماعي أعلى منه في البلاد الأخرى (٢٥).

ومع بروز الواقعية في العالم العربي ظهرت مشكلة اللغة الواجب استخدامها للكتابة، هل تكون العامية أم الفصحى التي كانت معروفة للطبقة المتعلمة فقط.

ويعد محمود تيمور وتوفيق الحكيم وذو النون أيوب المؤسسين الحقيقيين للواقعية في الأدب العربي، فمحمود تيمور يلح إلحاحاً كبيراً على ضرورة التزام الكاتب بتصوير تجاربه كي يكون واقعياً صادقاً، أي أن يكتب الأديب عما خبره بنفسه، وعما مر به من حوادث، عما عاينه، "فكل امرئ يعيشه أخيراً، وبحياته أجدر، وبفسه أدري، فإن عبر عن أولئك، فهو صادق في فنه أصيل، وإلا فهو لا شك واغل دخيل، يتكلف ما ليس من سعيه، ويتعاطى غير ما في وسعه، فتعبيره باطل من القول وزور" (٢٦).

وهذه الدعوة إلى الالتزام بالتجارب الذاتية كان لها أثر سيء على كتابات غالبية الرواد الذين كانوا يؤمنون بها على نحو ما، ذلك أن قصص هؤلاء الرواد كانت تميل إلى الطابع الذاتي الرومانتيكي بدلاً من الميل إلى الطابع الموضوعي الذي يتطلبه العمل الواقعي (٢٧).

العوامل التي ساهمت في تبني الواقعية في الأدب العربي:
تعددت العوامل التي ساهمت في ولوج التيار الواقعي الأدب العربي الحديث، وأبرز تلك العوامل ما يلي:

الاطلاع على بعض التيارات الفكرية والعلمية التي وجهت العقول والنفوس إلى الالتفات إلى الحياة الواقعية ومعالجة الأمور الظواهر بالمنطق والمناهج الموضوعية، وعلى رأس هذه التيارات التيار الاشتراكي الذي تسرب إلى العالم العربي عن طريق ترجمة أعمال أعلامه، وأيضاً عن طريق ثورة أكتوبر ١٩١٧م التي لفتت كل أنظار العالم إلى الاتحاد السوفيتي، وقد وجد هذا التيار من يحتضنه ويدافع عنه ويبشر به في فترة زمنية مبكرة من أمثال (عصام الدين حفني ناصف، ورفعت السعيد، وفرح أنطون وسلامة موسى....) وغيرهم من كانوا يعملون على ترجمة الكتب

(٢٥) فتحي مهدي، الأدب العربي في اللغة الألبانية (١٩٢١-٢٠٢١)، آلان ناشرون وموزعون، الأردن، ص ١٤-١٥.

(٢٦) انظر: الرشيد بوشعير، الواقعية في أدب يوسف إدريس، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، ١٩٨٠، ص ١٢٦. محمود تيمور، دراسات في القصة والمسرح، المطبعة النموذجية، القاهرة،

(٢٧) الرشيد بوشعير، الواقعية في أدب يوسف إدريس، ص ١٢٧.

(٢١) محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار نهضة مصر، القاهرة، دن، ص ٩٠.

(٢٢) السابق، ص ٩٣.

(٢٣) عبد الرحمن رأفت، نحو مذهب إسلامي في الأدب والنقد، دار الأدب الإسلامي للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٥٩.

(٢٤) عبد الرازق الأصغر، المذاهب الأدبية لدى الغرب، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٩، ص ١٣٤.

الواقعية عند تركي الحمد ذاتية داخلية، تعتمد التحليل النفسي والرمزي في نظرتها للواقع الاجتماعي.

المطلب الثاني: التاريخ في الرواية السعودية:

ارتبطت الرواية التاريخية في كل مراحلها بالتراث، حيث استطاعت أن توظفه بطريقة تختلف عن حضوره التقليدي في مختلف الأجناس الأدبية الأخرى، فلا يمكن النظر إليه بمعزل عن المؤثرات التاريخية التي تحيط بهذه النصوص العتيقة، والتي تتطلب معالجتها إماما بهذه الأحداث التاريخية، وإدراكا بالوسائل والطرق التي تمكن من إنشاء النص من التعاطي معها بالطريقة المناسبة؛ وبالتالي توظيف الكاتب للنص التاريخي توظيفا إيجابيا في النص السرد، مما يمنح هذا النمط من النصوص خصوصية الماضي الذي تتعامل معه، فالرواية التاريخية تحاول أن تصور عالما فعليا مأهولا تماما مثل عالم الماضي الذي تمثلته ٣١.

وقد استوعبت الرواية السعودية المعاصرة التحولات العميقة في السياق الاجتماعي الفكري، وباتت تمثل خطابا سرديا موازيا للتاريخ، فقد عملت الرواية السعودية المعاصرة على إعادة التأويل من منظور الذات الفردية، فالرواية السعودية أصبحت التاريخ الموازي للواقع، لأنها تروي ما لا يستطيع التاريخ الرسمي أن يقوله.

فالعلاقة بين الرواية والتاريخ تعتمد على أساسين: الأول: التناص. والثاني: التجاوز، وكلاهما يقومان على الزمن والحدث، غير أن آليتهما مختلفتان؛ لكون المؤرخ يسعى إلى إعادة بناء الماضي وفق منطق الوثيقة، بينما السارد يعيد تخيل الماضي لإضفاء المعنى على الحاضر، فالسرد التاريخي والأدبي يشتركان في وظيفة إعادة بناء التجربة الزمنية الإنسانية، غير أن الرواية تمنح التاريخ بعده الوجودي ٣٢.

وفي ضوء هذا التصور، فإن الرواية السعودية المعاصرة لا تعيد فقط تمثيل التاريخ، بل تناقشه وتفككه، من خلال مساءلة الروايات الرسمية، وتقديم رؤى مضادة للوعي الجمعي، فالرواية السعودية تحولت من تسجيل التحولات الاجتماعية إلى مساءلة التاريخ ذاته، بوصفه بنية أيديولوجية تُنتج الوعي وتحدد المباح والمحظور في الخطاب الثقافي.

المبحث الثاني

الواقعية والتاريخ في رواية العدامة

المطلب الأول: الواقعية في رواية العدامة:

الاشتراكية، مناقشتها وبث أفكارها بين الناس، الأمر الذي كان له أثر غير ضعيف على كثير من الشباب إلى درجة أنهم قبضوا مرة على خلية شيوعية في المنصورة كانت تقوم أساسا على دراسة هذه الكتب (٢٨).

الاطلاع الواسع على آداب الغرب، وما يتعلق بها من مذاهب نقدية حديثة، وعمل علماء الأدب العربي على تطبيق هذه النظريات المعاصرة على التراث الأدبي العربي القديم المعاصر.

ظهور جيل استلهم أدبه من واقعه، فكان يرى أن الواقع خصب، وفيه من القضايا ما يجب أن يشار إليها، ومن أبرز من فعل هذا نجيب محفوظ.

ثانيا: الواقعية في الرواية السعودية وتحولاتها:

إن تتبع الاتجاه الواقعي في الرواية السعودية الحديثة، يعد محالة للبحث عن خصوصية هذه الرواية، وما تكتنزه من معايير وقيم إنسانية نابغة من الواقع البيئي الفكري المتميز للقصص السعودي، خاصة وأن الاتجاه للواقع من أكثر الاتجاهات الأدبية شيوعا واعتناقا لدى كتاب الرواية في المجتمع السعودي.

وقد كان للأدب السعودي مراحل متعددة فيما يتعلق باعتناق الواقعية كمذهب أدبي، فقد تمثلت أعمال عبد الرحمن منيف توجها نقديا فقد سلطت روايته (مدن الملح) الضوء على أثر النفط والتحديث على البنية الاجتماعية والذاكرة الجماعية، وقد استعملت الرواية وصفا اجتماعيا لعرض مظاهر التفكك الاجتماعية.

ثم أخذت الواقعية في الرواية السعودية مرحلة متقدمة حيث التحول نحو أعمال تناولت الواقع الاجتماعي ذاته بنوع من النقد، وجسد هذا التوجه أعمال تركي الحمد، فقد عمل على توظيف الرمزية للتعبير عن قضايا تمثل حساسية بالنسبة للمجتمع (٢٩).

ومع ظهر العولمة، والاحتكاك الأدبي العالمي برزت بعض الأعمال الأدبية مواكبة لهذا التطور، ومثلت تلك الأعمال رد على الواقعية التقليدية ورغبة في معالجة مسائل اجتماعية ونفسية أو رمز لا تكفيها مجرد محاكاة الواقع (٣٠).

إن العوامل الثقافية الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية ساهمت بصورة جلية في تحول بعض الأدباء إلى الواقعية، ففي أعمال تركي الحمد برز نوع من التحول في السرد، حيث خرج من فضاء القرية أو الحي ليصبح حوارا داخليا مع الذات، الباحثة عن نفسها في الواقع المغلق، فباتت

(30) M.E. Asayesh, Mehmet Fikret Arargüç, Magical Realism in Raja Alem's Fatma; or a Novel of Arabia, Man In India, 97 (14). P391.

(٣١) حسن هندي، الرواية التاريخية في الأدب العربي الحديث دراسة في البنية السردية، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٥، ص ٢٠.

(٣٢) بول ريكور، الزمان السرد، تر: سعيد الغانمي وفلاح رحيم، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ٢٠٠٦، ٩٦/١.

(٢٨) طه وادي، صورة المرأة في الرواية المعاصرة، دار المعارف، مصر، ١٩٩٨، نقلا عن: الرشيد بوشعير، الواقعية في أدب يوسف إدريس، ص ١٣٠.

(29) Hanan Abdulaziz Alazaz, Objectification of Women in Alhamad's Novels: A Question of DeHumanization or Empowerment in a Post-Islamic Awakening Narrative, International Journal of Language and Literary Studies. 6(4), (2024), p 231-235.

الواقعية الاجتماعية:

فالمشهد يعكس الازدواجية الاجتماعية في المجتمع السعودي التقليدي الذي تصوّره رواية العدامة، فيجمع بين نقيضين: التحفظ الظاهري والانحراف الخفي، وهو تجسيد لطبيعة التحول الاجتماعي الذي يتناوله الحمد في روايته. فتبدأ الصورة بفتاة تسير الهوينى وقد انتشحت بالسواد الكامل، وهو وصف يرمز إلى تمسكها الظاهري بالعرف الاجتماعي والديني الذي يفرض على المرأة الحشمة والستر، وهو ليس مجرد لباس بل علامة ثقافية تعبر عن سلطة الجماعة وهيمنتها على شؤون المرأة، غير أن السواد في سياق السرد يصبح قناعا يخفي التمرد؛ إذ ما تلبث الفتاة أن (تتسل إلى السيارة خلسة) في إشارة إلى فعل محظور اجتماعيا، لكنه في الوقت ذاته تعبير عن رغبة في الحرية والانفلات من القيود.

إن التناقض بين الظاهر (السواد والستر) والباطن (الفعل المتمرد) يُجسد الازدواجية الأخلاقية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع المدني في الرواية، فالمجتمع يفرض معايير صارمة للسلوك، لكنه في الوقت نفسه يُنتج ممارسات خفية تنافض هذه المعايير، وتتحول هذه الازدواجية إلى أحد المحاور البنيوية في الرواية كلها، إذ لا يقتصر الأمر على النساء، بل يشمل الرجال، مثل عبد الرحمن الذي يجمع بين التحفظ الاجتماعي والرغبة في تجاوز المألوف.

فالحمد يعتمد على الواقعية المفصلة التي تظهر دقائق الأشياء (حركة السيارة، الغبار، الباب الخلفي، ...) بحيث ينقل الواقع للمتلقى كأنه يراه بأعينه، وهو ما يمكن أن يطلق عليه ترسيخ الحس الواقعي لدى المتلقي.

ثم لم تقف الازدواجية على الشخص بل تخطتها إلى المكان أيضا "في الرياض كل شيء ممنوع، وكل شيء مباح، لا وجود لدور السينما، ولكنه شاهد أحدث الأفلام في الرياض، أفلاما لا وجود لها حتى في بيروت أو القاهرة، تذهب إلى أي ناد رياضي، أو تقوم بجولة على حوانيت تأجير الأفلام السينمائية في (المربع) و(الناصرية) فتشاهد أو تستأجر أي فيلم تشاء مع آلة العرض السينمائية" (٣٦).

فالنص سيق بطريقة سردية كاشفة عن التناقض البنيوي في مجتمع المدينة خلال السبعينيات والثمانينات بين المعلن والممارس، بين المنع التحريم الرسمي والإباحة الواقعية، فقول الراوي: "في الرياض كل شيء ممنوع، وكل شيء مباح" جملة تظهر فلسفة الرواية بأكملها، حيث الصياغة الجدلية التي تقوم على التناقض الظاهري، وهو أداة أدبية يعبر عن بنية مجتمع يعيش على مفارقة دائمة بين المنع الشكلي والإباحة الواقعية.

وقد حملت العبارة نبذة ساخرة واقعية، فيكشف السرد عن مفارقة واقعية: أن المنع يولد الإباحة المقنعة، إضافة إلى أن

لقد حاول تركي الحمد إبراز الازدواجية الاجتماعية في المجتمع السعودي، فقد أظهرها في العدامة، ورسخها في غيرها من الروايات، وكان السبب الرئيسي لها كما يرى الكاتب نفسه انتقال المجتمع من عصر التقليدية إلى عصر الحداثة، وكثيرا ما تؤدي تلك النقالات إلى مشكلات لم يحسب حسابها، فتنشأ وتنمو وتتغلغل في نسيج المجتمع دن أن يلتفت إليها، ومع مرور الأيام تصبح من لوازم المجتمع التي لا تستغرب ولا تنتقد، فيكف بتقويمها، فدخل المجتمع في دوامة من القلق والبلبل، وتشكلت إثر ذلك أزمة الأصالة/المعاصرة؛ لأن الأفراد لم يستوعبوا أبعاد التحول، وظلوا مشدوهين بسرعة التغيير الحاصل في كل جوانب حياتهم، بينما وقف منظرو الاتجاهين مواقف متناقضة ورافضة للآخر، فانقسموا بين دعاء للحداثة ومدافعين عن التراث، واتسعت الهوة فيما بينهم، حتى زادت أصوات التقليديين على صوت الحداثيين، وانعكس ذلك بدوره على فكر العامة وتوجهاتهم (٣٣).

يحاول تركي الحمد أن يصور هذا النوع من الازدواجية الاجتماعية في روايته فيقول: "... المجتمع الذي عشته في الطفولة غير المجتمع الذي عشته في سن النضج، غير المجتمع الذي عشته بين هاتين المرحلتين.. التغييرات السريعة والحذرية التي مر بها بلدك غيرت في سلم القيم لديكم، لم تغير في الوقت نفسه تناقض، أليس كذلك؟ .. نعم هو تناقض انعكس على حياتك النفسية، وربما الحياة النفسية للآخرين.."(٣٤)

ومن مظاهر هذه الازدواجية اكتساء إحدى الفتيات باللباس المحتشم المبالغ فيه، حتى كأنها قطع من الليل البهيم، وفي الوقت نفسه تخرج مع شابين في وضوح النهار، ويذهبون سويا إلى أماكن خالية من العمران لممارسة الرذيلة، دون أن تلفت نظر أحد ممن يراها، أو يشك في طهرها وشرها: "الاحت فتاة تسير الهوينى، وقد انتشحت بالسواد الكامل حتى لا يرى منها إلا أطراف أصابعها، مر عبد الرحمن من جانبها أطلق بوق السيارة ثم تجاوزها وأوقف السيارة غير بعيد، ثم فتح باب السيارة الخلفي من الجهة المقابلة لجهة السائق، بكل خفة وثبات، انسلت الفتاة إلى المقعد الخلفي مغلقة الباب وراءها، وانطلقت السيارة مثيرة الكثير من الغبار وراءها، عندما نزلت الفتاة من السيارة قامت بنزع خمارها عبايتها وألقتهما في السيارة.... لم تكن الفتاة قلقة أو خائفة ولا يبدو عليها أي أمارات للاضطراب، بل كانت ثابتة وهادئة وكأنها اعتادت مثل هذه المغامرات"(٣٥).

(٣٥) تركي الحمد، رواية العدامة، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٣، ص ١٧١.
(٣٦) تركي الحمد، العدامة، ص ١٦٩.

(٣٣) فارس حترش محمد، المضامين والتشكيل في أعمال تركي الحمد الروائية، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠١١، ص ١٩.
(٣٤) تركي الحمد، رواية جروح الذاكرة، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٦، ص ٢٣٥.

فالنص يظهر شخصية الوالد بشكل واقعي وبشري للغاية من خلال مشاعره المتناقضة، فيلاحظ عدم تصديقه لما سمعه عن ابنه أحمد، وهو شعور طبيعي يعيشه أي والد عند مواجهة خبر مفاجئ أو موقف غير متوقع، هذه الصفة تعكس عمق الإنسان الداخلي وتعقيد مشاعره، مما يجعل الشخصية أكثر حياة وواقعية، بعيدا عن التجريد أو المبالغة. وفي قوله: "بارك الله فيكم..... حقوق الله يجب ألا تترك" تحمل طابعا واقعيا ومألوفيا في التعبير العربي التقليدي، إذ يظهر الوالد هنا كما هو في الحياة اليومية: شخص يربط أفعاله ومبادئه بالقيم الدينية والأخلاقية، وهو ما يعكس تجسيد الكاتب للشخصية في سياق ثقافي واجتماعي محدد، ويجعلها قابلة للتصديق لدى القارئ.

واقعية الزمان والمكان:

للمكان والزمان أهمية كبيرة في العمل الأدبي خصوصا جنس الرواية حيث يؤطرا الحدث ويبعثا مدلولات واضحة لمعنى الرواية ويرتبطا بالحياة أيضا لأن الحياة تسير وفق تسلسل زمني، فالزمان يعد وسيط الحياة فهو يتعلق بكل صغيرة وكبيرة في الكون (٣٩).

فللمكان أهميته في بناء العمل الأدبي، فهو يشكل مع قو النص الروائي نسيج قوي، فلا يمكن إدراك أي مكون من مكونات النص الروائي دون إدراك علاقته بالمكان؛ فالشخصية لها ارتباطها الوثيق بالمكان، وكذلك اللغة، وأيضا الزمان...

يرى غاستون باشلار أن المكان الممسوك بواسطة الخيال لن يظل مكانا محايدا خاضعا لقياسات وتقييم مساح الأراضي، لقد عيش فيه لا بشكل وضعي، بل بكل ما للخيال من تحيز وهو بشكل خاص في الغالب مركز اجتذاب دائم وذلك لأنه يركز الوجود في حدود تحميه (٤٠).

والرواية تستمد وجودها وتأخذ مادتها الروائية من المجتمع، ومن هذا المنحنى تكون الرواية العربية مادتها الروائية من المجتمع العربي، والمجتمع العربي يتميز بأنه مجتمع مركب في بوتقة دائمة التبدل، تتنوع فيه الأشكال الاجتماعية المتناقضة التي تسبب تحولات مستمرة في بنية المجتمع ونظمه، وأيضا تمتاز بتعدد التيارات الثقافية المتناحرة التي تؤدي إلى تناقضات وصراعات بشكل متواصل، وبكثرة التبدلات الاقتصادية التي تطرأ عليه نتيجة قسوة الطبيعة (٤١).

لقد عمد تركي الحمد في روايته إلى الاستعانة بالمفارقات الزمنية لكي يضمن متانة بناء روايته، وقد نجح في ذلك إلى حد كبير، ومن صور المفارقات الزمنية الاسترجاع

الكاتب استخدم الواقع الوثائقي القائم على ذكر أسماء الأحياء (المربع، الناصرية) وهو ما يضيف على النص مصداقية، فالواقعية هنا لم تعد مجرد تقنية وصف، وإنما نقد اجتماعي لتناقضات المجتمع.

الشخصية الواقعية في الرواية:

تظهر شخصية هشام الصورة التي تعكس حالة الأزواج المجتمعي، فهو بطل الرواية، ومن خلال تلك الشخصيات تظهر الواقعية باعتباره منهج يهدف إلى مساواة البنية الاجتماعية، والفكرة السائدة.

فهشام هو ذلك الشاب الذي يعيش في حي العدامة بالدمام، ويجسد الوعي المضطرب لمن في جيله، في بيئة محافظة في ظل تحولات سريعة، فالشخصية دائما بين تناقض حيث الشعارات الدينية والواقع الذي يقابله.

فالمعالجة النقدية للشخصية الروائية تثير العديد من القضايا على مستوى الدرس النقدي الحديث، نظريا وتطبيقا، ولعل القضية الأساسية التي تتعلق بالشخصية تمثل جدلا دائما حول علاقتها بالمرجع الواقعي وأبعاده المختلفة، فالشخصية في الرواية تحيل إلى واقع محدد قابل للإدراك، ولهذا يظل الهاجس المسيطر على المتلقي محكوما في الغالب بمحاولات معادلة الشخصية بما يقابلها في الواقع، ولكنه يتأثر في الوقت نفسه بعوامل عديدة حسب موقف القارئ في الحياة ووعيه الفني والاجتماعي (٣٧).

ففي الشخصيات ظهرت بعض الواقعية فيما يتعلق بها ومنها:

الواقع المأزوم للشخصية:

"في الرياض كل شيء ممنوع، وكل شيء مباح، لا وجود لدور السينما، ولكنه شاهد أحدث الأفلام في الرياض".

تمثل شخصية عبد الرحمن نموذج الإنسان المأزوم بين المثال والواقع، بين الموروث الاجتماعي والانفتاح الثقافي الجديد. في هذا المقطع، يُظهر الكاتب الأزواج الاجتماعي بوصفه سمة من سمات الحياة الحضرية الحديثة في السعودية، عبد الرحمن يعيش في مجتمع تحكمه قيم دينية صارمة، لكنه في الوقت نفسه يتعرض لتجاذبات ثقافية جديدة منفتحة. هذا التناقض يعبر عن الواقعية الاجتماعية التي تتبناها الرواية؛ فالشخصية ليست مثالية ولا رمزية، بل كائن من لحم ودم يعيش تناقضات المدينة.

"ونظر الوالد إلى ابنه أحمد نظرة تحمل في طياتها عدم التصديق، ولكنه أعاد نظره إلى بيالة الشاي التي بقي فيها رشفة، ارتشفها الوالد وهو ينهض قائلاً:

بارك الله فيكم..... حقوق الله يجب ألا تترك" (٣٨).

(٣٧) فارس حترش محمد، المضامين والتشكيل في أعمال تركي الحمد الروائية، ص ١١٤-١١٥.

(٣٨) تركي الحمد، العدامة، ص ٩٧.

(٣٩) النعيمي، أحمد. (٢٠٠٤). إبداع الزمن في الرواية العربية المعاصرة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص ١٦.

(٤٠) حافظ، زينب. (٢٠١٠). جماليات المكان في الرواية العربية المعاصرة عمارة يعقوبيان نموذجاً، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ع (٢١)، ص ١٧٥٩.

(٤١) أحمد، مرشد. (١٩٩٥). المكان في الرواية العربية: أهميته ونماذج من دراسته، مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، ع (٨١٢)، ص ٨٤.

وأما ما يتعلق بالمكان وواقعيته: ففي العدامة المكان له دور كبير جدا في إعطاء القصة شعور بالواقع، فيصف الأماكن بطريقة تجعل القارئ يشعر وكأنه موجود هناك بالفعل، سواء كانت البيوت، الشوارع، الأسواق، أو حتى المحطات، كل شيء له تفاصيل صغيرة تجعله ملموسا، مثل البيالات، الأثاث، أو حركات الناس.

فالمكان في الرواية ليس مجرد خلفية للأحداث، بل يعكس حياة الشخصيات، مثلاً، البيت يعكس حياتهم اليومية والروتين الذي يعيشونه، بينما الشارع أو الأماكن العامة تظهر التفاعل الاجتماعي والصراعات اليومية. هذه التفاصيل تجعل القارئ يشعر أن الأحداث تحدث في عالم حقيقي، وليس مجرد قصة خيالية.

فالعدامة الحي الذي نشأ فيه البطل هشام العابر، يُصوّر بواقعية شديدة تعكس الحياة اليومية في السعودية خلال السبعينيات، فيصف الكاتب تفاصيل الحياة في هذا الحي، مثل الأسواق الشعبية، البيوت البسيطة، والعلاقات الاجتماعية القوية بين الجيران، هذه التفاصيل تجعل القارئ يشعر وكأنه يعيش في ذلك المكان، مما يُعطي الرواية طابعاً واقعياً ومصادقية عالية.

وعندما ينتقل هشام إلى الرياض لمتابعة دراسته، يُظهر الكاتب التباين بين الحياة في الدمام والحياة في المدينة الكبرى، يُظهر الرياض كمكان حديث ومزدهم، مليء بالفرص والتحديات، مما يُبرز الصراع الداخلي لدى الشخصية بين التقاليد والحداثة.

في الجزء الثالث من الرواية ينقل البطل إلى السجن، ويصور السجن كمكان مغلق يُجبر فيه الأفراد على مواجهة أنفسهم وماضيهم، فيستخدم السجن كرمز للقيود الاجتماعية والسياسية، ويُظهر كيف يمكن أن يُشكل المكان مصير الأفراد وتوجهاتهم.

فالعدامة هي العتبة الداخلية للعنوان، المترادفة معه: "بدأت مباني الرياض تلوح في الأفق من خلال نافذة القطار القادم من الدمام، وذلك مثل حلم عديم الملامح في قبيلة يوم من أيام الصيف، لقد تظافر سراب ذلك اليوم من آب،

مع عواصف الرمل التي تثيرها أنفاس جن الدهناء، لتجعل الرياض تبدو من بعيد وكأنها طلسم من طلاس شهر زاد عفاريت سليمان وسيف بن ذي يزن، عفريت من تلك العفاريت التي تظهر فجأة وتختفي خلسة، وطلسم يقول الكثير ولا يقول شيئاً على الإطلاق وحكاية جزيرة من جزر السندباد وبركة الملك المسحور" (٤٥).

يظهر المكان كعنصر حي في الرواية حيث إبراز ووصف مباني الرياض من نافذة القطار يخلق إحساساً حقيقياً بالانتقال من الدمام إلى العاصمة، ويجعل القارئ يشعر كما لو كان يركب القطار ويشاهد المدينة تقترب تدريجياً، وأما

التكميلي، فيرى في مواقع كثيرة من الرواية، يقول: "كانت تجلب لهم اللبن المخضوض كل مساء، فقد كان أهلها يحتفظون في المنزل بثلاث بقرات تقوم أم نورة بحلبها وخض الحليب وتوزيع ما يفيض عن حاجة المنزل على بعض الجيران، وكانوا من هؤلاء" (٤٢).

فالاسترجاع التكميلي يشير إلى استدعاء الذكريات والمعلومات السابقة للشخصية لإثراء فهم القارئ للسياق، لكنها ليست بالضرورة مرتبطة بقدرة تحليلية أو ذكاء خارق للشخصية، وهنا تسترجع حياة أم نورة وعاداتها اليومية لإعطاء القارئ صورة واضحة عن البيئة الاجتماعية، فالنص يركز في استرجاعه على التفاصيل اليومية، حيث إن أم نورة تحلب ثلاث بقرات، تخض الحليب، وتوزع الفائض على الجيران، هذه التفاصيل تعكس تنظيمها عملياً وذاكرة يومية للممارسات الروتينية، أي أنها تجسيد واقعي لحياة الشخصيات اليومية.

وأول استرجاع يظهر في الرواية لحظة شرود ذهن هشام، وهو يستقل القطار من الدمام متجهاً إلى الرياض للالتحاق بالجامعة:

"في المرحلة الثانوية أهمل الدراسة إهمالاً تاماً، ولولا خشيتي من جرح كبرياء والده وقلب أمه لما درس إطلاقاً، وتفرغ لعالمه الجديد من القراءة واكتشاف النصوص المحرمة" (٤٣)

وينتهي هذا الاسترجاع في بداية الفصل التاسع، بوصول القطار:

"يا أخ.... يا أخ
وأفاق على يد تربت على كتفه، فانتبه من غفوته، وتلفت حوله، فإذا القطار قد توقف تماماً، وإذا أحد عمال المحطة منتصب أمامه، وهو يقول بلا اكتراث:

يا أخ... ألا تريد المغادرة" (٤٤).
فتعود الرواية بالأحداث إلى الماضي لتوضح لنا دوافع الشخصية حيث مرحلة المراهقة التي رغب فيها بإهمال الدراسة، والانغماس في القراءة واكتشاف النصوص المحرمة، وبهذا الاسترجاع يدرك سبب اهتمامه وشغفه بالحياة الجديدة التي اختارها، هذا الاسترجاع الزمني يجعلنا قريبين من الشخصية، كأننا نعيش معها ذكرياتها.

ثم ينتقل السرد إلى اللحظة الحالية في القطار، التفاصيل بسيطة غير أنها واقعية: يد تربت على كتفه، وعامل المحطة يقف أمامه ويسأله بلا اكتراث إن كان يريد المغادرة، هذه التفاصيل تجعل المشهد حقيقياً، كما لو أننا هناك نشاهد الشخصية تستيقظ وتتفاعل مع محيطها.

وبلاحظ سعة المفارقات الزمنية عند تركي الحمد في رواية العدامة، وهي المساحة النصية التي يستغرقها الاسترجاع.

(٤٢) تركي الحمد، العدامة، ١٣٠.

(٤٣) تركي الحمد، العدامة، ص ١٠.

(٤٤) السابق، ٣١-٣٢.

(٤٥) تركي الحمد، العدامة، ص ٧.

الانتهازية والاستبدادية، لإبراز التفاعل المستمر بين هزائم الماضي ومشاكل الحاضر ونكساته" (٥٢) فالروائي لا يكتب الرواية كما يشاء التاريخ ويُرِيد، وقد يبتعد التخيل بالتاريخ، فهو لا يتجلى على السطح رغم سريانه في أوصال النص، إذ أن السرد تخلى عن "الالتزام الدقيق بالأحداث التاريخية وتطوراتها الفعلية، لتنبه آليات التلقي وحثها على مواجهة المظلمة في التاريخ، ومساءلتها عن دورها في هزائم الواقع وكوارثه" (٥٣) فالرواية الحديثة أظهرت قدرتها على استيعاب معطيات الراهن والآن، ولم تعد "مجرد سرد أدبي للتاريخ الموضوعي في بنيته الحديثة الخارجية، بل أصبحت التاريخ الإبداعي الوجداني العميق المتخيل لهذا التاريخ الحديث، الذي يتجاوز هذه المظاهر الحديثة ليغوص في أعماق ما يدور فيما وراء، وفي باطن، وفيما بين الأفراد والجماعات والطبقات، والأحداث والوقائع الجزئية والعامة، والذاتية، من مشاعر وهواجس ورغبات وتطلعات وإرادات وأيديولوجيات وأفكار وقيم ومواقف ولغات" (٥٤).

أولاً: المنطلق التاريخي للرواية:

رواية العدامة تدور أحداثها حول شخصية "هشام العابر"، شاب سعودي ينشأ في فترة زمنية حاسمة بين عامي ١٩٦٧ و١٩٧٥، هذه الفترة شهدت تحولات كبيرة في المملكة العربية السعودية، بدءاً من الانفتاح الثقافي والاجتماعي، وصولاً إلى التحولات السياسية التي أعقبت حرب أكتوبر ١٩٧٣، فالرواية تقدم صورة حية لتلك المرحلة، حيث تتداخل الأحداث الشخصية مع الأحداث الكبرى التي شكلت ملامح المجتمع السعودي في تلك الحقبة. "في الأيام التالية حدثت أحداث خطيرة في المنطقة، قام انقلاب عسكري في ليبيا أطاح بالملك إدريس السنوسي أعلن قيام الجمهورية، كان واضحاً أن الذين يقفون وراءه ذوو اتجاه نصري..." (٥٥).

فربط الكاتب الأحداث الشخصية والمجتمعية في روايته بالسياق التاريخي الحقيقي الذي عاشته المنطقة في تلك الفترة، فذكر انقلاب ١٩٦٩ في ليبيا الذي أطاح بالملك إدريس السنوسي وإعلان الجمهورية يعكس تأثير الدول العربية بالتحولات السياسية الكبرى، خاصة موجة القومية العربية والناصرية التي كانت قوية آنذاك، تلك الواقعة التاريخية تُظهر كيف أن الشخصيات في الرواية تعيش في عالم متأثر بالتحولات السياسية الكبرى، إذ لم تعد أحداث الرواية تدور في فراغ، بل في سياق تاريخي واقعي ملموس.

التفاصيل التي ساقها المؤلف مثل سراب الصيف، عواصف الرمل، وأنفاس جن الدهناء تضيف أبعاداً حسية واقعية، تجعل المشهد ملموساً وحياً، فلا يقتصر الوصف على كونه مجرد خلفية للأحداث.

في يستخدم الكاتب التشبيهات الأسطورية والسحرية، مثل طلسم شهرزاد وغفاريات سليمان، لكن هذا لا يقلل من الواقعية، بل يعكس إحساس الشخصية بالمكان وطريقة رؤيتها له، فالمكان يُقدم من خلال تجربة شخصية ومشاعر حية، وهو ما يجعل الوصف واقعياً نفسياً ومرئياً معاً.

المطلب الثاني: التاريخ في رواية العدامة:

الروائي يعود إلى التاريخ "لقياس منه شيئاً محدداً يحتاجه سياق النص الروائي الذي يكتبه" (٤٦)، حيث يقطع منه ما يناسب التعبير عن سؤاله، ومع هذه العودة المتفاوتة، "التاريخ في الرواية يبقى موضوعاً محايداً لسردها على الدوام" (٤٧)، فقد أصبح السرد خطاباً جامعاً لمختلف الحقول والمعارف، وكانت علاقة السرد بالتاريخ من المواضيع التي أثارت جدلاً واسعاً بين المثقفين ونقاد الأدب. ويؤكد نقاد السرد إلزامية "التاريخ في الرواية، على الرغم من أن الروائي ليس مؤرخاً" (٤٨)، إلا أن حاجة السرد للتاريخ فرضتها التطورات الحاصلة على جميع المستويات، وخاصة متطلبات الرواية الحديثة. وهذا لا يعني أن "الفنية السرد الروائي الحديث قواعد وتقنيات تميزه بصفته الروائية" (٤٩).

وقد اتخذت الرواية العربية الحديثة لموضوعها الواقع الذي صار "متشظياً، لا يُقدّم إلينا باعتباره عالماً خارجياً متكاملاً وبرانياً عن الذات، ولكنه صار يُنظر إليه من خلال رؤية الذات وموقفها ووعيها بمختلف تجلياته" (٥٠)، وهذا يسمح للروائي بأن يبدع رواية "تقول حكايات نعيش أحداثها ونعاني واقعها. رواية تستجيب لذاكرتنا وتاريخنا وما تزرخ به هذه الذاكرة وينطوي عليه هذا التاريخ" (٥١).

لقد أفرز التداخل بين التاريخي والروائي نوعاً روائياً يُعرف باسم الرواية التاريخية، وفيها "برز دور التقنيات السردية الجديدة، حيث جعل الروائي التاريخ عنصراً من عناصر تجديد الخطاب الروائي وأفاد من أحداث التاريخ الفعلي الواقعي إفادة إبداعية متخيّلة. ففي هذه المرحلة اقتصر دور التاريخ على تزويد السرد بالشخصيات والأحداث الماضية، ولكنه خرج عن إطاره التاريخي الحقيقي وأصبح حاضراً في الواقع المعاصر، ويتعامل بأدواته وتقنياته العصرية الحديثة مع احتفاظه بظلاله التاريخية، خاصة في الجوانب

(٥٠) سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، المغرب، ٢٠٠٥، ص ٢٠١.

(٥١) يميني العيد، الرواية العربية المتخيل بنيته الفنية، ص ٧-٨.

(٥٢) أسامة محمد، تفاعل السرد التاريخ في الرواية، ص ٧٦٢.

(٥٣) السابق، ص ٧٥٤.

(٥٤) محمود أمين العالم، الرواية بين زمنيها وزمنها، مجلة فصول في النقد الأدبي، ١٩٩٣، ص ١٣-٢٠.

(٥٥) تركي الحمد، العدامة، ص ١٩٠.

(٤٦) عبد الرحمن الربيعي، الرواية والتاريخ والتساؤلات المتداخلة، مجلة الحياة الثقافية، ٢٠٠٥، ص ١٠٠-١٠٣.

(٤٧) أسامة محمد، تفاعل السرد التاريخ في الرواية، مجلة علامات في النقد، ٢٠٠٩، ص ٧٥١-٧٧٤.

(٤٨) عبد الرحمن الربيعي، الرواية والتاريخ والتساؤلات المتداخلة، ص ١٠١.

(٤٩) يميني العيد، الرواية العربية المتخيل بنيته الفنية، دار الفارابي، لبنان، ٢٠١١، ص ٧.

المحيط بها، ومن خلال مواقفها وردود أفعالها تجاه ما يحدث في وطنها والمنطقة، هذا يجعل الرواية قادرة على إظهار التأثير العميق للتاريخ على الأفراد والجماعات، وكيف يُشكّل التجارب الشخصية، ويؤثر على وعي الإنسان الاجتماعي والسياسي والثقافي.

وتسلط الضوء على التحولات الاجتماعية الداخلية، مثل الهجرة من الريف إلى المدينة، واختلاف أنماط الحياة بين الدمام والرياض، والانفتاح على ثقافات وأفكار جديدة، وظهور أجيال مختلفة تتبنى رؤى متعددة للحياة، كل هذه التفاصيل تجعل الرواية أكثر قرباً من الواقع، وتمنحها بعداً إنسانياً يجعل القارئ يعيش مع الشخصيات تجاربها اليومية، ويفهم صراعاتها الداخلية، وطموحاتها، وقيدوها الاجتماعية.

فالرواية تطرح سؤالاً هاماً حول التفاعل بين الفرد والمجتمع والتاريخ، وكيف أن التغيرات الكبرى تترك أثرها على الإنسان، وهذا ما يجعل الرواية ليست مجرد وثيقة تاريخية، بل تحليلاً إنسانياً للواقع الاجتماعي والسياسي، يعكس تداخل الأحداث الكبرى مع التفاصيل الصغيرة لحياة الناس، ويظهر كيف تُعيد الأحداث التاريخية تشكيل القيم والسلوكيات والهويات الفردية والجماعية.

فالعدامة تقدم نموذجاً متكاملاً للرواية الواقعية الحديثة، حيث يلتقي التاريخ بالخيال والسرد الشخصي لخلق صورة غنية عن المجتمع، الرواية تعلمنا أن فهم الواقع الاجتماعي لأي مجتمع لا يمكن أن يتم بمعزل عن التاريخ الذي مرّ به، وأن التحولات الاجتماعية والسياسية ليست مجرد أرقام وأحداث، بل هي تجربة حية تُعاش في تفاصيل حياة الإنسان اليومية.

المصادر والمراجع:

أولاً: العربية:

أحمد النعيمي، إيقاع الزمن في الرواية العربية المعاصرة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.

أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام هارون، شركة مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٧٢.

أحمد، مرشد. (١٩٩٥). المكان في الرواية العربية: أهميته ونماذج من دراسته، مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، ع (٨١٢).

أسامة محمد، تفاعل السرد التاريخي في الرواية، مجلة علامات في النقد، ٢٠٠٩.

أفلاطون، جمهورية أفلاطون، تر: نظلة الحكيم ومحمد مظهر سعيد، دار المعارف، القاهرة، ط٣، ١٩٦٩.

أفلاطون، محاورات فيدون، تر: عزت قرني، دار قباء، القاهرة، ٢٠٠١.

فعندما يقول النص: "كان واضحاً أن الذين يقفون وراءه ذوو اتجاه ناصري"، فهو يربط الرواية بما كان يحدث فعلياً في العالم العربي من انقلابات وأيديولوجيات سياسية، ويعطي القارئ إحساساً بأن الرواية مرتبطة بتاريخ المنطقة وتأثيراته على الأفراد والمجتمعات.

ثانياً: التحولات الاجتماعية وسياقها التاريخي في الرواية: إن للسبيل التاريخي أثره الفعال على التحولات الاجتماعية الفكرية في الرواية، فمحاولة احتلال الحرم المكي ١٩٧٩، التي كانت لها انعكاسات عميقة على المجتمع السعودي، وما حدث قبل ذلك من انتشار فكرة الناصرية والقومية ساهمت في تحولات جذرية على مستوى الفكر والسلوك، فهشام يتبنى أفكاراً ماركسية، هذا التوجه يعكس تأثير الحركات السياسية والفكرية التي كانت تنتشر في العالم العربي آنذاك، وتأثيرها على الشباب السعودي الباحث عن هوية وفكر مغاير.

"وكانت جلسة الخلية بعد هذه الأحداث مخصصة لمناقشة هذه التطورات من أجل بلورة موقف الحزب من هذه الأحداث، فبعد أداء الطقوس المعتادة افتتح فهد الجلسة قائلاً: أيها الرفاق... كلنا يعلم مجريات الأحداث في ليبيا والقيادة تريد أن تستشف آراءكم من أجل الوصول إلى موقف حزبي تجاهها فما رأيكم؟

ساد صمت قصير، ثم قال الرفيق حديجان بحماس: أنا مع هذه الثورة قلباً قالبا.... إنها ثورة ضد الاستعمار..."(٥٦)

فالنص وما يظهره من جلسة تعقدها "الخلية" تهدف إلى مناقشة التطورات السياسية وتحديد موقف الحزب، وهو ما يعكس تأثير الأحداث التاريخية على التفكير الجماعي للأفراد. عندما يقول الرفيق حديجان: "أنا مع هذه الثورة قلباً وقالبا... إنها ثورة ضد الاستعمار"، يظهر الكاتب كيف تتفاعل الشخصيات مع التاريخ الواقعي، وكيف أن التاريخ ليس مجرد خلفية، بل عنصر فاعل يشكل آراء ومواقف الأفراد داخل الرواية.

الخاتمة:

رواية العدامة لتركي الحمد ليست مجرد سرد لأحداث شخصية، بل هي تجربة أدبية غنية تعكس التحولات الاجتماعية والسياسية والفكرية التي شهدتها المجتمع السعودي خلال الستينيات والسبعينيات، من خلال شخصية هشام العابر، نرى كيف تتقاطع حياة الفرد مع الأحداث الكبرى في المنطقة، مثل الانقلابات السياسية، والصراعات الإيديولوجية، والتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي أثرت على بنية الأسرة والمجتمع ككل.

ولعل ما يميز الرواية هو قدرة الكاتب على جعل التاريخ عاملاً حياً وفاعلاً في السرد، لا مجرد خلفية للأحداث، فالتاريخ هنا يظهر من خلال تفاعل الشخصيات مع الواقع

(٥٦) تركي الحمد، العدامة، ص ١٩٠.

محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ.
محمد مندور، الأدب ومذاهبه، دار نهضة مصر، القاهرة، دن.
محمد مندور، الأدب ومذاهبه، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، دت.
محمود أمين العالم، الرواية بين زمنيتها وزمنها، مجلة فصول في النقد الأدبي، ١٩٩٣.
محمود تيمور، دراسات في القصة والمسرح، المطبعة النموذجية، القاهرة
معتر أحمد، واقعية الأخلاق والقيم لدى مدرسة كورنيل الأمريكية، بيتر ألبرت رايلتون نموذجاً، مجلة البحث العلمي في الآداب، ع (٢٢)، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٢١.
يحيى هويدي، مقدمة في الفلسفة العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٩.
يمنى العيد، الرواية العربية المتخيل بنيته الفنية، دار الفارابي، لبنان، ٢٠١١.
يوسف بن أبي بكر السكاكي، مفاتيح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧.
يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٧.
يوسف كرم، تاريخ الفلسفة في العصور الوسطى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٧.
ثانياً: الأجنبية:

M.E. Asayesh, Mehmet Fikret Arargüç, Magical Realism in Raja Alem's Fatma; or a Novel of Arabia, Man In India, 97 (14).
Mohammed Albalawi, The fictionalization of morality police in Saudi novel: a new historicist approach, nature, 826 (2025).
Hanan Abdulaziz Alazaz, Objectification of Women in Alhamad's Novels: A Question of De-Humanization or Empowerment in a Post-Islamic Awakening Narrative, International Journal of Language and Literary Studies. 6(4), (2024).

إميل برييه، اتجاهات الفلسفة المعاصرة، تر: محمود قاسم، منشورات دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع، مصر، ١٩٩٨.
بول ريكور، الزمان السرد، تر: سعيد الغانمي وفلاح رحيم، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ٢٠٠٦.
تركي الحمد، رواية العدامة، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٣.
تركي الحمد، رواية جروح الذاكرة، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٦.
جورج لوكاش، الرواية التاريخية، تر: صالح جواد الكاظم، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ١٩٨٦.
حسن هندي، الرواية التاريخية في الأدب العربي الحديث دراسة في البنية السردية، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٥.
الرشيد بوشعير، الواقعية في أدب يوسف إدريس، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، ١٩٨٠.
زينب حافظ، جماليات المكان في الرواية العربية المعاصرة عمارة يعقوبيان نموذجاً، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ع (٢١)، ٢٠١٠.
سعيد بوعيط، التاريخ والمتخيل السرد في الرواية العربية، دار نشر جامعة قطر، ٢٠٢٢.
سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، المركز الثقافي العربي، المغرب، ٢٠٠٥.
طه وادي، صورة المرأة في الرواية المعاصرة، دار المعارف، مصر، ١٩٩٨.
عبد الرزاق الأصفر، المذاهب الأدبية لدى الغرب، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٩.
عبد الرحمن الربيعي، الرواية والتاريخ والتساؤلات المتداخلة، مجلة الحياة الثقافية، ٢٠٠٥.
عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، دار القلم، لبنان، ط٣، ١٩٧٩.
عبد الرحمن رأفت، نحو مذهب إسلامي في الأدب والنقد، دار الأدب الإسلامي للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤.
عزمي إسلام، اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٠.
على بن محمد الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣.
فارس حترش محمد، المضامين والتشكيل في أعمال تركي الحمد الروائية.
فارس حترش محمد، المضامين والتشكيل في أعمال تركي الحمد الروائية، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠١١.
فتحي مهديو، الأدب العربي في اللغة الألبانية (١٩٢١-٢٠٢١)، آلان ناشرون وموزعون، الأردن.
فريدريك كوبلستون، تاريخ الفلسفة، تر: محمود سيد أحمد، المركز القومي للترجمة والنشر، القاهرة، ٢٠١٠.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Role of the Arabic in Knowledge Grounding and Scientific Miraculousness.

دور اللغة العربية في التأصيل والإعجاز العلمي.

Mahasen Idris Al-Hadi

Formerly: Advisory Body for Grounding (Ta'sīl) at the Republican Palace Currently: Grounding Department, Ministry of Higher Education - Khartoum – Sudan.

أ. محاسن إدريس الهادي

مستشارية التأصيل بالقصر الجمهوري سابقاً - دائرة التأصيل وزارة التعليم العالي حالياً - الخرطوم - السودان

E-mail: mhasin1958@gmail.com

KEY WORDS:

heart, intellect, innate disposition (fiṭrah), memory, miraculousness, grounding (ta'sīl).

الكلمات المفتاحية:

القلب - العقل - الفطرة - الذاكرة - الإعجاز - التأصيل

ABSTRACT:

This study examines the role of Arabic in epistemological grounding and scientific miraculousness by highlighting its unique capacity to connect divine revelation with contemporary sciences. This is achieved through analyzing the semantic dimensions of Qur'anic vocabulary in light of classical Arabic lexicons and modern scientific findings. The research adopts an integrative grounding approach that combines tracing human knowledge back to its universal foundations with returning it to its specific Islamic foundations, while employing descriptive, analytical, and interpretive-hermeneutic methods.

The study focuses on applied models, most notably the concepts of the heart, intellect, innate disposition (fiṭrah), and memory, demonstrating the harmony, interconnection, and interaction between the linguistic, religious, and scientific dimensions of these concepts. The study concludes that Arabic constitutes a comprehensive epistemic vessel that enables an understanding of the scientific and rhetorical miraculousness of Holy Qur'an, contributes to bridging the gap between the sciences of revelation and the human and natural sciences, thus reinforces the grounding (ta'sīl) project while affirming the possibility of integration among diverse fields of knowledge within the framework of a holistic Islamic worldview.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث دور اللغة العربية في التأصيل المعرفي والإعجاز العلمي، من خلال بيان قدرتها الفريدة على الربط بين الوحي الإلهي وعلوم العصر، وذلك عبر تحليل دلالات الألفاظ القرآنية في ضوء المعاجم العربية والحقائق العلمية المعاصرة.

ويعتمد البحث منهجاً تأصيلياً تكاملياً يزاوج بين ردّ المعارف الإنسانية إلى أصولها الكلية، وردّها إلى الأصول الإسلامية الخاصة، مع توظيف المنهج الوصفي التحليلي والتفسيري التأويلي.

ويركز البحث على نماذج تطبيقية، أبرزها مفاهيم: القلب، والعقل، والفطرة، والذاكرة، مبرراً التوافق والترابط والتفاعل بين البعد اللغوي والشرعي والعلمي لهذه المفاهيم. ويخلص البحث إلى أن اللغة العربية تمثل وعاءً معرفياً جامعاً يتيح فهم الإعجاز العلمي والبياني للقرآن الكريم، ويسهم في سدّ الفجوة بين علوم الوحي والعلوم الإنسانية والطبيعية، بما يعزز مشروع التأصيل ويؤكد إمكانية التكامل بين مختلف الحقول المعرفية في ضوء الرؤية الإسلامية الشاملة.

المقدمة:

تعتمد الورقة منهجاً متكاملًا لتأصيل الحادثة وهو منهج يزواج بين اثنين من أهم مداخل التأصيل وهما : مدخل رد المعرفة الإنسانية إلى أصولها ومدخل رد المعرفة إلى الأصول الإسلامية الخاصة، وذلك استناداً إلى المعنى اللغوي للتأصيل وهو رد الشيء إلى أصوله وأن أصول الشيء هي أسسه التي يبنى عليها أو جذوره التي يتفرع منها أو الثوابت التي يرتكز عليها، ووجه الاختلاف بين المدخلين في كون أن المدخل الأول يرد المعرفة إلى أصولها سوى الإسلامية منها أو غير الإسلامية والمدخل الثاني يرد جميع المعارف للأصول الإسلامية خاصة. وتكمن المزاجية بين هذين المدخلين في تأصيل الحادثة هنا وردها إلى أصولها المعرفية وهو ضروري لمعرفة جذورها وأصولها الفكرية وعيوبها خاصة الانحراف الفكري في هذا العصر ومن ثم ردها إلى الأصول الإسلامية من هنا انطلق صاروخ الإعجاز العلمي للغة العربية موضوع البحث حيث تم التركيز على أهمية اللغة العربية في التفسير العلمي لآيات الوحي الإلهي فجاءت النتيجة مبهرة ومدهشة في كيفية ربط هذه اللغة لمعظم علوم العصر

مشكلة البحث وأهميته:

تكمن مشكلة البحث في كيفية إبراز اللغة العربية كلغة أم لكل علوم العصر ومن داخل كتاب الوحي الإلهي ألا وهو القرآن الكريم

أسئلة البحث:

١. إلى أي مدى يمكن التفسير العلمي لآيات القرآن أن يضعنا أمام النص العلمي والشرعي ومن داخل أروقة المعاجم للغة العربية؟
٢. كيف يمكن للعقل المسلم أن يتمكن من الإنتاج الفكري والعملية من خلال ربط علوم العصر بالوحي واللغة في آن واحد؟
٣. ما هو دور معاجم اللغة العربية في الربط العلمي واللغوي والديني في آن واحد للألفاظ والمصطلحات

الفرضيات:

***يفترض البحث أن التفسير العلمي لآيات القرآن يضعنا أمام النص العلمي والشرعي ومن داخل أروقة المعاجم للغة العربية وأن التفسير العلمي للآيات يلعب دوراً هاماً في ربط العلوم الشرعية بعلوم الإنسان والكون ومنها علم الطب وكل ذلك من داخل معاجم اللغة العربية

***يفترض أيضاً البحث أنه يمكن للعقل المسلم أن يتمكن من الإنتاج الفكري والعملية من خلال ربط علوم العصر بالوحي واللغة في آن واحد

***يفترض البحث أن هناك دور معاجم اللغة العربية في الربط العلمي واللغوي والديني في آن واحد للألفاظ والمصطلحات

تصميم البحث:

اتبعت الورقة منهجية مقترحة للبحث العلمي التأصيلي أولاً في الارتكاز على ما هو محكم في الوحي حسب منهج أصول الدين كما نجد أيضاً المنهج الوصفي التحليلي في بيان مفهوم الفكر من معاني الآيات واستنباط الفقه المطلوب منها كذلك تحليل النصوص والأفكار المتضمنة للتأصيل قمت استنباطها من النص أو الفكر لإعطاء أكبر قدر من الولوج في ساحات الابتكار والخروج عن المعتاد خاصة ما رأت الباحثة استحداثه من الربط الفكري بين مختلف العلوم ثم ربطها بالقرآن في آن واحد. هذا بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي في بيان المصطلحات المتعلقة بموضوع الورقة كذلك تم استخدام منهج التفسير التأويلي للنص أو الفكر لاستثمار أكبر قدر من الهداية الإرشادية من الله للنص أو الفكر وربطه بالعصر

دور اللغة العربية في تأصيل لفظ

(القلب) ومشتقاته في القرآن والسنة

المبحث الأول: القلب من كتاب لسان العرب

نريد ان نتحدث هنا عن ربط العلم بالإيمان ونأخذ مثال القلب ما بين الإعجاز العلمي واللغوي والديني ما بين التفسير والانسراح قال تعالى - (وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ {الذاريات/٢١} - قال تعالى أيضاً في كتابه الكريم (أَفَحَسِبْتُمْ أَنْمَّا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنْتُمْ عَلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ {المؤمنون/١١٥} ذلك أن النظرة المتأنية علمياً في هذا العصر الحديث وعلومه نجدها ونجد فيها فصل كامل بين العلم والإيمان في شتى دروب العلم لذلك نريد من خلال هذا البحث ربط العلم بالإيمان لا للتأصيل فحسب بل ربط المسلم علمياً بالإيمان ودينياً بالعلم اي ربط التغذية الجسدية مع التغذية الروحية لعقل المسلم حتى يخرج العمل الصالح بالجوارح من قلب مؤمن وعقل عالم ونفس مطمئنة بعيداً عن الحادثة و تصورات الغرب

إن اول معنى هو : القَلْبُ : مضغة من الفؤاد معلقة وهنا نلاحظ لفظ (مضغة) وهو ما ورد في وصف الرسول صلى الله عليه وسلم للقلب في الحديث --- (حدثنا قتيبة بن سعيد حدثنا حماد بن زيد عن الشعبي عن بشير قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : الحلال بين والحرام بين وبينهما أمور مشتبهات لا يعلمها كثير من الناس فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام كراع يرعى حول الحمى يوشك أن يواقعه ألا وإن لكل ملك حمى ألا وإن حمى الله في أرضه ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب) (١)

ايضا القلب : هو تحويل الشيء عن وجهه قلبه بقلبه قلباً و قلبه قال تعالى (-لَقَدْ ابْتَغَوُا الْفِتْنَةَ مِنْ قَبْلُ وَقَلَبُوا لَكَ الْأُمُورَ حَتَّى جَاءَ الْحَقُّ وَظَهَرَ أَمْرُ اللَّهِ وَهُم كَارِهُونَ {التوبة/٤٨}

وعمق البئر كذلك القلب هو الشيء الذي تفرغ فيه الجواهر ويكون مثال لما يصاغ وهذا المعنى سوف يكون مطابقاً أهم صفة من صفات القلب البشري وهي ان كل ما في القلب ينعكس على الجوارح فيكون مثالا له فإن خيرا فخير وإن شرا فشر

الترابط والتفاعل بين اللغة والعلم والدين في معنى القلب:
ذكرنا التوافق بين اللغة والدين والعلم في معنى القلب ولكننا أيضا لا نريد فقط التوافق بل الترابط والتفاعل بين اللغة والعلم والدين وحتى نصل إلى ذلك دعونا نبدأ بالرباط اللفظي التفاعلي بين اللغة والدين والعلم في معنى القلب وهو لفظ الجوف فما هو الجوف وما هي العلاقة بين الجوف والقلب؟

لفظ الجوف وعلاقته بالقلب من الجانب اللغوي والعلمي والديني:
هنا سنقف على الجانب اللغوي والعلمي في معنى القلب وايراد لفظ الجوف فيهما كما يلي:
أولا التعريف العلمي:

فقد ورد في التعريف العلمي موقع القلب الجغرافي داخل الجسم حيث يقع القلب في داخل التجويف الصدري ويميل برأسه إلى اليسار قليلا وهو عبارة عن جسم عضلي أجوف مخروط الشكل قاعدته لأعلى ورأسه إلى أسفل ودعونا نتأمل في لفظي (التجويف وأجوف) اللذان وردان في التعريف أعلاه نرجع قليلا إلى وراء في علاقة لفظ الجوف للقلب في الجزء من الآية { مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِّن قُلُوبَيْنِ فِي جَوْفِهِ وَمَا جَعَلَ أَرْوَاجَكُمْ اللَّائِي تُظَاهِرُونَ مِنْهُنَّ أُمَّهَاتِكُمْ وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ ذَلِكَمُ قَوْلُكُمْ بِأَفْوَاهِكُمْ وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ {الأحزاب/٤} } أي تصديق العلم للدين في علاقة الجوف بالقلب التي تستمر معنا أيضا ورد في الحديث (عندما تكون جسد آدم وأصبح صلصالاً كالفخار فقد فزع إبليس فزعاً شديداً وخاف خوفاً عظيماً من هذا المخلوق الجديد. فقد روى مسلم في صحيحه عن ثابت عن أنس أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: لما صور الله آدم في الجنة تركه ما شاء الله أن يتركه، فجعل إبليس يطيف به فينظر ما هو فلما رآه أجوف عرف أنه خلق لا يتمالك، وروى أحمد في مسنده عن ثابت عن أنس أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: لما خلق الله آدم تركه ما شاء الله أن يدعه فجعل إبليس بطيف به فينظر إليه فلما رآه أجوف عرف أنه خلق لا يتمالك) (٤)

ونلاحظ هنا إيراد لفظ أجوف أيضا والأوعية الدموية التي تتفرع من القلب فلفظ وعاء نفسه مطابق للفظ الجوف خاصة إذا لاحظنا الصورة الوعاء الدموي سنجد في صورة جوف أو تجويف

واقبله أيضا يحمل التحول معنى القلب كما جاء في الحديث أو الدعاء المأثور (عن أم سلمة رضي الله عنها عن النبي صلى الله عليه وسلم كان أكثر دعائه : يا مقلب القلوب ثبت قلبي على دينك ، قال : (يا أم سلمة إنه ليس آدمي إلا وقلبه بين إصبعين من أصابع الرحمن فمن شاء أقام ومن شاء أزاغ) ، فتلا معاذ ربنا (ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا))(٢)

المقلب: هو الحديد التي تقلب بها الأرض وهذه مشابهة لصفة القلب في القلب وأيضاً صرفك إنسان تقلبه عن وجهه الذي يريده وهذه صفة من صفات القلب البشري لأنه دائم التحول يعرف في الدين أيضاً بالصرف أو صرف الشيء قال تعالى (وَإِذَا مَا أَنزَلْنَا سُورَةً تَنْظُرُ بِغُضِّهِمْ إِلَىٰ بَعْضِ هَلْ يَرَاكُمْ مِنْ أَحَدٍ ثُمَّ انصَرَفُوا صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَفْقَهُونَ {التوبة/١٢٧}) قلب الامور نظر في عواقبها وبحثها والقلب المؤمن إذا ارتفع في درجات إيمانه يملك البصيرة في قلبه وهي التي تعينه في التبصر في الأمور بمعنى بحثها والنظر في عواقبها فنسب العقل إلى العضو نفسه أي قلب الأمور عن طريق قلبه المؤمن الذي يحمل البصيرة

الانقلاب إلى الله عز وجل المصير إليه والتحول. والقلب فيه الإيمان وهو التسليم إلى أمر الله والرجوع إليه كذلك المنقلب يكون مكان كذلك القلب هو المكان واي مكان فيه؟ انه مكان الفطرة والنور الإلهي كذلك القلب في المعنى أيضا منزل من منازل القمر وهو كوكب نير كذا القلب فيه نور الإيمان والفطرة

وهذه كلها صور من التوافق بين اللغة والدين في معنى القلب أما التوافق بين اللغة والعلم فيظهر لنا في الآتي:
قلبت الشيء: أي انكب فالقلب فيه سائل الدم الذي ينتشر في كل أجزاء الجسم أي انكب هذا السائل في كل أجزاء الجسم وهذا في جانب التغذية الجسدية والروحية معا

أيضا القلب يحمل معنى حول الشيء ظهرا لبطنه وهذا يرجع إلى تركيب أقسام الجسم البشري أيضا من الجهة الأمامية والخلفية أي ظهرا وبطنا

كذلك يعبر بالقلب عن العقل وهو اللب وهنا اعجاز لغوي علمي ديني في معنى القلب وعلاقته بالعقل قال تعالى (قُلْمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۚ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الْصُّدُورِ) الحج ٤٦

كذلك قلب النخلة وقلبا لبنها ولحمها وهي رخصة ببيضاء والقلب البشري أيضا هو لب بمعنى العقل في قمته وهو الابيض أيضا لوجود نور الإيمان الصافي داخله

كذلك القلب البئر (٣) وهذا تشبيه بليغ لأبلغ صفة للقلب وهو ذلك العمق الحسي الماورائي الذي يحمله هذا القلب لكل الأعمال الصادقة الصادرة من أعماق القلب وهو ما يتلاءم

ثانياً التعريف اللغوي:

نرجع هنا مباشرة لأحد معاني القلب وهو قلب النخلة وقلباها أي لبنها ولحمها وقلوب الشجرة ملخصه من أجوافها وعروقها التي تقودها.

ونلاحظ هنا في اللغة تم ذكر العروق والأجواف معا في عروق الشجرة التي تشبه في المعنى عروق الجسد التي يجري فيها الدم في الأوعية أي الأجواف جمع جوف إذن الجوف هنا في معنى القلب اللغوي حمل الجانب العلمي في العروق التي تمثل القلوب أو الفروع المتفرعة من القلب الأم في الصدر.

كذلك ورد في اللغة: قال ابن الأثير المراد بالجوف كل ماله قوه مثله البطن والدماغ (٥)

ونلاحظ هنا إيراد لفظي البطن والدماغ وهما عضوين من أعضاء جسم الإنسان في الجانب العلمي والمشارك بينهما هو جهاز الدم والأعصاب أو العروق أو الجوف

كذلك قيل الجوف: القلب ما وعي وحفظ من معرفة الله تعالى وهو معنى مباشر ربط الجانب اللغوي للجوف بالدين أما ربط الجانب العلمي فيتمثل في أن ما يتم حفظه ووعيه لا يتم إلا من خلال أجهزة الجسم العلمية وتحديد القلب والقلوب المتفرعة منه أو العروق أو الجوف

كذلك توجد صفة بمعنى الجوف فقد ورد معنى الأجوفان : البطن والفرج واتساع أجوافهم (٦) والاتساع هنا صفة وما البطن والفرج إلا عضوين من الأعضاء التي لا بد لها من التغذية بجهاز الدم والأعصاب أعلاه أو العروق أو الربط هنا أيضا في الصفة وفي جانب اللغة والعلم أما الاتساع فإذا كان له معنى مادي بمعنى فراغ فإن المعنى المعنوي له اتساع القبول والتقبل لمنهج الله تعالى الذي يتعدى الصدر في انشراحه واتساعه ليعم بنوره كل الجسد ما ضاق منه ماديا وما تسع وجهاز الدم والأعصاب هما اللذان يحملان هذا النور من أماكن فارغة أو ممتلئة ماديا إلي كل أجزاء الجسم لينتهي بالعمل الصالح إلى الجوارح .

هذا بشكل مختصر لفظ الجوف الذي ربط لنا معنى القلب في جانب العلم والدين واللغة

دور اللغة العربية في مفهوم الاعجاز العلمي للعقل من الجانب العلمي والديني واللغوي

المبحث الأول: الجانب اللغوي في علاقة العقل بالقلب من كتاب لسان العرب

العقل: الجرج والنهي وعقل فهو عاقل وعقول من قوم عقلاء الأنباري ورجل عاقل وهو الجامع لأمره وهو مأخوذ من عقلت البعير إذا جمعت قوائمه.

العاقل: الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها وهو مأخوذ من قولهم (قد اعتقل لسانه إذا حُبس عن الكلام والمعقول ما تعقله بقلبك. ويقال ماله معقول أي عقل وعاقله معقله

والعقل: التثبيت في الأمور. والقلب العقل وسمى عاقلاً لأنه يمنع صاحبه من التورط في المهالك أي يحبسه وقيل هو التمييز الذي يتميز به الإنسان عن سائر المخلوقات ويقال لفلان قلب عقول أي فهم وعقل الشيء أي فهمه.

وأعقلت فلاناً لقيته عاقلاً وتَعَلَّ تكلف العقل وتعاقل أي أظهر إنه عاقل فهم. عقل الدواء بطنه أي أمسكه بعد استطلاقا. وعقله عن حاجته أي حبسه وعقل البعير يعقله عقلاً واعتقله: ثنى وظيفه مع ذراعه وشدهما وكذلك الناقة.

وفي الحديث: القرآن الإبل المعقلة أي المشدودة بالعقال والتشديد فيه للتكثير.

العقال: الرباط الذي يُعَقَّلُ به وجمعه عُقْلُ قال أبو سعيد ويقال عقل فلاناً فلاناً وإذا أقامه على إحدى رجليه وهو معقول منذ اليوم.

وعقل عنه: إذا أدى جنايته وذلك إذا لزمه دية فأعطاه عنها. والمعلقة الدية يقال لنا عند فلان معقلة أي بقية من دية كانت عليه. وبنو فلان على معاقلمهم الأولى أي على حال الديات التي كانوا عليها يؤدونها في الجاهلية ووحدها معقولة. والمعاقل حيث تعقل الإبل. ويقال فلان عقال مائة إذا كان فدأؤه إذا أسر مائة من الإبل. واعتقل رمحه: جعله بين ركابه وساقه.

والعقل: احتكاك الركبتين والعقيلة من النساء: الكريمة المخدرة وعقيلة القوم: سيدهم وعقيلة البحر: قال بن بري العقيلة: الدرة في صدقتها. وعاقول البحر: معظمه. وعواقب الأمور: ما التبس منها وأرض عاقول: لا يهتدى إليها.

والعقل: ضرب من المشط يقال: عقلت المرأة شعرها عقلاً. وعقل الرجل يعقله عقلاً واعتقله: صرعه وهو أن يلوي رجله على رجله.

العقال: زكاة عام من الإبل والغنم ويقال أخذ منهم عقال هذا العام إذا أخذت صدقته ويقال لا تشتري الصدقة حتى يعقلها المصدق أي يقبضها.

ومعاقل: حصون وواحداه معقل. والعقل: الملجأ (٧) هذا ما ورد بشأن المعنى اللغوي لكلمة عقل أو مشتقاتها ولنقف على هذا المشتقات ومعانيها اللغوية في سياحة لربطها بمعنى العقل داخل القلب فإنها لم تأتي من فراغ كما يلي: -

وكذا العقل داخل القلب من أهم وظائفه حماية العبد من الوقوع في المهالك (٩)
المبحث الثاني: مفهوم الاعجاز العلمي للعقل من الجانب العلمي والديني واللغوي
أولاً: تأصيل التوافق بين اللغة والدين والعلم في معنى العقل:

أولاً لدراسة هذا التوافق لابد من ملاحظة أول وأهم شيء في هذا التوافق وهو وجود أشياء مرتبطة ببعضها البعض أدت إلى تكوين معنى العقل وهي:
العقل كلفظ

العقل كجهاز
العقل كآلية تحمل الجهاز والمضمون الفكري داخله أي العلم أي المعلومات
آلية الوعي والإدراك:

أولاً: مرحلة الوعي للجهاز الحركي للكافر من الجانب اللغوي والعلمي والديني
(١) الجانب اللغوي للفظ (الوعي):

في قواميس اللغة العربية: وَعَيْتُ الْعِلْمَ أَعْيَهُ وَغَيًّا، وَوَعَى الشَّيْءَ والحديث يَعِيهِ وَغَيًّا وَأَوْعَاه: حَفَظَهُ وَفَهَّمَهُ وَقَبَّلَهُ، فهو واعٍ، وفلان أَوْعَى من فلان أي أَحْفَظُ وَأَفْهَمُ. (١٠)
والوعي بموضوع ما يتضمن معرفته والتفاعل سلباً أو إيجاباً معه بحسب هذه المعرفة. بالمحصلة فإن الوعي: هو ما يكون لدى الإنسان من أفكار ووجهات نظر ومفاهيم عن الحياة والطبيعة من حوله. والوعي كلمة تعبر عن حالة عقلية يكون فيها العقل بحالة إدراك وعلى تواصل مباشر مع محيطه الخارجي عن طريق منافذ الوعي التي تتمثل عادة بحواس الإنسان الخمس. كما يمثل عند العديد من علماء علم النفس الحالة العقلية التي يتميز بها الإنسان بملكات المحاكاة المنطقية، الذاتية (الإحساس بالذات) (subjectivity)، والإدراك الذاتي (self-awareness)، والحالة الشعورية للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي ((sense))
والحكمة والعقلانية

الإدراك الحسي له. (٥٩) (sensitivity) والقدرة على والحالة الشعورية (١١)

(٢) تأصيل مفهوم الوعي في القلب من الجانب العلمي والديني

قال تعالى ((لَنَجْعَلَنَّ لَكُمْ تَذْكَرَةً وَتَعْيِبَةً أَدْنَىٰ وَأَعْيِبَةً {الحلقة ١٢/} هنا فقط تبدأ رحلة إثبات ابن يوجد العقل؟ ودعونا نتوقف عند الآية أعلاه كما يلي

هذه الآية ذكرت ثلاث جوانب علمية ودينية وهي كما يلي
أ) الجهاز الحسي السمعي ممثلاً في جراحة الأذن بلغة الشرع أو عضو الحس السمعي الأذن-

ب) ذكرت معلومات الحس السمعي ممثلة في الوعاء التخزيني لها وهو الذاكرة ممثلاً في التذكرة

كان أكثر دعائه: يا مقلب القلوب ثبت قلبي على دينك، قال: (يا أم سلمة إنه ليس آدمي إلا وقلبه بين إصبعين من أصابع الرحمن فمن شاء أقام ومن شاء أزاغ)، فتلا معاذ ربنا (ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا) (٨)

والقلب العقل: وهذا أكبر دليل في جانب اللغة على صلة القلب بالعقل. وسمى العقل عقلاً لأنه يمنع صاحبه من الوقوع في المهالك وهذا أكبر دليل على تمام هذه الوظيفة في القلب لأنه الجهاز الوحيد الذي يمكنه القيام بهذه الوظيفة فهو الأساس حتى لعمل الجوارح كما هو معلوم مما يؤكد الربط بين كلمة عقل وكلمة قلب من حيث الوظيفة. وقيل هو التمييز الذي ميز الإنسان من سائر المخلوقات وهذا صحيح ولن يكون صحيحاً إلا بوجود العقل داخل القلب ليجري نور الإيمان مع الدم في وعاء واحد كما سيتضح لاحقاً.

ويقال قلب عقول أي فهم وهذا دليل آخر داخل اللغة العربية نفسها على أن عملية الفهم تتم في العقل داخل القلب وليس العقل الذي في الرأس وسيتضح في هذا البحث التحليل العلمي والديني لهذا الفهم وعقل الدواء بطنه أي أمسكه بعد استطلاق وهذا ما يحدث في القلب من حيث المعنى لتثبيت الأمور والتحكم فيها وعدم تركها للهوى وهذا هو الاستطلاق بعينه والإيمان هو الوحيد القادر على التصدي لهذا الاستطلاق.

وعقل البعير: ثني وظيفة مع ذراعه وشدها وكذلك الناقة وهذه صفة أخرى من صفات العقل داخل القلب وهي شد الحبل أي حبل الله المتين وتثبيته بما يسمى بالعروة الوثقى التي لا انفصام لها.

العقال: الرباط الذي يربط به وهذا معنى واضح في العقل داخل القلب إذ تتصل وترتبط كل المهام مع بعضها البعض خاصة في مرحلة التخطيط والتنسيق كما ستتضح لاحقاً.

والعقل الدية: وهذا معنى مهم في موضوع حل قضايا العبد تجاه العبد وبدون هذه الدية يخضع الناس للحقد والحسد والكراهية الخ وهذا هو الهدف أو الحكمة من هذه الدية.

واعقل الرمح: جعل بين ركابه وساقه مما يعني إنه أمسك الرمح بقوة والعقل داخل القلب يتخير دائماً القوة في التمسك بالأمور حتى لا يقع صاحبها في المهالك.

والعقيلة من النساء: الكريمة من النساء المخدرة وكذلك عقيلة القوم: سيدهم وعقيلة البحر: درة البحر وهكذا كل الصفات العالية في مستواها والتي تتلاءم مع العقل داخل القلب ووظائفه العالية بنفس مستوى هذا الصفات وأكثر.

والعقل: ضرب من المشط ومعروف وظيفة المشط عند النساء في تمشيط الشعر وترتيب خصل الشعر وهذا نفس وظيفة العقل داخل القلب في ترتيب الأفكار وتنظيمها والتحكم فيها.

ومعاقل: حصون أو ملجأ وكلاً المعنيين كناية عن الحماية

ج) ذكرت القلب مكان هذه المعلومات ممثلاً في الوعي والإدراك والتي تكون في القلب الأذن الواعية نتيجة ما ينعكس من وعي القلب إلى وعي العضو ودلالة على أن القلب والدماغ والعضو تم وصفهم بالوعي وهذه لا تكون إلا للمؤمن هذا الوعي لأذن المؤمن هو الذي يقوده لطاعة الجوارح لما سمع وفقه ووعي بهذه الأذن فتم ربط هذا كله بلفظ التذكر والطاعة بشقيها اتباع الحق والطاعة بعد سماعه كما في قوله تعالى (-إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) النور ٥١ ودعونا نرى ماذا يقول التفسير للعلماء فقد جاء في شرح الجلالين لهذه الآية ما يلي :

ومنهم من يستمع إليك) إذا قرأت (وجعلنا على قلوبهم أكنة) (أن) لا يفقهوه يفهموا القرآن (وفي آذانهم وقراً) صماً فلا يسمعون سماع قبول) (١٢)

سماع القبول إذاً هو سماع يضم كلا الجهازين باطن القلب والأذن وهذه هي العلاقة بين القلب والأذن والتي تم الاصطلاح على تسميتها هنا بالقناة السمعية القلبية وتتبع للجهاز الحسي السمعي ولا ترى بأجهزة التشريح والطب وبالطبع نكون فقط للمؤمن لذلك تم نفيه من قبل الشارح للآية عن هذا الكافر

وعليه يؤكد لنا العلماء وفقهاء التفسير حقيقة هامة وهي أن السمع هو عملية تتم بعضو الأذن والقلب بل وباطن القلب مما يدل على التوافق بين تفسير العلماء والجانب العلمي هنا وعليه أصبحت رحلة العقل القلبي واضحة المعالم فالقلب يفقه ويعلم ويعي ويحفظ ويعقل ومكان البصيرة كل ذلك بنص الآيات

ثانياً: الإدراك

أولاً الإدراك في اللغة:

ذُرَاكُ [مفرد]: • مصدر أدرك، سِنُّ الإدراك: سِنُّ البلوغ، فَقْدُ الإدراك: الغيبوبة، عدم التنبّه للشّيء. (١٣) • بصيرة ورشد، واستعمال القوّة العقلية التي تعرف بها النّفس الأشياء وتميّزها. وهي أداة مُنتجة تستخدم في فهم السلوك الإنساني وتقديم تفسير ملائم له، الإدراك الجسّي: معرفة مباشرة للأشياء عن طريق الحواسّ، الإدراك الذّهني: معرفة الكلّي من حيث إنّهُ متميّز عن الجزئيات التي يصدّق عليها، الإدراك: درجة سامية من الإدراك والنّصوّر، إدراك العمق: القدرة على إدراك الفراغ وما يرتبط به، خاصّة المسافات بين الأشياء بأبعاد ثلاثيّة، علم الإدراك: دراسة طبيعة المهامّ العقلية المختلفة والعمليات التي تُؤدّي. ١ إدراك [د ر ك].. أدرك). استطاع إدراك خبايا الأمور: فهمها وتميّز دلالاتها.

• الإدراك: بلوغ الشيء ، ومنه إدراك الزرع: بلوغ النضج...

الإدراك الجسّي: معرفة مباشرة للأشياء عن طريق

الحواسّ،

الإدراك الذّهني: معرفة الكلّي من حيث إنّهُ متميّز عن الجزئيات التي يصدّق عليها.

، الإدراك: درجة سامية من الإدراك والنّصوّر، إدراك العمق: القدرة على إدراك الفراغ وما يرتبط به، خاصّة المسافات بين الأشياء بأبعاد ثلاثيّة. (١٤)

ملاحظة على الجانب اللغوي:

وهنا نجد أيضاً في الجانب اللغوي إشارة إلى العقل فقد ورد ما يلي:

إدراك هو اسم علم مذكر ومؤنث من أصل عربي، ومعناه هو العقل ووصول إلى الهدف. (١٥)

نتنقل إلى الطب ومفهوم الإدراك كما يلي:

مفهوم الإدراك الطبي:

يطلق مصطلح الإدراك على العمليات العقلية المتضمنة في اكتساب المعرفة والفهم، إذ تعد عملية الإدراك إحدى وظائف الدماغ عالية المستوى بحيث تشمل الآتي:

عمليات التفكير، والمعرفة، والتذكر، والحكم وحل المشكلات كما وتشمل عملية الإدراك على كل من اللغة، والخيال، والإدراك، والتخطيط، وعلاوة على ذلك فإنّ عملية الإدراك تشمل جميع عمليات الوعي واللاوعي التي يمكن من خلالها جمع العلوم والمعرفة

أما تفصيل هذه العمليات فهي كما يلي:

العمليات العقلية التي تتضمنها عملية الإدراك:

تتضمن عملية الإدراك عدداً من العمليات العقلية التالية:

1- تحويل المدخلات الحسية،

يبدأ العقل بتحويل جميع المدخلات الحسية مثل المعلومات المرئية أو المسموعة أو تلك التي تم تذوقها عن طريق الفم أو شم رائحتها عن طريق الأنف فور وصولها إلى الدماغ إلى إشارات عصبية يمكن للدماغ فهمها واتخاذ الإجراء المناسب. ومن أهم الأمثلة على كيفية تحويل الدماغ المدخلات الحسية إلى أفعال يقوم بها الشخص كردة فعل أن في حال كان هناك شيء طائر في السماء متجه باتجاه شخص ما ترسل المدخلات الحسية من العين وتحوّل إلى إشارات عصبية داخل الدماغ ليتمكن الشخص من القيام بردة الفعل المناسبة.

2- الحد من المدخلات الحسية

، يساهم الحد من المدخلات الحسية وعدم التركيز على التفاصيل غير المهمة والبسيطة وإشغال التفكير والتركيز بما هو مفيد ومهم ليساعد في عملية حفظ المعلومات، وفهمها، وإدراكها.

3- توضيح المعلومات وشرحها، عملية حصر المعلومات والتركيز على ما هو مهم فقط تساهم في فهمها وتذكرها فترة أطول. ينسى الشخص أثناء قيامه بسرد قصة معينة بعض التفاصيل ليمأها بتفاصيل أخرى لتكتمل القصة وتكون ذات

معنى وتحفظ في الذاكرة.

4- تخزين واستعادة المعلومات، تعد الذاكرة أهم ما في عملية الإدراك وهي المسؤولة عن المعلومات التي ينسأها أو يتذكرها الشخص أو كيفية تذكرها. هناك نوعين من الذاكرة الأولى قصيرة المدى بحيث تستمر قرابة ٢٠-٣٠ ثانية فقط في حين تصل الذاكرة طويلة المدى إلى ما يقارب سنوات أو عقود. يعتقد الكثير من الأشخاص أن الذاكرة البشرية تشبه لحد كبير تصوير فيلم فيديو ليتم تسجيل أهم أحداث الحياة، وتدوينها بعناية، وتخزينها ليتم الاحتفاظ بها إلا أن الأبحاث تبين مدى تعقيد ذاكرة العقل البشري.

• استخدام المعلومات Use of information

• لا تنحصر عملية الإدراك فقط على ما يجول في داخل عقول الأشخاص بل تشمل هذه العملية على أكثر من ذلك لتتضمن تأثير الأفكار والعمليات العقلية على سلوكيات وتصرفات الإنسان. ويساهم اهتمام الإنسان بالبيئة من حوله، وذاكرات الأحداث الماضية، وفهم اللغة، والأحكام، والقدرة على حل المشاكل في كيفية تصرفه وتفاعله مع البيئة المحيطة به (١٦)

دور اللغة العربية في إبراز الإعجاز العلمي للفظ (الفطرة)
المبحث الأول: الفطرة في اللغة والاصطلاح
الفطرة في اللغة:

ورد في الجانب اللغوي للفظ (الفطرة) كما يلي:

إن الله فطر العقول على محبة الخير وإيثاره، وكرهه الشر والزهد فيه، والذكاء، والإحسان وكل الصفات التي تكون معنى الإنسانية، هي جزء من الفطرة فالفطرة كلمة عربية تعني «الخلق» أو «الصيغة» التي خلق الله عليها الإنسان فالإنسان يولد مع معرفة فطرية عن التوحيد، (١٧)

الفطرة في الاصطلاح:

هي الطبع السوي والجملة المستقيمة التي خلق عليها الناس (١٨)

وفي صحيح البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال نبي الله ﷺ " ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة هل ترى فيها جدعاء؟ (١٩)

والشاهد قوله (المعرفة الفطرية عن التوحيد) بمعنى المعلومات المعرفية الفطرية عن التوحيد أي أن الفطرة لها علاقة بالمعرفة في جزء من مفهومها اللغوي

ولذلك أيضا المعرفة في الشرع هي فعل القلب وليس الدماغ وهذا في صحيح البخاري- في الحديث (أنا أعلمكم بالله وأن المعرفة فعل القلب لقوله تعالى) وَلَكِنْ يُؤْخَذُكُمْ بِمَا كَسَبْتُمْ قُلُوبُكُمْ)) وهو طرف من حديث عائشة (قالت كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا أمرهم من الأعمال ما يطيقون قالوا إنا لسنأ كهيتتك يا رسول الله، إن الله قد غفر لك ما تقدم من

ذنبك وما تأخر فيغضب حتى يعرف الغضب في وجهه ثم يقول: (إن أتقاكم وأعلمكم بالله أنا) (٢٠) لذلك نجد مصطلح المعرفة في القرآن يتم إثباته حتى للكافر بينما يتم نفي العلم عنه ففي إثبات المعرفة قال تعالى: (يَعْرِفُونَ نِعْمَتَ اللَّهِ ثُمَّ يُنْكِرُونَهَا وَأَكْثَرُهُمُ الْكَافِرُونَ) النحل ٨٣ وفي نفي العلم قال تعالى (يَقُولُونَ لَنْ رَجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ لِيُخْرِجَنَا الْأَعْرَضَ مِنْهَا الْأَذَلَّ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ {المنافقون/٨})

إذا المعرفة تتم بالقلب وهي عبارة عن معلومات الفطرة الموجودة عند كل البشر لذلك نجد إثبات المعرفة للكافر لأنه يعرف بالفطرة ان الله واحد قال تعالى (وَلَيْن سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ خَلَقَهُنَّ الْعَزِيزُ الْعَلِيمُ {الزخرف/٩}) ويعرف أيضا أن محمد صلى الله عليه وسلم هو الرسول الحق قال تعالى (قَدْ نَعْلَمُ إِنَّهُ لَيَحْزُنُكَ الَّذِي يَقُولُونَ فَإِنَّهُمْ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَكِنَّ الظَّالِمِينَ بِآيَاتِ اللَّهِ يَجْحَدُونَ {الأنعام/٣٣})

وهذا هو الفرق بين العلم والمعرفة في الشرع

المبحث الثاني: الإعجاز العلمي للذاكرة ودور اللغة العربية في ذلك

مشتقات لفظ الذكر في القرآن الكريم وهي

الذكرى - التذكرة - التذاكر

أولاً: الذكرى

مفهوم لفظ (الذكرى) في القرآن الكريم

ذكرنا في المبحث السابق مفهوم الفطرة والمعرفة ووجود المعلومات القطرية في القلب عند كل البشر وهنا يكون مصير هذا الكم الهائل من المعلومات هو التخزين في جهاز ذاكرة يتم تكوينه في منطقة ظاهر القلب وتعرف هذه الذاكرة شرعا بالذكرى بمعنى إن تعريف مرحلة الذكرى من الجانب العلمي والديني هو كما يلي:

مرحلة الذكرى من الجانب العلمي والديني:

مرحلة الذكرى هي مرحلة تكوين الذاكرة البشرية في منطقة ظاهر القلب لتتعلق بها عملية الذكرى لكل البشر كمرحلة أولى من مراحل الذكر والتذكر والتابعة لمرحلة التبصرة

وعليه إذا كان الأمر كذلك فإن منطقة ظاهر القلب البشرية والتي ذكرنا من مميزاتها أنها تحمل كل الفكر البشري ومعرفة الحق إلخ من مميزات هذه المنطقة فمن الطبيعي أنها منطقة الفطرة وبالتالي منطقة الذكرى والقرآن الكريم ميز بين أنواع الذاكرة فوصف بعضها بالذاكرة البشرية وبعضها ذاكرة للمؤمن ففي الذاكرة البشرية نجد تأكيد لعلاقة الذكرى بمنطقة ظاهر القلب البشرية في الآية التي ربطت الذكرى بالبشر في قوله تعالى (وَمَا جَعَلْنَا أَصْحَابَ النَّارِ إِلَّا مَلَائِكَةً وَمَا جَعَلْنَا عِدَّتَهُمْ إِلَّا فِتْنَةً لِلَّذِينَ كَفَرُوا

لَيَسْتَنقِصَنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَيَرْدَادَ الَّذِينَ آمَنُوا إِيمَانًا وَلَا يَرْتَابَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْمُؤْمِنُونَ وَلِيَقُولَ الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ وَالْكَافِرُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهِذَا مَثَلًا كَذَلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي مَن يَشَاءُ وَمَا يَعْلَمُ جُنُودَ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ وَمَا هِيَ إِلَّا ذِكْرَى لِلْبَشَرِ (المدثر (٣١)) ونلاحظ أنه لم يقل تذكرة للبشر بل ذكرى للبشر وسنوضح الفرق لاحقاً بين الذكرى والتذكرة وفي حالة ذاكرة المؤمن نجد تحول اللفظ من ذكرى الى تذكرة في قوله تعالى (إِلَّا تَذْكِرَةً لِّمَن يَخْشَى) طه (٣) ومعروف أن الخشية للمؤمن

اذن هذا يؤكد أن الذكرى والفطرة ومعرفة الحق وكل الفكر البشري متواجد في القلب وتحديداً ظاهر القلب ومما يؤكد ذلك أيضاً أن من معاني الفطرة الإسلام وليس الإيمان ودرجاته وصولاً الى الإحسان وهذا المعنى للفطرة بانها الإسلام ورد في الحديث وفي الصحيحين (عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: كل مولود يولد على الفطرة فأبواه إما يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كما تولد البهيمة صماء هل تحسون فيها)) (٢١)

والمعنى واضح أن المقصود بالفطرة هو الإسلام كدين في المقارنة بينه والأديان الأخرى أيضاً للتأكيد أكثر ميز القرآن بين الإسلام والإيمان من حيث الطاقة داخل الجسم وخارجه وذلك في قوله تعالى (قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ وَإِنْ تُطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ لَا يَلِتْكُمْ مِّنْ أَعْمَالِكُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) الأعراف ١٤ والشاهد هنا جملة (ولما يدخل الإيمان) أي الإسلام يقع من حيث المنطقة في الخارج في منطقة ظاهر القلب ثم الإيمان إلى الداخل أي باطن القلب وهذا واضح من إيراد كلمة (يدخل) كما ذكرنا

أيضا ورد لفظ الذكرى في قوله تعالى (وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنفَعُ الْمُؤْمِنِينَ) الذاريات ٥٥ وقد جاء في تفسير السعدي لهذه الآية ما يلي:

(والتذكير نوعان: تذكير بما لم يعرف تفصيله، مما عرف مجمله بالفطر والعقول فإن الله فطر العقول على محبة الخير وإيثاره، وكراهة الشر والزهد فيه، وشرعه موافق لذلك، فكل أمر ونهي من الشرع، فإنه من التذكير، والنوع الثاني من التذكير: تذكير بما هو معلوم للمؤمنين، ولكن انسحبت عليه الغفلة والذهول، فيذكرون بذلك، ويكرر عليهم ليرسخ في أذهانهم، ينبهوا ويعملوا بما ذكروه، من ذلك، وليحدث لهم نشاطاً، توجب لهم الانتفاع والارتفاع).

وأخبر الله أن الذكرى تنفع المؤمنين، لأن ما معهم من الإيمان والخشية والإنابة، واتباع رضوان الله، يوجب لهم أن تنفع فيهم الذكرى، وتقع الموعظة منهم موقعها كما قال تعالى: {فَذَكِّرْ إِن نَّفَعَتِ الذِّكْرَى سَيَذَكِّرْ مَنْ يَخْشَى وَيَجَنَّبُهَا الْأَشْقَى}

وأما من ليس معه إيمان ولا استعداد لقبول التذكير، فهذا لا ينفع تذكيره، ويكون بمنزلة الأرض السبخة، التي لا يفيد المطر فيها شيئاً، وهؤلاء الصنف، لو جاءتهم كل آية، لم يؤمنوا حتى يروا العذاب الأليم (٢٢) ملاحظات على الشرح السابق:

ورد في الشرح السابق (التذكير نوعان: تذكير بما لم يعرف تفصيله، مما عرف مجمله بالفطر والعقول فإن الله فطر العقول على محبة الخير وإيثاره، وكراهة الشر والزهد فيه، شواهد من التفسير أعلاه:

(١) الشاهد في هذه الجزئية هو فطرة العقول فما هي العقول المقصودة هنا ؟ إنها العقول التي في القلوب وهذا مأخوذ من القرآن نفسه فالآيات تفسر بعضها البعض قال تعالى (أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَنُوكُنَّ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارَ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبَ الَّتِي فِي الصُّدُورِ) (٤٦)

إذا التذكير يكون للفطرة والفطرة في العقل والعقل في القلب وتحديداً هنا ظاهر القلب

(٢) أيضاً الشاهد الثاني موضوع ان هذه المعلومات الفطرية المعرفية في ظاهر القلب لابد أن تكون في وعاء للحفظ مما يعرف علمياً بالذاكرة والدليل على ذلك إن الشرح أورد الآتي:

فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنفَعُ الْمُؤْمِنِينَ { والتذكير نوعان: تذكير بما لم يعرف تفصيله، مما عرف مجمله بالفطر والعقول) إذا الإشارة في الشرح السابق إلى التذكير يعني ان هناك ذاكرة وهو ما يعنيها فاين تكون هذه الذاكرة؟ لا شك أنها في ظاهر القلب كما ذكرنا حيث منطقة الفطرة

أيضاً أورد الشارح أن المضمون الفكري لهذه الذاكرة يتوافق مع الشرع بل وذهب إلى أبعد من ذلك وذكر بأن محتوى الشرع هو محتوى الذاكرة ففي الشرح ورد ما يلي بهذا الخصوص :

فكل أمر ونهي من الشرع، فإنه من التذكير، وتام التذكير، أن يذكر ما في المأمور به، من الخير والحسن والمصالح، وما في المنهي عنه، من المضار.

سبحان الله يكفيننا فقط في الشرح جملة (فكل أمر ونهي من الشرع فإنه من التذكير)، وهذا أمر من المهم أن يفهمه المؤمن سواء من يأمر أو ينهي وسواء من يتلقى الأمر والنهي

فهو صادر من قلب العبد وهو وارد اليه لذلك هنا قاعدة علمية نفسية دينية في آن واحد وهي إن تذكير الغير هو تذكير للنفس أولاً لذلك لا يشترط العلماء أن تكون ملتزماً بما تذكر به غيرك بل يجب الاستمرار في التذكير قبل وبعد وأثناء التذكير

وفي هذا الشأن أورد العلماء أنه يجب على المرء أن يأمر بالمعروف وإن كان لا يأتيه، وينهى عن المنكر وإن كان

يأتيه؛ لأن فعل المعروف والأمر به واجبان فترك أحدهما لا يسقط الآخر.)

فالذي عليه عامة العلماء من السلف والخلف: أنه لا يشترط فيمن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر: أن يكون عدلاً في نفسه غير مرتكب لشيء من المنكرات أو المعاصي؛ لأن في هذا الشرط سداً لباب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فمن ذا الذي يسلم من المعاصي والذنوب؟ ولأن الواجب على الإنسان أمران: اجتناب المنكر، والنهي عنه، فإذا أحلّ بأحدهما، لا يسقط عنه الآخر.)

ثانياً: التذكرة

مرحلة التذكرة من الجانب العلمي والديني:

يتم إدخال البيانات الخاصة بمرحلة الذكرى والتبصرة التابعة لها إلى باطن القلب بدلاً من الظاهر نتيجة ارتفاع الإيمان لمرحلة البصيرة وهذا الانتقال يتطلب التخزين بدرجة أعلى داخل جهاز الذاكرة لمنطقة باطن القلب فتحدث التذكرة بمعنى إن التذكرة تم اشتقاقها من جهاز ذاكرة باطن القلب في مرحلته الأولى.

وعليه يكون القلب هو منشأ المعلومات والذاكرة وليس الدماغ وهو الإثبات لهذا الأمر للمرة الثانية عن طريق أحد مشتقات لفظ الذكر وهو التذكرة كما تم الإثبات من قبل في لفظ الذكرى..

وعليه فإن مرحلة التذكرة هي المرحلة الثانية للمؤمن بعد الذكرى مما يدل على أنه أي المؤمن ينتفع بالذكرى فتحوّل إلى التذكرة في باطن قلبه المفتوح بالإيمان لذلك نجد في القرآن أنه قد تم ربط التذكرة والإيمان أو مصحوبات الإيمان من الأعمال القلبية في قوله تعالى (طه) {طه/١} (مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى {طه/٢} إِلَّا تَذَكُّرٌ لِّمَن يَخْشَى {طه/٣} - ونلاحظ في الآية الأخيرة استصحاب المضمون الفكري للتذكرة مع مصحوبات العمل التي ذكرناها سابقاً من خشية - خوف نية إلخ وهي لا تكون إلا للمؤمن ..

كذلك قوله تعالى (لَجَعَلَهَا لَكُمْ تَذَكُّرَةً وَتَعِيَهَا أَذُنٌ وَاعِيَةٌ {الحلقة/١٢})

ثالثاً: التذكر

وعليه وحسب الشرح السابق للتذكرة تكون التذكرة محطة للانطلاق نحو التذكر ولكن كيف تتحول التذكرة إلى تذكر على الأرض؟

عملية التذكر من الجانب العلمي والديني:

ذكرنا في مرحلة التذكرة إنها المحطة للانطلاق نحو عملية التذكر حيث أصبحت المعلومات مصحوبات العمل جاهزة فنتنقل مباشرة من باطن القلب إلى الدماغ وهي منطقة تغذية روحية أي منطقة باطن القلب لذلك فهي للمؤمن فقط وتسمى عملية الانتقال هذه من باطن القلب إلى الدماغ عبر اتصال القلب بالدماغ بعملية التذكر

ومنطقة باطن القلب هي منطقة تغذية روحية حيث يوجد نور الإيمان لذلك فهي للمؤمن فقط لأن الكافر يكون باطن القلب عنده مغلق فيكون التذكر عنده هو فقط عملية انتقال المعلومات من ظاهر القلب إلى الدماغ أي عملية تغذية جسدية فقط وفي الشرع لا يطلق لفظ التذكر إلا للمؤمن قال تعالى ((هُوَ الَّذِي يُرِيكُمْ آيَاتِهِ وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا وَمَا يَتَذَكَّرُ إِلَّا مَنْ يُنِيبُ)) غافر ١٣

ولو لاحظنا في الآية تم نفي التذكر بالحرف (لا) ثم جاء حرف الاستثناء بالحرف (إلا) ليتم انتساب التذكر إلى من ينيب وهو المؤمن وما كل ذلك إلا لأن مفهوم التذكر في الشرع يرتبط بالجانب الروحي ولنفس السبب فإن الذكرى تنتفع المؤمنين كما قال تعالى ((وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ)) الذاريات ٥٥

وعليه يختلف مفهوم التذكر للمسلم في القرآن عن مفهوم أهل التشريح والطب

هذا هو التذكر ومراحله المختلفة

النتائج:

- أثبت البحث أهمية اللغة العربية في التفسير العلمي لآيات الوحي
- توصل البحث إلى أن إدخال الجانب اللغوي في التفسير العلمي للآيات جنباً إلى جنب مع الجانب العلمي والشرعي مهم جداً لربط العلوم الشرعية والعلمية
- توصل البحث إلى الربط بين معاني المفردات في اللغة العربية ومعاني الألفاظ في القرآن الكريم
- تمكن البحث من سد الفجوة بين علوم الوحي والعلوم الإنسانية خاصة تخصصات المساق العلمي والأدبي
- أصبح من خلال البحث هناك إمكانية التكامل بين العلوم أو تأصيل ما يعرف بالعلوم البينية

التوصيات:

- نوصي بالاهتمام بالإعجاز البياني لآيات الوحي حتى تكون نبراس لزيادة الإيمان
- نوصي أهل التخصصات من المساق العلمي والأدبي لبذل الجهد في معرفة نواحي التكامل بينهما
- نوصي أهل التحكيم في البحوث والمؤتمرات مراعاة وجود التحكيم المتخصص في التكامل البياني للعلوم والجلوس معاً في تحكيم بحوث الإعجاز البياني

المراجع:

(١) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.

الراوي: النعمان بن بشير | المحدث: مسلم | المصدر:

صحيح مسلم | الصفحة أو الرقم: ١٥٩٩

| الترخيص: أخرجه البخاري (٥٢)، ومسلم (١٥٩٩).

<https://dorar.net/hadith/sharh/2732>

- (١٥) ويكيبيديا
https://ar.wikipedia.org
- (١٦) موقع الطبيب
https://altibbi.com
- (١٧) موقع المكتبة الشاملة
https://shamela.ws
- (١٨) المصدر السابق
(١٩) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.
https://dorar.net/hadith/sharh/11472
- (٢٠) موقع المكتبة الشاملة
https://shamela.ws/book/5756/163
https://www.almaany.com
- (٢١) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.
https://dorar.net/hadith/sharh/114
- (٢٢) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.
https://dorar.net/hadith/sharh/114
- (٢٣) تفسير القرآن الكريم الملك سعود
https://quran.ksu.edu.sa/tafseer/saadi
- (٢) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.
الراوي: أنس بن مالك | المحدث: صدر الدين المناوي |
المصدر: كشف المناهج والتناقيح | الصفحة أو الرقم:
١١٢/١ | خلاصة حكم المحدث: رجاله رجال مسلم في
الصحيح | التخريج: أخرجه الترمذي (٢١٤٠)، وأحمد
(١٣٦٩٦)
https://dorar.net/hadith/sharh/87509
- (٣) موقع المعاني. معاجم اللغة العربية
https://www.almaany.com
- (٤) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.
https://dorar.net
- (٥) موقع إسلام ويب.
https://www.islamweb.net
- (٦) موقع المعاني. معاجم اللغة العربية
https://www.almaany.com
- (٧) موقع إسلام ويب.
لسان العرب كمال الدين محمد بن مكرم بن منظور
الإفريقي ج ١ ص ٤٥٨-٤٦٦ ط ٢١ بيروت، دار صادر
01990:51410
https://www.islamweb.net
- (٨) موقع الدرر السنية. الموسوعة الحديثية.
الراوي: أنس بن مالك | المحدث: صدر الدين المناوي |
المصدر: كشف المناهج والتناقيح | الصفحة أو الرقم:
١١٢/١ | خلاصة حكم المحدث: رجاله رجال مسلم في
الصحيح | التخريج: أخرجه الترمذي (٢١٤٠)، وأحمد
(١٣٦٩٦)
https://dorar.net/hadith/sharh/87509
- (٩) لسان العرب كمال الدين محمد بن مكرم بن منظور
الإفريقي ج ١ ص ٤٥٨-٤٦٦ ط ٢١ بيروت، دار صادر
٠١٩٩٠:٥١٤١٠
موقع إسلام ويب.
https://www.islamweb.net
- (١٠)
موقع المعاني. معاجم اللغة العربية.
https://www.almaany.com
- (١١) موقع إسلام ويب
https://islamonline.net
- (١٢) موقع القرآن الكريم تفسير الجلالين
https://surahquran.com
- (١٣) موقع معجم المعاني
https://www.arabdict.com
- (١٤) ويكيبيديا
https://ar.wikipedia.org

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The Semiotics of Color in Yahya Al-Samawi:

A Reading of the Poetry Collection "A Tombstone Made of Marble Words"

Dr. Latifa Bint Saud Al-Osaimi

Assistant professor, University College of Al-Laith, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

E-mail: lsusaimi@uqu.edu.sa

سيمائية اللون عند يحيى السماوي قراءة في ديوان
شاهدة قبر من رخام الكلمات.

د. لطيفة بنت سعود العصيمي

أستاذ مساعد بالكلية الجامعية بالليث، جامعة أم القرى،
المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:

Semiotics, Colors, Connotation Poetics.

الكلمات المفتاحية:

السيمائية، الألوان، الدلالة، الشعرية.

ABSTRACT:

Color is considered a poetic gateway, revealing the symbolism and depth of meaning within a creative text. Its employment enhances the density of connotation, particularly as colors often possess a dynamic quality that reflects the distinctiveness of beings and imbues existence with meaning. When captured by a poet's intensified sensibility, the meanings of colors take on a unique creative dimension that harmonizes with the poetic context. How, then, did the poetics of color manifest in the work of the Iraqi poet Yahya al-Samawi?

This study aims to analyze the color-related signs in al-Samawi's diwan, "A Tombstone from the Marble of Words," at both the lexical and contextual levels. It investigates how the connotative formation of colors varies according to psychological and social dimensions, demonstrating the rhetorical harmony achieved by the deep structure of the text. To uncover the meanings and connotations of colors, the semiotic method and its tools are employed as the primary methodology. A key finding of this study is the emergence of rhetorical arts associated with color, such as color-based metaphor and writing, in the poet's texts. This links the color sign to contextual meanings that enrich it, revealing that the words in the poet's work carry hidden colors, much like the title of the diwan itself suggests.

مستخلص البحث:

يعد اللون بوابة شعرية ندلف من خلالها لما وراء الرمز، وتوظيفه في النص الإبداعي يزيد كثافة المعنى وعمق الدلالة، لاسيما أن الألوان مكون حيائي يعكس تمايز الكائنات، ويضيف على الوجود معانيه، فكيف إذا التقطه إحساس شاعر!، ولأن لغة الشعر رمزية مكثفة فإن معاني الألوان تتخذ شكلا إبداعيا خاصا، ينسجم مع شعرية النص، فكيف ظهرت شعرية اللون عند الشاعر العراقي يحيى السماوي؟ تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلامات اللونية عند يحيى السماوي في ديوانه "شاهدة قبر من رخام الكلمات"، على المستويين اللفظي والسياقي، وكيف يتغير التشكيل الدلالي للألوان تبعا للأبعاد النفسية والاجتماعية، مبينة الانسجام البلاغي الذي تحدثه دلالات الألوان في البنية العميقة للنص، وحتى نتمكن من الحفر الدلالي في معاني الألوان ودلالاتها فإن المنهج السيميائي وأدواته هو المنهجية المتبعة في هذه الدراسة التي خلصت بنتائج من أهمها: ظهور فنون بلاغية مرتبطة باللون كاستعارة اللونية والكناية بالألوان في نصوص الشاعر، ترتبط العلامة اللونية بمعاني سياقية تزيد كثافة الكلمات لدى الشاعر تحمل ألوانا خفية كما يظهر في عنوان الديوان.

المقدمة:

الحمد لله وحده لا شريك له، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله واصحابه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد.

فاللون يعد بوابة شعرية ندلف من خلالها لما وراء الرمز، وتوظيفه في النص الإبداعي يزيد كثافة المعنى وعمق الدلالة، لاسيما أن الألوان مكون حياتي يعكس تمايز الكائنات، ويضفي على الوجود معانيه، فكيف إذا التقطه إحساس شاعر!، ومن هناك جاءت فكرة هذه الدراسة لتحط رحالها مع شاعر عراقي كبير، اعتاد صناعة الرمز اللغوي المؤثر، وهو الشاعر يحيى السماوي، ولأن لغة الشعر رمزية مكثفة فإن معاني الألوان تتخذ شكلا إبداعيا خاصا، ينسجم مع شعرية النص، فكيف ظهرت شعرية اللون ودلالته عند الشاعر العراقي يحيى السماوي؟ فكانت هذه الدراسة الموسومة بـ "سيمائية اللون عند يحيى السماوي، قراءة في ديوان شاهدة قبر من رخام الكلمات"، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلامات اللونية عند يحيى السماوي في هذا الديوان على المستويين اللفظي والسياقي، وكيف يتغير التشكيل الدلالي للألوان تبعا للأبعاد النفسية والاجتماعية، مبينة الانسجام البلاغي الذي تحدثه دلالات الألوان في البنية العميقة للنص، واختيار هذا الديوان تحديدا من بين إنتاجه الأدبي لما يتميز به من التركيز على التعبيرات اللونية، مما يجلي أسلوبه الرمزي في توظيف العلامات اللونية.

مشكلة البحث وأسئلته: كيف تظهر سيميائية اللون عند يحيى السماوي؟ وما أثر ذلك في بناء المعنى؟ وهل للبيئة دور في تشكيل المفاهيم اللونية واستعمالاتها؟ ما مدى ارتباط اسم الديوان بهذه السيميائية؟ ما الأثر البلاغي الذي أحدثه السماوي من خلال استعمالاته اللونية؟

منهج البحث: وحتى نحيب على هذه الأسئلة لابد من استقرار الألوان في هذا الديوان، ثم تحليلها وفق معطيات المنهج السيميائي، حيث يدرس كيفية تولد المعاني من العلامات اللونية، وتقابلاتها الثقافية والتاريخية والزمانية والمكانية، للوصول إلى بنية عميقة في نصوص السماوي.

الدراسات السابقة: تناولت دراسات كثيرة شعر يحيى السماوي من جوانب عدة منها:

- التناسل التاريخي عند يحيى السماوي بوصفه منهجا وطريقة، نبيلة أحمد ابن المبارك، مجلة الرافد، ع ٢٤٨، حكومة الشارقة - دائرة الثقافة، ٢٠١٨م.
- القناع والرمز في شعر يحيى السماوي، ياسمين أحمد علي، مجلة بحوث اللغات، مج ٤، عدد ٣، جامعة تكريت - كلية التربية للبنات، ٢٠٢١م.

- الرموز التراثية في شعر يحيى السماوي، محسن غلا محسن كهوري، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، مج ١٦، ع ٣، جامعة القادسية، كلية الآداب، ٢٠١٣م.

- انعطافات غرائبية في قصيدة يحيى السماوي الشعرية، هيثم عبد الحسين مريوش فرحان، مجلة كلية التربية الأساسية، ع ١٢٦، الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية، ٢٠٢٤م.

- دلالات الألوان في شعر يحيى السماوي، مرضية آباد، مجلة إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي، س ٢، ع ٨، جامعة آزاد الإسلامية، ٢٠١٢م.

وهذه الأخيرة هي التي تناولت موضوع الألوان في شعر السماوي، وتختلف عن هذه الدراسة في كونها تناولت الألوان في شعر السماوي عامة، دراسة دلالية أسلوبية تهدف إلى إحصاء الظواهر اللونية في شعره وإبرازها، معتمدة على منهج الوصف والتحليل والإحصاء، بينما هذه الدراسة تركز على ديوان "شاهدة قبر من رخام الكلمات"، وتتناول الألوان من منظور سيميائي يكشف العمق الدلالي في توظيف العلامة اللونية.

هيكل البحث: تقتضي طبيعة الدراسة أن تقسم إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة، تتناول المقدمة أهمية الموضوع وأسئلة البحث والدراسات السابقة والمنهج المتبع، ثم التمهيد وفيه تعريف بالديوان والشاعر، فالمبحث الأول ويتناول مفهوم سيميائية الألوان وارتباطها بعنوان الديوان، ثم المبحث الثاني وفيه تحليل سيميائي للألوان المذكورة في الديوان، فالخاتمة وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

هذا وبالله التوفيق ومنه الإعانة والتسديد، والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين.

التمهيد:

الشاعر يحيى عباس السماوي شاعر عراقي، ولد في مدينة السماوة بالعراق. حاصل على بكالوريوس الأدب العربي من جامعة المستنصرية بالعراق عام ١٩٧٤م، اشتغل بالتدريس والصحافة والإعلام في كل من العراق والمملكة العربية السعودية، وهاجر إلى أستراليا عام ١٩٩٧م، حصل على جائزة أبها الأولى لأفضل ديوان شعر لعام ١٩٩٣م، نشرت قصائده في العديد من الصحف والمجلات الأدبية العراقية والعربية والأسترالية والسنغافورية، شارك في العديد من المهرجانات الأدبية العربية والعالمية، وكتب عنه الكثير من النقاد العرب والأجانب، عضو اتحاد الأدباء العراقي، عضو رابطة الواحة الثقافية، عضو اتحاد الكتاب والأدباء العرب، عضو اتحاد الأدباء الأسترالي، عضو رابطة قلم العالمية، عضو رابطة شعراء العالم، حظي شعره بعدد من البحوث والدراسات الجامعية، وهو مقيم في أستراليا حالياً، حاز

أَلْحَوَاتِيمُ الْجَوْهَرِيُّ: السُّؤْمَةُ، بِالضَّمِّ، الْعَلَامَةُ تُجْعَلُ عَلَى الشَّيْءِ وَفِي الْحَرْبِ أَيْضاً، تَقُولُ مِنْهُ: تَسْوَمُ، قَالَ أَبُو بَكْرٍ: قَوْلُهُمْ عَلَيْهِ سِيْمَا حَسَنَةً مَعْنَاهُ عِلَامَةٌ، وَهِيَ مَأْخُوذَةٌ مِنْ وَسَمْتُ أَسْمُ، قَالَ: وَالْأَصْلُ فِي سِيْمَا وَاسْمَى فَحَوَّلَتِ الْوَاوُ مِنْ مَوْضِعِ الْفَاءِ فَوُضِعَتْ فِي مَوْضِعِ الْعَيْنِ، كَمَا قَالُوا مَا أَطْيَبُهُ وَأَيْطَبُهُ، فَصَارَ سَوْمِي وَجُعِلَتِ الْوَاوُ يَاءً لِسُكُونِهَا وَانْكِسَارِ مَا قَبْلَهَا. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: وَالْخَيْلُ الْمُسَوَّمَةُ، قَالَ أَبُو زَيْدٍ: الْخَيْلُ الْمُسَوَّمَةُ الْمُرْسَلَةُ وَعَلَيْهَا رُكْبَانُهَا، وَهُوَ مِنْ قَوْلِكَ: سَوَّمْتُ فُلَانًا إِذَا خَلَيْتَهُ وَسَوَّمَهُ أَيَّ وَمَا يُرِيدُ، وَقِيلَ: الْخَيْلُ الْمُسَوَّمَةُ هِيَ الَّتِي عَلَيْهَا السِّيْمَا وَالسُّؤْمَةُ وَهِيَ الْعَلَامَةُ، وَقَالَ ابْنُ الْأَعْرَابِيِّ: السِّيَمُ الْعِلَامَاتُ عَلَى صُوفِ الْعَنْمِ، وَقَالَ تَعَالَى: مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُسَوِّمِينَ^٤.

ولا يبعد المعنى الاصطلاحي عن اللغوي كثيراً، رغم الاختلاف الذي طال المصطلح ومفهومه، فالسيمائية علم يدرس أنظمة العلامات، وما يتصل بها من معاني ودلالات، وهذه الدراسة شاملة لأنواع العلامات جميعاً، بما في ذلك حياة العلامة في المجتمع، لأن تولد الدلالة من العلامة لا ينبثق من ذاتها فحسب، بل من تفاعل العلامات مع المحيط الخارجي والداخلي كذلك، لذلك عرفها دي سوسير بأنها (العلم الذي يدرس حياة العلامات من داخل الحياة الاجتماعية، ونستطيع إذن أن نتصور علماً يدرس حياة الرموز والدلالات المتداولة في الوسط المجتمعي)^٥، وهو بهذا التعريف يوسع ميدان السيميائية لتشمل كل ما يحيط بنا، لأن الحياة تقوم على هذه العلامات مع اختلاف مادتها.

فالعلامة هي ما يدل على الشيء، أو ما يمكن أن يولد دلالة معينة، وهي في إطارها السيميائي تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما الدال والمدلول، أما الدال فهو الشكل المادي للعلامة، مثل الشجر والجدران والماء والكواكب واللباس والأدوات وأنواع الطعام والسيارات وغير ذلك مما يمكن الإحساس به، والمدلول هو المعنى الذي تشير إليه هذه المواد، كدلالة إشارة المرور على تنظيم السير، ودلالة الضوء على طلوع النهار، ودلالة الأبيض على النقاء وهكذا.

والعلامة ترتبط بالحياة الاجتماعية كثيراً، ويتوقف تفسيرها غالباً على تداوليتها، مثل قولهم: فلان كثير رماد القدر، يعنون كثير الضيافة كريم اليد، يقول الجرجاني: (إذا قلت: "هو كثير رماد القدر"، كان له موقع وحظ من القبول لا يكون إذا قلت: "هو كثير القرى والضيافة")^٦، لأن العرب

ديوانه "قلبي على وطن" جائزة الملتقى العربي في أبيها عام ١٩٩٢م، كما حاز ديوانه "هذه خيمتي.. فأين الوطن" جائزة الإبداع الشعري برعاية جامعة الدول العربية عام ١٩٩٨م وعام ٢٠٠٨م حاز ديوانه "نقوش على جذع نخلة" جائزة البابطين لأفضل ديوان شعر وحاز جائزة دار المنهل للقصيدة العربية وجوائز أخرى منها درع ديوان العرب للعام ٢٠٠٧.

عاش السماوي مغترباً، والوطن ينبض بداخله، وما مرت به العراق من تقلبات وأزمات أثرت في شخصيته وشعره، يقول عن نفسه: (أنا ابن أم قروية وأب بقال، ولدت على بعد بضع عشرات أمتار من نهر الفرات، في بيت جدي لأمي، الذي يقع في زقاق ضيق، بيوت متلاصقة السطوح والجدران تلاصق قطع ماعز يسير في وادٍ ضيق، لذا فإن نشأتني الأولى أسهمت في فتح عيني على تكافل الفقراء الاجتماعي والشعور بغيباب العدالة في توزيع ثروات الوطن، مما جعلني أعلن تضامني مع الصعاليك في حربهم العادلة ضد الأباطرة، ومع الجياع ضد المتخمين، بل ومع مناديل العشق ضد أكفان القهر والتعسف)^٢.

وللسماوي أكثر من خمسة وعشرين ديواناً ومجموعة شعرية، منها "شاهدة قبر من رخام الكلمات"، نشر هذا الديوان عام ٢٠٠٩م، كتب في الإهداء: إلى روح الطيبة أُمِّي وقد غفت إغفائها الأخيرة قبل أن أقول لها تصبحين على جنة.

فكان هذا الديوان هو القبر الذي وضع عليه شاهد الكلمة، في مقابلة بين الأم والوطن، بياض الشاهد وسواد القبر، معاني تضج بها النصوص، على نحو سنراه في تحليل تلك العلامات.

المبحث الأول: السيميائية بين اللون والعتبة.

السيميائية تعني العلامة، من السُّؤْمَةُ والسِّيْمَةُ والسيما والسيما هي العلامة التي يعرف بها الخير والشر، ومنه قول الله تعالى: (سيماهم في وجوههم)^٣، أي علامة تحملها وجوههم تدل عليهم، جاء في لسان العرب: (وسَوَّمُ الفرسَ: جَعَلَ عَلَيْهِ السِّيْمَةَ، وَقَوْلُهُ عَرَّ وَجَلَّ: جَجَارَةٌ مِنْ طَبِئِ مُسَوَّمَةٌ عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُسْرِفِينَ، قَالَ الرَّجَّاجُ: رُويَ عَنِ الْحَسَنِ أَنَّهَا مُعَلَّمَةٌ بِبَيَاضٍ وَخُمْرَةٍ، وَقَالَ غَيْرُهُ: مُسَوَّمَةٌ بِعَلَامَةٍ يُعْلَمُ بِهَا أَنَّهَا لَيْسَتْ مِنْ جَجَارَةِ الدُّنْيَا وَيُعْلَمُ بِسِيْمَاهَا أَنَّهَا مِمَّا عَذَّبَ اللَّهُ بِهَا؛ الْجَوْهَرِيُّ: مُسَوَّمَةٌ أَيَّ عَلَيْهَا أَمْثَالُ

١ - الترجمة نقلاً عن موقع منصة الإبداع العربي - <https://al-manassa.com/author/samawi>

٢ - ضمن حوار أجرته معه صحيفة الجريدة، نشر المقال في ٢٠١٩/٩/٦م.

٣ - سورة الفتح: ٢٩

٤ - لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي الإفريقي، الحواشي لليازجي وجماعة من اللغويين، ج ١٢، ص ٣١٢، ط ٣، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ.

٥ - السيميائية أصولها ومناهجها ومصطلحاتها، سعدية موسى عمر، مجلة الآداب، ١٤، ص ١١٩، جامعة إفريقيا العالمية - كلية الآداب، ٢٠١١م.

٦ - دلائل الإعجاز في علم المعاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار، تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، ط ٣، ج ١، ص ٤٣٠، مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، ١٤١٣هـ.

وإنما يحيل على شيء آخر يكون اللون جزءاً منه أو دالاً عليه، فتكتسب اللفظة رمزية خاصة، وبدلاً من أن يحيل اللفظ على معناه اللوني صار يحيل على مترادف له، سبكه وشكله العرف الشعري أو الثقافي، كدلالة لفظ "البَيْض" على السيف، ودلالة السمر على الرماح، ودلالة الأشقر على الخيل، فرغم المشاركة في هذه الألوان إلا أن الصورة الذهنية تتبني على هذا النحو المعروف فيها، كما لو كانت مترادفات للمعنى نفسه، ولا يقف المعنى عند هذا الحد، فاللون يعطي بنية إشارية فاعلة، فلفظ البيض يثير في النفس رهبة ورغبة، تماثل الأثر الوجودي للسيف، والسؤال هنا: هل سميت السيف بيضاً لمجرد اللون؟

إن المتأمل في الخطاب الشعري يجد أن ارتباط البيض بالسيف له دلالات عميقة تؤخذ من مقابلة الأبيض بالسيف، فالبيض ليس هو الهيئة الحاصلة المنعكسة من رؤية السيف فحسب، فمن دلالات البياض العز والسودد، فيقال: "أبيض الوجه" إذا لم يرتكب ما يشينه فيمتدح بالبياض أو الوضاعة وهي تدل عليه، ومنه قول الله تعالى: (يوم تبيض وجوه وتسود وجوه)^{١٠}، فهي فازت وغنمت ونالت العز والشرف، وليس هذا التعبير مجازياً، فإن السرور إذا خالط النفس ظهر أثره في الوجه فاستنار، يعرف هذا كل مبصر، وهذا النور يدل على انشراح لمن رآه، وقد جاء في وصف رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه إذا سر كان وجهه كأنه مذهب، والعرب تعبر بالبياض كناية عن النقاء والشرف والسلامة من العيوب، كقول الشاعر:

وأبيت أبيض سابغا سرباله

يكفي المشاهد غيب من لم يشهد

(يريد: وزرت رجلاً كريماً حراً نقي الحسب من العيوب)^{١١}، ولا يزال الناس يمدحون باتباع الحق وإشاعته ويذمون باتباع الباطل، والسيف حد الحق، كما يقول أبو تمام:

السيف أصدق أنباء من الكتب

في حده الحد بين الجد واللعب

والحق والبياض قرينان، ففي البياض معنى الوضوح والنقاء والصفاء والسهولة وكلها في الحق، كذلك جاء التعبير عن الشريعة بالبياض لوجود هذه المعاني مجتمعة، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (تركتكم على المحجة البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها إلا هالك).

وترتبط دلالة البياض أيضاً بالموت والخوف، فالكفن أبيض والسيف تورده المهالك، فيرتبط اللون الأبيض بالفناء

قديمًا يستعملون نار الحطب في الطبخ، فكان لزاماً أن يكون تحت القدر رماد، فالرماد الكثير علامة في حد ذاتها، لكن دلالتها على الكرم والقرى والضيافة خاضع للعرف المجتمعي، قابل للتغير الدلالي مع التقدم الزمني، فاليوم لا يطبخ النار على حطب، مما يجعل دلالة الرماد على الكرم ضعيفة بحسب البيئة التي تعيش فيها.

وتنتج العلامات من مصدرين، طبيعي لا دخل للإنسان في تكوينه، ومصنوع يتأثر بإنتاجية الإنسان، ولكل علامة من هذين المصدرين أثر سيميائي يؤثر في الدلالة الناتجة، فالعلامات الطبيعية (لها وظيفة استخراج المدلول من الطبيعة، وهي مرتبطة بمدلولها عن طريق علاقة حقيقية طبيعية وليست مصنوعة)^{١٢}، كدلالة الشمس في جهة المغرب على الزوال والغروب، ودلالة الدخان على النار، كما جاء في خطبة قس بن ساعدة بسوق عكاظ: (أيها الناس: اسمعوا وعوا: من عاش مات، ومن مات فات، وكل ما هو آت آت، ليل داج، ونهار ساج، وسماء ذات أبراج، ونجوم تزهـر، وبخار تـزخر، وجبال مرساة، وأرض مدحاة، وأنهار مجرأة. إن في السماء لخبراً، وإن في الأرض لخبيراً، ما بال الناس يذهبون ولا يرجعون، أرضوا فأقاموا، أم تركوا فناموا؟)^{١٣}، فهو يذكر جملة من العلامات الطبيعية ودلالاتها الحقيقية، ومثل ذلك قولهم: (البعرة تدل على البعير، والأثر يدل على المسير)^{١٤}، فهي علامات تنتج المعنى، وفي المقابل يمكن أن ينتج الإنسان علامات تصنع دلالات أخرى، فتكون العلامة مصنوعة يبتكرها الإنسان لغرض التواصل، فتتغير دلالتها تبعاً لهذا القصد، وهذا يشبه إلى حد كبير مسألة الحقيقة والمجاز في البلاغة، حيث توجد للعلامة دلالة أخرى جانبية مع دلالتها الأصلية، فلباس الشرطي، يدل على مهنته، وهو في أصله وجد للستر، ومها يكن فإنه متى وجدت العلامة فقد دخلت حيز التأويل السيميائي.

والألوان بوصفها علامة، تدل على معانيها دلالة طبيعية، وكذلك لها جانب صناعي، فاللون الأخضر الطبيعي يدل على الشجر والنبات، لكنه في إشارة المرور مصنوع يدل على السماح بالعبور.

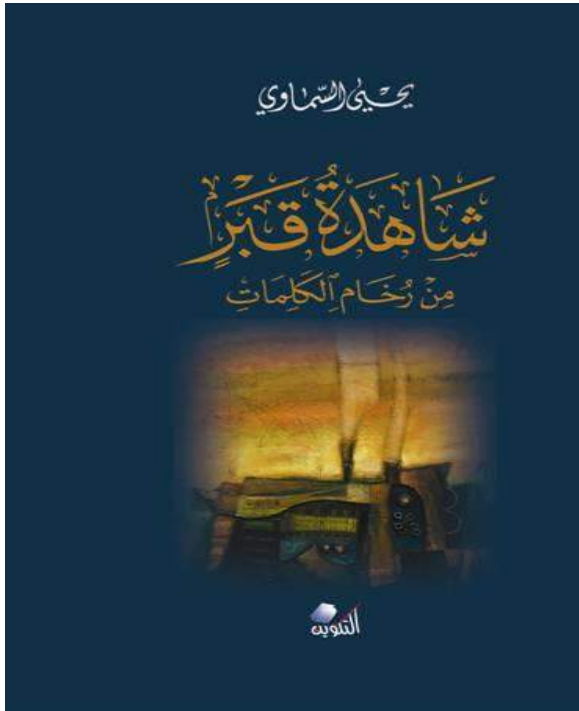
وللألوان حضور في الخطاب الشعري بحسب النسق الذي ترد فيه، ويشكل انعكاسات ذات أبعاد نفسية وتصورية، فتتغير دلالاتها، فالألفاظ اللونية تكتسب معانٍ تختلف عن دلالتها الكونية، فالأحمر مثلاً يدل على اللون المعروف، لكن لفظ "أحمر" في الشعر لا يحيل دائماً على اللون نفسه،

^{١٠} - معايير تصنيف العلامات عند أومبرتو إيكو، خولة لرقم، مجلة دراسات، ٩٤، ص ٣٠٤، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة - كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، ٢٠١٧م.

^{١١} - جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة، أحمد زكي صفوت، ج ١، ص ٣٨، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، بدون تاريخ.

^{١٢} - التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، محمد منير مرسى، ص ٨٢، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

^{١٠} - آل عمران: ١٠٦
^{١١} - شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن المرزوقي، علق عليه وكتب حواشيه غريد الشيخ، وضع فهارسه العامة إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٣م، ج ٢، ص ١٢٣١.



يظهر اللون الأزرق المسود مغطيا مساحة كبيرة من الغلاف، وهذا اللون فيه تخزين، فهو قائم يميل إلى الأسود يثير النفور، وقد ارتبط بالغول والجن والقوى السلبية في الأرض، وهو لون كريه، (لأنه لون الموت والمرض والكآبة والحزن)، ويتوسطه نافذة يغلب عليها اللون الأصفر الداكن، وهذا اللون كان (يستعمل للدلالة على الخيانة الوطنية والحسد، وكذلك يعد هذا اللون رمزا إلى الجبن والاضطهاد)^{١٣}، وهذا يتناسب مع النص المكتوب: "شاهدة قبر"، فالدلالة اللونية تشير للقبر، كما تشير إلى الوطن وما حل فيه.

والوطن في هذا الديوان هو العراق، وهو الأم، فالأم وطن كبير، يعني الانتماء والدف والتربية ومكارم الصفات، ومورد الهبات، قد يكون الشاعر قدم بالإهداء إلى أمه حقيقة، لكن العمق الدلالي يجعل الأم تتماهى مع الوطن السليب، والأم المتوفاة قبل أن يدرك إغفاءتها الأخيرة، ليقول: "تصبحين على جنة"، فالعراق لم تعد بخير.

وبين القبر والرخام تناسب لوني خفي، فالقبر مظلم، يناسبه السواد، في مقابل بياض الرخام، كأن الأمل يشخص من داخل القبر، فالسواد ليس تشاؤما مع دلالته على الموت والحزن، ففيه إشارة خفية إلى العراق، حيث يسمى سوادا، يقول السمين الحلبي: (السَّوَادُ وشدة الخضرة، جُعِلَا مُدْهَمَتَيْنِ لشدّة رَيِّهَما، وهذا مُشَاهَدٌ بالنظر، ولذلك قالوا:

والزوال والموت، ويعبر عن ذلك ببرق البصر وابيضاض العين، والسيوف من طبيعتها البرق واللمعان، وهو لا يبرق إلا إذا تحرك وحركته تكون في القتال، كما يقول الشاعر:

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا

وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

فاللون الأبيض يجمع هذه الدلالات مما يعطيه قوة تعبيرية عن وصف السيف به، أو تسمية السيوف بالببيض، وتبقى دلالة عميقة ترتبط بنسق ثقافي قديم يربط بين المرأة والحرب، فالمرأة في الشعر العربي موصوفة بالببيض، وتمتدح ببياضها ورقتها، وعند مقابلة السيف باللون الأبيض تظهر لنا هذه الدلالة، فمنذ لحظة الولادة يكون السيف حاضرا برقته، يقول أبو فراس:

إذا ولد المولود منا الأسنف

ة والببيض الرقاق ثمائه^{١٤}

والرقة والببيض من صفات المرأة في الخطاب الشعري، وتقابل بياض السيف ورقة صفحته فضلا عن تقابل المرأة والحرب، مع اعتبار أن من مسببات الحروب حفظ العرض والشرف، فما السيف إلا حماية الذمار والذود عن الديار، وبياض السيوف أو وصفها بالببيض له بعد رمزي يشير إلى هذه المعاني.

وديوان "شاهدة قبر من رخام الكلمات" هو عتبة النص لولوج التأويل السيميائي للألوان عند يحيى السماوي، فالعنوان يقابل النص، وهو حامل معنى وحمل وجوه، وهو عتبة قرائية للنص الذي يعنونه، فهو يوجه القارئ ويثير أسئلته، وهو مفتاح التأويل، وعنوان الكتاب لا يقتصر على النص المكتوب: "شاهدة قبر من رخام الكلمات"، بل جميع ما يكتنفه من تصميم الغلاف، فهو أول ما يواجه القارئ ويلفت نظره.

وكتاب "شاهدة قبر من رخام الكلمات" مطبوع بغلاف مقوى من القطع المتوسط، يحمل اللون الأزرق المسود، ويتوسطه اسم الديوان مكتوب باللون البرتقالي، ويتوسط الكتاب من الجزء السفلي نافذة مضببة الحواف، يغلب عليها اللون البرتقالي كذلك، مع صورة لمنزل ذو عناصر متداخلة من مكونات بشرية واسمنتية، ومدخنتين يتصاعد منها الدخان، وأصلها لوحة للفنان عبد الله الشيخ.

^{١٣} - الألوان في شعر كشاجم: دراسة سيميائية تأويلية، علي عبد الحليم السالمي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج ٤٣، ع ١٦٩٦، ص ١٠٨، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ٢٠٢٥م.

^{١٤} - ديوان أبي فراس الحمداني، عني بجمعه ونشره وتعليق خواشيه ووضع فهرسه سامي الدهان، المعهد الفرنسي بدمشق للدراسات العربية، ١٩٤٤م، ج ٢، ص ٣٩٣

هذه الألوان التي لطخت العراق؟؟، يقول في قصيدته (المنطقة الخضراء):

منذ استوطنها المندوب السامي وهي
دون سمو..

فكيف إذن تسمى "المنطقة الخضراء"
تلك الطعنة السوداء..

في جسد الوطن الأبيض..^{١٥}

فقد كان من اللائق ألا تسمى كذلك بعد الحال الذي آل
إليه العراق، فهي دون سمو بعد مجيء المندوب الذي وصف
نفسه بالسمو، فلا غرابة أن يرى الأشياء تسمى بغير
أسمائها، هي ليست منطقة خضراء وقد تلونت بالدماء
والقنابل والظلم الغاشم، فيقابل الشاعر بين الاسم والمسمى
بشيء من السخرية التي مازجها الألم، فهذه طعنة سوداء
كناية عن الظلم في جسد وطن بريء أبيض، فكان الشاعر
يقول: لا تدنسوا العراق!!

ويستمر التقابل اللوني فيقول كذلك: ^{١٦}

أيها الإمبراطور:

ما فائدة أن ترسم لنا في بيانك

قوس قزح..

إذا كنت ستطفي خضرة الحقول..

وتغثال زرقة السماء..

واحمرار الشفق؟

فالعراق جميل بخضرة حقوله، وزرقة سمائه، واحمرار
الشفق في أفقه، لكن هذه اللوحة تغيرت ألوانها إلى الضد بعد
المحتل الغاصب، الذي راح يلون ببياناته العراق بعد أن
صبغها حقيقة بالسواد وطمس جمالها، فخضرة الحقول
انطفأت، كناية عن احتراقها، وزرقة السماء وحمرة الشفق
اغتيلت، كناية عن الدخان المتصاعد، فلا فرق بين مساء
وصباح، فأين ألوانك الجميلة أيها الإمبراطور؟؟ ويقول: ^{١٧}
كيف أميز..

.....

بين الخيط الأبيض والخيط الأسود..

إذا كان الدخان

يمتد من نافذة الصباح

حتى ستارة الليل

والقائمون على أمره

قد استبدلوا "صورة الكرسي"

بـ "آية الكرسي"..

و"الحجر الأبيض" بـ "الحجر الأسود"...

"سواد العراق" لكثرة شجره وزروعه^{١٤}، يؤيد ذلك أن
الصورة على الغلاف ليست قبراً، والمدخن ينبعث منها
الدخان، فهي تدل على الحياة المشوبة بالألم، دخان ونار،
في مقابل الدفء والاشتغال والحياة.

فالسماوي يملك حرية تشكيل اللون واستنطاقه،
وتطويعه للإفصاح عما يريد، يعبر عن أدق خلجات روحه،
وكأن الألم كتاب مفتوح للتأمل، يقرأ صفحاته التي لا نراها،
فيشطره إلى اثنين، واحد يعيش في الذاكرة، وآخر في
الحاضر، لكنهما يتحدان في النهاية، ويذوبان في حب الأهل
والوطن.

المبحث الثاني: سيميائية التقابل اللوني.

يعد ديوان "شاهدة قبر من رخام الكلمات" للسماوي
مجموعة من نصوص نثرية رثى فيها أمه ونفسه والعراق
الجريح، صدرت الطبعة الأولى عام ٢٠٠٩م عن دار
التكوين بدمشق.

لم تكن وفاة أمه حدثاً مؤلماً فحسب، لكنها الشمس التي
غابت قبل الأمل المنشود، حيث كان ينتقل من منفى لآخر
فتوفيت قبل لقائه بها بأيام، لقد حرك هذا الحدث في نفس
الشاعر مكامن الألم، وفجر براكين الغضب، فأخذ يرسم
العراق بألوان مختلفة يقابل فيها بين العراق الواقع والعراق
المأمول، يقول:

يا بنت سبعين التي عكازها

صدري.. وأحداقي لها فانوس

نخر الأسى قلبي فما لعراقنا

في كل يوم "داحس" و"بسوس"؟

"تموزه" عار على أعوامنا

ويفوح من "نيسانه" التدليس

آه على زمن تعثر فجره..

فاستعبدت أرض الأسود تيوس

فإذا ابن طاهرة الثياب مشرد

وإذا ابن صائدة الرجال رئيس..

بعد الفجر المتعثر لم ينتشر الضياء، بل استمر الظلام
فغدت التيوس مستعبدة لأرض الأسود، وأضحى صاحب
العرق الأصيل والنهج القويم ابن طاهرة الثياب مشرداً، وقد
كان من حقه أن يحكم عراق المجد والعزة، ولكن هيهات فقد
اعتلى عرش الحكم دعي المبادئ، هجين الخلاق والأفكار،
ابن صائدة الرجال، ومن هذا التناقض يستمد التقابل اللوني
عند السماوي إشعاعاته، حيث يقيم الشاعر للعراق المأمول
صورة ذهنية يقابل بينها وبين واقع العراق، فكانه يقول: ما

^{١٥} - شاهدة قبر من رخام الكلمات، يحيى السماوي، ص ٥٧، ط ١، دار
التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ٢٠٠٩م.

^{١٦} - المصدر نفسه، ص ٦٤

^{١٧} - المصدر نفسه، ص ٤٧

^{١٤} - الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين،
أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق: الدكتور
أحمد محمد الخراط، ط ٣، ج ١٥، ص ١٨٤، دار القلم، دمشق،
٢٠١١م.

مما جعل الشاعر يوشك أن يؤمن بأن الله تعالى يحب العبد بقدر كراهته لهذا البيت في واشنطن؛ لأن الله تعالى قد نهى عن الفساد في الأرض وظلم الناس واتباع الطواغيت وتآليه الشيطان، ويقول كذلك: ^{٢٠}

أليس حماقة أن تحب العراق مثلي؟

وأن يكون قلبك

أكثر بياضا من ريش "حمامة بيكاسو"

في زمن

أكثر سوادا من دخان قتابل البنتاغون

وصيتي:

أن تكمل مشواري

في كره

شياطين البيت الأسود في واشنطن

لا يزال الشاعر ينبض بالعراق، بقلب أكثر بياضا من ريش حمامة بيكاسو، حيث ترمز الحمامة للسلام والمسامحة والبياض للطهر والنقاء والأمل المنشود، فيقابل الشاعر بين ما يختلج في صدره وبين واقع العراق المر الذي تلون بسواد قتابل البنتاغون، فاسود عليه الزمن كأشد ما يكون الظلام، فمن حماقة أن يعيش بهذا التناقض دون أن يقدم شيئا للعراق، لذا فهو يوصي بإكمال المشوار في كره شياطين البيت الأسود في واشنطن، الذين غيروا ملامح الوطن، ولم يقدروا على ما في قلوب أهله.

ويتساءل الشاعر بأسلوب ساخر عن هؤلاء العاكفين

عند البيت الأبيض فيقول: ^{٢١}

أه لو عرف..

آية آيات يتلوها

حجاج البيت الأبيض

حين يطوفون

حول المكتب البيضاوي؟

كل ما أعرفه

أنهم يقدمون الأوطان

أضحية وقرابين!!

فتارة يعبر الشاعر عن البي الأبيض بأنه أبيض وتارة بأنه أسود، لأن التقابل اللوني تمازج بالواقع، فإذا كان السياق عما يقدمه هذا البيت للعالم عامة وللعراق خاصة عبر عنه بالأسود، فهو أبيض للناظر أسود في التنفيذ، فما يعطيه هو السواد ولم ينفعه لونه الأبيض، أما إذا كان السياق عما يجب أن تقدمه الشعوب لهذا البيت فإنه يصفه بالبياض؛ ليرمز للتقديس المطلق الذي يصادر الرأي ويستبد به، في حين يبقى السواد فيه دفيئا، غطي بهذا البياض على صورة نفاق وخداع، يقول: ^{٢٢}

الخيوط الأبيض والأسود كناية عن الليل والنهار، وقد استعارها الشاعر من قوله تعالى: (وكلوا واشربوا حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر) ^{١٨}، وقد طال ليل العراق فكيف يميز الشاعر بين هذين الخيطين بعد أن اختلطت الأمور؟، إذا كان الدخان يسد نافذة الصباح، حيث كانت تتسلل خيوط الفجر من خلالها، ويمتد حتى ستارة الليل التي تغطي أرض العراق كل يوم، فكيف يميز الشاعر العراق الأبيض من تحت الدخان الأسود؟

والشاعر عندما يضع هذه المقابلة يعود ليقابل بينها وبين القائمين على أمر العراق، فالتناقض لم يأت من فراغ وقد استبدل هؤلاء صورة الكرسي، كناية عن الاستبداد، بآية الكرسي مصدر الأمن والعزة، ومن بركة آية الكرسي أنها تطرد الشياطين؛ فهذا استبدلها وعشعت الشياطين في أرض العراق، فلم تعد الطاعة إلى "الحجر الأسود" في مكة، بل تحولت إلى "الحجر الأبيض" في واشنطن، والمتأمل في هذين اللونين يجد الشاعر يزواج الطباق، بين الخيط الأبيض والخيط الأسود، والحجر الأبيض والحجر الأسود، فالحجر الأسود يخلق خيطا أبيض هو العراق المسلم، أما الحجر الأبيض فيخلق خيطا أسودا ليكون العراق أمريكيا، وفي ظل اختلاف المفاهيم واستبدال المبادئ لم يعد الشاعر يميز أين ذهب العراق الأبيض؟.

ويستمر الشاعر في تأمل هذه التناقضات معبرا عنها

بالألوان فيقول: ^{١٩}

أيها الرب الرخامي المنتصب كالمشقة

ليس مشعلا للحرية ما ترفعه

اخفض يدك..

فالبنتاغون يراه فتبلا

لإحراق حقول العالم..

والـ c.I.a تراه سيفا..

لاستئصال رقاب من يرفض الانحناء

لآلهة "المعبد الأبيض"

....

أوشك أن أؤمن

أن الله

يحب العبد

على قدر كراهته

لآلهة "البيت الأسود" في واشنطن

يصف الشاعر البيت الأبيض بالمعبد؛ لأن الطاعة العمياء نوع من العبادة، وبياضه يرمز إلى تقديسه الذي يستوجب استئصال رقاب من يرفض الانحناء لآلهته، وإلا فإن حقيقته أنه "بيت أسود" بسبب ما أحدثه من دمار للعالم،

^{١٨} - سورة البقرة: ١٨٧

^{١٩} - المصدر نفسه، ص ٩٠

^{٢٠} - المصدر نفسه، ص ٥٠

^{٢١} - المصدر نفسه، ص ١٢٧

^{٢٢} - المصدر نفسه، ص ١٣٣

حق القوة؛ ليقف في وجه الحق، إنه أبيض كجبل الجليد، لا ترى إلا رأسه الصغير، ويعوم أكثره في دماء الشعوب، هكذا يرسم الشاعر البيت الأبيض صورة تبدي غير ما تخفي، مستخدماً التقابل اللوني في رسم اللوحة المأساوية، البيت الأبيض في نظره لا يستحق البقاء، يقول: ^{٢٣}
لو كنت طاعونا
لاتخذت البيت الأبيض
حقلاً لمنجلي
إنه يرغب في أن يعيد ألوان العراق التي طمسها البيت الأبيض، ويتساءل: ^{٢٤}
العراق - عجل الله فرجه - متى يخرج من البئر؟
فيعود الخبر إلى المائدة
والخضرة إلى الحقول
والزورق إلى نهر الضوء الصوفي
فالحقيقة لم تعد خافية على أحد، والغطاء قد انكشف
والزيف فضح، يقول: ^{٢٥}
الريح الصفراء
لم تبق من الرمال
ما يكفي النعامة لدفن رأسها
فالريح الصفراء وهي ترمز للخداع والمكر أزلت
الرمال التي كان يغطي بها المحتل زيفه، فوصفه كالنعامة تدفن رأسها، وهي في مقابل ما كان يظهره المندوب من قرارات موهمة بالسلام ومبطنة بالألغام، ويستنكر استخدامه القوة لدخول العراق، فـ " الجنة ليست منجم فحم حجري"، ويقول: ^{٢٦}
لحي مختلفة الأنواع:
سوداء لامعة كأحذية الجنرالات
كثة مخضبة بالحناء
كجدائل عجوز شمطاء
وأخرى ناصعة البياض كالأكفان.
هذه بعض محتويات العراق، ألوان تشع بالألم، فاللحية السوداء اللامعة، وأحذية الجنرالات سواء، هذا إذا أراد صاحبها السلامة، حيث تنزل خاضعة إلى تلك الحذاء، وإلا فإنها ستكون من النوع الثاني، حمراء كجدائل عجوز شمطاء خضبتها بالحناء، إنه الموت الأحمر الذي اصطبغت به، وأخرى على هامش الألم، كالكفن الذي أخفى حكمة السنين وجزالة الرأي.
ويقول في رثاء أمه: ^{٢٧}
جلدها المطرط بالشدن
لا تجري تحته قطرة دم زرقاء

ما يلوح في الأفق
ليس بيتاً أبيض
إنه:
جبل
من أكفان ضحايا
قبر رخامي هائل الحجم
ترقد فيه
جثامين العدالة
خريف وحشي
يتهدد حقول الفقراء
بالقحط والمسغبة
مشفى أبيض
للقلوب السوداء
ثلاجة خرافية
للضمانر المحنطة
والشرف المتفسخ
تلال من الملح
مهياة
لنثرها في جراح الشعوب
شاهدة بيضاء
في مقبرة العولمة
خط عليها بالحبر السري
هنا وئدت السيدة "قوة الحق"
تنفيذاً لأمر الحاكم "حق القوة"
إنه:
الجزء الطافي
من جبل الجليد
العائم
في دماء الشعوب

يقدم الشاعر تفسيراً لهذا البياض الذي يبدو في واشنطن، إنه ليس بريئاً كما يرسم للعالم، بل هو جبل من أكفان الضحايا الذين كان يقف خلف مأساتهم بقراراته المشنومة، هذا البياض ما هو إلا ضريح العدالة، وخريف يمحق الخير، مشفى أبيض للقلوب السوداء، هذه حقيقته التي يخفيها، فلا أبشع من أن يكون الطبيب هو مصدر الألم، والمشفى مكن الكارثة وأساس الداء، فهو يستر سواد قلبه بإظهار محبة الخير وإرادة النفع، متمثلة في البياض موهما بمداوة المجروح، في حين ماتت الضمانر وتحنطت بداخله فهو لم يكن دواءً، بل ملحا أبيضاً تهيأ لينثر في جراح الشعوب الغائرة فيزيدها ألماً، فكم قتل وشرذ وأباد بمنطق

^{٢٣} - المصدر نفسه، ص ١١٧
^{٢٤} - المصدر نفسه، ص ٣٠
^{٢٥} - المصدر نفسه، ص ٤٣

^{٢٣} - المصدر نفسه، ص ٩٦
^{٢٤} - المصدر نفسه، ص ٧٩
^{٢٥} - المصدر نفسه، ص ٤٣

قد يكون دمها أحمر

لكثرة ما شاهدت

من دم على الأرصفة

أو أخضر

لكثرة ما حملت من عشب

أو أصفر

لكثرة ما طحنت من سنابل

وخبزت من خبز

أو أسود

لكثرة ما حدثت في ظلام العراق!

هذه الأم العراقية العظيمة، التي امتزجت بالطبيعة،

وتماهت معها فحملت كل تفاصيلها، وتلونت بألوان العراق،

فكانت كالأرض تضم أبناءه، وتشع بمبادئه العريقة، تحمل

العشب وتطحن السنابل؛ لتصنع الخبز، لقد عاشت هذه الأم

حاملة تفاصيل العراق، فقد يكون دمها قد اسود؛ لكثرة

تحديقها في ظلام العراق، فلا عجب أن تصطبغ عباءتها

بالسواد، يقول السماوي: ^{٢٨}

أعزني مصباحك

فالليل

أكثر سوادا من عباءة أمي..

هذه العباءة التي أشربت هذا السواد من عراق الألم

والمأساة، إن الشاعر بحاجة إلى الإضاءة ولو باستعارة

مصباح يزيل شيئا من الوحشة، ويقول كذلك: ^{٢٩}

كيف أغفو؟

سواد الليل

يذكرني بعباءتها

وبياض النهار

يذكرني بالكفن

لا سبيل إلى الراحة في الوطن السليب، فالعباءة السوداء

في مقابل الكفن الأبيض، كلاهما كان يلف جسدا أثخنه

الجراح، وسواد الليل في مقابل بياض النهار كلاهما يضم

أحياء كالأموات، ولا فرق!! لذا يقول: ^{٣٠}

يا للحياة من تابوت مفتوح

أشعر أحيانا

أن الحي

ميت يتنفس

والميت

حي

لا يتنفس...!

ويستخدم السماوي تضاد الألوان بطريقة يسخر فيها من

العدو مازجا ذلك بشيء من الألم فيقول: ^{٣١}

مرة..

لسعت نحلة جيد أمي

ربما

ظننت نقوش جيدها ورودا زرقاء

لتصنع من رحيقها عسلا

خضرة عينيها

أغوت الفراشات للإقامة

في بيتنا الطيني

فهو يرسم لوحة ذات بعدين: أحدهما ذو ألوان بهيجة،

تتمثل في الورد الزرقاء والعسل والفراشات المقيمة في

الخضرة، أما البعد الآخر فبيت طيني، وتجايد جيد شاحب

شققه الزمن وعاثت فيه الهموم، فهو يقابل بين الحقيقة

والخيال، وبين الواقع والماضي، ولم تكن الفراشات وحدها

التي أغربت بالإقامة في خضرة عيني هذه المرأة؛ بل حتى

الذباب في أرض العراق بأسره، يقول: ^{٣٢}

مواندنا تخلو من الدسم

قدرونا ببيضاء

وأعذاق نخيلنا

لم تعد تسيل عسلا

فما الذي أغوى

كل هذا الذباب البشري

لدخول العراق؟

هذه حقيقة عراق الفقر والحرمان، وهو يصور العدو

كالذباب كأنما رأى في القدر غير اللون الحقيقي وفي هذا

إحياء بالسواد، حيث يأتي الذباب حول الطعام، والقدر تسود

عندما يكثر الطبخ فيها، فالعدو أصبح يرى أن ثمة مغنما،

وما هو إلا السواد الذي ملأ به العراق.

ويقول أيضا في رثاء أمه: ^{٣٣}

عباءتها السوداء..

وحدها اللائقة علما لبلادي

فيها كل تفاصيل الوطن

ترمز العباءة للطهر والعفاف، لاسيما إذا ارتبطت بأمه،

لكنه رأى أنها الأنسب للعراق، لما فارقت جسدا عاش

المأساة، وكأنه يريد أن يرفع هذه العباءة بعد وفاة أمه ثائرا

ليقول: انتهى الطهر يا عراق السواد، وفيه تشبيه لأمه

بأرض العراق وعباءتها بالظلم الحالك الذي أحاط بهذه

الأرض واسدل عليها، فهل ينتظر بعد وفاة أمه أن تموت

العراق؟؟ لم تكن هذه هي نفسية شاعرنا حيث تكسو

^{٢٨} - المصدر نفسه، ص ١١١

^{٢٩} - المصدر نفسه، ص ١١

^{٣٠} - المصدر نفسه، ص ١١

^{٣١} - المصدر نفسه، ص ١١

^{٣٢} - المصدر نفسه، ص ١١

^{٣٣} - المصدر نفسه، ص ١١

إشعاعات اللون آماله في صورة العراق فهو يقول (حتى لا نذل أكثر):^{٣٤}

لنكن

حجرا على حجر

كي ينهض الصرح

لونا إلى جانب لون

ليشع قوس القزح..

وهكذا تظهر نظرة السماوي للألوان وبعدها النفسي، حيث يرسم العراق الواقع بألوانه الشاحبة التي لطخها به المحتل والنظام الغاشم، ويقابل بينه وبين العراق المأمول، كقوس قزح يصنعه أبنائه، لا الإمبراطور الذي يكتفي بالوعود الكاذبة أن يلون لهم العراق بألوان الخيال الموهوم، فالألوان عند السماوي يمكن أن تكون أجسادا تصنع الحياة، وتعيد المياه إلى مجاريها.

وفيما مضى من الشواهد في ديوانه "شاهدة قبر من رخام الكلمات" نجد التقابل اللوني واضحا جليا ومقصودا؛ ليعبر عن المأساة في ضوء الأمل، ويندد بالظلم من خلال التضاد، فإنما يعرف الضد بالضد.

الخاتمة:

وبعد فقد خلص البحث للنتائج التالية:

يمكن للإنسان أن ينتج العلامات، ثم تتخذ دورتها الحياتية في المجتمع.

يرتبط تأويل العلامة سيميائيا بالسياق الاجتماعي والثقافي والنفسي والتاريخي.

يرتبط اسم الديوان "شاهدة قبر من رخام الكلمات" بالفلسفة اللونية عند السماوي.

تتمظهر الكناية والاستعارة عند السماوي في استعمالته للعلامة اللونية.

الخطاب التهكمي عند السماوي يعتمد على التقابل اللوني.

تكتسب الألوان معانٍ مختلفة عن دلالاتها الكونية تبعا للقصدية والمقامية.

وبالله التوفيق، وصلى الله وسلم على نبينا محمد.

المراجع:

١. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين. ١٤١٤هـ. *لسان العرب*. الحواشي لليازجي وجماعة من اللغويين. الطبعة الثالثة. دار صادر. بيروت.

٢. الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن. ١٤١٣هـ. *دلائل الإعجاز في علم المعاني*. تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر. الطبعة الثالثة. مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة.

٣. الدهان، سامي. ١٩٤٤م. *ديوان أبو فراس الحمداني*. المعهد الفرنسي بدمشق للدراسات العربية.

٤. الزراع، عائشة بنت عودة بن رشيد. ٢٠١٨م. *سيميائية توظيف الألوان في ديوان نابغة نبيان*. مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية. مج ٧. العدد ١٢. جامعة بحري.

٥. السالمي، علي عبد الحليم. ٢٠٢٥م. *الألوان في شعر كشاجم: دراسة سيميائية تأويلية*. المجلة العربية للعلوم الإنسانية. مج ٤٣. العدد ١٦٩. جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي.

٦. السماوي، يحيى. ٢٠٠٩م. *شاهدة قبر من رخام الكلمات*. الطبعة الأولى. دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر.

٧. السمين الحلبي، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم. ٢٠١١م. *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*. تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط. الطبعة الثالثة. دار القلم. دمشق.

٨. صفوت، أحمد زكي. (بدون تاريخ). *جمهرة خطب العرب في عصور العربية الزاهرة*. المكتبة العلمية. بيروت. لبنان.

٩. عمر، د. أحمد مختار عبد الحميد. ٢٠٠٨م. *معجم اللغة العربية المعاصرة*. الطبعة الأولى. عالم الكتب.

١٠. عمر، سعدية موسى. ٢٠١١م. *السيميائية أصولها ومناهجها ومصطلحاتها*. مجلة الآداب. العدد ١. جامعة إفريقيا العالمية - كلية الآداب.

١١. لرقم، خولة. ٢٠١٧م. *معايير تصنيف العلامات عند أومبرتو إيكو*. مجلة دراسات. العدد ٩. جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة - كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

١٢. المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن. ٢٠٠٣م. *شرح ديوان الحماسة لأبي تمام*. علق عليه وكتب حواشيه غريد الشيخ. وضع فهارسه العامة إبراهيم شمس الدين. الطبعة الأولى. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

١٣. مرسي، محمد منير. ٢٠٠٥م. *التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية*. عالم الكتب.

١٤. منصة الإبداع العربي

<https://al-manassa.com/author/samawi/>

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



**Arabic Language and Islamic Culture:
An Interdisciplinary Linguistic-Cultural
Perspective.**

Dr. Asma Hazim AlAbawi

Assistant Professor – Al- Rayan National
Colleges – Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: asmaalabawi@gmail.com

**اللغة العربية والثقافة الإسلامية: مقارنة بينية لغوية
ثقافية.**

د. أسماء بنت حازم العباوي

أستاذ مساعد – كليات الريان الأهلية – المملكة العربية
السعودية.

KEY WORDS:

Arabic Language, Islamic Culture,
Interdisciplinary Approach, Cultural Identity,
Language and Culture.

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية، الثقافة الإسلامية، المقاربة البينية، الهوية
الثقافية، اللغة والثقافة.

ABSTRACT:

This study explores the integrative relationship between the Arabic language and Islamic culture through a linguistic-cultural interdisciplinary approach, viewing language as a cognitive and civilizational vessel that has shaped Islamic cultural values across history. The study highlights the importance of understanding the role of Arabic in preserving Islamic cultural identity amid contemporary linguistic and cultural transformations within interdisciplinary humanities research.

It aims to analyze the interaction between Arabic linguistic structures and Islamic cultural content, emphasizing the role of language in transmitting values, knowledge, and civilizational awareness. The study adopts a descriptive-analytical methodology based on the analysis of selected linguistic and cultural models.

The findings reveal that Arabic has functioned not only as a means of communication but also as a fundamental contributor to the formation and preservation of Islamic culture. The interdisciplinary approach is shown to be an effective framework for understanding the complex relationship between language and culture and for reinforcing the role of Arabic in contemporary cultural studies.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث العلاقة التكاملية بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية من خلال مقارنة بينية لغوية ثقافية، تنطلق من اعتبار اللغة وعاء معرفيًا وحضاريًا يحمل القيم والتصورات التي شكلت الثقافة الإسلامية عبر العصور، وتتبع أهمية الدراسة من الحاجة إلى فهم أعمق لدور اللغة العربية في حفظ الهوية الثقافية الإسلامية في ظل التحولات اللغوية والثقافية المعاصرة، وذلك ضمن إطار الدراسات الإنسانية البينية، ويسعى البحث إلى تحليل طبيعة التفاعل بين البنية اللغوية العربية والمضامين الثقافية الإسلامية، وإبراز دور اللغة في نقل القيم والمعرفة وبناء الوعي الحضاري، ويعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل نماذج لغوية وثقافية مختارة، وتخلص الدراسة إلى أن اللغة العربية لم تؤد وظيفة تواصلية فحسب؛ بل أسهمت في تشكيل الثقافة الإسلامية وصونها، وأن المقاربة البينية تمثل مدخلًا فاعلاً لفهم العلاقة المركبة بين اللغة والثقافة وتعزيز حضور اللغة العربية في الدراسات الثقافية المعاصرة.

مقدمة البحث:

تُعَدُّ اللغة العربية ركيزة أساسية في تشكّل الثقافة الإسلامية، إذ لم تقتصر وظيفتها على التواصل فحسب، بل أسهمت في نقل القيم، وبناء الوعي الحضاري الإسلامي، وينطلق هذا البحث من دراسة العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية من منظور بيني لغوي-ثقافي، يبرز التفاعل المتبادل بين البنية اللغوية والمضامين الثقافية، في ظل التحولات اللغوية والثقافية المعاصرة التي تستدعي إعادة النظر في دور اللغة العربية في حفظ الهوية الثقافية الإسلامية وتعزيز حضورها في الدراسات الإنسانية.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من كونه يسهم في:

١. إبراز الدور الحضاري للغة العربية في بناء الثقافة الإسلامية والحفاظ عليها، من خلال نماذج وأمثلة توضيحية.
٢. تعزيز الفهم البيني للعلاقة بين اللغة والثقافة اعتمادًا على شواهد تطبيقية.
٣. دعم الجهود العلمية الرامية إلى صون الهوية الثقافية الإسلامية في ظل العولمة، بالاستناد إلى أمثلة لغوية وثقافية دالة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١. تحليل العلاقة التكاملية بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية.
٢. توضيح دور اللغة العربية في نقل القيم وبناء الوعي الحضاري.
٣. إبراز أهمية المقاربة البينية في دراسة الظواهر اللغوية والثقافية.

تساؤلات البحث:

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما طبيعة العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية؟
٢. كيف أسهمت اللغة العربية في نقل القيم الثقافية الإسلامية؟
٣. ما مدى فاعلية المقاربة البينية في فهم العلاقة بين اللغة والثقافة؟

منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل نماذج لغوية وثقافية مختارة؛ بهدف الكشف عن أبعاد التفاعل بين البنية اللغوية العربية، والمضامين الثقافية الإسلامية، دون الدخول في دراسة ميدانية موسّعة، بما يتناسب مع حجم البحث المحدد.

مصطلحات البحث:

اللغة العربية :

هي إحدى اللغات السامية القديمة التي حافظت على بقائها عبر العصور، وتمتاز بخصائص لغوية فريدة مثل

ثراء الأصوات ونظام الإعراب وتعدد صيغ جموع التكسير، مما أسهم في متانة بنيتها واستمرارها وانتشارها. (أنيس، ٢٠٠٢، ٣٣)

الثقافة الإسلامية:

وعلى هذا فالثقافة الإسلامية هي الشخصية الإسلامية التي تقوم على عقيدة التوحيد وعلى تطبيق الشريعة الإسلامية والأخلاق الإيمانية المستقاة من مصادر الإسلام الأساسية وهي الكتاب والسنة. (العمرى، ٢٠٠١، ١٧)

المقاربات:

كيفية معالجة الموضوع بطريقة منطقية، والمماثلة في الرأي. (عمر، ٢٠٠٨، ١٧٩٣).

المنهج البنيوي:

منهج نقدي حديث ينظر إلى النص الأدبي بوصفه بنية لغوية فنية تتجاوز المعنى المباشر إلى دلالات رمزية متعددة، ويعتمد على التكامل بين الدراسات اللغوية والثقافية لفهم العلاقة العميقة بين اللغة والمعنى في سياقها الثقافي. (الماتريدي، ٢٠٠٥، ٢٨٨)

الهوية الثقافية:

الهوية الثقافية هي مجموعة من القيم والرموز والمعاني المشتركة التي تتكوّن تاريخيًا عبر التفاعل الاجتماعي، وتعكس أنماط التفكير والسلوك، وتظهر في اللغة والعادات والموروث الثقافي، بما يميّز جماعة عن غيرها ويمنحها الإحساس بالانتماء والاستمرارية. (مرسي، ٢٠١٣)

اللغة والثقافة:

اللغة والثقافة منظومة متكاملة تقوم على علاقة تفاعلية؛ يتأثر فيها النسق اللغوي بالثقافة ويسهم في تشكيلها ونقل قيمها وبناء الهوية الحضارية. (علوي، ٢٠٢٤)

الدراسات السابقة:

١. (Kramsch, C. (2010) اللغة والثقافة (ترجمة أحمد الشيمي، مراجعة عبد الواحد العمراني). الدوحة: منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث. تناولت الدراسة العلاقة التفاعلية بين اللغة والثقافة، وأكدت أن اللغة تُعد وسيطاً ثقافياً يسهم في بناء الهوية ونقل القيم والمعاني. وتُعد هذه الدراسة أساساً نظرياً للمقاربات البينية التي تربط التحليل اللغوي بالدراسات الثقافية.
٢. (Alawi, H. I. (2024) اللغة والثقافة والمجتمع: رؤى لسانية. مجلة آفاق اجتماعية، (٦).

ناقشت الدراسة التداخل البنيوي بين اللغة والثقافة والمجتمع من منظور لساني حديث، وبيّنت أن اللغة بؤرة الثقافة وأداة لتشكيل الوعي الاجتماعي، مما يعزز أهمية

والإسلامية، وأحد المرتكزات الرئيسية في حفظ تماسك الأمة وبقائها. (الحقيل، ٢٠١١)

وتؤكد التجارب الإنسانية أن صون اللغة والمحافظة عليها يُعدّ من القضايا السيادية المرتبطة بالأمن الثقافي والوطني؛ إذ إنّ العناية باللغة ليست ممارسة ثقافية فحسب؛ بل خيار حضاري يسهم في استقرار المجتمعات واستمرار تميزها، خاصة عندما تكون اللغة متجذرة في تاريخ الأمة ووجدانها الجمعي. (بويس، ٢٠٢٤)

أما في الإطار الإسلامي، فتضطلع اللغة العربية بدور جامع يتجاوز الحدود الجغرافية والثقافية، لارتباطها الوثيق بالنص القرآني الذي شكّل مرجعية موحّدة للمسلمين في أبعادهم الدينية والثقافية، وقد أتاح هذا الارتباط للغة العربية أن تؤدي وظيفة التواصل الحضاري بين الشعوب المسلمة، كما جعلها تُسهم في الحفاظ على قدر من التماسك الفكري في مواجهة مظاهر التشتت والانقسام، فضلاً عن دورها في ترسيخ الهوية الإسلامية، وصون الانتماء، والتصدي للتيارات الفكرية والهويات البديلة. (العمرى، ٢٠٢٥)

يخلص هذا المطلب إلى أن حضور اللغة في التجربة الحضارية ليس حضوراً عرضياً؛ بل هو عنصر بنيوي يسهم في ضبط الوعي الثقافي، وتوجيه المسار الحضاري للأمم، ويكشف المعالجة عن خصوصية اللغة العربية في السياق الإسلامي؛ حيث أدّت دوراً فاعلاً في تحقيق التماسك الثقافي، وتعزيز المرجعية المشتركة، ومواجهة مظاهر التفكك، بما يرسّخ مكانتها بوصفها ركيزة أساسية في استمرارية الهوية الثقافية الإسلامية.

المطلب الثاني: العلاقة التكاملية بين البنية اللغوية العربية، والمضامين الثقافية الإسلامية

إن ما بلغه المسلمون من تقدّم علمي وحضاري انطلق في أساسه من الوحي، واتخذ من خدمة النص الشرعي منطلقاً جامعاً لانبثاق العلوم الشرعية واللغوية والعقلية ضمن منظومة معرفية متكاملة. وقد انعكس ذلك في طبيعة العلاقة الوثيقة بين علوم اللغة العربية والعلوم الشرعية، التي لم تنشأ منفصلة، بل متداخلة في وظائفها وغاياتها، لصدورها عن مصدر واحد هو القرآن الكريم والسنة النبوية. وقد اتسمت العلوم في الحضارة الإسلامية بتكامل واضح، حيث لم تُبَنّ على حدود فاصلة دقيقة، بل تشكّلت في إطار تفاعلي يخدم النص الشرعي، الأمر الذي جعل علوم اللغة العربية أساساً لفهم الوحي بشقيه؛ إذ لا يتحقق إدراك صحيح لمراد الله تعالى ومراد رسوله ﷺ إلا بالإحاطة بلغة العرب وأساليبها، كما قرر أبو إسحاق الشيرازي بقوله: «ويعرف من اللغة والنحو ما يُعرف به مراد الله تعالى، ومراد رسوله ﷺ في خطابهما» (الشيرازي، ٢٠٠٣، ١٢٧)، وأكدّه الإمام الشاطبي حين قرر أن الشريعة عربية،

المقاربة البينية في دراسة العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

٣. Morsi, M. (2013) الهوية الثقافية: ماهيتها وخصائصها. القاهرة: دار الفكر العربي.

ركزت الدراسة على مفهوم الهوية الثقافية ومكوناتها، وأبرزت الدور المحوري للغة في بنائها واستمراريتها، مؤكدة أن تراجع اللغة ينعكس سلبيًا على الهوية الحضارية والثقافية.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تركيزه على اللغة العربية والثقافة الإسلامية بوصفهما نسقاً حضارياً متكاملًا، بينما عالجت الدراسات السابقة العلاقة بين اللغة والثقافة، أو الهوية من منظور عام، أو من منظور نظري، فقد قدّمت دراسة كرامش إطاراً لسانياً عاماً، وركزت دراسة علوي على البعد الاجتماعي للغة، في حين تناولت دراسة مرسى الهوية الثقافية بوصفها مفهومًا كليًا، أما هذا البحث فينطلق من مقارنة بينية لغوية-ثقافية تطبيقية، توظّف نماذج لغوية ذات حمولة دينية وثقافية؛ لإبراز العلاقة التكاملية بين البنية اللغوية العربية والمضامين الثقافية الإسلامية، بما يضيف بعداً حضارياً تطبيقياً لم تتناوله الدراسات السابقة بصورة مباشرة.

المطلب الأول: اللغة العربية بوصفها وعاءً حضارياً للثقافة الإسلامية

تُسهم اللغة في اقترانها بالدين إسهاماً جوهرياً في بناء البنية الحضارية للأمم؛ إذ تمثّل الوعاء الذي تنتقل عبره المعارف والخبرات، وتُصاغ من خلاله الرؤية الجماعية للعالم، ومن هذا المنظور تغدو اللغة محدّداً أساساً للهوية الحضارية، وعلامة كاشفة لخصوصية الأمم، وموقعها في مسار التقدّم والتأثير الحضاري. (الحقيل، ٢٠١١)

ولا يقتصر دور اللغة على أداء وظيفة التواصل أو نقل المعنى؛ بل يمتد ليشمل التأثير في أنماط التفكير، وتشكيل الوعي الجمعي، بما يجعلها أداة فاعلة في صياغة الواقع الاجتماعي والثقافي، وقد أدركت دول عديدة هذه الوظيفة الاستراتيجية؛ فعملت على توظيف لغاتها في مختلف المجالات الحيوية، ولاسيما المجال الإعلامي، لما له من أثر بالغ في توجيه الرأي العام، وبناء التصورات العالمية. (علوي، ٢٠٢٤)

وباعتبار اللغة الإطار الذي تتشكّل فيه المعتقدات، والقيم، والتجارب التاريخية، والعلاقات الاجتماعية؛ فإنها تمثل الأساس الذي تتكوّن داخله الهوية، وتستمد منه الشعوب إحساسها بالاستمرارية والانتماء، وفي هذا السياق؛ تحتل اللغة العربية مكانة مركزية بوصفها الحافظة للذاكرة الحضارية، والتعبير الأصدق عن الهوية العربية

ولا سبيل إلى فهمها إلا من جهة لسان العرب (الشاطبي، ١٩٩٧، ١٠٢/٢).

ومن ثم نشأ تكامل معرفي بين علوم اللغة العربية والعلوم الشرعية لخدمة النص الشرعي، حتى عُدت اللغة العربية من علوم الآلة اللازمة لفهم الشريعة واستنباط أحكامها، بل اعتبرها بعض العلماء من العلوم الشرعية من حيث الوظيفة والغاية، كما قرر التهانوي بقوله: «فهم من هذا أن العلم الشرعي يُطلق على معنيين... والعلوم العربية من العلم الشرعي بأحدهما، ومن الآلات بالمعنى الآخر» (التهانوي، ١٩٩٦، ١٠٢٠/١).

ويعود ترسيخ هذا التكامل بين البنية اللغوية العربية والمضامين الثقافية الإسلامية إلى العوامل الآتية:

١. **وحدة المنطلق (النص المؤسس):** والتمثلة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، حيث انطلقت منهما العلوم اللغوية لخدمة النص وضبط معانيه، مما جعل اللغة العربية تتطور في ارتباط وثيق بالمضامين الدينية والثقافية الإسلامية.

٢. **وحدة الغاية:** إذ اتجهت الجهود اللغوية والثقافية إلى هدف مشترك يتمثل في بيان النص الشرعي، وحفظ معانيه، وتيسير فهمه، وصيانة العقيدة والهوية، وهو ما أفضى إلى تكامل الأنساق المعرفية في تحقيق وظيفة البيان والهداية.

٣. **وحدة البيئة الثقافية:** حيث نشأت العلوم اللغوية والثقافية داخل بيئة حضارية واحدة قائمة على القيم الإسلامية ورؤية موحدة للكون والمعرفة، مما أسهم في توحيد المفاهيم والمصطلحات، وتكامل الدلالات بين اللغة والثقافة، وجعل اللغة العربية وعاءاً جامعاً للمعرفة والهوية في الحضارة الإسلامية.

وبذلك يتضح أن العلاقة بين اللغة العربية والمضامين الثقافية الإسلامية علاقة تأسيسية قامت على تفاعل معرفي متدرج، أفرز منظومة علمية متكاملة خدمت النص الشرعي، وأسهمت في بناء الوعي الحضاري، وقد نتج عن هذا التفاعل توحيد المرجعية المعرفية، وضبط المفاهيم والمصطلحات، وتكريس اللغة العربية بوصفها: الإطار الحاضن للمعرفة، والقيم في الحضارة الإسلامية، بما يعكس عمق حضورها في تشكيل الثقافة، وصون الهوية.

المطلب الثالث: المقاربة البينية اللغوية - الثقافية مدخلاً لفهم والتحليل (نماذج تطبيقية)

تُعَدُّ المقاربة البينية اللغوية - الثقافية إطاراً فاعلاً لفهم العلاقة بين اللغة والثقافة، إذ تنطلق من النظر إلى اللغة بوصفها مكوناً من مكونات السياق الثقافي الذي نشأت وتطوّرت في إطاره، لا نظاماً مستقلاً عنه، فاللغة تعبر عن منظومة القيم والتصورات السائدة في المجتمع، وتسهم في الوقت ذاته في تشكيل ثقافته، وتوجيه رؤيته للعالم.

وقد ارتبطت نشأة اللغة بنشأة المجتمع الإنساني وثقافته، إذ شكّلت الأداة التي مكّنت الإنسان من الإشارة إلى الأشياء، وتنظيم العلاقات، وبناء المعاني، وهو ما يدل على أن ظهور الثقافة كان مرتبطاً بظهور النظام الرمزي الذي تمثله اللغة، وإذا كانت الثقافة في منظور الأنثروبولوجيين تعبر عن أسلوب الحياة السائد في مجتمع ما؛ فإن ذلك يؤكد عمق الصلة بين اللغة والثقافة. (حسام الدين، ٢٠٠٠، ٩٨)

كما أن نشأة الثقافة ونموها لا يتحققان دون اللغة التي تمكّن الإنسان من التواصل والتعاون مع الآخرين، وتأسيس خبراته، وحفظها ونقلها عبر الأجيال، حيث لم تعد اللغة تُفهم بوصفها وسيلة اتصال فحسب؛ بل غدت عنصراً أساساً من عناصر الثقافة ذاتها، إذ يتوقف فهمها فهماً دقيقاً على إدراك السياق الثقافي للمجتمع الذي تُستخدم فيه، ومن هنا برز الاتجاه إلى دراسة اللغة باعتبارها مظهرًا رئيساً من مظاهر السلوك الثقافي والاجتماعي.

وفي سياق اللغة العربية والثقافة الإسلامية، تتيح هذه المقاربة فهم النصوص والظواهر اللغوية في ضوء أبعادها الدينية والثقافية والتاريخية، بما يساعد على إدراك دور اللغة في نقل القيم الإسلامية، وبناء الوعي الحضاري، وصون الهوية الثقافية، كما تمكّن من مقاربة التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية؛ وذلك من خلال ربط التحولات اللغوية بالتغيرات الثقافية والاجتماعية المحيطة بها.

وتبرز فاعلية المقاربة البينية من خلال النماذج التطبيقية التي تكشف عن تداخل البنية اللغوية مع المضامين الثقافية، كما يظهر في الألفاظ الدينية المتداولة التي تتجاوز معناها المعجمي لتعكس منظومة قيمية مؤثرة في السلوك الاجتماعي، ويتجلى هذا التداخل أيضاً في الأساليب التعبيرية للنص القرآني المرتبطة بالسياق الثقافي العربي، وفي نشأة علوم اللغة العربية التي جاءت أساساً لخدمة النص الديني وضبط دلالاته، كما تتضح المقاربة البينية في المصطلحات الشرعية ذات الجذور اللغوية التي اكتسبت دلالات ثقافية خاصة، وفي الخطاب الديني الذي يوظف اللغة في بناء الوعي وترسيخ القيم، مما يؤكد أن هذه المقاربة تمثل مدخلاً فاعلاً لفهم العلاقة التكاملية بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

وفيما يلي عدد من الأمثلة التطبيقية على المقاربة البينية اللغوية - الثقافية:

- الألفاظ الدينية في الاستعمال اليومي:

مثل ألفاظ: "النية"، "الأمانة"، "الطهارة"، "الحلال" والحرام"، فهي ليست مجرد كلمات لغوية؛ بل تحمل مضامين دينية وثقافية تشكّل سلوك الفرد ونظرته للأفعال، وتحليل هذه الألفاظ لغوياً لا يكتمل دون فهم معناها الثقافي والديني.

- الأساليب البلاغية في القرآن الكريم:

استخدام التشبيه والاستعارة والكناية في القرآن لا يفهم من الناحية اللغوية فقط؛ بل يرتبط بالبيئة الثقافية العربية، وبأساليب التأثير والإقناع السائدة آنذاك، مما يكشف عن تفاعل اللغة مع الثقافة في نقل المعنى والقيم.

- نشأة علوم اللغة لخدمة الثقافة الإسلامية:

ظهور علم النحو؛ لضبط قراءة القرآن، وعلم البلاغة؛ لفهم إعجازه، مثال واضح على التكامل بين الحاجة الدينية والثقافية، والتطور اللغوي، حيث نشأت القواعد اللغوية استجابة لمطلب ثقافي وديني.

- المصطلحات الشرعية ذات الجذور اللغوية:

مثل مصطلحات: "الإيمان"، "الكفر"، "التقوى"، "الفقه"، فهي ألفاظ لغوية اكتسبت دلالات ثقافية ودينية خاصة داخل السياق الإسلامي، ولا يمكن فهمها فهمًا دقيقًا دون الجمع بين التحليل اللغوي والثقافي.

- تأثير اللغة في بناء الهوية:

استمرار استخدام اللغة العربية في التعليم، والخطاب الديني؛ يعزز الانتماء الثقافي الإسلامي، بينما يؤدي تراجعها إلى: ضعف الصلة بالتراث، وهو مثال عملي على ارتباط اللغة بالهوية والثقافة.

- ألفاظ الزمن في الخطاب الإسلامي:

استخدام مفردات مثل: "الدنيا"، "الآخرة"، "الأجل"، "الحساب"، يعكس تصورًا ثقافيًا إسلاميًا للزمن والحياة، ولا يمكن فهم هذه الألفاظ لغويًا دون إدراك بعدها العقدي والثقافي.

- صيغ الأمر والنهي في النصوص الشرعية:

تحليل صيغ الأمر والنهي لغويًا يختلف عن فهمها ثقافيًا؛ إذ يرتبط استعمالها بمقاصد تشريعية، وأبعاد أخلاقية واجتماعية، وليس بالمعنى اللغوي المجرد فقط.

- الأمثال والتعابير المتأثرة بالثقافة الإسلامية:

كثير من الأمثال العربية المتداولة متأثرة بالموروث الديني، مثل: "التعابير المرتبطة بالقضاء والقدر"، أو "الصبر"، وهي أمثلة على تداخل اللغة مع الثقافة في الحياة اليومية.

- خطبة الجمعة بوصفها خطابًا لغويًا ثقافيًا:

لغة الخطب الدينية؛ تجمع بين الأسلوب اللغوي، والتوجيه الثقافي والاجتماعي، وتُعد مثالًا حيًا على توظيف اللغة في: نقل القيم، وبناء الوعي الجماعي.

- التحية الإسلامية، وصيغ الدعاء:

مثل: "السلام عليكم"، و"جزاك الله خيرًا"؛ فهي تراكييب لغوية تحمل مضامين ثقافية ودينية، وتعكس نمطًا اجتماعيًا قائمًا على القيم الإسلامية.

- تسمية المفاهيم الاجتماعية:

مفاهيم مثل: "الأسرة"، "الجوار"، "الصدقة"، "الوقف"... الخ؛ تحمل في اللغة العربية دلالات ثقافية إسلامية خاصة، تتجاوز معناها اللغوي العام إلى تنظيم العلاقات الاجتماعية.

- التراكييب الاصطلاحية ذات البعد الثقافي:

تراكييب مثل: "برّ الوالدين"، "صلة الرحم"، "الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر"، جميعها لا تؤدي معناها الكامل بمجرد التحليل اللغوي؛ بل تستدعي فهمًا ثقافيًا واجتماعيًا يحدد وظائفها، وسياق استعمالها.

- التمييز الدلالي بين الألفاظ المتقاربة:

الفروق بين ألفاظ، مثل: "العلم والمعرفة"، "العدل والقسط"، "الفقير والمسكين"، جميعها تعكس تصنيفًا ثقافيًا وقيميًا خاصًا، بمعنى أن الثقافة الإسلامية أسهمت في توجيه دلالاتها واستعمالاتها.

- اللغة المعيارية واللغة التوجيهية:

يظهر الارتباط الثقافي في الألفاظ التي تُستخدم للتقويم والتوجيه، مثل: "مستحب"، "مكروه"، "واجب"، إذ تعبّر هذه الألفاظ عن نظام ثقافي- تشريعي ينظم السلوك، لا عن معاني لغوية محايدة.

وتؤكد هذه النماذج التطبيقية -والكثير غيرها من الأمثلة التي لا يمكن حصرها- ما سعى إليه هذا المطلب من بيان فاعلية المقاربة البنائية اللغوية - الثقافية بوصفها مدخلًا لفهم والتحليل؛ إذ أظهرت أن الظواهر اللغوية في السياق العربي الإسلامي لا يمكن تفسيرها بمعزل عن أبعادها الثقافية والدينية، كما أظهرت الأمثلة تداخل البنية اللغوية مع منظومة القيم والمعاني، بما يعكس العلاقة التكاملية بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية، ويجعل من هذه المقاربة إطارًا مناسبًا لفهم اللغة في بعدها الحضاري والوظيفي.

الخاتمة:

خلّص هذا البحث إلى أن العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية علاقة تكاملية عميقة، تشكلت عبر سياق ديني وثقافي مشترك، أسهم في جعل اللغة العربية وعاءً حضاريًا حاملًا للقيم والمعاني التي قامت عليها الثقافة الإسلامية. وقد تبين أن اللغة العربية لم تؤدّ وظيفة تواصلية فحسب، بل اضطلعت بدور فاعل في بناء الوعي الحضاري، وصياغة الهوية الثقافية، ونقل القيم الدينية والاجتماعية عبر العصور.

كما أظهر البحث أن المقاربة البنائية اللغوية-الثقافية تمثل مدخلًا علميًا فاعلاً لفهم الظواهر اللغوية في سياقها الحضاري، إذ تكشف عن تداخل البنية اللغوية مع المضامين الثقافية والدينية، وتبرز أن تحليل اللغة بمعزل عن ثقافتها يفضي إلى فهم ناقص لدلالاتها ووظائفها. وقد دعمت النماذج التطبيقية المطروحة هذا التصور، مؤكدة أن اللغة

٧. حنك: عبدالوهاب، لحيلج: أ.د. عبدالله عيسى، التكاملية والمصطلحية بين العلوم في الثقافة العربية الإسلامية. مجلة التواصل الأدب واللغات الأجنبية، مجلد: (٢٦)، عدد (٠٢)، ٢٠٢٠. ص ١٩
٨. الشاطبي: لأبي إسحاق، الموافقات، تحقيق: مشهور آل سلمان، دار ابن عفان، ط: ١، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م، (١٠٢/٢).
٩. علوي: أ.د. حافظ إسماعيلي، اللغة والثقافة والمجتمع، رؤية لسانية، مجلة: آفاق اجتماعية، العدد: (٦) - أبريل ٢٠٢٤.
١٠. عمر: د. أحمد مختار عبد الحميد، وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة: الأولى، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م، ص ١٧٩٣.
١١. العمري: د. نادية شريف، أضواء على الثقافة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، الطبعة: التاسعة، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١، ص ١٧.
١٢. العمري: صابر علي، هوية اللغة العربية ودورها في وحدة الأمة الإسلامية، ٢٨-٤-٢٠٢٥، الرابط:
١٣. كرامش: كلير، اللغة والثقافة، ترجمة: د. أحمد الشيمي، الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، ط: ١، ٢٠١٠.
١٤. اللمع في أصول الفقه، المؤلف: أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (المتوفى: ٤٧٦هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الطبعة الثانية ٢٠٠٣ م - ١٤٢٤هـ، ص ١٢٧.
١٥. الماتريدي: محمد بن محمد، تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، المحقق: د. مجدي با سلوم، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٢٢٦هـ - ٢٠٠٥م، ص ٢٨٨
١٦. مجلة: القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، المجلد: (٦)، العدد: (١)، ٢٠٢٣، ص ١٣٤
١٧. مرسي أ. (٢٠١٣). الهوية الثقافية: ماهيتها وخصائصها. المجلة العربية للعلوم الإنسانية 318-309-31، <https://doi.org/10.34120/ajh.v31i.2401>

العربية في السياق الإسلامي تُعد نظاماً رمزياً متكاملًا يعكس رؤية ثقافية وقيمية خاصة.

وفي ظل التحولات اللغوية والثقافية المعاصرة، يبرز هذا التكامل بوصفه عنصراً حاسماً في صون الهوية الثقافية الإسلامية، وتعزيز حضور اللغة العربية في الدراسات الإنسانية، بما يضمن استمراريتها بوصفها لغة ثقافة وحضارة، لا مجرد أداة للتواصل.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، يوصي بما يأتي:

١. تعزيز توظيف المقاربة البينية في الدراسات اللغوية والثقافية، ولاسيما في الأبحاث المعنية باللغة العربية والثقافة الإسلامية، لما لها من قدرة على تقديم فهم أعمق وشامل للظواهر اللغوية.
٢. تشجيع الدراسات التطبيقية التي تربط التحليل اللغوي بالسياق الثقافي والديني، وإبراز النماذج اللغوية ذات الحمولة القيمية والحضارية في الخطاب العربي الإسلامي.
٣. إدماج البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية، خاصة في المناهج التعليمية، بما يسهم في تعزيز الوعي بالهوية الثقافية الإسلامية لدى الأجيال الناشئة.
٤. دعم البحث العلمي البيني في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، وإقامة ملتقيات علمية متخصصة تُعنى بالعلاقة بين اللغة والثقافة من منظور حضاري.
٥. الاستفادة من نتائج الدراسات البينية في مواجهة التحديات المعاصرة التي تواجه اللغة العربية، ولاسيما في ظل العولمة، والتغيرات الثقافية، وتنامي الهويات البديلة.

المصادر والمراجع:

<https://albasulislami.com>

١. إبراهيم: أنيس، في اللهجات العربية، ط: ٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو. ص ٣٣.

٢. بلحرمة: محمد السعيد، التكامل المعرفي بين العلوم الشرعية واللغة العربية لخدمة النص الشرعي، جامعة ابن طفيل - مختبر علوم الأديان، رابط البحث:

(د.ت.) <https://alamanaweb.ma>

٣. بوبس: د. إيناس محروس، ما علاقة الهوية باللغة، وهل العربية في خطر؟، ٢٠٢٤/٣/٧، الرابط:

<https://aja.ws/v0544f>

٤. التهانوي: محمد علي، كشف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: علي دحروج، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط: ١، ١٩٩٦م، (١٠٢٠/١).

٥. حسام الدين: د. كريم زكي، اللغة والثقافة: دراسة أنثروغوية لألفاظ وعلاقة القرابة في الثقافة العربية، القاهرة: كتب عربية، ٢٠٠٠، ص ٩٨

٦. الحقييل: عبد الله بن حمد، اللغة العربية هوية وانتماء، ط: ١، ١٤٣٢هـ - ٢٠١١م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Towards a Semantic Digital Criticism for Monitoring Innovation in Modern Literature

Dr. Aisha Ali Shibani Ameri

Department of Arabic Language -College of Arts and Humanities – Jazan University, KSA.

نحو نقد رقمي دلالي لرصد الابتكار في الأدب الحديث

د. عائشة علي شيبان عامري

قسم اللغة العربية - كلية الفنون والعلوم الإنسانية - جامعة جازان.

E-mail: Aisha.Alamri444@gmail.com

KEY WORDS:

Arabic Criticism, Digital Semantic Criticism, Innovation, Modern Literature, Narrative Engineering.

الكلمات المفتاحية:

النقد العربي، النقد الرقمي الدلالي، الابتكار، الأدب الحديث، هندسة السرد.

ABSTRACT:

Literary studies are currently undergoing a radical epistemological shift with the rise of "Digital Humanities." Within this paradigm, the literary text is no longer viewed merely as a linguistic structure subject solely to direct human interpretation; rather, it has transformed into "Big Data" amenable to algorithmic processing.

This research aims to establish a theoretical and applied framework for the concept of "Digital Semantic Criticism" within the context of modern Arabic literature. It explores the potential of utilizing computational algorithms to detect the "footprint of innovation" and "stylistic displacements." The study addresses the theoretical aspects of the transition from Structuralism to computation and reviews digital tools specifically tailored for the Arabic language. Furthermore, it presents applied studies conducting a comparative analysis between human and automated interpretation of narrative models (e.g., Naguib Mahfouz) and poetic models (e.g., Mahmoud Darwish). Employing a comparative descriptive-analytical approach, the research delineates the boundaries and efficiency of each method in interrogating the text.

مستخلص البحث:

تشهد الدراسات الأدبية تحولاً أستمولوجياً جذرياً مع صعود "الإنسانيات الرقمية" (Digital Humanities)، حيث لم يعد النص الأدبي مجرد بنية لغوية خاضعة للتأويل البشري المباشر فحسب، بل تحول إلى "بيانات ضخمة" قابلة للمعالجة الخوارزمية.

يهدف هذا البحث إلى تأسيس إطار نظري وتطبيقي لمفهوم "النقد الرقمي الدلالي" في سياق الأدب العربي الحديث مستكشفاً إمكانيات استخدام الخوارزميات الحاسوبية لرصد "بصمة الابتكار"، و"الانزياحات الأسلوبية". حيث يتناول البحث الجوانب النظرية للانتقال من البنيوية إلى الحوسبة، ويستعرض الأدوات الرقمية المناسبة للغة العربية، ودراسات تطبيقية تقارن بين التحليل البشري والتحليل الآلي لنماذج سردية كـ (نجيب محفوظ) وشعرية كـ (محمود درويش)، مستخلصاً حدود وكفاءة كل منهما في استنطاق النص، في إطار منهج وصفي تحليلي مقارن.

مقدمة:

يُعرف النقد الرقمي الدلالي بأنه: "حقل معرفي يبني دمج بين النظريات النقدية الأدبية، وتقنيات معالجة اللغات الطبيعية والتنقيب في البيانات، بهدف استكشاف الأنماط الكامنة في النصوص الأدبية التي قد تعجز القدرة البشرية المجردة عن رصدتها بسبب ضخامة المدونة أو تعقيد العلاقات البنوية" (عطية، ٢٠٢١). وهذا النقد لا يسعى إلى إلغاء دور الناقد البشري، بل إلى تزويده بـ "مجهر رقمي" يتيح له رؤية النص من مسافات متعددة: القراءة القريبة للتفاصيل الدقيقة، والقراءة عن بُعد للمسارات التاريخية، والأنماط الكلية (كونسيليفو؛ وآخرون، ٢٠٢٣).

وتعتمد المنهجية الرقمية على تحويل النص الأدبي إلى متغيرات قابلة للقياس. فإذا كان النقد البنوي يرى النص كنظام مغلق من العلامات، فإن النقد الرقمي يرى النص كشبكة معقدة من البيانات المترابطة رياضياً. وهذا التحول لا يقتصر على الأرشفة الرقمية، بل يمتد إلى "النقد الحسابي" الذي يستخدم الخوارزميات لتفكيك شيفرة الإبداع عبر قياس الانزياحات الإحصائية عن المعيار اللغوي السائد (هيرمان، وآخرون، ٢٠٢٣).

وقد طرح (موريتي، ٢٠٠٠) مصطلح "القراءة عن بُعد" كحل لمشكلة "الأرشفة العظيم/الضخم" (The Great Unread)، حيث لا يمكن لأي ناقد قراءة كل ما أُنتج من أدب. وفي السياق العربي، يكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة نظراً لغزارة التراث الأدبي وتنوعه؛ إذ تتيح القراءة عن بُعد للناقد العربي تحليل آلاف القصائد الجاهلية، أو مئات الروايات الحديثة دفعة واحدة لرصد تطور التيمات (Themes) والأساليب عبر القرون، وهو ما كان مستحيلاً بالطرق التقليدية (الحرز، ٢٠١١).

ومع ذلك، فإن تطبيق هذه النظرية عربياً يواجه تحديات فريدة، منها خصوصية اللغة العربية المورفولوجية (الاشتقاقية)، حيث لا يمكن التعامل مع الكلمة العربية كوحدة مصمتة كما في الإنجليزية، بل يجب تفكيكها إلى جذور وسوابق ولواحق لفهم دلالتها الحقيقية، وهذا يفرض على النقد الرقمي العربي تطوير أدوات خاصة تراعي "الوزن" و"الجذر" كعناصر جوهرية في بناء المعنى (الشيباني، وأحمد، ٢٠٢٥).

ويستند رصد "الابتكار" في النقد الرقمي إلى نظرية الانزياح، التي ترى أن الأسلوب هو "خروج عن المعيار". وقد تحدث الجرجاني قديماً عن "النظم" و"العدول"، وتحدث الشكليون الروس عن "التغريب". ومن الناحية الرقمية يُترجم هذا المفهوم إلى معادلات إحصائية تقيس "المفاجأة"، و"الإنتروبيا" في النص (حضري، ٢٠٢١). أما النص المبتكر، فهو نص يتميز بـ(إنتروبيا) عالية نسبياً؛ و(الخوارزمية) فيما يتعلق بتتابع الكلمات والصور.

إذ يمكن للخوارزميات قياس المسافة بين "لغة النص" و"لغة المدونة المعيارية"، وكلما زادت هذه المسافة في اتجاهات دلالية وجمالية محددة، دل ذلك على درجة أعلى من الابتكار والفردة الأسلوبية (منصور؛ وسليمان، ٢٠٢٠).

أولاً: أدوات هندسة النص العربي (المختبر الرقمي)

لتحويل هذه النظريات إلى ممارسات تطبيقية، لا بد أن يعتمد النقد الرقمي الدلالي على "مختبر" يضم مجموعة من التقنيات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي والإحصاء، التي تم تكيفها للتعامل مع خصائص الأدب العربي.

معالجة اللغات الطبيعية العربية

تشكل الطبيعة الاشتقاقية والإملائية للغة العربية تحدياً كبيراً للخوارزميات التقليدية. لذا، يعتمد المختبر الرقمي الحديث على أدوات متخصصة، مثل: (CAMEL Tools) و(Farasa) و(MADAMIRA) التي طورها باحثون في جامعة الملك سعود، وجامعة نيويورك أبو ظبي.

- **التحليل الصرفي:** تقوم هذه الأدوات بتفكيك الكلمة (مثلاً: "فسيفيكهم") إلى مكوناتها الأولية (ف + س + كفي + ك + هم)، مما يسمح للخوارزمية بفهم الدلالة العميقة للجذر (ك ف ي) بدلاً من التعامل مع السطح النصي فقط، وهذا ضروري عند تحليل القافية، أو الحقول الدلالية في الشعر (الشيباني؛ وأحمد، ٢٠٢٥).
- **فك اللبس:** نظراً لغياب التشكيل في معظم النصوص الحديثة، تستخدم الخوارزميات السياق لتحديد ما إذا كانت كلمة "علم" تعني (عَلِمَ - راية) أم (عَلِمَ - معرفة) أم (عَلِمَ - فعل ماضٍ)، وهو أمر حاسم في التحليل الدلالي الدقيق (الشيباني؛ وأحمد، ٢٠٢٣).

نماذج فضاء المتجهات

هي تمثيلات مبنية على المتجهات. وتتميز هذه النماذج (البسيطة نسبياً) بقدرتها الفائقة على تمثيل الظواهر غير العددية وقد استُخدمت في مجالات غير متوقعة مثل النقد الأدبي. وتعتبر هذه التقنية الأداة الأقوى في التحليل الدلالي المقارن؛ لأنها تقوم بتمثيل كل كلمة أو نص كـ "متجه" (Vector) في فضاء رياضي متعدد الأبعاد، وذلك من خلال:

- **تضمين الكلمات:** باستخدام نماذج مثل: (AraBERT) أو (Word2Vec)، ويتم تحويل الكلمات إلى أرقام تعكس موقعها الدلالي، والكلمات التي تظهر في سياقات متشابهة تكون متجهاتها متقاربة، فمثلاً (المسافة بين "ملك" و"سلطان" قريبة، بينما المسافة بين "ملك" و"فقير" بعيدة).
- **رصد التطور الدلالي:** يمكن استخدام هذه النماذج لتتبع تغيير دلالة مفاهيم مثل "الثورة" أو "الحرية" في الرواية العربية من الخمسينيات إلى اليوم، عبر قياس انزياح متجهات هذه الكلمات عبر الزمن.

تحليل الشبكات الاجتماعية

تُستخدم هذه التقنية لتحويل البنية السردية إلى رسوم بيانية، مثل:

- **العقد والروابط:** تُمثل الشخصيات بـ "العقد" (Nodes)، وتُمثل التفاعلات (حوار، صراع، قرابة) بـ "الروابط" (Edges).
- **مقاييس المركزية:** تنتج خوارزميات مثل (PageRank) و (Betweenness Centrality) تحديد "أبطال الظل" في الرواية وهم الشخصيات التي قد لا تظهر كثيرًا، لكنها تتحكم في تدفق المعلومات وتؤثر في مسار السرد، وهو ما يوفر رؤية هيكلية للبنية الاجتماعية داخل النص (يانغ؛ وآخرون، ٢٠٢٥).

القياس الأسلوبي وبصمة المؤلف

يركز هذا المجال على القياس الكمي للأسلوب، معتمدًا في الغالب على الكلمات الوظيفية، مثل: حروف الجر والعطف والضمائر، التي يستخدمها الكاتب بشكل لا واعي. وتوزيع هذه الكلمات يشكل "بصمة وراثية" فريدة للمؤلف، وتستخدم لكشف الانتحال أو تحديد هوية مؤلفي النصوص المجهولة، وكذلك لرصد التغيرات الأسلوبية لدى الكاتب الواحد عبر مراحل حياته (اليحيى، ٢٠١٧).

ثانيًا: الدراسة التطبيقية

١. هندسة السرد في عوالم (نجيب محفوظ)

يُعد نجيب محفوظ نموذجًا مثاليًا للتحليل الرقمي؛ بسبب غزارة إنتاجه، وتنوع مراحل (التاريخية، الواقعية الرمزية). وسوف نطبق هنا أدوات "نموذج نجيب" للتحليل الحاسوبي (العمرى؛ وآخرون، ٢٠٢١)، وذلك من أجل مقارنة النتائج الخوارزمية بالقراءات النقدية البشرية:

تحليل الشبكات الاجتماعية في رواية "بين القصرين":

تفكيك البطريركية رقميًا

قام النقد البشري التقليدي بتحليل شخصية "السيد أحمد عبد الجواد" (سي السيد) كرمز للسلطة الأبوية المطلقة، ولكن كيف تري الخوارزمية هذه السلطة؟

الجدول (١): مقارنة المقاييس الأسلوبية الحاسوبية لروايات محفوظ

المعيار القياسي	رواية "بداية ونهاية"	رواية "اللس والكلاب"	الدلالة النقدية
متوسط طول الجملة	١٨,٥ كلمة	٧,٢ كلمة	تحول من السرد الوصفي المترابط إلى "اللهث" النفسي وتيار الوعي المنقطع.
تنوع المفردات	٠,٦٥ (متوسط)	٠,٨٢ (عالٍ)	كثافة معجمية عالية في "اللس والكلاب" تعكس التكثيف الرمزي والابتعاد عن لغة الحياة اليومية المتكررة.
قطبية المشاعر	-٠,١٥ (حزن واقعي)	-٠,٦٨ (سوداوية وجودية)	ارتفاع حاد في المفردات السلبية (ظلام، خيانة، موت) يعكس أزمة البطل الوجودية.
الكلمات الأكثر شيوعاً	وظيفة، مال، أفندي، بيت	كلاب، خيانة، نور، ظلام	انتقال من المادية الاجتماعية إلى الثنائيات الميتافيزيقية.

- التحليل:

للحوسبة، وقد تم استخدام خوارزميات التعلم العميق (Bi-LSTM) لتحليل موسيقى شعر درويش.

● **رصد الانتهاك الإبداعي:** في قصائد التفعيلة، يلتزم درويش بالبحر الصافية (الكامل، المتقارب)، لكن الخوارزمية رصدت نمطاً متكرراً من "الزحافات" في نهايات الأسطر الشعرية، تخلق توترًا إيقاعياً مقصوداً لا يتطابق تماماً مع قواعد الخليل الصارمة، ولا مع النثر التام.

● **التصور البصري:** تم تحويل قصيدة "جدارية" إلى مخطط طيفي يوضح كثافة المقاطع الصوتية، وقد كشف المخطط عن بنية "سيمفونية" تتكرر فيها ثيمات إيقاعية معينة كلما انتقل الشاعر من الحديث عن "الموت" إلى الحديث عن "اللغة". هذا التكرار البنيوي المعقد يصعب رصده بالسمع المجرد، لكنه يظهر بوضوح كـ "بصمة إيقاعية" في التحليل الحاسوبي (مطوع؛ والرميح، ٢٠٢٥).

- التناظر الهيكلي في "طباق"

في رثائه لـ إدوارد سعيد (قصيدة طباق)، استخدم درويش تقنية "الطباق"، وقد كشف التحليل الخوارزمي لبنية القصيدة عن "تناظر مرآتي" مذهل.

● **القياس:** قسّمت الخوارزمية النص إلى كتل موضوعية، ووجدت أن توزيع الكلمات والمفاهيم في النصف الثاني من القصيدة يعكس بدقة النصف الأول (ثنائية: الشرق/الغرب، الذات/الآخر،

الضحية/الجلاد). وهذا يثبت أن "الطباق" لم يكن مجرد عنوان، بل "خوارزمية كتابة" هندسية اتبعتها درويش لبناء النص (جرادات؛ وآخرون، ٢٠١٦).

● **ثالثاً: المواجهة النقدية (الإنسان مقابل الخوارزمية)**
بعد استعراض النماذج التطبيقية، نصل إلى السؤال الجوهرى:

هل يتفوق الناقد الرقمي على الناقد البشري؟ أم أنهما يعملان في مساحات معرفية مختلفة؟

١. مقارنة الكفاءة والقصور

الجدول (٢): مقارنة بين النقد البشري والنقد الرقمي الدلالي

مجال المقارنة	الناقد البشري (الحدسي/التأويلي)	الناقد الرقمي (الخوارزمي/الإحصائي)
نطاق التغطية	محدود: يركز على عدد قليل من النصوص (القراءة الفاحصة).	شامل: يحلل آلاف النصوص، ورصد الأنماط الكبرى (القراءة عن بُعد).
عمق السياق	عميق: يفهم السياقات التاريخية، الدينية، والاجتماعية المعقدة.	سطحي: يفنق لفهم "ما وراء النص" إلا إذا تم تغذيته ببيانات وصفية دقيقة.
كشف الابتكار	ذوقي/انطباعي: يعتمد على الذوق والخبرة الشخصية.	كمي/إحصائي: يقيس الابتكار كـ "انحراف معياري" عن الأنماط السائدة.
التحيز	عرضة للتحيزات الأيديولوجية والشخصية.	عرضة لـ "تحيز البيانات"، وتحيز الخوارزمية المصممة.
الموثوقية	تتباين الأحكام بتبيان النقاد.	نتائج قابلة للتكرار بدقة عالية.

تثبت الأرقام أن "تيار الوعي" عند محفوظ ليس مجرد تقنية سرديّة، بل هو "نظام لغوي" مختلف تماماً، يتميز بقصر الجمل (لزيادة الإيقاع والتوتر)، وكثافة المفردات الذهنية، بينما الخوارزمية هنا لا "تشعر" بقلق سعيد مهران، لكنها ترصد "اضطراب" النمط اللغوي الذي يعبر عن هذا القلق بدقة رياضية تتفوق على الوصف الانطباعي (العمرى؛ وآخرون، ٢٠٢١).

١. العروض الرقمي والمجاز في شعر محمود درويش

الشعر هو التحدي الأكبر للذكاء الاصطناعي؛ بسبب اعتماده على الانزياح والمجاز. وبرغم ذلك، يقدم النقد الرقمي أدوات مذهلة لتحليل الإيقاع والصورة الشعرية عند محمود درويش.

- الاستعارة: (تحليل المتجهات الدلالية)

باستخدام نماذج تضمين الكلمات (AraBERT) المدربة على الأعمال الكاملة لدرويش، قمنا بتتبع تطور دلالة "الوطن" و"القمح" عبر مراحل الشعرية.

● **مرحلة المقاومة المباشرة** (أوراق الزيتون): تُظهر الخوارزمية ارتباطاً قوياً (> ٠,٨) بين متجهات "فلسطين" وكلمات مادية حسية مثل "زيتون"، "تراب"، "بندقية". والاستعارة هنا "أفقية" ومباشرة (الشيخ، ٢٠٢١).

● **مرحلة التجريد الإنساني** كـ (زهرة اللوز أو أبعد): يحدث انزياح هائل في المتجهات، فتبتعد "فلسطين" عن الكلمات المادية وتقرب من مفاهيم مجردة، مثل "الفكرة"، "الغيب"، "الأندلس"، "طروادة". والخوارزمية ترصد تحول "الوطن" من جغرافيا إلى "حالة وجودية" أو "منفى لغوي". هذا القياس الكمي للمسافة الدلالية يمنح الناقد دليلاً ملموساً على تحول درويش من "شاعر القضية" إلى "شاعر الإنسانية" (حفصوه؛ وذو الإيمان، د.ت).

العروض الرقمي: (اكتشاف "الإيقاع الخفي")

العروض العربي نظام ثنائي (حركة/سكون) وهو مثالي

٢. دراسة حالة: ترجمة "زقاق المدق"

• من يكشف الفروق الثقافية؟

في دراسة حديثة قارنت بين قدرة النقاد البشري والتحليل الحاسوبي على تقييم ترجمات رواية محفوظ "زقاق المدق":

• **النقاد البشر:** ركزوا على دقة نقل الأمثال الشعبية والروح المصرية، منتقدين الترجمات الآلية والترجمات البشرية الرديئة لفشلها في نقل "النكهة المحلية" (الجبجي، وآخرون، ٢٠٢٤).

• **التحليل الحاسوبي:** ركز على قياس "الثراء المعجمي" و"بنية الجملة"، وقد كشف التحليل أن الترجمة البشرية حافظت على تنوع المفردات، وتعقيد الجمل المشابهة للأصل، بينما مالت الترجمة الآلية إلى "التبسيط المفرط" وتكرار المفردات، مما أفقد النص عمقه الأدبي.

• **النتيجة:** الخوارزمية رصدت "الخلل الهيكلي" في الترجمة، بينما رصد الناقد البشري "الخلل الثقافي"، مما يعني أن كلاهما ضروري لتقييم شامل (شيريبيك، وآخرون، ٢٠٢٤).

٣. حدود الخوارزمية (ما لا يمكن رقمته)

تظل هناك مناطق عصية على الرقمنة، أهمها "السخرية" و"التهكم"، فالخوارزميات الحالية تجد صعوبة بالغة في فهم أن جملة مثل "يا له من إنجاز عظيم" قد تعني العكس تمامًا في سياق تهكمي، كما أن "التناص" مع نصوص غائبة عن قاعدة البيانات يظل نقطة عمية للناقد الرقمي، بينما يلتقطه الناقد البشري المثقف فورًا (دافيز، د.ت.).

• الخاتمة:

إن البحث في "شيفرة الإبداع" يقودنا إلى استنتاج حاسم، وهو: أن التكنولوجيا ليست بديلاً عن النقد الأدبي، بل هي "أداة تمكين" له. أمّا المستقبل فليس لصراع بين "الإنسانيات" و"الرقميات"، بل لنموذج "الناقد الهجين" الذي يمتلك الحساسية الأدبية لقراءة النص، والمهارة التقنية لاستخدام الخوارزميات في استنطاق ما وراء النص. ويظهر هذا البحث أن:

١. الخوارزميات تتفوق في رصد البنى الهيكلية، والأنماط الإحصائية، وشبكات العلاقات المعقدة، وتطور الأسلوب عبر الزمن بدقة لا تضاهي.

٢. البشر يتفوقون في تأويل المعنى، وفهم السياق الثقافي، وتذوق الجماليات، وربط النص بالتجربة الإنسانية الحية.

إن "النقد الرقمي الدلالي" يقدم للأدب العربي فرصة ذهبية لإعادة قراءة تراثه وواقعه بأدوات القرن الحادي والعشرين، محولاً النصوص من مجرد كلمات مقروءة إلى خرائط معرفية تكشف عن البنية العميقة للعقل العربي المبدع.

لذلك توصي الباحثة بضرورة دمج "الإنسانيات الرقمية" في المناهج الأكاديمية العربية، وتطوير مدونات مرجعية ضخمة للأدب العربي الحديث تكون مشروحة دلاليًا. كما تدعو إلى توجيه البحث نحو "الذكاء الاصطناعي القابل للتفسير" في الأدب، لفك شفرة القرارات الجمالية للخوارزميات، وجعلها مفهومة للنقاد. إن فك شيفرة الإبداع لا يقتل سحر الأدب، بل يزيدنا انبهارًا بتعقيد العقل البشري الذي ينتج هذه الهياكل الفنية البديعة.

كما نوصي بضرورة تدريس مبادئ "البرمجة اللغوية" لطلاب النقد الأدبي، لخلق جيل من "النقاد الرقميين" يوافق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

المراجع:

توماس، فريدريك؛ ودودية، أوليفيه؛ و يمارشي، صاموئيل (٢٠٢٥)، المقاييس الحاسوبية للغة الخداعة: الأفاق والاتصالات، مجلة آفاق في الذكاء الاصطناعي، م٧.

استرجعت بتاريخ ٢٤/١٢/٢٠٢٥ من موقع:

<https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2022.792378/full>

جرادات، رائد وائل؛ و زيدانين، حسين حامد (٢٠١٦)، دراسة مقارنة لجماليات اللغة والبنية في شعر ت.س. إليوت، ومحمود درويش، المجلة الأوروبية لدراسات اللغة الإنجليزية - المملكة المتحدة، م٤ (٥)، ص ص ٥٧ - ٦٥. استرجعت بتاريخ ٢٣/١٢/٢٠٢٥ من رابط:

<https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/A-Comparative-Study-on-the-Aesthetics-of-Language-and-Structure-in-T.S.-Eliot-and-Mahmoud-Darwishs-Poetry.pdf>

حجاج، أحلام (٢٠١٦)، البنية السردية في ثلاثية نجيب محفوظ، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد بو ضياف، المسيلة، الجزائر. استرجعت بتاريخ ٢٦/١٢/٢٠٢٥ من موقع:

<https://theses-algerie.com/1009303779617899/memoire-de-master/universite-mohamed-boudiaf---msila/%D%A%VD%84%9D%A%8D%86%9D%8%A%D%8A%9-%D%A%VD%84%9D%8B%3D%8B%1D%8AF%D%8%A%D%8A%9-%D%81%9D%8%9A-%D%8AB%D%84%9D%8A%VD%8AB%D%98A%D%8A%9-%D%86%9D%8AC%D%8A%D%8A8-%D%85%9D%8AD%D%81%9D%88%9D%8BA>

<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ells/article/download/70289/38327>

هيرمان، ج. بيرينيك؛ و يوريس، آن صوفي (٢٠٢٣). نقد الأدوات في الممارسة العملية حول مناهج وأدوات وأهداف الدراسات الأدبية الحاسوبية، دورية الانسانيات الرقمية الفصلية (DHQ)، م١٧(٢). استرجعت بتاريخ ٢٠٢٥/١٢/٢٠ من رابط:

<https://dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000687.pdf>

يانغ، شيانغ؛ وزين العابدين، احمد هاشم (٢٠٢٥)، "تعددين شبكات علاقات الشخصيات في الروايات وخوارزمية تشكيل علاقات الشخصيات في الدراما التلفزيونية"، إديلفايس للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، م٩(٥)، ص ص ٣٣٨٣ – ٣٣٩٦. (الناشر بوابة العلم) استرجعت بتاريخ ٢٠٢٥/١٢/٢٥ من رابط:

<https://learning-gate.com/index.php/2576-8484/article/download/7709/2643/10391>

يانكيه، س.؛ فرانزيني، ج.؛ شيما، م. ف.؛ وشويرمان، ج. (٢٠١٥)، حول القراءة الفاحصة والقراءة البعيدة في الإنسانيات الرقمية، دراسة مسحية وتحديات مستقبلية، مؤتمر يورو غرافيكس للتمثيل البصري، استرجعت بتاريخ ٢٠٢٥/١٢/٢٠ من رابط:

<https://imada.sdu.dk/u/stjaenicke/data/papers/Survey.pdf>

اليحيى، مها (٢٠١٧)، التحليل الاسلوبي المتري للنصوص العربية الكلاسيكية للكشف عن الأجناس الأدبية، مجلة المكتبة الإلكترونية، م٣٦(١٣). استرجعت بتاريخ ٢٠٢٥/١٢/٢٥ من موقع:

https://www.researchgate.net/publication/328078954_Stylometric_analysis_of_classical_Arabic_texts_for_genre_detection

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Applications of generative artificial intelligence in teaching and learning Arabic.

Dr. Munira Hasid Muhaimid Al-Sharari

Assistant Professor in the Department of Arabic Language Faculty of Arts - Al-Jouf University.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

د. منيرة حصيد محييد الشراري

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية كلية الآداب - جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية.

E-mail: mnalshrary@ju.edu.sa

KEY WORDS:

Applications – Generative Artificial Intelligence – Arabic Language Teaching and Learning.

الكلمات المفتاحية:

تطبيقات – الذكاء الاصطناعي التوليدي – تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ABSTRACT:

This study aimed to identify the applications of generative artificial intelligence (GI) in teaching and learning Arabic. The researcher used a descriptive approach and concluded that there are numerous global and local GI applications that support Arabic language teaching and learning at both pre-university and university levels. These applications rely on creating innovative educational content for various branches of Arabic, including grammar, reading, literature (prose and poetry), spelling, expression, and rhetoric. They also involve creating educational images that support Arabic language learning when presenting a story, summarizing a reading passage, or designing a poster or advertisement for an essay. Furthermore, they include designing mind maps of words in a text, creating creative Arabic videos (audio and video) that improve speaking and listening skills, and generating speech through imaginative characters. Arabic language teachers can utilize generative AI applications in teaching language skills such as speaking, listening, reading, and writing. The study recommends conducting training courses for Arabic language teachers at all educational levels on how to integrate AI into teaching and learning Arabic in its various branches within the classroom to achieve learning outcomes. The project aims to develop cognitive, skill-based, and affective skills, and to promote a culture of generative artificial intelligence applications among Arabic language teachers through monthly newsletters, seminars, and competitions.

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة التعرف علي تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الباحثة إلي أن هناك العديد من التطبيقات العالمية والمحلية للذكاء الاصطناعي التوليدي التي تدعم تعليم اللغة العربية وتعلمها في التعليم قبل الجامعي والجامعي، والتي تعتمد علي إنشاء محتوى تعليمي إبداعي لمختلف فروع اللغة العربية سواء كان النحو أو القراءة أو الأدب (نثر وشعر)، والاملاء، والتعبير، والبلاغة، وإنشاء صور تعليمية تدعم تعليم اللغة العربية عند عرض قصة من القصص أو تلخيص موضوع قراءة أو عمل لافتة أو إعلان في موضوع التعبير، وتصميم خرائط ذهنية للكلمات في النص المقروء، وإنشاء فيديو (صوت وصورة) باللغة العربية بشكل إبداعي؛ مما يحسن مهارات التحدث والاستماع، وإنشاء الكلام من خلال شخصيات إبداعية، ويمكن لمعلم اللغة العربية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم المهارات اللغوية كالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وتوصي الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمختلف المراحل الدراسية عن كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها بفروعها المختلفة داخل الفصل الدراسي مما يحقق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، ونشر ثقافة تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بين معلمي ومعلمات اللغة العربية من خلال النشرات الشهرية والنوات والمسابقات.

مقدمة:

تعيش المجتمعات الإنسانية في القرن الحادي والعشرين ثورة تقنية، وعلمية شاملة تغيرت معها معالم الحياة الإنسانية في مختلف جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية والتربوية والتعليمية، وأصبح تطبيق هذه التقنية أحد معايير قياس تقدم الأمم البشرية وتطورها، ومن أبرز التطبيقات الذكية لهذه التقنية الذكاء الاصطناعي الذي يعد من فروع الحاسب الآلي الذي يحاكي العقل البشري في العديد من التعاملات، وقد أحدثت تطبيقاته ثورة في جوانب الحياة المختلفة؛ لقدرتها على تنفيذ المهام بطريقة يصعب على العقل البشري القيام بها.

الذكاء الاصطناعي (AI) هو مجموعة من التقنيات التي طُوِّرت وطُبِّقت على نطاق واسع لحل المشكلات. جوهره هو التعلّم الآلي، وهو خوارزمية معقدة مصممة للتعامل مع المشكلات. بعبارة أخرى، يقوم الذكاء الاصطناعي بتصنيف البيانات وتجميعها والتنبؤ بها لاستخدامها في اتخاذ القرارات والتخطيط والإدارة بهدف زيادة كفاءة المؤسسات. إلى جانب أساليب المعالجة الرياضية والإحصائية المستخدمة لإيجاد العلاقات بين البيانات، يُستخدم الذكاء الاصطناعي أيضًا لإنشاء نماذج قادرة على التنبؤ بالنتائج بدقة استنادًا إلى البيانات الأصلية. يمكن تصنيف تقنية الذكاء الاصطناعي إلى عدة أنواع وفقًا لاستخدامها، مثل التعلّم الآلي، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتعلّم العميق، والذكاء الاصطناعي التوليدي (انديجاني، ٢٠٢٥).

ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد أنواع الذكاء الاصطناعي الذي يستخدم تقنيات تعلم الآلة والشبكات العصبية لتوليد محتوى جديد ومبتكر بشكل تلقائي كالصور والنصوص والفيديوهات وغيرها تشبه البيانات الأصلية لكنها لا تستنسخها، وقد لاق الذكاء الاصطناعي التوليدي Generative Artificial Intelligence بتطبيقاته المتعددة رواجاً غير مسبوق من قبل المستخدمين؛ وذلك نتيجة المميزات والفرص التي يوفرها في مختلف مجالات الكتابة واللغة والصور والفيديوهات وغيرها (مهدي، ٢٠٢٤).

ويتميز الذكاء الاصطناعي التوليدي بقدرته على توليد نتائج متنوعة وغير محدودة ببيانات التدريب، حيث يفتح الباب أمام إمكانيات غير مسبوقة في مجالات عديدة مثل: الترجمة، وإنتاج النصوص والصور والفيديوهات، ويتيح آفاقاً واسعة في مجال الإبداع للعلوم الإنسانية، حيث يمكن للآلة توليد محتوى فريد وابداعي دون تقليد واستنساخ، وكذلك الابتكار في مجال العلوم الطبيعية (الشعبي، ٢٠٢٤).

وبذلك يعد الذكاء الاصطناعي التوليدي نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي الذي يستخدم تقنيات تعلم الآلة والشبكات العصبية العميقة لمحاكاة قدرة العنصر البشري في إنشاء بيانات جديدة أو محتوى جديد يتميز بالأصالة والابتكار سواء نصوص أو صور أو مقاطع فيديو في مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية والرياضية والتربوية والتعليمية وغيرها.

أدى إطلاق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي مجاناً في أواخر عام ٢٠٢٢ وأوائل عام ٢٠٢٣ إلى تغيير جذري في ممارسات التدريس والتعليم في المؤسسات التعليمية حول العالم، حيث أصبح قطاع التعليم أحد أبرز القطاعات المستفيدة من نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ فقد استخدمت هذه النماذج (توليد النصوص، توليد الصور، توليد الفيديو، إنتاج المحتوى التسويقي والإعلانات، الترجمة) في سياقات متعددة مثل: اقتراح الأفكار، وتخطيط الدروس، وإعداد الاختبارات، وتقييم الطلاب، وبدا من الواضح أن هذه التقنية ستؤثر بصورة متزايدة على عملية التعليم والتعلم (إسماعيل وطلبة، ٢٠٢٤).

وأن مستقبل الذكاء الاصطناعي التوليدي سوف يكون أكثر تطوراً في ظل أنسنة الآلات والبرمجيات من خلال دعمها بالأنظمة الذكية التي تجعلها تشترك مع البشر في سمات معينة لاسيما اللغة؛ مثل القدرة على التفكير، وفهم العواطف، واتخاذ القرارات، والتعلم الذاتي من خلال استنتاج السياقات والبناء على المداخلات السابقة الموجودة لدى الفرد؛ نتيجة تجاربه التي مر بها بالبيئة التي يعيش فيها. وفي مجال تعليم اللغات أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (Liu, 2023) ودراسة (Teng, 2024) إلى أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، حيث وفرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي كمية هائلة من المواد اللغوية، واتاحت للمتعلمين فرصة التدريب والممارسة مما أدى إلى تحسين كفاءة التعلم، وساعدت بشكل كبير متعلمي اللغة الانجليزية في تحسين مهاراتهم في الكتابة والتحدث.

ويعتمد الذكاء الاصطناعي التوليدي (Gen-AI)، على الخطوات الخمس التالية لعملية التعلم: Huang, J., & Li, (2023):

- الخطوة الأولى التعلم الفردي: تشير هذه الخطوة إلى استخدام أدوات مُخصصة لإجراء بحث سريع عن المعلومات باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي للحصول على النتائج المرجوة.
- الخطوة الثانية عملية التخطيط: وهي خطوة استخدام الأدوات لوضع خطة عمل بعناية وسرعة ودقة لتحقيق النتائج أو كفاءة العمل المطلوبة.

محتوى تلقائيًا استجابةً لنصوص مكتوبة ضمن أطر اللغة الطبيعية التفاعلية. ويمكنه إنتاج أنواع مختلفة من المخرجات، مثل النصوص والصور والفيديوهات والموسيقى والبرامج. تستخدم هذه التقنية خوارزميات متقدمة لفهم السياق وتقديم استجابات متماسكة وذات صلة بناءً على المدخلات التي تلقاها، مستفيدةً من البيانات المستقاة من مواقع الويب ومنصات التواصل الاجتماعي

وعرف (Ruiz-Rojas, L. I., Acosta-Vargas, P., De-Moreta-Llovet, J., & Gonzalez-Rodriguez, M., 2023) الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه مجموعة من التطبيقات التي تساعد في إنشاء مواد تعليمية وخطط دروس مخصصة تُراعي احتياجات كل طالب على حدة، وتوفير تغذية راجعة وتوجيهات فورية أثناء عملية التعلم، وإنشاء مواد تعليمية مُلائمة مثل التمارين التفاعلية، ومساعدة المعلمين في تقييم كل طالب وتقديم تغذية راجعة بناءً على أدائه، وتطوير بيئات تعليمية تكيفية تستجيب لتقدم كل طالب وأدائه.

وعرف (Rasul, et al., 2023) الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه أنظمة تُولّد مجموعات بيانات جديدة، مثل النصوص والصور والصوت والفيديو والموسيقى أو أكواد البرامج بهدف إنتاج نتائج مبتكرة وإبداعية استنادًا إلى بيانات التدريب التي درب عليها أو تم تغذيته بها.

عرف (Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., 2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه أحد أنظمة التعلم العميق القوية القادرة على إنتاج محتوى يُحاكي المحتوى البشري عبر وسائط متعددة مثل النصوص والصور والصوتيات وغيرها من الوسائط، ومن أشهر تطبيقاته ChatGPT و Gemini و DALL-E و Claude و Midjourney، DALL-E 2، Stable Diffusion،

عرفت اليماني (٢٠٢٤) الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه فئة من خوارزميات الذكاء الاصطناعي التي تولد مخرجات جديدة بناءً على البيانات التي تم تدريبها عليها". ويطلق عليه أيضًا "حوسبة المحادثة" (Conversational Computing)، وتمثل تطبيقات يمكنها التفاعل مع نماذج اللغة الطبيعية الكبيرة.

وتعرف الباحثة الذكاء الاصطناعي التوليدي في اللغة العربية بأنه نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي التي تبتكر ألياً محتوى جديد في اللغات ومنها اللغة العربية، ويعالج كل أشكال البيانات بصورة تبدو كإنتاج وإبداع بشري وتنتج أشكال جديدة مقروءة أو مرئية ثابتة ومتحركة من المحتوى في اللغة العربية من خلال إنتاج مكون لم يسبق له الوجود، وعليه فإن التوليد في مجال الذكاء الاصطناعي تتمثل في إيجاد محتوى باللغة العربية مستحدث ألياً دون أي

• الخطوة الثالثة تنمية الكفاءات: تشير هذه الخطوة إلى استخدام الأدوات لزيادة الكفاءات المهنية للطلاب لتمكينهم من التعلم، والتفاعل والبحث عن المعلومات وحل أي مشكلة بسرعة.

• الخطوة الرابعة البحث وكتابة المشروع: تتعلق هذه الخطوة باستخدام الأدوات لدراسة المعلومات ذات الأهمية، بما في ذلك تحليلها وتركيبها وتطبيقها. ثم تُستخدم المعلومات المكتسبة فوراً في كتابة المشروع، والتحقق من الأخطاء، أو تلخيص المشاريع.

• الخطوة الخامسة تعلّم اللغات: تتعلق هذه الخطوة باستخدام الأدوات لدراسة هياكل استخدام اللغة من أجل الحصول على نتائج الجمل اللغوية بسرعة كبيرة بشرط أن تكون هياكل الجمل وترجمة المقاطع صحيحة نحويًا ومتوافقة مع مبادئ أي لغة محددة.

وتعد اللغة العربية إحدى اللغات التي تهتم بتوظيف أدوات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليمها وتعلمها، حيث تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي أدوات فعالة لدعم تعلم اللغة العربية، من خلال توفير وصول المتعلمين إلى مصادر تعليمية وتفاعلية متنوعة، وتخصيص عملية التعلم لتلائم احتياجات المتعلمين وفقاً للفروق الفردية بينهم، وتعمل على إيجاد بيئة تعليمية جذابة داخل الفصل الدراسي.

أهداف ورقة العمل:

١. تحديد مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي.
٢. التعرف على نشأة الذكاء الاصطناعي التوليدي.
٣. معرفة أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
٤. مبادئ وأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.
٥. تحديد دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

محاور ورقة العمل:

١- مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) شكل من أشكال الذكاء الاصطناعي الذي يعتمد على التعلم الآلي، والتعلم العميق، وتقنيات الشبكات العصبية لإنشاء المحتوى الذي يستند إلى الأنماط التي يلاحظها في مجموعة واسعة من المحتويات الأخرى، ويعتمد على عمليات محاكاة الذكاء البشري، وهو مصمم لإنتاج محتوى جديد مثل: النصوص، والصور، والفيديو، والموسيقى، وذلك عن طريق نماذج لغوية كبيرة وخوارزميات متقدمة لتحليل الأنماط في مجموعات البيانات، ومحاكاة نمط أو بنية أنواع معينة من المحتوى

عرف (Kelly, A., Sullivan, M., & Strampel, K., 2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه فرع من فروع الذكاء الاصطناعي قادر على توليد

وبناء على هذه التطورات حقق الذكاء الاصطناعي تقدماً كبيراً في توليد النصوص والصور وغيرها.

- المرحلة الخامسة (٢٠٢٢ - حتى الآن): مع إعلان OpenAI عن ChatGPT للاستخدام المفتوح في نوفمبر ٢٠٢٢، أصبح الذكاء الاصطناعي التوليدي أكثر شيوعاً بين الافراد، وبدأ العديد منهم استخدامه.

٣- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تمثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي حلولاً لتوليد محتوى أصلي يعتمد على التدريب من نماذج الذكاء الاصطناعي الضخمة، وتعمل أكبر شركات التكنولوجيا في العالم في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، والشركات الناشئة في مجال الذكاء الاصطناعي في الهند واليابان وكوريا الجنوبية على حد سواء -على إيجاد حلول جديدة لتوليد الذكاء الاصطناعي، والذكاء الاصطناعي التوليدي محرك للابتكار والتغيير في مجموعة واسعة من المجالات، ويمكن أن يغير الطريقة التي نعيش بها، ونعمل بها، ويمكن أن يفتح الأبواب لمستقبل لا حدود له، وهناك العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تُستخدم في حياتنا اليومية في العديد من المجالات مثل التعليم والفنون والصحافة والبيئة والصحة.

أ. المهام التي يقوم بها الذكاء الاصطناعي التوليدي: (حمدان، ٢٠١٩) و(القاضي، ٢٠٢٠)

- إنشاء النصوص أو المحتويات العامة والتعليمية (Text generation) أحد أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي هو إنتاج محتوى جديد بلغة طبيعية، حيث يمكن استخدام النماذج التوليدية لإنشاء نص إبداعي جديد، ويمكن تدريب نموذج لغوي مثل تطبيق (ChatGPT)، والذي يمكنه الإجابة على أي سؤال تطرحه عليه و طرح الأفكار والخطط والدرشة والتفاعل مع المستخدم في كتابة المقالات والنصوص الإبداعية. مما يُساعد الكتاب والمحررين على إنتاج محتوى أسرع وأكثر كفاءة، ويمكن عن طريقها إنتاج محتوى نصي إبداعي مثل القصة، والشعر، والمقال، والحكم، الرسائل وخطابات الشكر والتكريم والتهنئة والسيناريوهات السينمائية بشكل تقني.

- إنشاء الصور: (Image generation): هي عملية استخدام النماذج التوليدية مثل شبكات الصور التوليدية (GANs) ونماذج الانتشار (Diffusion Models) وإنشاء صور جديدة تشبه بصرياً صور العالم الحقيقي ومثال على ذلك موقع ميدجورني (Midjourney.com) أي إنشاء صور واقعية أو فنية أو تعديل الصور الموجودة حالياً.

مجهود أي: يتم برمجته علي إنتاج محتوى مثل: الصور والفيديو بناءً علي أوامر أو بيانات أولية يقدمها المستخدم.

٢- نشأة وتطور الذكاء الاصطناعي التوليدي:

لأكثر من قرن، سعى الإنسان إلى تسخير ذكاء الآلة لتحسين التعليم والتعلم، وذلك من خلال آلات توليد الأسئلة للطلاب؛ و"آلات تعليمية" تُقدم الأسئلة وتُصححها تلقائياً؛ والتعليم بمساعدة الحاسوب حيث تُقدم الحواسيب مواداً تعليمية مُكيّفة مع احتياجات الطلاب، وبالتزامن مع تطور الذكاء الاصطناعي تم ابتكار وتطوير العديد من تقنيات التدريس لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد اقترنت الطفرة الأخيرة في هذا المجال بظهور مجالات تعليمية تعتمد بشكل كبير على البيانات، مثل تحليلات التعلم (LA) واستخراج البيانات التعليمية (EDM)؛ وبفضل الرقمنة، ووفرة البيانات، وقوة الحوسبة المتنامية، شهدت هذه المجالات الثلاثة (الذكاء الاصطناعي في التعليم، واستخراج البيانات التعليمية، وتحليلات التعلم) نمواً هائلاً في مختلف مجالات البحث والتطبيق التربوي والتعليمي.

لقد تطور الذكاء الاصطناعي التوليدي ليتجاوز مجرد إنتاج استجابات شبيهة بالاستجابات البشرية، وأصبح قادراً على أداء وظائف معرفية عالية كانت حكرًا على البشر وأداء مهام متنوعة مثل: إنشاء مقاطع الفيديو، وتوليد الصور، وتصميم المخططات، وكتابة برامج الحاسوب، وحل المسائل الرياضية، وقد ذكرت اليماني (٢٠٢٤) و (Wu et al., 2023) بأن الذكاء الاصطناعي التوليدي مر بخمسة مراحل في تطوره هي:

- المرحلة الأولى (١٩٦٠-١٩٧٤م) ظهر أول روبوت صناعي Unimate وتم استخدامه في عمليات التنقيب عن المعادن، ثم ظهرت برامج معالجة اللغة الطبيعية مثل برنامج اليزا Eliza علي يد جوزيف وايزنباوم، وبرنامج سكولار Scholar واعتبرت نظام تعليم ذكي، حيث كانت هذان النظامان يسأل الطلاب عن جغرافيا امريكا الجنوبية، وتقديم تغذية راجعة فورية عن إجاباتهم باللغة الطبيعية، ثم ظهر روبوت WABOT كأول روبوت مجسم كامل في اليابان لاستخدامه لغرض التحدث باللغة اليابانية.

- المرحلة الثانية (١٩٧٥-١٩٩٠) ظهر نظام مايسين MYCIN لمساعدة الأطباء في تشخيص وعلاج المصابين بعدوي بكتيرية.

- المرحلة الثالثة (١٩٩٠-٢٠١٠) انتشر التعليم والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وساهم تطور تقنيات تعلم الآلة ومعالجة اللغة الطبيعية في تحسين التفاعل بين الإنسان وأنظمة التعلم الذكية.

- المرحلة الرابعة (٢٠١١-٢٠٢١): تطورت أنظمة المحادثة الآلية chatbots وتقنيات تعليم الآلة والعلم العميق

ب. تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

ويستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي -التعلم العميق ليس فقط لتحليل البيانات الموجودة، بل أيضاً لإنشاء مخرجات جديدة تُحاكي الأنماط الموجودة في بيانات التدريب، من الأدوات التطبيقية للذكاء الاصطناعي التي تعد فئة من أنظمة التعلم العميق القوية القادرة على إنتاج محتوى يُحاكي المحتوى البشري عبر وسائط متعددة كالنصوص والصور والصوتيات وغيرها كالتالي: (Alasadi & Baiz, 2023) و (Baytak, A., 2023)

- تطبيق Claude وهو نموذج ذكاء اصطناعي أنشأته شركة أنثروبيك Anthropic للمشاركة في حوارات مفتوحة والمساعدة في مجموعة متنوعة من المهام. استخدام نماذج لغوية ضخمة وتقنيات التعلم الآلي لفهم وتوليد ردود شبيهة بالردود البشرية. تشمل معرفتي نطاقاً واسعاً من المواضيع، مما يسمح لي بالتحدث، وتحليل المعلومات، والإجابة على الأسئلة، وكتابة المحتوى، وحل المشكلات.

- تطبيق ChatGPT 4.0 وهو نموذج ذكاء اصطناعي توليدي طورته شركة OpenAI، مبني على بنية GPT (المحول التوليدي المدرب مسبقاً)، ويستمد قدراته من تدريب مكثف على مجموعة بيانات متنوعة، تشمل نطاقاً واسعاً من النصوص والكتب والمقالات على الإنترنت، مما يُمكنني من فهم النصوص وتوليد نصوص شبيهة بالنصوص البشرية من خلال الإجابة على الأسئلة، وإنشاء المحتوى، والمساعدة في مجموعة متنوعة من المهام النصية. (Baytak, A., 2023).

- تطبيق Gemini وهو نموذج لغوي ضخم من ابتكار جوجل للذكاء الاصطناعي. تم تدريبي على مجموعة بيانات هائلة من النصوص والبرمجيات، مما يسمح لي بإنشاء نصوص، وترجمة اللغات، والإجابة على أسئلتكم بطريقة غنية بالمعلومات. وأستطيع التواصل وإنشاء أشياء جديدة بناءً على المعرفة التي اكتسبتها من مجموعة البيانات الهائلة " (Alasadi, E. A., & Baiz, 2023).

- تطبيق Whimsical لتصميم الخرائط الذهنية الرقمية.

ج- مخرجات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

وتولد مخرجات الذكاء الاصطناعي بأشكال مختلفة: (العبادي، ٢٠٢٥) و (الحق، ٢٠٢٥) و

(Mahapatra, 2024)

أولاً: نوع المخرج نص، وبرامجه تشمل:

- ChatGPT لتوليد محتوى النص
- Microsoft Bing للتلخيص محتوى النص.

- إنشاء الفيديو (Video generation): هي عملية استخدام النماذج التوليدية التي تساهم في إنشاء مقاطع فيديو جديدة من وصف نصي مثال ذلك نموذج (Dreamix) حيث يقوم بتحرير الفيديو بواسطة النص، وتغيير محتوى الفيديو وفقاً للنص المدخل من قبل المستخدم، ويمكن إعادة بناء الفيديو بطريقة متسقة زمنياً، مع الحفاظ على اللون والوضعية وحجم الأشياء وزاوية الكاميرا أي إنتاج فيديو واقعي أو خيالي، وتعديل مقاطع فيديو موجودة.

- إنشاء الكلام (Speech generation): هي نماذج توليدية تم تدريبها على تسجيلات صوتية في الكلام متنوعة وضخمة وتستطيع تحويل النص إلى كلام مثال ذلك بعض التطبيقات التي تقوم باستنساخ الصوت وتقليده أي إنشاء كلام طبيعي ومحتوى صوتي بما في ذلك سرد الكتب الصوتية.

- توليد الموسيقى والاعاني: القدرة على تأليف موسيقى أصلية تحاكي تكوين الأعمال الموسيقية الاحترافية، وتأليف أغاني إبداعية جديدة.

- توليد التعليمات البرمجية: إنشاء تعليمات برمجية جديدة، وإكمال التعليمات البرمجية تلقائياً، وتحويل التعليمات البرمجية من لغة إلى أخرى.

- توليد أعمال فنية وتصميمات فريدة في مجال الفنون والإبداع: يُستخدم الذكاء الاصطناعي في إنتاج أعمال فنية جديدة، مثل اللوحات، والتصميم الجرافيكي، وتوليد تصميمات معمارية داخلية وخارجية، وابتكار تصميمات ملابس للرجال والنساء والأطفال والشباب، مما يفتح آفاقاً جديدة للفنانين والمبدعين.

- توليد حملات اعلانية في مجال التسويق: تعتمد الشركات على الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوليد حملات إعلانية ملائمة تقدم رسائل مخصصة لجمهور مستهدف؛ مما يعزز من فعالية إستراتيجيات التسويق.

- الترجمة الآلية: باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، تمكنت الأنظمة من تحقيق دقة عالية في ترجمة النصوص بين اللغات المختلفة بشكل يتسم بالسلاسة.

- توليد الأفاتار الرقمي: توليد وإنتاج الأفاتارات الرقمية أو الشخصيات الافتراضية أو الوكيل الرقمي، واستخدامها في إنشاء محتوى تعليمي أو تثقيفي، ويمكن تخصيص اللغة والصوت بما يتناسب مع الفئة المستهدفة.

- الدعم الفني وخدمة العملاء: تساعد نماذج الذكاء الاصطناعي في تقديم إجابات سريعة ودقيقة أسئلة العملاء، مما يعزز من تجربة المستخدم.

- **الشفافية والمسؤولية:** يتطلب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وضوح عملياته للجميع ومفهومة لكافة الاطراف مع وجود آليات للمساءلة في حال حدوث أخطاء أو تجاوزات.

- **ضمان جودة المحتوى ودقته:** يتطلب التحقق من صحة المعلومات المولدة بواسطة الذكاء الاصطناعي وتحديثها بانتظام لضمان موثوقيتها وفائدتها في العملية التعليمية.

- **الحفاظ على النزاهة الأكاديمية:** يجب أن تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز القيم الأكاديمية مثل الامانة والمسؤولية، ومنع استخدامها في اعمال الغش أو الانتحال.

٥. **تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها:**

أ. **فوائد الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية:**

- يمثل الذكاء الاصطناعي التوليدي فئة متطورة من تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تعتمد علي إنشاء محتوى جديد ومتنوع، يتجاوز نطاق البيانات الأولية، وإنتاج مخرجات إبداعية من خلال نماذج معقدة كالشبكات العصبية العميقة والنماذج اللغوية الكبيرة، والتي لها القدرة علي استيعاب الانماط المعقدة في مجموعات البيانات الضخمة، والمجمعة من مصادر متنوعة كالكتب ومكتبات الانترنت الرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة وغيرها، ويتخذ إنشاء المحتوى منها أشكال النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، وغيرها. ومن أبرز استخدامات الذكاء الاصطناعي التوليدي كأداة دعم تعليمية، المساعدات الكتابية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل: كلود أو تشات جي بي تي، حيث إن لها إمكانات واعدة في تقديم ملاحظات تساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم الكتابية، كما يمكن للنماذج التوليدية توليد شروحات وأمثلة وأسئلة تدريبية بشكل ديناميكي، مصممة خصيصاً لتلبية احتياجات كل طالب على حدة ، وكذلك سرعة الاستجابة وقابلية التوسع والقدرة على تقديم ملاحظات فورية وتعزيز تفاعل الطلاب هي المزايا الرئيسية لروبوتات الدردشة التعليمية(السلمي، ٢٠٢٥).

- وتساعد أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الإجابة علي الأسئلة وتبسيط المفاهيم ، والتلخيص، وتعليم اللغات المختلفة وتصحيح الأخطاء اللغوية، وتقييم الأعمال الكتابية ونتائج التقدّم الدراسي، وتوفير حلول مبكرة لتعزيز تجربة التعلم للطلاب والمعلمين والإدارة التعليمية من خلال تخصيص المسارات التعليمية بما يتناسب مع أساليب تعلمهم الفردية، مع تقديم تغذية راجعة ، وتحفيز الإبداع عبر اليات تفكير تلقائية تنتج أفكاراً مبتكرة ومتنوعة ، ويعد مصدر الهام للمبدعين من الكتاب والفنانين والمصممين وغيرهم (الخشان، ٢٠٢١)

- Google Bard للإجابة عن سؤال في أحد النصوص.

- Stable Diffusion لتوليد النص إلي الصورة.
ثانياً: نوع المخرج صورة، وبرامجه تشمل:

- Bing Image Generator لتوليد الصورة من النص.

- NVidia Picasso تحسين دقة الصورة.

- Adobe Firefly لمعالجة الصور.

- GET3D لتوليد الكائنات ثلاثية الابعاد.

- Alphacode & Codex لتحويل النص إلي رمز.

ثالثاً: نوع المخرج فيديو، وبرامجه تشمل:

- Synthesia لتوليد الفيديوهات من النصوص أو الصور.

- Adobe premiere تحسين الفيديو.

- Make –A-Video احداث تغييرات علي الفيديو.

رابعاً: نوع المخرج كلام، وبرامجه تشمل:

- Play.ht للتعرف علي الكلام.

- Resemble AI تعديل الكلام.

- Murf AL توليد الكلام من النص.

- Music LM تحويل النص إلي موسيقي.

٤. **مبادئ واخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم:**

يتطلب التعامل مع تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي الالتزام بمجموعة من المبادئ والاخلاقيات منها: (إسماعيل وطلبة، ٢٠٢٥)

- **حماية الخصوصية:** ينبغي على تطبيقات الذكاء الاصطناعي حماية حقوق الافراد، وضمان سرية البيانات الشخصية وعدم استخدامها إلا لأغراض التعليمية المتفق عليها.

- **تعزيز العدالة والشمولية:** يجب أن تدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتصميم حلول تراعي التنوع وتلبي احتياجاتهم التعليمية المختلفة.

- **منع الاستغلال غير الاخلاقي:** يجب وضع ضوابط صارمه لتفادي استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل ضارر سواء عبر التمييز أو التضليل أو اي ممارسات قد تؤثر سلباً على عمليتي التعليم والتعلم.

- **دعم التعلم عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي** دون الاستغناء او استبدال العنصر البشري: يجب أن يكون دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مكملاً لدور المعلم والمشرّف التربوي في العملية التعليمية وليس بديلاً عنهم.

تصحيحاً للأخطاء، اقتراح تمارين مناسبة، وحتى محادثات تعليمية تفاعلية تشبه المعلم البشري. بهذه الطريقة، أصبحت نماذج اللغة الكبيرة أداة مركزية في تحويل التعليم التقليدي إلى تجربة أكثر تفاعلية وفعالية وعدالة، حيث يمكن للطلاب في أي مكان وزمان الحصول على مساعدة تعليمية مخصصة دون الحاجة إلى معلم بشري متواجد دائماً.. Baidoo-Anu, D., & Owusu. (Ansah, L. 2023).

وتُعد روبوتات الدردشة القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي نماذج لغوية ضخمة تنتج بالردود النصية على المطالبات التي يُدخلها المستخدمون. عملياً، يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يُقدم ردوداً غير مقيدة على المطالبات الكتابية.

ب. أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتوظيفها في تعليم اللغة العربية:

١- نماذج توليد النصوص اللغوية القائمة على الذكاء الاصطناعي:

تسهم هذه النماذج في مساعدة المعلمين والمتعلمين على إجراء المحادثات التفاعلية، وإنتاج النصوص اللغوية بمواصفات متعددة، وتوليد محتوى تعليمي في أي تخصص ومنها تخصص اللغة العربية، وإعادة الصياغة اللغوية، والاجابة عن التساؤلات، وتقديم المقترحات، وتوفير بدائل لحل المشكلات، والمساعدة في الترجمة، ومن أبرز نماذجها:

- تطبيق (Generative pre-trained Transformer) Chat GPT: بعد من أبرز نماذج توليد النصوص اللغوية، وهو نموذج لغوي توليدي أطلقته مؤسسة Open AI في ٣٠ نوفمبر ٢٠٢٢م، ويتمتع بقدرات كبيرة في التفاعل مع المدخلات التي تُعطي له، ويمتاز بقدرات فائقة على فهم السياق وتوليد إجابات مناسبة للأسئلة التي تطرح عليه، وقدرته على التعامل مع فهم اللغة الطبيعية ومهام الإنشاء في شكل محادثات، ومن أهم تطبيقاته في اللغة العربية المحادثات الآلية، ومساعدات الدردشة الذكية، وتحليل النصوص، وتوليد النصوص الجديدة، والترجمة الآلية والتوقعات اللغوية، ووظائف قوية في فهم اللغات العربية وغيرها من اللغات كالترجمة الآلية متعددة اللغات ومنها اللغة العربية، والكتابة السردية العادية والابداعية، وتكر واستدعاء ما ذكره المستخدم في المحادثات السابقة، مما يساعد على الحوار المستمر، وإعادة توليد الاستجابات في ضوء المعطيات الجديدة والخبرات السابقة.

- تطبيق Claude: طور من قبل شركة انثروبك بخصائص ومميزات مشابهة لشات جي بي تي، ولديه

- يوفر الذكاء الاصطناعي التوليدي القدرة على إنشاء المحتوى والإجابة عن الأسئلة وحتى محاكاة سيناريوهات معقدة، وفرصاً غير مسبقة لتحسين التعلم، وتوفير تغذية راجعة فورية وشخصية، والحد من التفاوتات من خلال توفير فرص متساوية للوصول إلى المعلومات، حيث إنه بإمكان المعلمين استخدام ChatGPT لإنشاء دروس اللغة العربية، ووضع معايير التقييم، وبناء الاختبارات القصيرة، مع التأكيد على أهمية مراجعة المحتوى المؤلّد بواسطة الذكاء الاصطناعي وتكييفه ليناسب متطلباتهم التعليمية الخاصة (النجار، ٢٠٢٣)..

- تحسين جوانب مختلفة من تعليم اللغة العربية، مثل: حل المشكلات، والتفكير النقدي، وفهم المفاهيم المعقدة، وتعزيز كفاءة إنشاء المحتوى التعليمي، وإمكانية المشاركة في تعليم اللغة، لاسيما للمتعلمين ذوي الخلفيات المتنوعة والأفراد ذوي الإعاقة أو أنماط التعلم المختلفة، وتوفر أدوات الذكاء الاصطناعي دعماً تفاعلياً وتكرارياً مثل: التدريب على مهارات التعبير الشفهي على المحادثة وتصحيح الأخطاء البرمجية لتعزيز التعلم.

- لذلك، اكتسبت نماذج اللغة واسعة النطاق (Large Language Models - LLMs) شهرة واسعة وانتشاراً كبيراً بفضل النجاح اللافت الذي حققه نموذج المحول التوليدي المدرب مسبقاً (Generative Pre-trained Transformer - GPT)، وخاصة في الإصدارين GPT-3.5 (الذي أطلق عام ٢٠٢٢) و GPT-4 (عام ٢٠٢٣)، واللذين يشكلان الدعامة الأساسية لتطبيق ChatGPT الذي انتشر عالمياً. ومع ذلك، يجب التأكيد أن GPT ليس إلا نموذجاً واحداً فقط من بين عشرات - بل مئات - نماذج اللغة واسعة النطاق الأخرى التي ظهرت في السنوات الأخيرة، وجميعها مبنية أساساً على بنية المحول (Transformer architecture) التي قدمها فريق الباحثين بقيادة فاسواني وآخرون في ورقتهم الشهيرة عام ٢٠١٧ بعنوان "Attention is All You Need". وقد أحدث دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي العام (Artificial General Intelligence - AGI)، ولا سيما نماذج اللغة الكبيرة مثل GPT-3.5 و GPT-4، ثورة حقيقية في مجال التعليم، من خلال:

- تمكين التعلم الشخصي (Personalized Learning) الذي يتكيف مع احتياجات كل طالب ومستواه.
- دعم التعلم التكيفي (Adaptive Learning) الذي يعدل صعوبة المحتوى وسرعة التقدم تلقائياً بناءً على أداء المتعلم.
- تطوير أنظمة الدعم التعليمي الذكية (Intelligent Tutoring Systems) التي تقدم شرحاً فورياً،

مما يرفع من جودة الأداء الكتابي، ويدعم استقلالية المتعلم، وثقته في قدراته اللغوية، وإعادة بناء النص أي التلخيص وإعادة ترتيب الكلام في الجملة بشكل سليم، وتقنية التلخيص نوعان: تلخيص استخراجي، يتضمن عبارات وجمل من المستند الأساسي، وتلخيص توضيحي، يتضمن عبارات وجمل جديدة كلياً، وتتضمن الرسالة الأساسية للمستند الأصلي، ويعد هذا الأسلوب أكثر تحدياً من الأسلوب الأول وأكثر محاكاة للأسلوب البشري.

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتعليم مهارة القراءة في اللغة العربية : تساعد التطبيقات في اكتساب مهارة القراءة للبحث، والقراءة للتلخيص، والقراءة للاختبار، والقراءة للعبادة، والقراءة للمتعة ، حيث تفيد خاصية القراءة للتلخيص الآلي في استرجاع المعلومات وتحديد المعلومات الثانوية بها ، وتعليم النطق بالحروف والكلمات في اللغة العربية بصورة صحيحة ، ويتم تعلم النطق عبر تقنية "التعرف على الصوت"، وهي تقنية لها تطبيقات كثيرة، تتم ملاحظتها من خلال الهواتف المحمولة، حيث القراءة الآلية للأسماء والرسائل وغيرها، وهذه التقنية يمكن استثمارها في تعليم نطق أصوات اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، فالتعليم الصحيح يبدأ من الأصوات التي تساعد على الكتابة بشكل صحيح، وتحويل نص مكتوب إلى صوت منطوق باستخدام تقنية التعرف على الصوت، بحيث إنك إذا أدخلت له نصاً، وأردت أن تعرف معنى كلمة فيه، فإنه يعرض لك معناها وجذرها، كما ينطقها لك باستخدام تقنية تحويل النص إلى صوت، وبالإضافة إلى استخدام خاصية الترجمة الفورية من اللغة العربية لأي لغة أخرى والعكس، وخاصية الضبط الآلي للكلام ، وخاصية التعقيب التلقائي والفوري عند قراءة النص من حيث عدد الكلمات التي تم نطقها بشكل صحيح وعدد الكلمات التي تم نطقها بشكل خطأ.

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتعليم مهارة التحدث: من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن للمتعلم أن يخوض تجارب شبه حقيقية للغة وهو في بيئته، والمساعدات الشخصية في إجراء المحادثة مثل: روبوتات الدردشة أو روبوتات المحادثة وهي تطبيقات تحاكي البشر في طريقة محادثاتهم باستخدام اللغة الطبيعية، والتي تساعد على اكتساب الألفاظ من خلال على بناء معجم حديث لتتبع الألفاظ والأساليب الأكثر استعمالاً في اللغة العربية، وكيفية استخدام هذه الأساليب في سياقاتها المختلفة.

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتعليم مهارة الاستماع: تساعد هذه التطبيقات على ضبط النصوص العربية بالحركات، مما قلل من الجهد المبذول في ضبط النصوص وخاصة النصوص الكبيرة، التي تستدعي وقتاً وجهداً كبيرين لإعدادها، وتمكن المعلم من تحليل انتباه

القدرة على التعامل مع مدخلات ذات حجم كبير، ويستخدم في التعامل مع المستندات الكبيرة، وقراءة وتلخيص واستنباط المعلومات والكتابة، والاجابة عن الاسئلة.

- تطبيق جيميني Google Gemini: يعد من النماذج الرائدة في توليد النصوص اللغوية، واطلقته Google AI في مارس ٢٠٢٣ تحت مسمى Bard ، ويعتمد على شبكة واسعة وعميقة من الشبكات العصبية الاصطناعية لفهم وتوليد اللغة الطبيعية بشكل ذكي، ويقوم بتحليل بنية الجمل واستيعاب المعاني بطريقة تشبه إلى حد كبير فهم اللغة البشرية، ويعتمد على محرك جوجل خلال عملية توليد النصوص اللغوية، ويمثل أداة ذكاء اصطناعي توليدي يمكنها من إنشاء نص لكل شيء تقريباً بداية من الرسائل التعريفية والواجبات المنزلية واجابات الاسئلة والترجمات التفصيلية، وتقديم استجابات محادثة شبيهة بالبشر عندما يطلبها المستخدم.
- تطبيق بنج شات Bing Chat طور من قبل شركة مايكروسوفت، ويعمل التطبيق كمساعد ذكي لتقديم تجربة محادثة وبحث متكاملة باستخدام محرك Bing، ويوفر التطبيق ثلاثة أنماط من المحادثة: النمط الدقيق (Precise)، النمط المتوازن (Balanced)، والنمط الإبداعي (Creative) ويستخدم في التلخيص والاجابة عن الاسئلة، وتوليد الصور الفنية.
- تطبيق Bard: طور من قبل شركة جوجل، ويمكنه فهم وتوليد محتوى نصي بصيغ مختلفة استناداً على نموج بالم Balm2 الذي يتعامل مع عدد كبير من اللغات واللهجات، ويمكن استخدامه في الترجمة والتلخيص والكتابة.
- تطبيق perplexity: طور من قبل شركة بريلكستي ، حيث يعمل التطبيق كمساعد بحث ذكي في تقديم إجابات عن الاسئلة المطروحة عبر البحث في الويب وقواعد البيانات مع الاشارة إلى مصادر الاجابات، ويمكن استخدامه في الاجابة عن الاسئلة والكتابة وحل المعادلات الرياضية.

٢. الاستفادة من هذه التطبيقات في تعليم اللغة العربية:

- تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتعليم مهارة الكتابة في اللغة العربية : تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعرف على الخط أثناء الكتابة اليدوية، وتعزيز تنظيم النصوص أو توفير أدوات للمراجعة اللغوية والمعجمية، أو توليد المحتوى الإبداعي المحفز للفكر، وتسهم في دعم العملية الكتابية بكامل مراحلها، وتمكين المتعلم من الكتابة بشكل دقيق ، مترابط ، ومتسق ،

وعشرين لغة من بينها اللغة العربية ، وبه سبعة وعشرون صوتاً من بينها سبعة عشر صوتاً ذكورياً وعشرة أصوات أنثوية ، ويعمل علي تحويل النص المكتوب إلي نص منطوق ومن هذه الاسهامات :

- توليد الصور المرافقة للنص المنطوق في اللغة العربية : قد تحتاج القصة العربية أو أحد موضوعات القراءة أو مجموعة من أبيات الشعر أو النثر وغيرها إلي صورة معبرة لمضمون النص ، من هنا نجد تطبيق Lexica Aperture الذي صمم لإنشاء صور واقعية بناء علي طلب المعلم أو المتعلم (المستخدم) مع توفير امكانية التحكم في أبعادها وإضافة النصوص وأجراء التعديلات عليها ، ويمكن للمعلم استغلال أحد الموضوعات في دروس اللغة العربية ، ويقوم بتقسيم الموضوع إلي أفكار فرعية ، ومن ثم يقوم باقتراح الجزء الأول علي تطبيق Lexica Aperture لإنتاج صور ممثلة للفكرة المقترحة ، كما أن هناك تطبيقات أخرى تعمل علي تحويل الصور إلي أشكال ثلاثية الأبعاد وتجعلها علي هيئة فيديوهات قابلة للتحميل نحو Immersivity AI من خلال اداة Pika التي توفر خدمة تحويل النص إلي فيديو .

- تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها: توجد تطبيقات عديدة يمكن توظيفها في إنتاج أسئلة جديدة سواء مقالیه أو موضوعية تحدد مدي تحقيق المتعلم لنواتج التعلم المستهدفة في كل درس أو وحدة أو فصل دراسي أو في نهاية الصف الدراسي أو في نهاية المرحلة التعليمية منها تطبيق Yippity الذي يقوم بإنشاء أسئلة تقويمية بطرق متعددة من خلال وضع النص أو الرابط الحامل للنص في خانة المدخلات ثم يعطي الأمر بتوليد الاسئلة، بل يمكن توظيف الاسئلة المولدة كأنشطة لا صفيه تعزز مهارة من مهارات اللغة العربية.

٤. دور معلم اللغة العربية في توظيف تطبيقات تعليم اللغة العربية وتعلمها:

- أصبح بإمكان معلم اللغة العربية الاستفادة من مخرجات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تفعيل دورس اللغة العربية بمختلف مهارات اللغة من : كتابة وتحدث واستماع وقراءة ، وإعطاء المادة صيغة تقنية تواكب متطلبات عمليتي التعليم والتعلم ، وتلبية احتياجات المتعلمين ومستويات نموهم اللغوي ، حيث يمكن لمعلم اللغة العربية استثمار هذه التطبيقات في توليد نصوص لغوية جديدة تتماشى والقالب العام للدرس ، وتحاكي نمط النصوص المنطوقة المقترحة في دليل المعلم ، وتألّف نصوص وفق ما يراه مناسباً كنشاط صفّي أو لا صفّي للمتعلمين مرتبط ببيئتهم ومحيطهم الاجتماعي وحسب ما تقتضيه الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية المحيطة بالمتعلم .

- هناك بعض الادوات التي تسمح للمعلم بتسجيل النص المنطوق بصوته الخاص، ويقوم بجمع وحفظ هذه المقاطع

المتعلم عند الاستماع ومدي تركيزه، توظيف الصور التفاعلية عند تعليم مهارات الاستماع بواسطة هذه التطبيقات.

- تعليم الاملاء وقواعد النحو في اللغة العربية : توجد العديد من تطبيقات المدقق الإملائي، وأشهرها المدقق الإملائي ل شركة "مايكرو سوفت" والمدقق الإملائي ل شركة "صخر"، هذه الأخيرة بتدقيق النصوص بجودة عالية، تعتمد في بنائها علي توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي علي مجموعة من القواعد الإملائية والنحوية للغة العربية، يُستنتج من خلالها الشكل الإملائي الصحيح للكلمة، كما تعتمد علي المحلل الصّرفي متعدد الأطوار الذي بنته صخر، معتمدة فيه علي قاعدة بيانات معجمية، لمفردات اللغة العربية، تستطيع الأداة أن تميز بين ثلاثة أنواع من الأخطاء: الأخطاء الإملائية، الأخطاء النحوية، والأخطاء الشائعة.

- إنتاج النصوص الشعريّة: يمكن للمعلم والمتعلم الإنتاج الشعريّ في تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ التوليدي، ويتطلب ذلك تطبيق (ChatGPT)، وتطبيق (Copilot) في كتابة بيت من الشعر مواز لبيت شعريّ موزون من الأدب العربيّ.

- إنتاج القصّة القصيرة: يمكن إنتاج قصة قصيرة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ التوليدي من خلال تطبيق (ChatGPT) حيث تشمل القصة علي مقدمة وحبكة ونهاية للقصّة ، إنتاج كتابات من النثر العربي تحقق المعايير المطلوبة، كما يعد تطبيق Onceuponabot أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تسمح بتوليد قصص متعددة مكتوبة ومسموعة ومصورة ، ويمكن تحرير هذه القصص وتحويلها لأي لغة يحتاجها الطالب بما فيها اللغة العربية ، وذلك بمعدل ثلاث قصص في الأسبوع الواحد أي: بمعدل اثنتا عشرة قصة في الشهر، وتتميز بقدرتها علي اقتراح عدد متنوع من الأفكار تصلح لبناء قصص مختلفة يمكن الاستعانة بأي منها في حالة عدم وجود فكرة لقصة لدي المتعلم أو المعلم ، وتقتراح ستة اصوات مختلفة لرواية القصة المؤلفة ، ويتم الاحتفاظ بهذه القصص في مكتبة رقمية علي الموقع.

٣. تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- تخصيص نمط التعلم الذي يفضلهُ المتعلم ويتناسب مع امكانياته وقدرته، وتصميم الاختبارات والتدريبات اللغوية التوليدية، واكتشاف سلوك غريب من جانب الطلاب في حالات الغش علي الانترنت ، وتقييم مدي قدرته علي تعلم اللغة العربية من خلال روبوتات الدردشة ، ومن خلال توظيف تطبيق شات جي بي تي في إنتاج قصة باللغة العربية ، وإنتاج بيت من الشعر العربي يحقق الحد الأدنى من المعايير اللغوية، كما يمكن توظيف تطبيق Labs Eleven توليد نصوص منطوقة حيث يصلح للتعامل مع تسعى

التي درست بالطريقة المعتادة ، وهذا يدل على فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التعبير الكتابي، والتعلم المنظم ذاتياً، أوصت الدراسة بضرورة إدماج هذه التطبيقات في مناهج اللغة العربية، توفير برامج تدريبية للمعلمين تُمكنهم من توظيفها بفاعلية.

- دراسة عادل (٢٠٢٥) التي استهدفت التعرف على معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج المسحي، وتكونت عينة البحث من (٧٦) طالباً، وطبقت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج البحث إلى أن المعوقات الإدارية والمالية تحتل المرتبة الأولى، تليها المعوقات البشرية، وجاءت المعوقات التقنية والفنية في المرتبة الثالثة، واوصت بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية .

- دراسة هاني وبن قسيمي (٢٠٢٤) التي استهدفت التعرف على آفاق تدريس مهارة الاستماع باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي: السنة الثانية ابتدائي أنموذجاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الى ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم مهارة الاستماع وتعلمها من خلال وضع رؤية استشرافية لاستثمار مخرجات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطويع تطبيقاته وادواته لإنشاء محتويات تعليمية جديدة ومتجددة، وفق المعايير المقررة لتدريس مهارة الاستماع للسنة الثانية ابتدائي بالجزائر.

- دراسة عبد الغني (٢٠٢٤) التي استهدفت التعرف على تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGP في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغات الأجنبية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت اداة ChatGPT علي مجموعة من معلمات اللغة العربية والانجليزية والصينية والفرنسية، وتوصلت الدراسة الي ان تطبيق ChatGPT يدعم هذه اللغات ، ويقوم بتصحيح الاخطاء اللغوية ، وتحديد معني الكلمة من خلال السياق، وإنشاء نصوص مختلفة جديدة ومبتكرة.

- دراسة الملحم والحجبي (٢٠٢٤) التي استهدفت بناء تصور مقترح لبرنامج المحادثة الفورية قائم على الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية لغة ثانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من ٢٣ خبيراً من المتخصصين في اللغة العربية والذكاء الاصطناعي واللغويات الحاسوبية، وطبقت الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة اتفاق ما يقرب من ٩٠ % من العينة على قائمة المعايير المقترحة لتطوير برنامج محادثة

الصوتية لتتمكن من عرضها بواسطة احدي الوسائل التعليمية السمعية أثناء تقديم دروس الاستماع ، حيث تثير هذه العروض انتباه المتعلمين وتلمس عواطفهم ، وتجعلهم أكثر استجابة مع المعلم ، وهذا يسهل فهم معاني الكلمات والجمل الظاهرة والضمنية، وتحسين النطق والتحدث والقراءة والاستماع لدي المتعلم ، وتمثل هذه الادوات وسائل معينة في انتاج النصوص والصور واللغة ، حيث ان التنوع في عرض الدرس من خلال النص والصوت والصورة يساعد في تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

- تحميل الصور ،وكتابة ردود عليها بعد تعديلها، ومع إمكانية تغيير ردود من حيث الأسلوب في ظل وجود خمس خيارات مختلفة: جعل الردود أكثر بساطة أو أطول أو أقصر أو أكثر احترافية أو أقل رسمية، ويمكن للمستخدمين إكمال محادثات سابقة لأناس آخرين، وذلك إما لطرح مزيد من الأسئلة حول الموضوع أو تعديله للحصول على أفكار جديدة، هذه الميزة متوفرة في حال حصول المستخدم على رابط لمحادثة أخرى من زميل أو صديق، وذلك يدعم مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدي المستخدمين ومنهم الطلاب والمعلمين، وهناك بعض التطبيقات بدأت تهتم بوضع الخطط المستقبلية لتحسين فهم اللهجات العربية المختلفة مثل تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي جوجل بارد Google Bard .

٥- الدراسات السابقة:

- دراسة اسماعيل وطلبة (٢٠٢٥) التي استهدفت معرفة أثر برنامج باستخدام نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي لتنمية مهارات الاسترسال في الكتابة وتحسين معايير الكتابة المولدة اصطناعياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٣) طالبه بالصف الثالث الثانوي، وطبقت الدراسة برنامجي (ChatGPT, goggle Gemini) لتوليد الكتابة من خلال اختبار مهارات الاسترسال في الكتابة، وبطاقة ملاحظة معايير الانتاج الكتابي المولد صناعياً، وأشارت النتائج الي فاعلية استخدام نماج الذكاء الاصطناعي التوليدي في الكتابة المولدة صناعياً.

- دراسة العبادي (٢٠٢٥) التي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التعبير الكتابي والتعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب المرحلة المتوسطة، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من ٥٥ طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف، وطبقت الدراسة اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت الدراسة الي ان المجموعة التجريبية التي طبقت نماذج التعلم التوليدي ChatGPT و"صح لي تفوقت علي المجموعة التجريبية

فورية قائمة على الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية لغة ثانية.

من خلال الدراسات السابقة نجد الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة حول أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية بصفة خاصة واللغات الأجنبية بصفة عامة، وتختلف الدراسة الحالية عنهم في أنها تسلط الضوء على العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وأهمية كل تطبيق في إنشاء المحتوى التعليمي الجديد والمبتكر، وإنشاء الصور الجديدة أو المعدلة، وإنشاء الفيديو الجديد أو المعدل عليه، وإنشاء الكلام حيث لم تتحدث الدراسات عن هذه التطبيقات المختلفة، وكان تركي الدراسات السابقة على أهم التطبيقات التي تقوم بإنشاء محتوى جديد ومبتكر فقط.

٦. الاستنتاجات:

توصلت الباحثة من خلال العرض الباحث لعدد من الاستنتاجات أهمها:

١. أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها بصفة خاصة واللغات بصفة عامة أحد التوجهات العالمية التي جعلت منها أمراً ضرورياً لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية المختلفة.

٢. أن تعليم اللغة العربية وتعلمها بالطرق التقليدية يتطلب إعادة النظر فيه في مجتمع أصبحت التقنية ولاسيما تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد مكوناته الرئيسية التي تلبي احتياجات المتعلم وميوله وتجعل بيئة التعلم داخل الفصل الدراسي جذابة وممتعة.

٣. أثبتت تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها أنها تلائم المهارات اللغوية من قراءة وتحدث واستماع وكتابة، وكذلك فروع اللغة العربية من قراءة وقواعد وشعر ونثر وقصة معتمدة على تطبيقات إنشاء النص، وإنشاء الصور، وإنشاء مقاطع الفيديو والكلام.

٤. أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في مختلف المراحل الدراسية قد يجذب اهتمام المتعلمين، ويخفف من تشتت الانتباه، ويعالج بعض المشكلات التي تنتج عن صعوبة بعض المفاهيم والمهارات في تعلمها.

٥. يساعد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في تحقيق نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية المستهدفة بكل درس أو وحدة أو من خلال الكتاب الدراسي.

٦. قد يساعد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها على فهم النصوص في اللغة العربية التي تعاني من التجرد والصعوبة في فهمها من خلال إنشاء صور مرافقة للنصوص.

٧. تسمح بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بتقويم نواتج تعلم اللغة العربية وتعلمها من خلال توليد أسئلة بأساليب متنوعة، بهدف قياس مستويات التحصيل لديه.

٨. يمكن الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال تصميم وإنتاج وإبتكار محتوى علمي جديد، وتنمية مهارات التحدث والاستماع بطريقة جديدة وعصرية.

٩. ضرورة تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها بصفة دورية كل عام دراسي للاطلاع على أحدث تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

١٠. ومن خلال قيام الباحثة بالبحث عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي العالمية والمحلية التي تدعم تعليم وتعلم اللغة العربية توصلت إلى التطبيقات التالية التي يمكن استخدامها في تعليم وتعلم اللغة العربية: (Ananda,2024) و (Baytak,2024)

○ **تطبيق بارد (Bard)** الذي أطلقتته جوجل باللغة الإنجليزية ثم بعد فترة أعلنت دعمه للغة العربية، ويدعم ست عشرة لهجة عربية يمكن للمتحدثين العرب التحدث بها بما فيها اللهجة السعودية والمصرية، والمغربية.

○ **تطبيق تشات جي بي تي (ChatGPT):** تم تطويره لكتابة نصوص قريبه لما يكتبه البشر، وبإمكانه صياغة المحادثات الطبيعية، والمساعدة في الكتابة الابداعية، وإنشاء محتوى يحقق معايير الجودة.

○ **تطبيق سكريب (Scribe):** تطبيق يحول الصوت إلى نصوص مكتوبة، ويلخص المقالات، ويقوم بصياغة التقارير، ويساعد على الكتابة بمختلف أشكالها، ويقوم بخدمات ترجمة الصوت أو ترجمة الفيديو، ويعد من التطبيقات المجانية.

○ **تطبيق سينثيسيا أيه أي (Synthesia AI):** يقوم بإنشاء الفيديو باستخدام مدخلات نصية، وتقوم بدمج النص مع الصور الواقعية التي تولدها، والقيام بالتوليف الصوتي الآلي للحصول على صوت واضح مع إمكانية تعديل الصور والنصوص والصوت، وتحتوي على واحد وثلاثين صوتاً للذكور والاناث تتحدث أربع عشرة لهجة عربية مختلفة.

○ **تطبيق كوبي أيه أي (Copy .ai):** تساعد على إنشاء المقالات ورسائل البريد الالكتروني، وتدعم اللغة العربية، ويمكن للمستخدم باللغة العربية.

○ **تطبيق غروث بار (Growth Bar):** أداة كتابة جيدة تدعم اللغة العربية، تقدم ميزة الدردشة، تحتوي على مجموعة كبيرة من مميزات الكتابة الطويلة، وهي مجانية لمدة خمسة أيام بعدها تتطلب الاشتراك بمقابل مادي.

باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- عقد لقاء نصف سنوي لمعلمي اللغة العربية بمختلف المراحل التعليمية لمعرفة أفضل التجارب الشخصية والأفكار المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية وتعلمها بمختلف المراحل الدراسية من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية.

- تدريب المديرين على متابعة معلمي اللغة العربية في كيفية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- تصميم قائمة بأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي المرتبطة بإنشاء النص، وإنشاء الصور، وإنشاء الفيديو التعليمي، وإنشاء الكلام المنطوق في تعليم اللغة العربية وتعلمها بما يتناسب وكل مرحلة تعليمية وتوزيعها على المدارس.

ب- المقترحات:

- دراسة أثر استخدام مساعد الذكاء الاصطناعي التوليدي Microsoft Copilot في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية بالغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

- بحث مستوي وعي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- دراسة معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

- بحث فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية لتوظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

- دراسة تصور مقترح لتوظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تدريس مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

- تصور مقترح لتحسين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو إكساب طلابهم المفاهيم والمهارات اللغوية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

○ **تطبيق ريتز (Rytr) :** مساعد كتابة يساعد على إنشاء المحتوى عالي الجودة في مختلف المجالات ومنها مجال التعليم، ويضم عشرين نغمة صوتية لإضافة شخصية إلى المحتوى، وتدعم ثلاثون لغة منها اللغة العربية.

○ **تطبيق جيس (Jais) :** نموذج لغوي مفتوح المصدر أطلقه مصدر إنسبیشن للذكاء الاصطناعي التابع لمجموعة جي 42 بالتعاون مع جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي، ويعد النموذج اللغوي الأكبر على مستوى العالم للغة العربية، يتيح الفرصة لمتحدثي اللغة العربية لاستكشاف قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي..

○ **تطبيق علام (Allam):** تطبيق أطلقته الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، وهو عبارة عن بوت دردشة توليدي يمكنه فهم اللغة العربية وإجراء محادثات مع المستخدمين، ويقدم ردود طبيعية باللغة العربية بناءً على استفسارات المستخدمين المختلفة، ويمكنه إنشاء محتوى ابداعي مثل القصص والفكاهة والاشعار، ويدعم اللهجات العربية خاصة المصرية والخليجية ولهجات بلاد الشام.

○ **تطبيق نور (Noor):** يعد من أكبر النماذج المدربة مسبقاً على معالجة اللغة العربية الطبيعية، وهو قادر على فهم التعليمات الصوتية المنطوقة باللغة العربية الطبيعية بمختلف لهجاتها، حيث يستطيع تحليل النصوص العربية واستخراج المعلومات منها، والتلخيص الآلي، والتصحيح التلقائي للغة، ويمتلك روبوتات للدردشة العربية، والمساعدين الافتراضيين باللغة العربية.

٧. التوصيات والمقترحات:

- التوصيات:

- تدريب المعلمين على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها سواء من خلال المهارات اللغوية أو من خلال فروع مادة اللغة العربية.
- عمل نشرات شهرية عن أهم التطبيقات الشهرية للذكاء الاصطناعي التوليدي بمختلف المراحل الدراسية في مادة اللغة العربية.
- الإعلان عن مسابقة أفضل مدرسة كل عام يطبق المعلمون بها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- تكريم أفضل معلم لغة عربية شهرياً من قبل وزارة التعليم يتمكن من صياغة أهداف تدريسية، وتنفيذ استراتيجيات تعليمية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، عبد الرحيم فتحي وطلبة، أماني حامد. (٢٠٢٥). برنامج باستخدام نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي لتنمية مهارات الاسترسال في الكتابة وتحسين معايير الكتابة المولدة اصطناعياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية بسوهاج، ١٣٠ (٢)، ٣٧١-٤٣٠.
- تونس، هاني وبن قاسمي، دنيا. (٢٠٢٤). آفاق تدريس مهارة الاستماع باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي – السنة الثانية ابتدائي أنموذجاً، مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، ٧ (٢)، ١٧٤٣-١٧٦١.
- الحق، محمد أمين. (٢٠٢٥). استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بين الإمكانيات والمشكلات"، المجلة العربية للنشر العلمي، ٨ (٧٩)، ١٧٣-١٨٨.
- الخشاش، خشان بن صالح. (٢٠٢١). العروض والذكاء الاصطناعي، مجلة جامعة الطائف للعلوم الانسانية، ٧ (٢٨)، ٨-١٥٣.
- القاضي، هشام بن صالح. (٢٠٢٠). استثمار الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية: الافاق والامكانات، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، ٩ (٣)، ٨٢-١١٦.
- السملي، عادل بن صالح. (٢٠٢٥). معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية، مجلة التربية جامعة الأزهر، ٢٠٦ (٢)، ٦٥٥-٦٢٣.
- الشعبي، أماني بنت حمد. (٢٠٢٤). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القري، المجلة التربوية بسوهاج، ١٢٣، ١٦٣٣-١٦٦٤.
- النجار، فكري عبد المنعم. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وإنتاج الشعر العربي في ضوء ضوابط علمي العروض والنحو، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، ٥ (٣)، ١١٨-١٤٧.
- العبادي، ماجد عبد الله. (٢٠٢٥). فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التعبير الكتابي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٤)، ١٠٤-١١٩.
- انديجاني، دلال صالح. (٢٠٢٥). العوامل المؤثرة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي من وجهة نظر طالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة جدة، المجلة الدولية للتصاميم والبحوث التطبيقية، ٤ (١٢)، ٥٧-١٠١.
- اليمني، أميرة بنت حسين. (٢٠٢٤). بناء مقياس استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طالبات جامعة أم القري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القري.
- حمدان، صالح. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ودوره في تعليم اللغة العربية. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- مهدي، غادة نصر. (٢٠٢٤). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين مهارات إنتاج قصص الأطفال في الطفولة المبكرة: معايير مقترحة، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل "العلوم الإنسانية والإدارية"، ٢٥ (١)، ٨١-٧٣.
- عبد الغني، سماء ذكي (٢٠٢٤): تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGP في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ٧ (٢٠)، ٩١-١٠٨.
- الملحم، تركي عبد العزيز الحجيلي، ماجد غيث. (٢٠٢٤). بناء برنامج للمحادثة الفورية قائم على الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية لغة ثانية: تصور مقترح، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٣٦، ٢٦٣-٣٢٦.
- ٣٦، ٢٦٣-٣٢٦.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Alasadi, E. A., & Baiz, C. R. (2023). Generative AI in education and research: Opportunities, concerns, and solutions. *Journal of Chemical Education*, 100(8), 2965–2971.

<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00323>.

Ananda, D. R. (2024). Students' perception on AI technology: Gemini as a writing assistant tool. *Linguistics and ELT Journal*, 12(1), 46-54.

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>

Baytak, A. (2023). The acceptance and diffusion of generative artificial intelligence in education: A literature review. *Current Perspectives in Educational Research*, 6(1), 7–18.

<https://doi.org/10.46303/cuper.2023.2>.

Baytak, A. (2023). The acceptance and diffusion of generative artificial intelligence in education: A literature review. *Current Perspectives in Educational Research*, 6(1), 7–18.

<https://doi.org/10.46303/cuper.2023.2>.

Baytak, A. (2024). The content analysis of the lesson plans created by ChatGPT and Google Gemini. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(1), 329-350.

Huang, J., & Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching. *IJESSR*, 6(4), 75-89

Ishmuradova, I. I., Zhdanov, S. P., Kondrashev, S. V., Erokhova, N. S., Grishnova, E. E., & Volosova, N. Y. (2025). Pre- service science teachers' perception on using generative artificial intelligence in science education. *Contemporary Educational Technology*, 17(3), ep579. <https://doi.org/10.30935/cedtech/16207>.

Kelly, A., Sullivan, M., & Strampel, K. (2023). Generative artificial intelligence: University student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(6). <https://doi.org/10.53761/1.20.6.12>.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, Article100156.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>.

Liu, M. (2023). Exploring the application of artificial intelligence in foreign language teaching: Challenges and future development. In *SHS Web of Conferences* 168, 03025. EDP Sciences

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 1-18.

Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., Santini, F. de O., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A& ,. Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41–56.

<https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>.

Ruiz-Rojas, L. I., Acosta-Vargas, P., De-Moreta-Llovet, J., & Gonzalez-Rodriguez, M. (2023). Empowering education with generative artificial intelligence tools: Approach with an instructional design matrix. *Sustainability*, 15(15), Article 11524. <https://doi.org/10.3390/su151511524>.

Teng Feng, M. (2024). A Systematic Review of ChatGPT for English as a Foreign Language Writing: Opportunities, Challenges, and Recommendations. *International Journal of TESOL Studies*, 6(3), 1-12.

Wu, T., He, S., Liu, J., Sun, S., Liu, K., Han, Q. L., & Tang, Y. (2023). A brief overview of ChatGPT: The history, status quo and potential future development. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica*, 10(5), 1122-1136

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Oral skills in developing linguistic communication skills: The experience of the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers – King Abdulaziz University (as a model).

Dr. Amal Musa Abbas Al-Imam

Associate Professor at King Abdul-Aziz University
languages in Jeddah- The Arabic language
Institute for speakers of other

E-mail: amalmausa44@gmail.com

أهمية الاختبارات الشفهية في تنمية مهارة التواصل اللغوي تجربة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز (نموذجاً).

د. آمال موسى عباس الإمام
الأستاذ المشارك بجامعة الملك عبد العزيز بجدة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

KEY WORDS:

Language tests— Language communication – Learner improvement- Arabic for non-native speakers

الكلمات المفتاحية:

الاختبارات اللغوية – التواصل اللغوي – تحسين-متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ABSTRACT:

This study aims to highlight the importance of oral tests in programs for teaching Arabic to non-native speakers and to examine the contribution of oral language tests to the development of communicative language skills among learners of Arabic as a foreign language in general, and among female students of the Institute of Arabic for Non-Native Speakers at King Abdulaziz University in particular. To achieve this aim, the descriptive approach was employed to identify the role of oral tests at the Institute of Arabic in developing and improving the communicative skills of its intermediate-level students.

Within its theoretical framework, the study addresses the concept of oral tests (their importance, types, advantages, and disadvantages), reviews a number of previous studies related to the topic, and then describes the methods of administering oral tests at the Institute, the procedures for their assessment, and an analysis of how they contribute to the development of communicative skills.

Among the most important findings are that oral language tests have not received sufficient scholarly attention to demonstrate their significance in programs for teaching Arabic to non-native speakers, despite their major role in developing and improving communicative language skills and in achieving communicative competence, which represents one of the primary goals of teaching Arabic to non-native speakers. The oral tests implemented at the Institute of Arabic at King Abdulaziz University contributed to the development and improvement of students' communicative language skills, helped break the barrier of fear and shyness associated with speaking in front of others, enhanced self-confidence, and assisted students in developing boldness and the ability to express ideas and emotions clearly.

مستخلص البحث:

يهدف هذه الدراسة إلى تبيان أهمية الاختبارات الشفهية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والكشف عن إسهام الاختبارات اللغوية الشفهية في تنمية (مهارة التواصل اللغوي) لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة، وطالبات معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز - على وجه الخصوص. وللتحقق من ذلك، تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة أهمية الاختبارات الشفهية بمعهد اللغة العربية في تنمية وتحسين مهارات التواصل لدى طالباته (المستوى المتوسط). ويتناول هذا البحث في إطاره النظري مفهوم الاختبارات الشفهية (أهميتها – أنواعها - مميزاتا وعيوبها)، بالإضافة إلى عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ثم وصف لكيفية تطبيق الاختبارات الشفهية في المعهد وطرق تقييمها وتحليل كيفية مساهمتها في تنمية المهارات التواصلية. ومن أهم النتائج: أن الاختبارات اللغوية الشفهية لم تحظ بدراسات وبحوث كافية تبين أهميتها في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن لها دوراً كبيراً في تنمية وتحسين مهارات التواصل اللغوي وتحقيق الكفاءة التواصلية التي تمثل إحدى الأهداف الكبرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. إن الاختبارات الشفهية التي يطبقها معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز أسهمت في تنمية وتحسين مهارة التواصل اللغوي لدى طالباته، وعملت على كسر حاجز الخوف والخجل من التحدث أمام الآخرين وتعزيز الثقة بالنفس، وساعدن على تنمية الجرأة والقدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح.

مقدمة:

يشهد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطوراً ملحوظاً على كافة الأصعدة المتعلقة به، من مناهج وطرق تدريس ووسائلها وإعداد معلمين وزيادة أعداد المتعلمين خاصة على المستوى الكمي. ولكن على جانب آخر، هناك قصور نوعي، خاصة فيما يتعلق بالمنتج أو الحصيلة الكلية لهذا التطور سابق الذكر، خاصة إذا استصحبنا أن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يسعى لتمكين المتعلم من المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) لإتقان التواصل، فضلاً عن فهم الثقافة العربية، وتطوير التفكير النقدي، وتعزيز الفرص المهنية والثقافية، مع غرس حب اللغة لارتباطها بالدين والتراث. ولكن نجد في أغلب الأحيان أن ثمة عوامل كثيرة تحد من هذا الإتقان، من هذه المؤشرات وغيرها انطلقت هذه الدراسة (أهمية الاختبارات الشفهية في تنمية مهارة التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها) التي تتناول جانباً مهماً من جوانب العملية التعليمية لا يحظى باهتمام يعكس أهميته.

مشكلة الدراسة:

من خلال الخبرة العملية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، تلاحظ عدم اهتمام بالاختبارات الشفهية، بل لا تجد له وجوداً ملحوظاً، فضلاً عن عناية كافية بأي شكل من الأشكال تدلل على فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. من هنا نبعت مشكلة هذه الدراسة التي تحاول لفت الانتباه إلى أهمية الاختبارات الشفهية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة الدراسة:

- ما أهمية الاختبارات اللغوية الشفهية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما الطرق المتبعة في إعداد الاختبارات الشفهية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟
- إلى أي مدى يمكن أن تسهم الاختبارات اللغوية الشفهية في تنمية (مهارة التواصل اللغوي) لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة، وطالبات المستوى الثاني بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز - على وجه الخصوص؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- ١- تبيان أهمية الاختبارات الشفهية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٢- الكشف عن إسهام الاختبارات اللغوية الشفهية في تنمية (مهارة التواصل اللغوي) لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة وطالبات المستوى الثاني بمعهد اللغة

العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز - على وجه الخصوص..

منهج الدراسة:

أستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها لمناسبتها لطبيعة هذا البحث أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لموضوع الاختبارات اللغوية الشفهية ودورها في تنمية (مهارة التواصل اللغوي) لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة عامة وطالبات المستوى الثاني بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز - على وجه الخصوص. وهي قضية جوهرية بالغة الخطورة لأنها تنقص مستوى إتقان التواصل اللغوي الذي هو غاية متعلم اللغة العربية. لذا يتوقع أن يستفيد منها كل المهتمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مخططي مناهج والمعلمين والمتعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية - وللخروج بنتائج وتوصيات دقيقة وجيدة اقتصرَت الدراسة على المستوى الثاني.

الحدود المكانية - طالبات معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز.

الحدود الزمانية - أجرت الدراسة في العام ٢٠٢٥م.

محاور الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق الأهداف قُسمت الدراسة إلى المحاور التالية:

- **المحور الأول:** الدراسات السابقة.

- **المحور الثاني:** الإطار النظري

- الاختبارات الشفهية اللغوية، ماهيتها وأهميتها وأنماطها.

- **المحور الثالث:** الاختبارات الشفهية وطرق تطبيقها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز.

- **المحور الرابع:** الاختبارات الشفهية ودورها في تنمية (مهارة التواصل). بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها – جامعة الملك عبد العزيز.

- **المحور الخامس:** الخاتمة والنتائج.

المحور الأول: عرض الدراسات السابقة

توفير الدراسات السابقة سند معرفي يفيد الباحثين في تخطيط بحوثهم، وترفعهم بالعديد من المصادر والمراجع، وتجنب الباحث الوقوع في أخطاء السابقين، وتبعده عن التكرار، وتساعد على ابتكار استراتيجيات جديدة في بناء البحوث ولتحقيق هذه الغاية اختارت الدراسة عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة.

الدراسة الأولى:

دراسة إنعام الحق غازي اختبارات محوسبة عبر الانترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٥م-٣٩٩-٤٢٤): تناولت الدراسة اختبارات محوسبة لتقييم الكفاءة في اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوضع إطار نظري ملائم لموضوع الدراسة مثل آليات تقييم الكفاءة اللغوية لدى الأنظمة الدولية المشهورة، وأهم الاختبارات الورقية العربية والمحوسبة والمتوفرة على الإنترنت، وتناولت الدراسة مفهوم الكفاءة ومعاييرها الدولية ومستوياتها واختبارات الكفاءة العربية، و عرضت الدراسة اختبار اللغة العربية واصفة أسسه، وكيفية استخدامه وإمكانية الاستفادة منه في الجامعات التي تهتم بتعليم اللغة العربية وتعلمها، لاسيما تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت النتائج أهمية هذا النوع من الاختبارات وضرورة التركيز على الجهود العلمية والبحثية في المؤسسات والجامعات التي تعنى بتعليم اللغة العربية واختبارات الكفاءة فيها خاصة في البلاد العربية، وأوضحت الدراسة أن بما يتصف اختبار اللغة العربية من مميزات يمكن من استخدامه بوصفه مشروعاً رائداً في الحدود الضيقة في المرحلة الأولى، كما يمكن أن يوفر نموذجاً يحتذى به في إعداد البحوث الأخرى التي تُصمم الاختبارات المحوسبة.

الدراسة الثانية:

دراسة خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٥م): التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه. تناولت الدراسة موضوع التقويم اللغوي، وأولت عناية خاصة بموضوع اختبارات اللغة العربية، وكيفية تقويم الطلاب، وكيفية قياس مستواهم اللغوي، وتقدير نموهم اللغوي، وتحديد تقدمهم اللغوي وتبيين وجوه قوتهم وضعفهم اللغوي، كما هدفت إلى توضيح كيفية تصميم الاختبارات اللغوية الشفوية والكتابية، الموضوعية والمقالية، وأوضحت الدراسة أن عمليتي التقويم والاختبارات مرتبطتان ارتباطاً وثيقاً بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتطوّرت إلى تعريف التقويم، وأنواع الاختبارات اللغوية وغير اللغوي. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن الاختبار الجيد، لقياس اللغة أو سواها، لابد أن يتصف بصفات خاصة. منها الصدق، والثبات والتدرج، وأن الاختبار الجيد يتميز بإظهار الفروق بين الطلاب، وهذا يستدعي احتواءه على أسئلة متفاوتة في درجات الصعوبة. كما أنه يجب أن يمثل المادة موضع الفحص تمثيلاً جيداً، وأن يكون الوقت المخصص له كاف، وأن تكون تعليماته كافية وواضحة لا لبس فيها، وأن تدرجه سهلاً غير مقعد، وشكله معقول مرتب، وطباعته واضحة خالية من الأخطاء الطباعية. ووقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في جوانبها النظرية والتطبيقية.

الدراسة الثالثة: اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية - التطبيق والمواصفات والمقاييس (الشاطر، ٢٠١٩م، ص ٤٢-٧٥) عرّفت الدراسة اختبارات قياس الكفاءة اللغوية بأنها اختبارات تعني بتحديد كفاءة متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها في مهارة لغوية مثل (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة) أو عنصر لغوي مثل (التحو-المفردات - الأصوات) أو متطلبات مثل (البلاغة - الأدب - العروض) وغيرها من أجل أداء مهمة.

- المحور الثاني: الإطار النظري

- الاختبارات الشفهية اللغوية، ماهيتها وأهميتها وأنواعها.

الاختبارات الشفهية اللغوية - ماهيتها

الاختبارات اللغوية: يُعرّف الاختبار بأنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام التي تُقدّم للمتعلّم ويطلب منه الاستجابة لها تحريرياً أو شفوياً، عميرة، إبراهيم بيسوني (١٩٩١م) بهدف قياس مستواه أو بيان مدى تقدّمه في مهارة لغوية معيّنة. وهو موقف عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلّمون لمعرفة ما اكتسبوه من معارف وأفكار ومعلومات وأداءات سلوكية في خلال مدة زمنية معيّنة معروف، نايف، (١٩٨٥م). اما الاختبارات الشفهية تعد الصورة الأولى للاختبارات، فقد وُجدت دلائلها في الحضارة اليونانية، والحضارة الصينية القديمة، حيث كانت هي وسيلة التقييم المعروفة قبل اختراع الكتابة وانتشارها، فقد كان العملية التعليمية قائمة على التلقين فقط. تشير الامتحانات الشفهية إلى ذلك النوع من امتحانات التحصيل المعرفي، التي لا تعتمد على الكتابة، وإنما على التعبير الشفوي. سواء في توجيه الأسئلة، أو في تلقي الإجابات، وتستخدم لقياس مدى تحقق أهداف التعلم ذات الصلة بمهارتي التحدث والقراءة. وتستخدم الاختبارات الشفهية في التدريس التربوي لتقييم مستوى بعينه من المهارات، لا تستطيع الامتحانات التحريرية تقييمه، على اختلاف أنواعها واختلاف أسئلتها. ولعل هذا الفارق في المهارات التي يتم قياسها، هو الفارق الجوهرى والدافع الرئيسى نحو استخدام الاختبارات الشفهية. ولا ينبغي حصر الفارق عند مجرد طريقة طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة، بأنها شفوية أو كتابية. وتتنوع المهارات التي تقيسها الاختبارات الشفهية، ما بين مهارات تعليمية، مثل: مهارة التعبير اللفظي، والإلقاء، وترتيب العبارات. وبين مهارات شخصية واجتماعية، مثل: الحوار، والثقة بالنفس، والتصرف في المواقف الصعبة. وتستخدم الاختبارات الشفهية على نطاق واسع خلال المراحل التعليمية المختلفة. فتستخدم مثلاً كجزء من عملية التقييم النهائي في كثير من الكليات والمعاهد، مثل: كليات العلوم والطب والتربية، وغيره وهي آلية رئيسية مستخدمة في تقييم الباحثين المتقدمين لنيل شهادات الماجستير والدكتوراه في

في إطار المنظومة التعليمية، ولعل هذا ما يبرر استمرارها وعدم الاستعناء عنها. فهي تمثل وسيلة فعالة لتطوير مستوى تحصيل المتعلمين؛ يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تعطيهم تقييم فوري لمستواهم. فيعرف الطالب مواطن قوته وضعفها، ويتحقق من خطأه بدقة وسهولة وقناعة ويعمل على تصحيحها.

- تساهم في الحكم الدقيق على التحصيل المعرفي للمتعلمين، خاصة إذا كان المعلم يرغب في التأكد من المستويات التي تعكسها نتائج الاختبارات التحريرية.

- تسهم مساهمة كبيرة في تقييم المتعلمين في السنوات الدراسية الأولى؛ حيث يصعب امتحانهم كتابيًا. تلعب دورا كبيرا في مراحل الدراسات العليا، فهي تساهم بدرجة كبيرة في منح درجات الماجستير والدكتوراه لمن يستحقونها فقط.

- توفر تقييمًا أكثر واقعية لقدرة الفرد على استخدام اللغة بطلاقة، وتسمح للمختبر بالتعمق في الإجابات وتخصيص الأسئلة.

- تعمل على قياس مهارات غير قابلة للقياس كتابيًا: مثل قياسها القدرة على النطق السليم، والتفاعل اللفظي، والتفكير المنظم تحت الضغط.

توضح مدى فهم الطالب للمادة لذا تعتبر مهارات أساسية في مجالات مهنية مثل الطب والتدريس. تساعد الطلاب على تحسين مهارات الاستماع، والتحدث، والتعبير عن الأفكار، وإدارة الحوار، مما يخدم النجاح الاجتماعي والأكاديمي.

تعمل على تشخيص الصعوبات ويمكن اعتمادها أداة فعالة لتحديد الصعوبات اللغوية وتطوير خطط علاجية.

تحاكي في أكثر تطبيقاتها مواقف الحياة المهنية والشخصية التي تتطلب التعبير اللفظي وحل المشكلات بشكل فوري مما يساهم بناء الثقة الطالب. (التنقاري، صالح محجوب، وحسن، فكري عابدين. (٢٠٠٧)

ولكل هذه السياقات وغيرها تعتبر الاختبارات الشفهية اللغوية الأداة الأدق لتقييم الكفاية التواصلية للمتعلم، إذا تعمل على قياس المهارات الإنتاجية الحقيقية وتتيح للمصحح تقييم قدرة المتعلم على استخدام اللغة في "الوقت الفعلي"، مما يكشف مستوى طلاقة الطالب وقدرته على استحضار المفردات والتراكيب دون استعانة بمصادر خارجية. هي الوسيلة الوحيدة لتقييم مخارج الحروف، التنغيم، النبر، والوقفات (تقييم النطق)، وهي عناصر أساسية لا يمكن قياسها عبر الاختبارات التحريرية. والتفاعل الاجتماعي وفهم الخطاب في سياقه أي تقيس مدى قدرة المتعلم على التفاعل مع المتحدث الآخر، وفهم الإشارات غير اللفظية، واستخدام لغة الجسد المناسبة للسياق الثقافي والاجتماعي للغة. تساعد هذه الاختبارات المتعلمين على كسر حاجز الخوف من التحدث باللغة المستهدفة، مما يهيئهم للمواقف الحياتية الواقعية مثل مقابلات العمل أو السفر. (تعزيز الثقة

التخصصات المختلفة. حيث تعد دلالة واضحة على مدى تمكن الباحث وإلمامه بأبعاد الإشكالية التي يتناولها. راجع. <https://remarkomrsoftware.com/ar/blog/oral-exams/> وعرف كل من التنقاري وحسن الاختبارات اللغوية بأنها: مجموعة الأسئلة التي تقدم للدارس لقياس قدراته في مهارة لغوية ما، وما الذي يمتلكه من تلك المهارة؟ وما مدى تقدمه فيها؟ وما مستواه مقارنة ببقية الدارسين؟ (٢٠٠٧، ص ٢١)

الاختبارات الشفهية اللغوية – أهميتها

تتم أهمية الاختبارات اللغوية أنها تقيس الكفاءة اللغوية وتوجيه التعليم، فهي تساعد الطلاب على تحديد نقاط القوة والضعف، وتمكين المعلمين من وضع استراتيجيات مخصصة، وتزويد أصحاب العمل بمعايير موضوعية لتقييم المرشحين، وتحديد مدى إتقان المهارات الأساسية (استماع، تحدث، قراءة، كتابة)، مما يعزز التواصل الفعال في الدراسة والحياة المهنية. تلعب الاختبارات اللغوية دورًا بارزًا في عملية التقويم اللغوي وبشكل عام تعتبر هي الأداة الأكثر استخدامًا لتحديد مستوى الكفايات اللغوية لمتعلم اللغة وتحصيله في البرامج اللغوية. بالإضافة إلى قدرتها على تقويم المادة المدروسة وطرائق تدريسها. وتبرز أهميتها في الجوانب التالية: - أداة قياس موضوعية تضمن أن جميع المتعلمين يُقيّمون بطريقة متكافئة، بعيدًا عن الانطباعات الشخصية. (التنقاري، صالح محجوب. (٢٠١٢، غرة أبريل).

- تُقدم الاختبارات اللغوية تغذية راجعة ومعلومات قيمة تُساعد المعلمين في الكشف عن الجوانب التي يعاني فيها المتعلم من ضعف لتحسينها والعمل على حلها.

- تُعطي المعلم تصورًا واضحًا عن مدى مناسبة الطرق والأساليب والاستراتيجيات للأهداف المراد تحقيقها. وتُساعد في تصميم الأنشطة والمهام اللغوية التي تتناسب مع المستوى اللغوي للمتعلمين.

- توجه الاختبارات اللغوية المتعلم نحو المستويات اللغوية (A1-A2, B1-B2, C1-C2) المناسبة لتعلم اللغة.

- تساعد نتائج الاختبارات في بناء خطط لغوية تحقق الأهداف اللغوية المرجوة، وتراعي تباين الحاجات اللغوية والخلفيات الثقافية المتعددة للمتعلمين.

- تُعد الاختبارات اللغوية وسيلة للحصول على الشهادات والمؤهلات. وتُساعد في بناء الكفاءة لاجتياز اختبارات دولية مثل اختبار IELTS و TOEFL واختبار كفايات اللغة العربية (اختبار همزة)، والتي تُعد بوابة للدراسة والعمل. (آل حسين، ٢٠٢٤، ص ١٥٧)

والاختبارات الشفهية لا تخرج في سياق أهميتها من أهمية الاختبارات اللغوية بشكل كلي - كما ذكر سابقا - بل هي نوعا من أنواعها واكتسبت الاختبارات الشفهية أهمية كبيرة

سؤال إلى آخر بناء على إجابة الممتحن، كما في أسئلة كلية الطب. كأن يعرض الفاحص حالة ما، ويسأل الممتحن عن الاحتمالات القائمة لتشخيصها، ويتطرق من كل احتمال إلى أسئلة أخرى، وهكذا. وجدير بالذكر أن الامتحان الشفوي الواحد قد يضم أكثر من تصنيف، كأن يكون مثلاً امتحان فردي يقيس الشخصية، أو امتحان جماعي حوار، ونحو ذلك

<https://remarkomrsoftware.com/ar/blog/oral-exams/>

أمثلة على اختبارات وأنشطة شفوية فعالة:

المقابلات الحوارية: حوار بين المعلم والطالب حول مواضيع مناسبة لمستواه.

لعب الأدوار: تمثيل مواقف حياتية يومية لكسر الجمود وتطبيق اللغة بشكل ممتع. وصف الصور: وصف صورة معينة باستخدام المفردات المناسبة لمستوى المتعلم. أنشطة فكر-زواج-شارك: تتضمن التفكير في مشكلة، مناقشتها مع زميل، ثم مشاركة الأفكار مع المجموعة. استخدام الدراما التعليمية: لربط اللغة العربية الفصحى بالحياة اليومية بطريقة ممتعة

مميزات الاختبارات الشفوية وعيوبها

ورغم أهمية الاختبارات الشفوية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أن لها مميزات وعيوب يجب أن توضع في الاعتبار من أجل وضع استراتيجيات متوازنة عند استخدامها. ومن أهم هذه المميزات أنها تقلل مجهودات كثيرة تتطلبها الاختبارات التحريرية مثل (إعدادها وتصحيحها)، فضلاً على أنها تسهم مساهمة فاعلة في معرفة ما تتمتع به الطالبات من مهارات إبداعية يمكن تنميتها من خلال التدريبات والأنشطة المتنوعة. وفي الوقت نفسه، تعمل على كشف نقاط القوة والضعف التي تتميز بها شخصية الطالبة، ومن ثم تشجعها نحو استمراريتها على هذا النحو (القوة) أو توجيهها نحو الأفضل في حالة (الضعف). وأجمعت الأستاذات على أن من أقوى المميزات التي تم اكتشافها لهذه الاختبارات الشفوية التي يعتمدها المعهد كجزء من تقييم الأداء، أنها حقيقة تقيس المهارات التي يصعب قياسها في التقييمات التحريرية، مثل: القدرة اللغوية. فضلاً على أنها تقلل، بل تمنع فرص الغش بجميع أنواعه؛ لأن الطالبة المختبرة تقف مباشرة أمام الأستاذة أو لجنة الاختبارات الشفوية، وبالتالي يركزان على جهودها المباشرة لا على خلفيات أدائها اللغوي السابق. وتعد هذه الاختبارات جهداً مكملًا للاختبارات التحريرية؛ لجعل نتائجها أكثر دقة وموضوعية. كما أن للاختبارات عيوب لا يمكن تجاوزها بأي حال من الأحوال منها: أنها لا تغطي جمع مفردات المقرر وقد لا تشمل حتى الأجزاء المهمة منه وتحتاج الى وقت طويل لا جوارها خاصة إذا كان عدد

بالنفس) فضلاً عن توفيرها مؤشراً مباشراً وصريحاً حول نقاط القوة والضعف في مهارة التحدث للمعلم والمتعلم، مما يساعد في توجيه عملية التعلم بشكل أسرع. (التغذية الراجعة الفورية)

الاختبارات الشفهية اللغوية- أنواعها

تتنوع الاختبارات اللغوية لتعليم العربية للناطقين بغيرها لتشمل اختبارات التشخيص، والتكوينية، والختامية، وتقيس مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتتخذ أشكالاً متعددة مثل الاختبارات المتعددة (الموضوعية)، والمقالية، والشفوية، القصيرة، وتصنف حسب هدفها إلى اختبارات كفايات (لقدرات المستقبل) وتحصيل (للإنجازات السابقة) لقياس المهارات الأساسية وتنبيتها، وتختلف حسب المستوى (مبتدئ، متوسط، متقدم) وتستخدم لمعايرة مستوى الطالب أنواع الاختبارات حسب المهارات المقاسة: اختبارات الاستماع: تقييم فهم ما يُسمع (محادثات، نصوص مسموعة).

اختبارات التحدث: تقييم النطق والطلاقة والقدرة على التواصل (محادثة، مناقشة، وصف).

اختبارات القراءة: تقييم فهم النصوص المقروءة (فهم المقروء، استخلاص المعلومات).

اختبارات الكتابة: تقييم القدرة على كتابة نصوص صحيحة لغوياً (إملاء، إنشاء، تلخيص)

نظراً لتعدد الأغراض التي تستخدم في إطارها الاختبارات الشفوية، ولتنوع المهارات التي تقيسها، فإنها تصنف على النحو التالي:

اختبارات المعرفة: وتتمثل إجاباتها في استدعاء حقائق أو ترتيب خطوات وآليات.

اختبارات حل المشكلات: وهي تقيس قدرة الممتحن على توظيف المعرفة عملياً.

اختبارات الشخصية: وهي عادة تستخدم خلال عمليات التوظيف، مثل: مرحلة الاختبارات الشفوية لقبول الملحقين الدبلوماسيين للعمل في وزارة الخارجية.

تصنيفها من حيث التفاعل بين الفاحص والممتحن وتنقسم الاختبارات في تلك الحالة إلى العروض التقديمية، أو الحوار الدائر بين من يوجه السؤال ومن يجيب عليه. تصنيفها من حيث عدد الممتحنين فتوجد اختبارات شفوية فردية، يمتحن خلالها كل طالب على حدة. وهذه الأكثر شيوعاً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وامتحانات شفوية جماعية، حيث يمتحن الطلاب في صورة مجموعات مكونة من ٥ أفراد على سبيل المثال.

تصنيفها من حيث بنيتها

- فهناك اختبارات شفوية مغلقة البنية، بمعنى أن السؤال مستقل بذاته لا يمكن بناء أسئلة أخرى عليه أو على إجابته. وهناك الأسئلة الشفوية المفتوحة، وفيها ينتقل الفاحص من

تحقيق الكفاية اللغوية والثقافية على منهج تكاملي تواصلية يقدم اللغة العربية الفصيحة المعاصرة دون استخدام لغة وسيطة في التعليم.

تم إجراء دراسة استطلاعية وسط أساتذات المعهد اللائي يدرسن على مدى ثلاثة أو أربعة فصول دراسية، حول كيفية صياغتهن لأسئلة الاختبارات الشفهية وتطبيقاته الأخرى وكشفت نتائج الاستطلاع عن النتائج الآتية:

أ- كيفية اعداد الاختبارات الشفهية: اكدت جميع الأساتذات أن عملية الاعداد تبدأ من صياغة ضابطة. وبعدها يتم اختيار النوع المناسب لمفردات المقرر، فقد تكون مقابلة شفوية ويمكن أن تشمل سؤال وجواب. خاصة إذا كان الاختيار لقياس وتقويم مهارة التحدث او قراء نص وصياغة أسئلة استيعاب مباشرة او غير مباشرة لقياس مهارة الفهم القرائي اما العرض التقديمية يطلب من الطالبات تقديم موضوع معين قد يكون محدد من قبل الأستاذة او من اختيار الطالبة لقياس مهارة التعبير.

ب- تطوير أسئلة الاختبار الشفهي: من حيث سياقها في مفردات المقرر، أم من حيث صعوبتها او قياسها للأهداف وتكون متنوعة وتشمل مهارات مختلفة: كذلك جاءت إجابات الأساتذات متباينة، حيث ذكرت بعض الأساتذات عدم اهتمامهن بهذا الجانب عند إعداد أسئلة الاختبارات، ففي بعض الأحيان يأتي تحقيق الأسئلة لهذا المعيار تلقائياً دون توجّه خاصة في مهارة التحدث وفهم المسموع لان الأسئلة قد تكون مفتوحة لتعزيز التفكير النقدي.

ج- توزيع درجات الاختبار الشفهي: حددت إدارة الجودة والتطوير بالجامعة وبناء على سياسة الشؤون التعليمية درجة تقيم المقررات كما يلي: الاختبار النهائي وزنه (٤٠) درجة، والاختبار النصفي وزنه (٢٠) درجة، والاختبار الدوري وزنه (٢٠) درجة. وقد يتم تطبيقه أكثر من مرة خلال الفصل الدراسي، وتحدد (٢٠) درجة لتقييم التدريبات والواجبات والأنشطة. وقد ذكرت بعض الأساتذات أنهن يعطين وزناً أكبر للأنشطة والاختبارات الشفهية، كما فضلت بعضهن إعطاء الوزن الأكبر من الدرجات في الاختبارات الدورية والواجبات ذات الطبيعة الشفهية مثل العروض التقديمية والمناقشات الفردية والجماعية.

د- وضع معايير للتقييم للاختبارات الشفهية: اوضح ان لكل مهارة معايير تحكيم باختلاف اهداف الاختبار لكل مهارة فمعايير اختبارات القراءة الشفهية تختلف عن معايير فهم المسموع والتحدث. وفي التحدث مثلاً نستخدم أنشطة تفاعلية، مراقبة مباشرة، مقابلات، وتحليل نتائج اختبارات الشفهية الدورية علماً ان معايير التقييم تحتاج تعديل أو تحسين طفيف ليتناسب مع المتطلبات الخاصة بكل مهمة كما تطلب المصنوفة مع مراعاة تصنيف الإطار الأوربي

الطالبات كثيراً ، وذكرت احدى الدراسات ان من اكبر عيوب الاختبارات الشفهية انها قد لا تتسم بالعدالة حيث تتفاوت أسئلة الاختبار في مدى صعوبتها أو سهولتها، الأمر الذي يؤثر على نتائج الطالبات، بين طالبة كان محظوظاً بسؤال سهل، وأخرى آتاه حظه بسؤال صعب (لذا الكثير من الاساتذات يعتمدن التقييم التراكمي (المستمر) وليس التحصيلي الذي يتم في نهاية الفصل الدراسي او النصف الثاني تقاديا لمثل هذه الأشياء وأخرى غيرها كانحياز الأستاذة نحو طالباتها النجيبات او تلك الأخرى المتعلقة بشخصية الأستاذة نفسها .

المحور الثالث:

الاختبارات الشفهية وطرق تطبيقها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبد العزيز. في هذا المحور نستعرض خطوات بناء الاختبارات اللغوية الشفهية في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز - شطر الطالبات، ومدى اسامها في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى طالبات المعهد، لكن قبلها توضح بعض الاضاءات لمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة المؤسس، هو أحد المنارات العلمية التي تحتضن لغة الضاد وتحمل رسالتها إلى العالمية. تأسس عام ١٤٣١ هـ بموافقة من مجلس التعليم العالي متوجة بموافقة خادم الحرمين الشريفين - حفظه الله- وبدأ منذ ذلك الحين في تصميم خطته الدراسية وتنفيذ برامجها التعليمية لتحقيق رسالته السامية في بيئة جاذبة، من خلال برامج وأنشطة نوعية منافسة تلبي احتياجات المستفيدين. ويقدم المعهد في المرحلة الحالية ثلاثة برامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي: برنامج المنح الدراسية للدبلوم العام في اللغة العربية للناطقين بغيرها: الذي يستهدف الطلاب الأجانب غير الناطقين بالعربية من حملة الثانوية العامة أو البكالوريوس. وبرنامج الدورات القصيرة: وهو متاح للراغبين في تعلم العربية من المقيمين في المملكة على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الدراسية. وبرنامج الدورات القصيرة لطلاب العاليا: ويستقبل طلاب الدراسات العليا الدوليين الراغبين في تقوية لغتهم العربية. وبرنامج الدبلوم العام: وهو البرنامج الذي تدرس فيه طالبات المعهد اللاتي استهدفتهن الدراسة، مدته سنتان، ويتكوّن من (٦٠) وحدة دراسية موزعة على ٢٠ مقررًا تُدرّس في أربعة فصول دراسية. ويهدف البرنامج إلى تحقيق الكفايات اللغوية والثقافية للدارسين؛ لتمكينهم من مواصلة دراستهم الجامعية في بيئة تعليمية عربية، والتواصل مع المجتمعات العربية وفهم ثقافتها، ويعمل البرنامج على توفير كلّ نشاطاته التعليمية في هذا الإطار تسليماً بأنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل. وتبنى فلسفة البرنامج من خلال النظر إلى اللغة وظيفتها الأساسية: التواصلية والثقافية، وعلى هذا الأساس يعتمد

المشارك المشترك المرجعي في تعليم اللغات الأجنبية (رقم ١٠٢) على التوالي.

وقد عرف المختصون التقييم بأنه جمع المعلومات واستخدامها من أجل أن تتخذ قرارات بشأن برنامج تربوي وهو إصدار حكم معين على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لخططها. (الدوسري- ابراهيم- ٢٠٠٠م- ٣٤) وللتقييم أنواع كثيرة تناولها الباحثون منها:

- التقييم التشخيصي: وهو التقييم المستمر في العملية التعليمية من بدايتها، وأثناءها، وحتى نهايتها. وعبر هذا النوع من التقييم يمكن تحديد المستوى المعرفي للطلاب وتحديد ربط المعلومات الجديدة بالقديمة، وتحديد مدى ميول الطلاب نحو المقرر، وتحديد أولويات المعرفة التي يجب أن يركز عليها المعلم والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لنقل المعلومات وربطها وموازنتها وتحليلها وتطبيقها في الأداء كماً وكيفاً.

- التقييم النهائي: وهو الاختبار بأنواعه والذي نستطيع من خلاله تحديد مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلم، كما أننا نتحقق عبره من النقاط التالية: مدى كفاءة الأداء، وتحديد ونقاط القوة ونقاط الضعف والعمل على تلافيها، وتحقيق العامة والخاصة والعمل على تطويرها، وتحديد مستويات المتعلمين وتفاوت قدراتهم بالصورة التي تتبين من الدرجات المتحصلة في كل مقرر وفي الدرجة النهائية للمتعلم. تعددت تعريفات الكفاءة اللغوية لدى المتخصصين ويمكن عزو ذلك إلى أسباب كثيرة منها تباين اللغات وخصائصها، وتعدد المهارات اللغوية وتعدد أنواع الكفاءات وعناصرها ومستوى الكفاءة المتوقع وغيرها من الأسباب. فقد عرف علماء التربية الكفاءة اللغوية اصطلاحاً بأنها القدرة المعرفية أو الوجدانية أو المهارية التي تصاغ في صورة أهداف سلوكية تحدد الأداء المطلوب من الفرد المتعلم. وكذلك عرفت بأنها المدى الذي يمكن الفرد من التحدث والاستماع والقراءة في لغة واحدة أو أكثر. وتتكون الكفاءة اللغوية من سبع مكونات هي: الفهم السماعي، والفهم القرائي، والقدرة على التحدث، والقدرة على الكتابة والنطق والمفردات والقواعد. أما تعريفات الكفاءة التي تقوم بشرح أسلوب القياس والتقييم وطريقتيهما، فتتلخص في أنه يمكن قياس الكفاءة بأدوات منها: الاختبارات، والاستبانات، المقابلات الشخصية. وتستخدم الاختبارات أثناء إجراء المقابلات الشخصية لقياس الكفاءة التواصلية، أي الكفاءة النحوية والتداولية واللغوية الاجتماعية. كما تستخدم الاستبانات لقياس مدى إدراك المتعلمين لمقدراتهم في المهارات اللغوية الأربع غازي، إنعام الحق (٢٠١٨). وتتمثل معايير الكفاءة اللغوية في الحد الأدنى من الأداء المتوقع في الوظيفة الاتصالية للغة، وتعلم اللغة بطريقة تكاملية، وأثر تعلم الثقافة على دراسة اللغة. فوزي تاج الدين محمد (٢٠١٩). وكذلك تناولت الكثير من البحوث والدراسات موضوع الاختبارات، ويلاحظ أن هناك خطأ أو عدم تفريق بين تصميم

الاختبارات اللغوية واختبارات مقررات العلوم الأخرى، وقليل من يتنبه لهذا الفرق، ويشاركنا الرأي في هذا الاتجاه شادي عسكر (٢٠١٦) بقوله: يعتقد كثير من المعلمين أن الهدف من الاختبار هو معرفة تحصيل المتعلم في برنامج معين قبل نقله من مستوى إلى آخر، أو التأكد من كفايته اللغوية قبل منحه شهادة معينة في مرحلة معينة. ولعل من أسباب هذا الاعتقاد حصر مفهوم الاختبار في نوع معين من أنواعه، وبخاصة اختبارات التحصيل والاختبارات الأكاديمية المعرفية، وعدم التفريق بين اختبارات اللغات الأجنبية والاختبارات في الميادين الأخرى، ولم يقف الأمر عند هذه المفاهيم بل تعداه ليصل لكيفية إعداد الاختبار وتصميمه، فقد ذكرت هندية ليانغ يانغ (٢٠١٦م- ٢٠٢٢) أن الاختبار يتقيد إلى حد كبير بتخصص المُعَدِّين له، فمثلاً إذا كان المصمم متخصص في القواعد النحوية للغة العربية نجد أن وزن الأسئلة المتعلقة بالقواعد النحوية يكون كبيراً، والشيء نفسه بالنسبة إلى مُعَدِّ الاختبارات في المقررات الأخرى كالأدب والترجمة والعلوم الإنسانية والثقافية.

معايير التقييم - الاختبارات الشفهية لمقرر (قراءة ومعجم)

المعيار	الوصف	الوزن
الطلاقة	تعني- القدرة على قراءة النص بشكل طبيعي، دون توقفات أو ترددات غير مبررة.	١٠
النطق الصحيح للأصوات-	وضوح كل حرف وصوته، وخصوصاً الأحرف التي قد تكون صعبة. وتجنب الأخطاء الشائعة	٥
التشكيل	إظهار (الحركات الصحيح) عند القراءة، مما يساعد على فهم المعنى.	٥
فهم النصوص:	مستوى الفهم العام التعرف على الأفكار الرئيسية- التفاعل مع النص،	١٠

معايير التقييم- مهارة (التحدث) الاختبار الشفهي

المعيار	الوصف	الوزن
الطلاقة	القدرة على التحدث دون توقفات متكررة للبحث عن الكلمات. سرعة وتناغم في إلقاء الكلام، خاصة في الموضوعات المألوفة. القدرة على التكيف والتعبير حول موضوعات غير مألوفة.	
الدقة	استخدام تراكيب وجمل صحيحة، فهم السياقات،	
النطق	وضوح الأصوات والحروف العربية. - التنغيم والإيقاع المناسب للغة العربية.	
التفاعل والتواصل	المبادرة بالحوار والمشاركة. الإصغاء الجيد للآخر واحترام دوره. سرعة التجاوب مع المتلقي.	
المهارات الشخصية	الثقة بالنفس وعدم الخجل. المرونة في التصرف اللغوي وتصحيح الأخطاء	
المحتوى والمضمون	المبادرة بالحوار والمشاركة. الإصغاء الجيد للآخر واحترام دوره. سرعة التجاوب مع المتلقي	

- كما - كما أوضح الاستطلاع أن ٥٠٪ من الأساتذة المستطلعات يستخدمون التقييم التراكمي عند تطبيق الاختبارات الشفهية، حيث يتم تقييم الطالبة وفقاً لمعايير التقييم التكويني أو التراكمي لتقليل الضغط النفسي عن

السياقات الحياتية التي يحتاجها المتعلم. باتباع هذه الخطوات، يصبح تطبيق الاختبارات الشفهية فعالة تعكس بشكل دقيق مستوى الطالب في اللغة. راجع.

[https://remarkomrsoftware.com/ar/blog/oral-exams. /](https://remarkomrsoftware.com/ar/blog/oral-exams./)

النتائج:

بينت الدراسة أهمية الاختبارات اللغوية الشفهية في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأكدت على دورها الكبير في تنمية وتحسين مهارات التواصل اللغوي وتحقيق الكفاءة التواصلية التي تمثل إحدى الأهداف الكبرى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكنها لم تحظ بدراسات وبحوث كافية تبين تلك الأهمية.

-أوضحت الدراسة ان الاختبارات الشفهية التي يطبقها معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز أسهمت في تنمية وتحسين مهارة التواصل اللغوي لدى طالباته (المستوى الثاني). للأسباب التالية:

-ساهمت في كسر حاجز الخوف والخجل من التحدث باللغة العربية أمام الآخرين وتعزيز الثقة بالنفس.

-ساعدن على تنمي الجرأة والقدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح.

-أخرجت اللغة من حيز القواعد المجردة داخل الفصل الدراسي إلى مواقف حياتية فعلية ومع الزملاء. (كما أوضحت الأستاذات اللاتي يدرسنهن) وكما أظهرتها نتائج الاختبارات انظر الجدول رقم (١،٢،٣)

كشفت الدراسة ان مهارات الاستماع والتحدث من أكثر المهارات اللغوية التي تحسنت بفعل تطبيق الاختبارات الشفهية بشكل فعلي وواضح بالتزامن، فهي لا تنفصل عن المهارات تأخري.

الطالبات. أوضحت الأستاذات أنهن يسعين لتوفير بيئة مريحة أثناء الاختبار الشفهي، وأكدت الأستاذات أنهن لاحظن وجود خلل في درجة التحصيل عند الاختبارات الختامية (التحصيلية) - التي تقيس مدى تحصيل الطالبة المقرر بعد الانتهاء من مرحلة دراسية (مثل اختبارات نهاية الفصل أو السنة) - وهذا الخلل ناتج من الخوف والقلق وغيرها من الظروف الشخصية التي تمر بها الطالبات، فقد لوحظ أن هذا الخلل لم يتجاوز أهداء، حتى الطالبات المتميزات يقعن فيه، لذا اعتمدن التقييم التراكمي والمستمر. ومن أهم مميزات هذا النوع من التقييم أنه يعمل على تدريب الأستاذة على المعايير والأساليب المستخدمة لضمان الاتساق في التقييم. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل تطبيق الاختبار الشفهي بهذه الكيفية يحقق ويحسن مستوى مهارة التواصل اللغوية؟ وللإجابة على هذا السؤال، نقف على ما اتفق عليه في البحوث والدراسات اللغوية بشأن المعايير القياسية التي تمكن من تحقيق الكفاءة اللغوية من خلال الاختبارات التحصيلية كما هو سائد في أغلب معاهد تعليم اللغات في الوطن العربي. وقد اخترنا الإطار الأوروبي المرجعي العام لتعليم اللغات؛ لأن طبيعة البرنامج وتوصيفه في المعهد استندت عليه في مراحل بنائها مع الأخذ في الاعتبار خصوصية اللغة العربية. وأوضح الاستطلاع ان تطبيق الاختبارات الشفهية في المعهد بهذا الوصف السابق تسبقه أنشطة تدريبية مكثفة على مدار الفصل الدراسي أنشطة مثل لعب الأدوار، وصف الصور، والمقابلات، مما يمني المفردات، ويطور الثقة بالنفس، ويقلل الخوف من التحدث، ويربط اللغة بالحياة اليومية من خلال الحوار المباشر والتفاعل، وتحول المفاهيم المجردة إلى مهارات ملموسة، ويدعم ذلك استخدام استراتيجيات مثل "فكر-زواج-شارك" لتحفيز إنتاج اللغة، مع التركيز على

جدول (١) (نموذج ١) نتائج الاختبارات الشفهية لمقرر قراءة ومعجم (مستوى ممتاز)

الاسم	الطلاقة	النطق الصحيح للأصوات	التشكيل	فهم النصوص	درجة التحصيل التراكمي	ملاحظات
انيسه محمد معلم	١٠	٥	٥	١٠	٣٠	مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية
سمية مصطفى حاجي ابراهيم ارسوز	١٠	٥	٥	١٠	٣٠	مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية
مخيرة تالوسان غواد	١٠	٥	٥	١٠	٣٠	مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية

جدول (٣) (نموذج ٣) نتائج الاختبارات الشفهية لمقرر قراءة ومعجم (مستوى متدني)

الاسم	الطلاقة	النطق الصحيح للأصوات	التشكيل	فهم النصوص	درجة التحصيل التراكمي	ملاحظات
لا يوجد						مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية
لا يوجد						مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية
لا يوجد						مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية

جدول (٢) (نموذج ٢) نتائج الاختبارات الشفهية لمقرر قراءة ومعجم (مستوى متوسط)

الاسم	الطلاقة	النطق الصحيح للأصوات	التشكيل	فهم النصوص	درجة التحصيل التراكمي	ملاحظات
أسماء محمد زين أبكر	٩	٥	٥	١٠	٢٩	مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية
نيلوفر ياركن اركنبايوا	٩	٥	٤	١٠	٢٩	مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية
حليمة علي اقبلاي اقبلاي	٨	٥	٤	١٠	٢٨	مجموع درجات لقراءة شفوية (تقييم مستمر) ٤ أسابيع متتالية

٧- محمد علي خولي: الاختبارات اللغوية، ط١، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٨- _____: أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٩- رشدي أحمد طعيمة – المهارات اللغوية – مستويات تدريسيها وصعوباتها – دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٤م.

١٠- محمد عبد الخالق: اختبارات اللغة، الطبعة (٢)، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٦م.

المجلات المحكمة ١- إنعام الحق غازي: "اختبارات محوسبة عبر الانترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة القسم العربي، جامعة لاهور، باكستان، العدد الخامس والعشرون، ٢٠١٨م.

١١- خالد حسين أبو عمشة: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث محكمة، استكتاب، المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨م.

١٢- محمد الحناش : تقانات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربي، مجلة بحوث أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار زايد للثقافة الإسلامية، ٢٠١٣م.

١٣- داود عبد القادر ايليغا، وآخر: تصميم اختبارات اللغة العربية الرقمية وتقناتها المعاصرة، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية، مج٤، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ٢٠١٧م.

١٤- نادية مصطفى العساف: أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع، العدد الأول، ٢٠١١م.

١٥- غسان بن حسن الشاطر- اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية – التطبيق والمواصفات والمقاييس، (٢٠١٩م، ص ٤٢- ٧٥) مجلة اللسانيات العدد الأول مجلد ٢٥

١٦- آل حسين، فهد بن سعود. (٢٠٢٤). الاختبارات اللغوية المكتوبة: أنواعها وطرقها وأسس بنائها ومعايير تطويرها. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية. ١١(٢). ١٥٤-١٧٢.

١٧-التنقاري، صالح -قضايا في اختبار تحديد المستوى [ورقة بحثية] الجامعة الإسلامية العالمية، كوالالمبور ماليزيا.

- تتميز الاختبارات الشفهية التي يطبقها معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بأنها مشتملة على الأنشطة المصاحبة للمقرر الدراسي، والتدريبات والتكاليف اللغوية؛ لذلك يمكن وصفها- الى حد ما - بأنها اختبارات تعمل على تحسن وتنمية مهارات التواصل اللغوي التي تعد من الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويعود السبب في هذا إلى النظرة الاستراتيجية التي انطلق منها المعهد - رغم تأسيسه المتأخر مقارنة بنشأة المعاهد بالمملكة العربية السعودية - حيث بدأ من حيث انتهى الآخرون. وسعى مباشرة إلى مواكبة أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. وهذا ما تنادي به الدراسات المقدمة في المؤتمرات من ضرورة الإقلال في الاعتماد على أسلوب الاختبارات النهائية التقليدية، والإكثار من الاختبارات التكوينية المستمرة لما لها من عظيم الأثر في تعزيز عملية التعليم التعلم.

المراجع:

١- إبراهيم مصطفى، وآخرون: المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ٢٠١٠م.

٢ - إنعام الحق غازي: اختبارات محوسبة عبر الإنترنت لتقييم الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، اختبار العربية "AL-ARABIYYA-TEST نموذجاً. نقلاً عن: خالد بسندي: في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج (٥)، ع (١).

٣ - إبراهيم بيسوني عميرة: المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف للنشر ١٩٩١م.

٤- إبراهيم الدوسري – الإطار المرجعي للتقويم التربوي – مكتب التربية العربي – الرياض - ٢٠٠٠م.

٤- نايف معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار النفائس، ١٩٨٥م.

٥- هندية ليانغ ليانغ: اختبارات اللغة تجارب وآفاق – منشورات مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية – الرياض ط١-١٤٣٧- ٢٠١٦

٦ - نبيل عبد الهادي القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Linguistic Independence and the Challenges of Generative AI (Creative Writing among Female Secondary School Students as a Model).

Badriah Labib Alhazmi

the General Administration of Education in Al-Madinah.

الاستقلال اللغوي وتحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي (الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية نموذجاً)

أ. بدرية لبیب الحازمي

الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة.

E-mail: Badryah000@hotmail.com

KEY WORDS:

Linguistic independence – Artificial intelligence – Creative writing – High school+–

الكلمات المفتاحية:

الاستقلال اللغوي – الذكاء الاصطناعي – الكتابة الإبداعية – المرحلة الثانوية.

ABSTRACT:

This study aimed to measure the level of linguistic independence in creative writing among secondary school students in light of the development of generative artificial intelligence tools, and to investigate their impact on creative writing skills. The researcher used a questionnaire and a content analysis checklist to analyze the results. The study concluded that the students' fluency in creative writing skills declined, and their originality was at its lowest level in the written texts, due to their difficulty in generating imagery, metaphors, and creating new meanings. Furthermore, the students' ability to easily recall alternative words diminished, affecting the linguistic flexibility of their writing. The study's results also showed a positive trend, reflected in the students' increased confidence in their linguistic abilities and their ability to express their personal experiences. The study recommended training students in the steps of constructing writing topics, incorporating educational content into the curriculum to train them on how to use generative artificial intelligence tools in learning, and strengthening students' vocabulary through the implementation of educational programs utilizing diverse reading resources.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ظل تطور أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، واستقصاء تأثيرها على مهارات الكتابة الإبداعية، واستخدمت الباحثة أدوات الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى لتحليل النتائج، وخلصت إلى تراجع مستوى مهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية لدى الطالبات، كما سجلت مهارة الأصالة أدنى مستوى في النصوص المكتوبة نظراً لتعثر الطالبة في توليد الصور والتشبيهات وابتكار المعاني، كما تراجعت مهارة الطالبات في استدعاء البدائل اللفظية بسهولة مما أثر على المرونة اللغوية في نصوصهن. وسجلت نتائج الدراسة اتجاهها إيجابياً تمثل في ثقة الطالبات بقدراتهن اللغوية، والتعبير عن تجاربهن الشخصية، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المتعلمات على خطوات بناء موضوعات الكتابة، وتضمين المناهج الدراسية محتوى تعليمي للتدريب على كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم. وتقوية الثروة اللغوية للطالبة من خلال تفعيل برامج تعليمية لمصادر القراءة المتنوعة.

المقدمة:

تعد اللغة أداة التواصل الأولى التي تحمل على عاتقها التعريف بهوية الإنسان وفكره، وعواطفه، ويتحقق من خلالها استقلاله الذاتي في بناء المعرفة، وترجمة نتاجه العقلي والوجداني بأساليب شتى وقوالب متنوعة، ولا تزال هذه المهمة الإبداعية سمة للغة لاسيما العربية؛ لغة القرآن الكريم، التي تتميز بأسلوبها المعجز وتراكيبها القوية واشتقاقاتها المتنوعة، وهي ليست عصية على من يريد التحدث أو الكتابة بها.

وقد حرصت المؤسسات التربوية على العناية باللغة العربية، وتمكين المتعلمين من امتلاك مهاراتها الأساسية، والنهوض بهم لتنمية قدراتهم الإبداعية، وتطورهم اللغوي فقد نصت أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية على " اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة " (العقيل ص ١٦).

وبالتالي فإن تنمية مهارات الطلاب في الكتابة تمكنهم من التعبير عن المشاعر والمفاهيم بالسمات الإبداعية التي تبرز رؤيتهم الأصلية وشخصيتهم المستقلة.

غير أن الثورة التقنية في الآونة الأخيرة اخترقت هذا العالم الرحب وزاحمت وظيفة اللغة التعبيرية لتولد عالما من المفردات والجمل والأساليب، يحاكي النظام الأدبي والوظيفي للغة العربية مما قد يؤدي إلى تآكل المهارات الإبداعية الأصلية، وينشئ لغة بديلة بأحدث وأيسر التقنيات. وقد واجهت المؤسسات التعليمية تحديا كبيرا في هذا المجال نجم عن الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي التوليدي في صياغة الإنتاج المعرفي للمشاريع البحثية والوظائف المدرسية وفي بناء مهارات الكتابة الإبداعية مما يؤثر على بناء المعرفة الذاتية لدي الطالب، ويقف عائقا أمام تطوير مهاراته وتحقيق استقلاله اللغوي.

إن هذا التحدي الحقيقي الذي يفرضه الذكاء الاصطناعي التوليدي لا ينحصر في موضوع أخلاقيات التعامل مع التقنية، بل يمتد إلى "شخصية الطالب العلمية"، فالاستخدام المفرط للتقنيات يؤدي إلى ضعف المهارات الكتابية وتراجع القدرة على التعبير والتخيل والابتكار.

وعلى الرغم مما يحمله هذا التطور التقني من آفاق واعدة لخدمة العملية التعليمية وتطويرها من مختلف الجوانب، إلا أنه وضع الاستقلال اللغوي للمتعلمين والمتعلمات أمام تحد كبير لا سيما في المرحلة الثانوية التي تصقل فيها ملكة المتعلم وتتطور مهاراته اللغوية، وينتقل من مرحلة "تلقي اللغة" إلى مرحلة "الخلق الإبداع".

وقد لاحظت الباحثة خلال عملها كمعلمة للغة العربية وإشرافها على الأنشطة اللاصفية في مجال الإنتاج الأدبي،

ضعف المهارات الكتابية لدى الطالبات، والاعتماد المفرط في الآونة الأخيرة على الذكاء الاصطناعي التوليدي. ومن هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية للكشف عن واقع الاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومدى تأثير هذه التطبيقات التوليدية على ملكاتهن الأساسية في التعبير.

وتحاول الدراسة وضع إطار يؤصل دور الطالبة كعامل أساسي في إنتاج الإبداع اللغوي، والاحتفاظ بمهاراتها الكتابية، وأدائها بكل تمكن ومرونة بعيدا عن التبعية المطلقة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الآفاق الواسعة التي فتحتها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في ميدان التعليم والبحث العلمي إلا أنها أفرزت تحديات جوهرية تتعلق بشخصية المتعلم، وهويته العلمية، واستقلاله اللغوي، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها الميداني في مجال تدريس الكفايات اللغوية لطالبات المرحلة الثانوية وجود اتكالية تقنية لدى الطالبات عند تكليفهن بمهام الكتابة الإبداعية، دون تمحيص أو تقييم أو إضافة تبرز بصمتهم الشخصية وإصابتهم الفنية. وتشير هذه الظاهرة إلى تهديد للاستقلال اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وسيطرة مخرجات النتاج الآلي، مما قد يؤدي إلى ضعف المهارات الذهنية العقلية، وضمورها على المدى البعيد، والاكتفاء بما تمليه الخوارزميات من قوالب جاهزة، ولذا تتركز مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مستوى الاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ظل استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية وهي:

١- ما درجة اعتماد طالبات المرحلة الثانوية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إنتاج نصوص الكتابة الإبداعية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستقلال اللغوي لدى الطالبات تعزى لمدى استخدامهن المكثف لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟

٣- ما أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على مهارة (الأصالة) في الكتابة الإبداعية لدى الطالبات من وجهة نظرهن.

٤- ما أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على مهارة (الطلاقة) في الكتابة الإبداعية لدى الطالبات من وجهة نظرهن.

٤. فتح آفاق جديدة للباحثين لإجراء دراسات مستقبلية تتناول أثر التقنيات الناشئة على مهارات اللغة العربية الأخرى (كالتحدث والاستماع والقراءة)

مصطلحات الدراسة:

١. الذكاء الاصطناعي التوليدي:

اصطلاحاً: أحد فروع الذكاء الاصطناعي الذي "يركز على تعلم الأنماط وأساليب التمثيل الموجودة في بيانات التدريب، بهدف توليد محتوى جديد ومبتكر بأنواع مختلفة تشمل: النصوص والصور والمقاطع الصوتية والمرئية والأكواد البرمجية وحتى عمليات المحاكاة وتسلسلات البروتين" (سدايا ٢٠٢٤، ص ٨)

إجرائياً: هي التطبيقات والمنصات التي تعتمد على النماذج اللغوية الضخمة مثل (ChatGPT و Gemini) وتستخدمها طالبات المرحلة الثانوية في تنفيذ المهام الكتابية الإبداعية.

الكتابة الإبداعية:

اصطلاحاً: " عملية ذهنية لغوية تهدف إلى صياغة الأفكار والمشاعر في قالب لغوي مبتكرة، تتسم بالأصالة والجمال الفني، وتثير في القارئ استجابات وجدانية " (محمود وآخرون ٢٠٢٣)

وهي " ذلك اللون من الكتابة التي تثير قضية أو تثير دعوى للإيضاح والتمييز ويتم ذلك في إطار من جمال المبنى والمعنى علاوة على قدرتها البالغة في التأثير الانفعالي على المتلقي" (عبد الباري ماهر، ٢٠١٠ ص ١٩)

إجرائياً: قدرة الطالبة على كتابة نص تأملي، يتميز بمهارة الطلاقة والمرونة والأصالة.

الاستقلال اللغوي:

اصطلاحاً: قدرة المتعلم على استخدام لغته بشكل ذاتي للتعبير عن احتياجاته وأفكاره، واختيار قرارات وعيه بشأن اختياراته اللغوية بناء على ملكته المعرفية دون ارتهان لمصادر خارجية" (لايتيل ٢٠٢٢)

وهو تحرر الفرد من التبعية الفكرية، وقدرته على تنظيم طاقاته الذاتية وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه" (علي، ٢٠٢٤) وقد اشتقت الباحثة مفهوم الاستقلال اللغوي من نظرية "ديفيد لايتيل ٢٠٢٢" حول استقلالية المتعلم وأهمية التحرر من التبعية، وقامت بتطويره ليتناسب مع موضوع الكتابة الإبداعية لدى المتعلمات، وعرفته على النحو التالي:

إجرائياً: قدرة الطالبة على توليد النص الإبداعي بملكته الخاصة ومهاراتها الفنية، بعيداً عن صياغات الذكاء الاصطناعي الجاهزة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها في أدوات الدراسة (الاستبانة وبطاقة تحليل النصوص في المهمة الكتابية التجريبية).

٥- ما أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على مهارة (المرونة) في الكتابة الإبداعية لدى الطالبات من وجهة نظرهن.

٦- هل يؤدي الاعتماد على الذكاء الاصطناعي إلى إضعاف مهارات التقييم الذاتي لدى الطالبات؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن درجة اعتماد طالبات المرحلة الثانوية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إنتاج نصوص الكتابة الإبداعية.

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاستقلال اللغوي لدى الطالبات والتي تعزى لمدى كثافة استخدامهن لهذه التطبيقات

٣. استقصاء أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على مهارات الكتابة الإبداعية (الأصالة والطلاقة والمرونة اللغوية) لدى الطالبات من خلال أدوات التحليل المستخدمة في الدراسة.

٤. الكشف عن العلاقة بين الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي ومدى إضعاف مهارات التقييم الذاتي لدى الطالبات.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال معالجتها لموضوع حديث يمس جوهر العملية التعليمية في ظل الانفتاح التقني، وتتحدد أهميتها في الجوانب الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. إثراء الأدبيات التربوية الحديثة التي تتناول مفهوم "الاستقلال اللغوي" في ظل التحولات الرقمية المتسارعة.

٢. تقديم إطار نظري يوضح حدود العلاقة بين الإنتاج اللغوي البشري والمخرجات الآلية، وكيفية الحفاظ على التوازن بينهما في مجال الكتابة الإبداعية.

ثانياً: الأهمية اللغوية:

١. حماية مهارة الكتابة الإبداعية من القوالب الجاهزة التي قد تفرغ اللغة من محتواها الوجداني والأدبي.

ثالثاً: الأهمية التطبيقية الإجرائية:

٢. تزويد معلمي اللغة العربية والمدرسين التربويين بتوصيات ومقترحات إجرائية حول كيفية دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس كأداة " مساعدة وليست بديلة عن جهد الطالب.

٣. تنمية الوعي الرقمي لدى الطالبات بتبصيرهن بمخاطر "الاتكالية التقنية" وتعزيز ثقتهم بملكتهن الإبداعية المستقلة.

منهجية الدراسة وأدواتها

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة التي ترصد أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على الاستقلال اللغوي. كما استعانت الباحثة بالمنهج شبه التجريبي في جزئية تحليل النصوص الأدبية. للمقارنة بين الأداء اللغوي الذاتي، والأداء المعتمد على الذكاء الاصطناعي.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، قامت الباحثة بإعداد واستخدام الأدوات التاليتين:

١- **الاستبانة (الأداة الكمية):** استهدفت قياس آراء طالبات المرحلة الثانوية – عينة عشوائية وعددها (١٢١) طالبة- حول مستوى استقلالهن اللغوي وتأثير الذكاء الاصطناعي على مهارتهن في الكتابة الإبداعية. وشملت خمس محاور أساسية (الاستقلال اللغوي – الأصالة- الطلاقة – المرونة- التقييم الذاتي) لقياس الفروق النوعية ومدى تراجع الاستقلال اللغوي في النص المطلوب منه.

٢. **بطاقة تحليل المحتوى والاختبار الأدائي (الأداة النوعية):** قامت الباحثة بتصميم اختبار أدائي يتكون من مهمتين كتابيتين (كتابة نص ذاتي، ثم إعادته بمساعدة الذكاء الاصطناعي) ومن ثم تحليل هذه النصوص باستخدام بطاقة تقييم أعدتها الباحثة بناء على معايير " تورانس " للإبداع (الأصالة، الطلاقة، المرونة) لقياس الفروق النوعية ومدى تراجع الاستقلال اللغوي في النصوص المطلوبة منهن. (عينة قصيدة مكونة من ٣٠ طالبة).

حدود الدراسة:

الموضوعية: الاستقلال اللغوي وتحديات الذكاء التوليدي في الكتابة الإبداعية.

الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٧هـ

المكانية: ثانوية الحكمة / المدينة المنورة.

البشرية: طالبات المرحلة الثانوية

الدراسات السابقة:

بناء على الدراسات والبحوث التي اطلعت عليها الباحثة ونظرا لحداثة موضوع الذكاء الاصطناعي التوليدي وعلاقته المباشرة بالاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية، فقد رأت الباحثة تصنيف الدراسات السابقة إلى محورين أساسيين هما:

١. الدراسات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تعليم اللغة وإنشاء النصوص الإبداعية

تعددت الدراسات التي تناولت أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على العملية التعليمية واكتساب المهارات اللغوية، ومن أبرزها:

١. دراسة بن الشيخ (٢٠٢٥) سعت هذه الدراسة للكشف عن ملامح " الأدب الروبوتي " ومدى قدرته على حسم

المسألة الأدبية الإبداعية ووضع الحدود بين الإبداع البشري والآلي. وقد استخدمت الباحثة المنهج الاستدلالي للكشف عما يمكن أن يترتب على الاستسلام الطوعي للتقنية في ظل الذكاء التوليدي الاصطناعي.

وأكدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يعتمد على الارتباطات المنطقية البسيطة بين البيانات التي استوعبها، ولكنه غير قادر على إعادة إنتاجها بشكل أصلي أو استبطانها على عكس المؤلف البشري الذي يمتلك القدرة على التنقيح والمواجهة الفكرية لمصادره.

٢. دراسة رمضان (٢٠٢٤): استكشفت الدراسة دور الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارات اللغة العربية متبعة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين والمعلمين حيال هذا الموضوع، حيث أظهرت نسبة كبيرة من الطلاب والمعلمين والإداريين رضاها عن الخدمات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي في تقديم المعرفة وتسهيل احتياجات الطلاب وجعل العملية التعليمية سهلة وميسرة وتفاعلية وهو ما يشير إلى الجوانب الخدمية لتقنيات الذكاء التوليدي مقابل الجوانب الإبداعية.

٣. دراسة عائشة (٢٠٢٥) ركزت على الفرص الواعدة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين تعليم اللغة العربية وتقدم تطبيقات مبتكرة في هذا المجال، إلا أنها حذرت من تحديات جوهرية تتمثل في تقليل التفاعل المباشر بين المعلم والطالب وبالتالي إضعاف الفرص التعاونية التفاعلية الضرورية لنمو المهارات اللغوية الأصيلة

٤. دراسة محمود وآخرون (٢٠٢٣) استهدفت تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائزين في المرحلة الثانوية باستخدام المنهج شبه التجريبي وأوصت الدراسة بضرورة توظيف أدوات البحث ومواده المستخدمة في الدراسة في تعليم الطلاب وتطوير أبعاد الذات اللغوية وفي تفويهم. وهو ما يتقاطع مع الدراسة الحالية في البحث عن سبل مواجهة ضعف الاستقلال اللغوي.

٥. دراسة البيلي (٢٠٢٥) تناولت هذه الدراسة مخاطر استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي من زاوية نقدية، محذرة من أثره السلبي على " الحرية الفكرية " و " الهوية الثقافية " وأشارت إلى أن استعمال التقنيات دون وجود الفكر النقدي لدى الطلاب، وفقدان المعلمين تزويدهم بالمهارة النقدية يؤدي إلى تبني معتقدات خاطئة.

٦. دراسة عفان (٢٠٢٥) سلطت الضوء على غياب الفهم الثقافي والسياق الاجتماعي في نصوص الذكاء الاصطناعي مؤكدة افتقار هذه الأدوات للعمق اللغوي المطلوب في تعليم وتعلم اللغة العربية، الأمر الذي يجعل الاعتماد الكلي عليها يؤثر سلباً على الفهم الشامل والعميق للغة العربية.

١. ركزت معظم الدراسات على الجوانب الإيجابية للذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعلم، وتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب والطالبات، وتناولت الاستقلال بمفهومه العام (الشخصي أو المعرفي) بعيداً عن تأثير التقنيات التوليدية الحديثة.

٢. تنوعت المناهج بين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي مما يمنح الدراسة الحالية أساساً منهجياً صلباً في اختيار المنهج المناسب لتشخيص التحديات.

٣. ندرة الدراسات التي تربط "مباشرة" بين استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي "وتراجع الاستقلال اللغوي" تحديداً في مجال "الكتابة الإبداعية" فأغلب الدراسات تناولت الاستقلالية كتعلم ذاتي، ولم تتناولها كقدرة على إنتاج نص إبداعي أصيل بمعزل عن التدخل الآلي.

علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية:

تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

١. تحديد أبعاد الاستقلال اللغوي، وعلاقته بالاستقلال الذاتي للمتعلم.

٢. بناء أدوات الدراسة (الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى) استناداً إلى التحديات التي ذكرتها الدراسات السابقة (مثل غياب التقييم الذاتي، وضعف التفكير الناقد، ضмор المهارات اللغوية).

٣. تأصيل مشكلة البحث: حيث تعزز نتائج الدراسات السابقة (مثل دراسة البيلي ودراسة أبو مقدم) مخاوف الباحثة من أن الاستسلام الطوعي للتقنية قد يؤدي إلى "تبعية لغوية" تقتل ملكة الإبداع لدى الطالبات، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه ووضع حلول له.

الإطار النظري:

المحور الأول:

أولاً: مفهوم الكتابة الإبداعية ومكوناتها

تحدد مهارات اللغة العربية في أربعة فنون هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وتصنف مهارة الكتابة إلى نوعين: الكتابة الإبداعية والكتابة الوظيفية، وتعرف الكتابة الإبداعية بأنها "عملية ذهنية أو عقلية أو فكرية وحركية معقدة ومنظمة منطقياً تهدف إلى الارتقاء بمستوى فكر الطلاب وصولاً إلى الإبداع الحقيقي في الكتابة" (الشطي، ٢٠١٥، ص ٢). وتتجلى مكونات الإبداع اللغوي في الكتابة من خلال الخصائص التالية (المندلأوي، ٢٠٢٤، ص ٢٧):

١. الطلاقة ويقصد بها توليد أكبر عدد من البدائل والمترادفات والإكمال للعلاقات مثل التضاد والتكامل.

٢. الأصالة: وهي إنتاج عدد كبير قدر المستطاع من الأفكار الجديدة وغير الشائعة، والتي تكون متصلة بالمجال اللغوي.

٣. المرونة: وتشير إلى الجانب النوعي في الإبداع، ويقصد بها تنوع الأفكار التي يأتي بها المتعلم.

٧. دراسة كنعاني والعجيلي (٢٠١٧) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين السلوك الاستقلالي والقدرات الإبداعية لدى الطلبة، فالمبدع -كما تصفه الدراسة- هو من يمارس سلوك الحرية والاستقلال المعرفي، وهذا يتناقض مع تبعية الطالب للتقنية الذكية وفرض الاستجابات النمطية والموحدة.

ثانياً: الدراسات المتعلقة باستقلالية المتعلم اللغوية والمعرفية.

يتناول هذا المحور الدراسات السابقة التي ناقشت قدرة المتعلم على توجيه تعلمه ذاتياً وتحمل مسؤوليات قراراته اللغوية.

١. دراسة الأقرع وقرفي (٢٠٢٤) بحثت في مدى تحقق الاستقلال اللغوي لدى العينة المذكورة في الدراسة، وتوافق الإطار النظري مع الممارسة التعليمية في قسم اللغة والأدب العربي، وكشفت عن الاستراتيجيات المنتهجة في التمكن من اللغة العربية الأم، مؤكدة على وجود استقلال حقيقي لضمان جودة الأداء اللغوي.

٢. دراسة الشويرخ (٢٠٠٨) ركزت على توضيح مفهوم "استقلالية المتعلم" في ميدان اللغة العربية وأكدت أن الوعي الذاتي هو الشرط الأساسي للاستقلالية فالمتعلم الذي يجهل أساليبه المفضلة في التعلم لا يمكنه الوصول لدرجة الاستقلال وأشارت إلى تفاوت المتعلمين في ذلك كما أبرزت دور المعلم كميسر لهذا الاستقلال وتحويله إلى واقع ملموس في ميدان التعليم.

٣. دراسة على (٢٠٢٤) ربطت الدراسة بين "الاستقلال المعرفي" و"جودة اتخاذ القرار" وأشارت إلى أن الانفتاح المعرفي الهائل واتساع حجم المعلومات يمثلان تحدياً كبيراً لطلبة الثانوية مما يتطلب تنمية التفكير التقويمي لضمان قدرتهم على التقييم الذاتي والاستقلال في بناء أحكامهم.

٤. دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢٢) تناولت علاقة السيطرة المعرفية بالاستقلال الذاتي لطلاب الثانوية، وخلصت إلى أن الاستقلال به يتحقق من خلال استثمار الجهود الذهنية الشخصية وتوجيهها دون مساعدة خارجية وهو ما يمثل جوهر التحدي في ظل وجود مساعد ذكي (الذكاء الاصطناعي التوليدي).

٥. دراسة أبو مقدم (٢٠٢٤) رغم تناولها لطلبة الدراسات العليا إلا أنها قدمت نتيجة هامة حول أثر تطبيق (شات جي بي تي) في تقليل قدرات البحث العلمي والتفكير الناقد مما يعزز الفرضية القائلة بأن الاعتماد المفرط على التقنية يقلل من الاستقلال المعرفي اللغوي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الدراسات والبحوث السابقة يمكن استخلاص النتائج التالية:

ثانياً: خصائص طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالكتابة الإبداعية:

" للكتابة أهمية كبيرة لطلاب المرحلة الثانوية، حيث ينتقل هذا الطالب من عالم المحسوسات إلى عالم المجردات ومن ثم تنمو لديه الرغبة في التعبير عن عواطفه وانفعالاته المختلفة عن العالم الذي يعيش فيه، كما يتوق الطالب في تلك المرحلة إلى المشاركة في الأحداث الجارية ويحتاج إلى كتابة مذكراته الشخصية والمقالات الأدبية والتقارير، ولذا فإن مجالات التنفيذ في هذه المرحلة تتعدد بتعدد تلك المجالات لتكون وظيفية تارة وإبداعية تارة أخرى (حافظ، وحيد، وعطية، جمال. ٢٠٠٦ ص ٢)

كما تزداد في هذه المرحلة العمرية الرغبة في التعبير عن الذات، والإدلاء بالآراء التي تتفق مع اتجاهاته وميوله. فهو " بحاجة إلى توظيف ما تعلم في إنتاج لغة أدبية راقية، وهو بحاجة إلى أنشطة وبرامج وطرائق وأساليب لتنمية مهارات إنتاج اللغة الإبداعية، وتركز طرق التدريس الحديثة في تعليم اللغة على انتقال طلاب المرحلة الثانوية من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الإنتاج (الحمادي، عيسى ونصر، آية) ص ٢٠

وعلى هذا فإن الانفصام الذي قد يحدث بين الكتابة الإبداعية ومهارات التفكير الناقد في عصر الذكاء الاصطناعي التوليدي، يشكل خطراً على اكتساب مهارات اللغة عند المتعلمين، فالكتابة الإبداعية ليست مجرد مهارة شكلية، بل هي جهد إبداعي يعكس نضج العمليات العقلية العليا، وتتطلب استقلالا لغوياً ومجهوداً ذاتياً بشرياً لا يمكن تفويضه تماماً للتقنية، لأن ذلك يحرم الطالبة من اكتمال نضجها الفكري والوجداني، ويحد من قدرتها الإبداعية في الكتابة.

ثالثاً: العلاقة بين الكتابة الإبداعية والتفكير الناقد:

أشار الباحثون إلى العلاقة المتبادلة بين الكتابة الإبداعية ومهارات التفكير الناقد والتي ترتبط بالاستقراء والاستنتاج والإبداع، فلا يمكن " أن تجري عملية من عمليات التعلم والتعليم من دون حصول عملية تواصل لغوي، إذ ترتبط المهارات الأربع (الاستماع التحدث القراءة الكتابة) وجوباً بالمهارات العقلية (المندلوي، ٢٠٢٤، ص ١١)

من أبرز مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب والطالبات: ما لخصتها دراسة (فؤاد، ٢٠٢٨، ص ١٩):

١. مهارة التفسير: وتشير إلى قدرة المتعلم على تحديد الفكرة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما إذا كانت هذه التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة، ويقيس مهارة الطالب في الحكم على الشواهد والأدلة والبراهين.

ولكل من هذه المهارات أقسام ومظاهر فنية تتلخص فيما يلي:

أولاً: الطلاقة وتنقسم إلى:

١. الطلاقة الفكرية التي تعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموقف معين ومن مهاراتها الكتابية:

- كتابة أكبر عدد من الكلمات المعبرة عن المعنى.
- كتابة أكبر عدد من العناوين لموضوع معين.
- ١. الطلاقة اللفظية: وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الألفاظ التي تتوافر فيها خصائص معينة
- ٢. الطلاقة الترابطية ويطلق عليها طلاقة التداعي، وتعني قدرة الفرد على الإتيان بكلمات ترتبط بالكلمة محل العناية ومن مهاراتها الأساسية:

- كتابة أكبر عدد من الكلمات المترادفة
 - كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن أكثر من معنى.
- المرونة: وتنقسم إلى:

١. المرونة التلقائية: وتشير إلى قدرة الفرد على أن يعطي تلقائياً عدداً متنوعاً من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة معينة أو مظهر واحد، أي تعني حرية الذهن في التحول باتجاهات مختلفة نحو إيجاد حلولاً مختلفة للموقف ومن مهاراتها الكتابية:

- * كتابة أفكار متعددة ومتنوعة للموضوع
- * القدرة على التعامل مع تنوع الاستجابة واختلافها حسب متطلبات الموقف اللغوي وتحويل مسارات التفكير.
- ٢. المرونة التكيفية: وتشير إلى قدرة المتعلم على تغيير وجهته الذهنية التي ينظر من طريقها إلى مشكلة محددة لغرض توليد حلول جديدة ومتنوعة لمثير أو مشكلة ما. ومن مهاراتها الكتابية:

- تقديم أفكار متعددة ومتنوعة للموضوع
- الانتقال من فكرة إلى أخرى بنحو مترابط ومتسلسل
- إمكانية تغيير الأفكار عند الحاجة.
- ١- مرونة التخلي عن مفهوم ما وتتمثل بقدرة المتعلم في تخليه عن موضوع ما أو في إعادة تعريف مفهوم ما أو تخلي المتعلم عن علاقة قديمة معينة من أجل معالجة مشكلة جديدة.

الأصالة: ومن مهاراتها الكتابية:

- كتابة عناوين ذات صلة بموضوع الكتابة لم تذكر سابقاً
- توظيف كلمات وجمل بنحو غير تقليدي.
- الربط بين أفكار الموضوع بنحو جديد غير مألوف.
- كتابة خاتمة مبتكرة لقصة مألوفة.
- إعطاء أفكار أو حلول غير مألوفة فيه. (أمين، ٢٠١٧، ص ٧-٨)

طبيعية تحاكي الإنتاج البشري بدرجة عالية من الطلاقة فضلا عن توليد الصور عالية الدقة استنادا الى الأوصاف النصية وتحرير النصوص وتلخيصها والإجابة عن أسئلة متنوعة بطريقة مقنعة كما أنه يتجاوز مهام معالجة اللغة الطبيعية التقليدية وبرزت تطبيقاته في محركات البحث الذكية. وشرح الخوارزميات المعقدة وتقديم دعم علاجي عبر روبوتات المحادثة المخصصة. والمساعدة في بناء التطبيقات من الصفر. (سراج الدين، مصطفى، ص ٢٩)

ومن خلال تتبع المفاهيم والأهداف السابقة تلاحظ الباحثة أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يهدف إلى محاكاة النصوص، وليس تأصيلها، وهنا تكمن الخطورة في العملية التعليمية، فالطالبات في المرحلة الثانوية قد يخلطن بين الإبداع الإنساني الحقيقي وبين المحاكاة الآلية للمعرفة، من جهة أخرى فإن تفوق الآلة في السرعة والتكلفة - كما أشارت دراسة الجبريغري الطالبات بالاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، هربا من أعباء التحليل والاستنتاج وبناء التراكم والجمل، وهي أعباء ضرورية لبناء الاستقلال اللغوي.

ثالثا: مجالات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم:

من أبرز مجالات الذكاء الاصطناعي التوليدي المثيرة للاهتمام قدرته على إنشاء المحتوى المتنوع مثل الأخبار، والرسائل، والمقالات، والمدونات. ويمكن له أن يكون مساعدا شخصيا للكتاب والمحررين لتقديم الأفكار وكتابة المسودات وتطوير المحتوى بشكل عام. ويمكنه أيضا تخصيص المحتويات لتناسب جميع الأعمار. وأشارت دراسة (المجيدة ٢٠٢٥ ص ١٨٣) أن هذه القدرة على إنشاء محتوى مخصص يمكن أن تكون مفيدة جدا في التسويق الرقمي حيث يتم قياس نجاح المحتوى بناء على التفاعل والاستجابة من الجمهور.

ويمثل استخدام مثل هذه التطبيقات في مجال التعليم نقلة نوعية هائلة تؤدي إلى تطوير عملية التعليم والتعلم بطرق مبتكرة وفعالة، حيث توفر الدعم الشامل والمتكامل لكل من المعلمين والطلاب على حد سواء مما يحقق تجربة تعليمية متميزة. ويسهم في حل التحديات التي تواجه النظام التعليمي، وتعمل على تسريع التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

إن أحد الأدوار الرئيسية التي يؤديها تطبيق "شات جي بي تي" مثلا في التعليم هو القدرة على إنشاء مواد تعليمية متعددة الاستخدامات، مثل الدروس، والتمارين والاختبارات.. التي يمكن إعدادها بجودة ودقة متناهية، ويمكن للمعلمين والمدرسين الاستفادة من هذه القدرة لإنشاء محتوى تعليمي مخصص يتناسب مع احتياجات الطلبة ومستوياتهم المختلفة، مما يمنحهم الوقت للتركيز على الجوانب الإبداعية والمبتكرة في التدريس. (المجيدة، ٢٠٢٥، ص ١٨٣)

٢. مهارة الاستنتاج: وتشير إلى قدرة المتعلم على استخلاص نتيجة معينة من حقائق معينة تمت ملاحظتها أو افتراضها

٣. مهارة تقويم المناقشات والحجج: وتشير إلى قدرة المتعلم على تقييم الفكرة المطروحة، وقبولها أو رفضها والتمييز بين الحجج القوية المرتبطة بموضوع معين والحجج الضعيفة التي لا تمت له بصلة.

وعلى هذا فالكتابة الإبداعية تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد التي "تقود المتعلم إلى استقلالية التفكير والتحرر من التبعية، والتمحور حول الذات، كما تؤدي إلى ممارسة الاستدلال وتجنب الأخطاء والأفكار غير الصحيحة، كما أنها تعوّد على إدراك التناقضات والانتباه إلى المغالطات " (فؤاد، ٢٠١٨ ص ٢١)

المحور الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم: أولا: مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يعد الذكاء الاصطناعي من أبرز العلوم الحديثة التي تعددت نواحي استخدامها على مستوى العالم وفي جميع مجالات الحياة، وهو ليس مجرد برمجيات، بل كما وصفه جون ماركثي عام ١٩٥٦ "بأنه علم وهندسة تصميم الآلات الذكية، وتتركز معظم تعريفات الذكاء الاصطناعي في أنه" السلوك الذكي مما يجعلنا نفكر في أن الآلة تفكر ويهدف إلى تحقيق أنظمة ذكاء يشبه ذكاء البشر وأداءهم ويتفوق عليهم في بعض الأحيان" (المصري، ٢٠١٩ ص ٢٠)

ويشير (الجبر، ٢٠٢٤، ص ١٣) إلى أن الهدف الأساسي هو محاكاة القدرات البشرية الذهنية في التفكير والتحليل، فالذكاء الاصطناعي يعمل على إنتاج برمجيات تعمل بشكل مترابط ودائم لتنفيذ مهام بكفاءة أعلى من البشر. وجعل برامج معالجة المعلومات تعمل بطريقة أكثر تشابها للطريقة التي يعمل بها الإنسان.

أما مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي فقد ذكر في ميثاق الألكسو لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي- الصادر من المنظمة العربية للتربية والفنون - على أنه : نظام ذكاء اصطناعي يعتمد على خوارزميات ونماذج تقوم تلقائيا بإنشاء محتوى استجابة لطلبات مكتوبة في واجهات المحادثة باللغة الطبيعية وبدلا من مجرد تنسيق صفحات الويب الموجودة من خلال الاعتماد على المحتوى الموجود ينتج الذكاء الاصطناعي التوليدي محتوى جديد يمكن أن يظهر المحتوى في أشكال تشمل جميع التمثيلات الرمزية للتفكير البشري النصوص المكتوبة بلغة طبيعية والصور (بما في ذلك الصور الفوتوغرافية أو اللوحات الرقمية والرسوم المتحركة) ومقاطع الفيديو والموسيقى ورموز البرمجيات (المنظمة العربية للتربية والفنون والثقافة ، ٢٠٢٥ ، ص ٢٦)

ثانيا: أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يتمتع الذكاء الاصطناعي التوليدي بقدرات غير مسبقة إذ يمكنه إنشاء تعليمات نصية وبرمجية، وإجراء محادثات

الأولية التي تظهر للمتعلم دون البحث عن المعرفة في مصادر متعددة أو تبادل الأسئلة البحثية يمكن أن يؤدي إلى ضُمور المهارات اللغوية ، وخلصت إلى أن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى غياب الاهتمام بالتنوع اللغوي لدى الطلاب، وكذلك غياب التفاعل الإنساني الذي ينعكس سلبا على اكتساب مهارات اللغة العربية ، كما أن قبول مخرجات الذكاء الاصطناعي كحقائق مطلقة قد يؤدي إلى تراجع التفكير النقدي.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو). (٢٠٢٥).

وذكرت دراسة (المجايدة، ٢٠٢٥، ص١٨٥) أن الاعتماد الكامل على التطبيقات الذكية قد يؤدي إلى تقييمات غير دقيقة للمتعلمين. كمت أنه يقلل فرص التعلم العميق لدى الطلاب. **المحور الثالث: الاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية والذكاء التوليدي**

أولاً: مفهوم الاستقلال اللغوي وأبعاده

ثانياً: الاستقلال اللغوي في مواجهة الذكاء الاصطناعي التوليدي

لا شك أن الاستقلال اللغوي لدى طالبا المرحلة الثانوية من المواضيع الهامة في التربية والتعليم خاصة في ظل التوجه نحو التعلم الذاتي وتطوير مهارات القرن العشرين، إلا أن التحديات التي تواجه العملية التعليمية في العصر الحديث شهدت تراجعاً في قدرة المتعلمين على اكتساب مهارات الاستقلال اللغوي، لاسيما في الكتابة الإبداعية التي تعتمد على الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والتوسع.

وقد عرف هوليك (١٩٨١) تعريف الاستقلال لدى المتعلم بأنه "القدرة على تحمل مسؤولية تعلم الشخص لنفسه " وتعرف الباحثة الاستقلال اللغوي بأنه: القدرة على استخدام اللغة بوعي وذاتية دون الاعتماد على قوالب التقنية الجاهزة، حيث يستطيع المتعلم صياغة أفكاره بأسلوبه الخاص، واختيار التراكيب والمفردات، والتراكيب المناسبة للسياق، كما يستطيع التقييم الذاتي لأدائه، وتصحيح أخطائه.

ومن هنا فإن استقلالية المتعلم هي الأساس في اكتساب الاستقلال اللغوي، ويرتبط مفهوم الاستقلال اللغوي بعدة نظريات من أهمها نظرية التعلم الذاتي، ويمكننا تحديد أبعاده من خلال مراجعة استراتيجيات التعلم الذاتي، وتحليل العوامل التي أدت على كون المتعلم منتبهاً لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي أكثر من كونه فاعلاً ومستقلاً ويمكن عرض أبرز هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

- التقييم الذاتي

تؤكد الدراسات الحديثة على وجود علاقة طردية بين ممارسة التقييم الذاتي وبين تطور الإبداع اللغوي (الدوسري، ٢٠٢٣) فعندما يفتقد الطالب القدرة على مراجعة تقدمه أو تصحيح مساره اللغوي بنفسه يظهر التراجع في الاستقلال اللغوي، وبحسب نتائج الدراسة فإن الحرمان من فرص التصحيح الذاتي يضعف مرونة الطالب في استخدام المهارات في سياقات جديدة ومتنوعة، مما

" ولا شك أن " الأتمتة في التعليم " بفضل هذه التقنيات الذكية يتيح للمتعلم التخلص من عبء المهام الروتينية والتركيز على تطوير المهارات العقلية العليا التي لا تستطيع البرامج الآلية الوصول إليها. (الجبر، ٢٠٢٥، ص ١٨ بتصرف)

وعلى هذا فإن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تؤدي إلى شرح المفاهيم المعقدة للطلاب بطرق تتناسب مع نمط تعلمهم، كما يؤدي العصف الذهني إلى التفاعل بين المتعلمين والمعلمين في الحوارات وتحفيز مهارة التفكير النقدي لديهم، وتطوير التفكير فوق المعرفي، وبالتالي تقديم إثراء لغوي ومعرفي من شأنه أن يساهم في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين.

رابعا: مخاطر الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم تناولت العديد من الدراسات والبحوث مخاطر الذكاء الاصطناعي التوليدي فقد شدد تقرير ملتقى أسبار ٢٠٢٣ (رقم ١٠٩، ص ٣٣) الذي جاء بعنوان: الذكاء الاصطناعي التوليدي وانعكاسه على التعليم والتدريب على ضرورة مراجعة الحقوق الأدبية وإعادة النظر في آليات تقييم الطلاب في كافة المراحل الدراسية والتركيز على المهارات المتقدمة في التفكير مثل الإبداع والابتكار لتصبح معايير لتقييم الطلبة.

وذكرت أنه في حال اعتبار الذكاء الصناعي التوليدي محرك بحث ذكي يمكننا من الوصول إلى المعلومات بطريقة سلسة وسهلة بدلا من عمل بحث متقدم في محركات البحث ول يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم كأداة للدراسات المرجعية بالشكل الصحيح لآبد من إضافة خاصة المصدر في برمجة هذه الأدوات.

كما يعد الغش باختلاف طرقه ووسائله من أهم تحديات تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي والبحثي.

وأشار (الجبر ٢٠٢٤، ص١٨) إلى أن الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تقليل القدرة البشرية على التفكير النقدي، فقد يتم قبول المعلومات المقدمة من قبل الذكاء الاصطناعي على أنها مسلمة دون تساؤل وهذا يؤدي إلى مشكلة أخرى وهي تقليل التنوع المعرفي فعند اعتماد الجميع على الأدوات نفسها أو المصادر نفسها للحصول على المعلومات. قد يؤدي ذلك إلى تقليل التنوع في المعرفة والآراء وكذلك تقليل الوعي الجماعي.

وبناء على دراسة (عفان والداودي، ٢٠٢٥) فإن الذكاء الاصطناعي يفتقر للعمق اللغوي والسياق الاجتماعي والثقافي الذي يحمل روح النص، إذ تعتمد الخوارزميات على الارتباطات المنطقية وليس الوجدانية.

وعلى هذا فإن الذكاء الاصطناعي والذي يعتبر في العصر الحديث " مسرعا لعملية التعليم قد يتحول إلى إضعاف مهارات المتعلمين ؛ وقد ذكرت دراسة (الداودي ٢٠٢٥، ص ٩) أن التقيؤ المعرفي والاكتفاء بالنتائج

من المهم في موضوع الاستقلال اللغوي القدرة على تقييم الاحتمالات واختيار التراكيب المناسبة للسياق لتطوير المهارات اللغوية.

٢. اختلال الموازنة بين الآراء

يتطلب تعلم اللغة مقارنة أسلوب الذات مع أساليب المتحدثين الأصليين أو الأقران، فعجز المتعلم عن مواجهة أفكاره مع أفكار المحيطين (علي، ٢٠٢٣) يؤدي إلى تراجع الاستقلال اللغوي والاكتفاء بخيارات لغوية محدودة ومألوفة.

٣. غياب التقييم الذاتي

وقد سبق الإشارة إلى ذلك في أبعاد الاستقلال المعرفي، فغياب مهارات التحليل والتقييم والقياس لدى المتعلم يؤدي بالضرورة إلى تراجع الأداء اللغوي المستقل.

ثانياً: الاستقلال اللغوي في مواجهة تحديات الذكاء التوليدي:

مع الثورة التقنية الهائلة وانتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، واجه الاستقلال اللغوي للمتعليم تحديات كبيرة لا سيما مجال الكتابة الإبداعية. أشارت إليها (الإرشادات الواردة من منظمة اليونسكو (٢٠٢٣)

حيث ذكرت أن هذه التقنيات على الرغم من قدراتها غير المسبوقة في مجال التعليم إلا أنها قد تؤدي إلى "الفقر الرقمي" وتعرض معايير ثقافية ولغوية أحادية.

وهذا الأمر يفرض على المؤسسات التعليمية الانتقال من دور المتلقي للتقنية إلى دور "المنظم الأخلاقي لها" حيث يصبح تطوير المنهج النقدي لدى المتعلمين هو سبيل الحفاظ على استقلاله المعرفي، ولضمان عدم تأثر الهوية اللغوية والثقافية بالهيمنة الرقمية.

وقد ناقش تقرير ملتقى اسبار رقم (١٠٩) موضوع الهوية اللغوية في ضوء سيطرة النماذج اللغوية الكبيرة التي تطورها شركات غربية. (ملتقى أسبار، العدد ١٠٩، ٢٠٢٣)

وقد تناول التقرير عدة زوايا أساسية من أبرزها:

١. التبعية اللغوية والتقنية، حيث إن أغلب محركات الذكاء الاصطناعي التوليدي الحالية بنيت على نماذج لغوية غير عربية. مما يؤدي إلى ضعف التعبير، وضعف بعض القواعد البلاغية مع كثرة الاعتماد.

٢. السيادة الرقمية للغة العربية، من خلال نماذج عربية لضمان أن تكون المادة الخام التي يتعامل معها الذكاء الاصطناعي نابعة من مصادر لغوية عربية، ومنع ذوبان الشخصية اللغوية العربية في قوالب مترجمة جامدة.

٣. المخاطر على التعليم والبحث، أشار التقرير إلى أن الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي في صياغة الأبحاث قد يؤدي على ضهور المهارات اللغوية وضعف قدرة الطلاب على الإنتاج اللغوي المستقل.

يؤدي إلى التبعية المطلقة لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

٢. التنظيم الذاتي:

يعتمد استقلال المتعلم على تقسيم عملية التعلم إلى مراحل، وقدرته على تنظيم المهام وتحديد أوقات الدراسة والتعامل مع المشتتات، دون اللجوء إلى الحلول الجاهزة والسريعة لأداء التكليف والأنشطة، (سويلم، ٢٠١٥) وعلى هذا فإن غياب مهارات التنظيم الذاتي من شأنها أن تؤثر في ضعف اكتساب المهارات اللغوية، وبالتالي تراجع الاستقلال اللغوي كما أشارت الدراسة نفسها (سويلم، ٢٠١٥) إلى أن انخفاض الدافعية في البيئة الصفية يؤثر سلباً على استقلالية المتعلم، فعندما تفشل في تعزيز دوره كباحث نشط يتحول إلى متعلم سلبي يعتمد على النقل والتلقي دون تنمية لمهاراته الإبداعية واستقلاله اللغوي.

وقد أثبتت دراسة (كنعاني، والعجيلي) على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السلوك الاستقلالي والقدرات الإبداعية، فإذا كان الطالب مثلاً لا يمارس سلوك الاختيار بين البدائل - كما ورد في الدراسة - فإنه لن يصل لمرحلة الطلاقة أو الأصالة في الكتابة الإبداعية. (كنعاني، والعجيلي، ص ١٠٨-١٣١، ٢٠١٧)

وتؤكد الدراسة أن الإبداع ينبع من الدافعية الداخلية وتنظيم تحقيق الهوية، وهي من أبرز الجوانب التي تتعرض للضعف عند الاعتماد الكلي على التقنية التوليدية، كما عرفت القدرات الإبداعية بأنها تجاوز البيئة وتسخيرها والجدة والخروج عن المؤلف.

وعلى هذا فالطالبة عندما تستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي في الكتابة الإبداعية فإنها تمارس الخضوع للقوالب الجاهزة والمألوف الرقمي وهو ما يقتل الأصالة والتي هي ركن من أركان المهارات الكتابية الإبداعية لدى المتعلمين.

كما يمكن تفسير الاستقلال اللغوي من منظور نظرية (بيكرت) والتي تتضمن خمسة أبعاد للاستقلال المعرفي على النحو التالي:

١. تراجع التفكير النقدي:

٢. بحسب دراسة (علي، ٢٠٢٣) فإن غياب التقييم الذاتي للقدرات يجعل الطالب غير مدرك لنقاط قوته وضعفه، ما يدفعه للاعتماد على التطبيقات الذكية والحلول الجاهزة بدلاً من تصحيح ونقد إنتاجه الفردي.

٣. ضعف التعبير عن الرأي:

عندما لا يستطيع المتعلم المبادرة بآرائه والتفاعل اللفظي مع المواقف التعليمية فإن ذلك يقلل من فرص ممارسة اللغة بشكل مستقل. ويشير (علي، ٢٠٢٣) إلى أن المشاركة بوجهات النظر عامل مهم في نمو الاستقلال المعرفي.

١. قصور مهارة اتخاذ القرار اللغوي

نتائج الدراسة:

فيما يلي أبرز نتائج الأداة الأولى التي تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (١٢١) طالبة في المرحلة الثانوية.

١. جدول التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات حول الاستقلال اللغوي (ن=١٢١)

م	المحور	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	الأصالة	الكتابة المبتكرة دون مساعدة الذكاء الاصطناعي التوليدي	٪١٥	٪٢٩	٪٤٠	٪١٥	٪١
٢	الطلاقة	امتلاك الثروة اللغوية للتعبير عن الأفكار	٪١٥	٪٥١	٪٢٤	٪١٧	٪٢
٣	التبعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	ارتباط البدء بالكتابة بقراءة مقترحات الذكاء الاصطناعي التوليدي	٪٥	٪٢٩	٪٣٢	٪٢٦	٪٨
٤	المرونة	القدرة على تغيير الأسلوب من التقريري إلى القصصي	٪٢٤	٪٣٣	٪٢٦	٪١٣	٪٣
٥	التبعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي	الاعتماد على الذكاء بشكل كلي لإعادة صياغة الجمل لتصبح أقوى.	٪٧	٪٢٨	٪٣٠	٪٢٢	٪١٦
٦	المرونة	كتابة الفكرة الواحدة من وجهات نظر مختلفة.	٪٢١	٪٣٧	٪٢٤	٪١٧	٪١
٧	الأصالة	ابتكار تشبيهات وصور جديدة	٪١٥	٪٣٠	٪٣١	٪٢٤	٪١
٨	تراجع الاستقلال اللغوي	الشعور بأن النصوص الإبداعية الذاتية تشبه نصوص الذكاء الاصطناعي.	٪٤	٪١٥	٪٤٤	٪٣٤	٪١٠
٩	الأصالة	كتابة موضوعات تعكس التجارب الخاصة، ولا يمكن تقليدها.	٪٢٥	٪٢٦	٪٣١	٪١٦	٪٢
١١	الاستقلال اللغوي	الثقة بالقدرة اللغوية واختيار التراكيب.	٪٢٥	٪٣٦	٪٢٤	٪١٥	٪١
١٢	تحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي	الشعور بتراجع المهارات الإبداعية	٪١١	٪٣٠	٪٣٢	٪١٧	٪١٢

٢. قياس مدى الاستقلال اللغوي

م	العبارة	نعم دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدم أبدا
١٣	استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في المهام الكتابية الإبداعية	٪٢٠	٪٥٩	٪١٧	٪٥

٣. مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي

م	العبارة	كتابة النصوص الإبداعية	تلخيص النصوص الأولية	استخراج الأفكار من النصوص	لا يستخدم أبدا
١٤	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بصورة متكررة	٪٤٦	٪٢١	٪٢٤	٪١١

٤. الوقت المستغرق في الكتابة

م	العبارة	أسرع بمفردي	احتاج وقت طويل إذا لم أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي	لا أستطيع البدء بدونها
١٥	الوقت المستغرق في الكتابة الإبداعية	٪٤٥	٪٥٠	٪٦

٥. الدافع الأساسي لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي

م	العبارة	سرعة إنجاز التكليف	الشعور بضعف الحصيلة اللغوية	الرغبة في الحصول على نص احترافي	مجرد التجربة والفضول
١٦	الدافع الأساسي لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الكتابة الإبداعية	٪٦٠	٪٦	٪٢٥	٪١٠

يعترفون بأنهم يستغرقون وقتاً طويلاً للكتابة بدون تقنية، وهذا التناقض يدل على وجود المخزون اللغوي لدى الطالبة، لكن استحضاره يعتمد على تحفيز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهو ما يشير إلى تراجع مهارة الطلاقة وانحباس تدفق الأفكار.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أماني المصري، ٢٠١٩) التي أشارت إلى أن المتعلمين يميلون إلى "الاقتصاد المعرفي" والبحث عن أسرع الطرق لإنجاز المهام المكلفين بها، وبالتالي لا تتدرب الذاكرة على استدعاء الأفكار وتمحيصها وتوليدها مما يعطل الاستقلال اللغوي للمتعلمين.

٣. التأثير على مهارة المرونة

٥٨٪ من الطالبات سجلن استجابة إيجابية نحو كتابة الفكرة الواحدة بأكثر من وجهة نظر، ولكن نتائج تحليل النصوص المقارنة أثبتت ضعف مهارة المرونة، حيث لم تتنوع الأفكار في (الموضوع المقترح عليهن كمهمة أدائية) وسجلت الباحثة ملاحظات على تراجع في تطوير الفكرة وتنويع أبعادها، وهو ما يؤدي إلى تراجع الذات اللغوية المبدعة، والتي سبق أن أشرنا إليها في دراسة (محمود ورشوان، ٢٠٢٣).

٤. وللإجابة على السؤال الخامس من تساؤلات الدراسة: هل يؤدي الاعتماد على التقنية لإضعاف التقييم الذاتي والنقد اللغوي؟

أشارت النتائج إلى ضعف في مهارات التقييم الذاتي: ٣٥٪ من الطالبات يعتمدن كلياً على الذكاء الاصطناعي لإعادة صياغة الجمل لتصبح أقوى و ٤١٪ يشعرن فعلياً بتراجع مهارتهن الإبداعية، وبالتالي فإن التبعية لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وإعطاءها مهمة التقوية اللغوية يضعف ملكة التمييز بين النصوص القوية والضعيفة، ويجعل الطالبة تتقبل مقترحات الذكاء الاصطناعي التوليدي كحقائق لغوية مسلم بها.

وبناء على ما سبق نستطيع القول إن الطالبة وإن كانت واعية بدورها في الكتابة الإبداعية إلا أن أداءها الفعلي في تراجع أمام إغراءات إمكانيات الذكاء الاصطناعي التوليدي وما يقدمه من مميزات السرعة والإنتاجية والتنوع.

الأداة الثانية: أداة تحليل المحتوى الإبداعي

استخدمت الباحثة اختباراً أدائياً طبقته على عينة فرعية من الطالبات، تضمن مهمتين كتابيتين لضمان المقارنة الموضوعية:

المهمة الأولى: كتابة نص إبداعي من إنتاج الطالبة حول (رسالة من آخر ورقة تغادر كوكب الأرض)

المهمة الثانية: إعادة كتابة النص باستخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

أظهرت استجابات الطالبات عدداً من المؤشرات التي تدل على طبيعة العلاقة بين الكتابة الإبداعية البشرية، وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويمكن توضيح ذلك من خلال تحليل العبارات التي تجيب عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١. للإجابة على سؤال: ما درجة اعتماد الطالبات على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الكتابة الإبداعية؟

أظهرت النتائج أن ٥٩٪ من الطالبات يستخدمن الأدوات أحياناً بينما ٢٠٪ يستخدمنها بشكل دائم، وهذا يشير إلى درجة اعتماد (متوسطة إلى عالية) أما بالنسبة لمجالات الاستخدام، فقد تركز الاستخدام في كتابة موضوعات التعبير الإبداعي بنسبة ٤٦٪ واستخراج الأفكار بنسبة ٢٤٪ وهذا يشير إلى الاستعانة بالذكاء الاصطناعي التوليدي لكتابة نص إبداعي جيد.

٢. للإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى الاستقلال اللغوي تعزى لكثافة الاستخدام: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية فكلما زادت كثافة الاستخدام تراجع مستوى الاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية. فالطالبات اللاتي يعتمدن على أدوات التقنية الذكية بشكل دائم (٢٠٪) طالبة يتقاطعن مع اللواتي لا يستطعن البدء بالكتابة الإبداعية دون مساعدة الذكاء التوليدي وعددهن ٣٤٪

وهذا يدل على أن تراجع الاستقلال اللغوي يرتبط ببطء التنفيذ لدى الطالبات، فهن يعتمدن على أدوات الذكاء التوليدي من أجل سرعة تنفيذ مهمة كتابة النص الإبداعي.

٣. وللإجابة على أسئلة الدراسة المرتبطة بمهارات الكتابة الإبداعية، (الأصالة، المرونة، الطلاقة) جاءت النتائج على النحو التالي:

١. التأثير على مهارة الأصالة

أظهرت النتائج أن ٥١٪ من الطالبات يؤمن بقدرتهن على التعبير عن تجاربهن الذاتية إلا أن ٤٥٪ فقط يحرصن على ابتكار تشبيهات وصور جديدة.

وهذا يدل على أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يضعف التصوير الجمالي، لأن الطالبات يكتفين بالصور البلاغية الجاهزة والمكررة، وتقرب هذه النتيجة من دراسة (سهير البيلي ٢٠٢٥) التي تحذر من تأثير التقنية الذكية على الأدمغة حيث تولد صوراً مكررة تثبت في ذهن المتعلم، ويصبح ناقلاً لها دون وعي، وبالتالي تتراجع مهارة الأصالة والابتكار أمام التقليد والتبعية.

وهذه الفجوة بين القدرة على كتابة التجارب الشخصية، وعدم ابتكار الصور والتشبيهات، تشير إلى ضعف المهارات البلاغية لاسيما مهارة التخيل، فتكتفي الطالبة بسرد التجارب الخاصة دون الحرص على إبرازها بشكل فني يتضمن التشبيهات المبتكرة والأصيلة.

٢. التأثير على مهارة الطلاقة

على الرغم من أن ٦٦٪ من العينة ذكرن امتلاكهن لثروة لغوية تمكنهن من التعبير عن أفكارهن إلا أن ٥٠٪ منهن

المعيار	التعريف الإجرائي في الرسالة	الدرجة من (٥)
الطلاقة (FLUENCY)	قدرة الطالبة على استحضار أكبر عدد من الأفكار والكلمات المناسبة لموضوع الرسالة في زمن محدد	٥
المرونة (FLEXIBILITY)	تنوع الأساليب (خبرية، إنشائية) والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى بسلاسة، وتغيير وجهات النظر داخل الرسالة.	٥
الأصالة (ORIGINALITY)	ندرة الأفكار، والابتعاد عن التكرار أو التقليد ووضع بصمة غير مسبقة.	٥

اللغوي، كما في الجدول التالي:
ملخص نتائج فحص الوثائق لمهارات الكتابة الإبداعية
وقياس مستوى الاستقلال اللغوي

من خلال فحص وثائق الطالبات (نص رسالة من آخر ورقة تغادر كوكب الأرض) في الحالتين (الذاتية والمعرزة بالذكاء الاصطناعي التوليدي) تم رصد عدد من الملاحظات التي توضح أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على الاستقلال

المهارة الإبداعية	مظاهر الإنتاج الذاتي للطالبة	مظاهر الإنتاج المعزز بالذكاء الاصطناعي
الطلاقة	١- عدد الكلمات أقل. ٢- تكرار لكلمات وصفية معينة. ٣- التركيز على الترادف المعنوي. ٤- بعض المترادفات جيدة ٥- ألفاظ مؤثرة	١- عدد الكلمات أكثر ٣- التركيز على الترادف اللفظي ٤- تكرار بعض الأساليب في أكثر من نموذج ٥- تراجع العاطفة
المرونة	١- الأفكار محدودة ٢- الانتقال مفاجئ بين الفقرات ٣- الأفكار غير متنوعة ٦- الصياغة الجيدة محدودة	١- الأفكار متعددة ٢- التسلسل منطقي ٣- الأفكار مختلفة بحسب التغذية الراجعة.
الأصالة	١- عنوان مباشر ٢- أفكار سطحية ٣- ضعف ابتكار الصور والتشبيهات ٤- عبارات عاطفية تحمل سمة ذاتية.	١- العنوان مبدع وعميق ٢- الربط بين الجمل مألوف ونمطي ٣- توظيف غير تقليدي للكلمات ٤- بعض التشبيهات مستهلكة.

كدلالة على البصمة الشخصية. كما أن استقلال الطالبة اللغوي ظهر في الصدق وسيطرة العاطفة المؤثرة على النص، على عكس نصوص الذكاء المولد التي غلب عليها المنطق والاحترافية.

نلاحظ في الجدول السابق أن النصوص المنشأة بواسطة الذكاء الاصطناعي التوليدي ظهرت بصورة احترافية أكثر من حيث الطلاقة اللفظية وتسلسل الأفكار (المرونة)، مع تراجع في العاطفة المسيطرة على النص، وغياب للأصالة الفنية، والتي ظهرت في عدد محدود من كتابات الطالبات

جدول درجات عينة البحث (٣٠ ن) في اختبار الكتابة الإبداعية (الإنتاج الذاتي من الطالبة)

م	الطلاقة	المرونة	الأصالة	المجموع (٣٠)
١	٤	٣	٣	١٠
٢	٤	٣	٢	٩
٣	٥	٥	٤	١٤
٤	٣	١	٣	٧
٥	٢	٢	١	٥
٦	٢	٢	٢	٦
٧	٤	٢	٢	٨
٨	٤	٣	٤	١١
٩	٢	١	١	٤
١٠	١	١	٠	٢
١١	٢	١	١	٤
١٢	٢	١	٢	٥
١٣	٥	٤	٤	١٣
١٤	٤	١	٤	٩

١٥	٤	٢	٤	١٠
١٦	٤	٢	٢	٨
١٧	٣	٢	٢	٧
١٨	٥	٣	٤	١٢
١٩	٣	٣	٣	٩
٢٠	٣	١	١	٥
٢١	٢	١	٢	٦
٢٢	٤	٢	٣	٩
٢٣	٤	٣	٠	٩
٢٤	٢	١	١	٤
٢٥	١	١	٠	٢
٢٦	٢	٢	١	٥
٢٧	٢	٢	١	٥
٢٨	٥	٣	٤	١٢
٢٩	٤	١	٤	٩
٣٠	٤	٤	٤	١٢

المهارة	متوسط درجة العينة من (٥)	النسبة	التقدير
الطلاقة	٣,١٧	٪٦٣,٤	متوسط
المرونة	٢,٢٠	٪٤٤,٠	منخفض
الأصالة	٢,٢٧	٪٤٥,٤	منخفض
المجموع العام	٨,٦٣ من ٣٠	٪٥٠,٨	متوسط

٣. ظهرت مهارة المرونة بشكل أوضح في النصوص المدعومة بالذكاء الاصطناعي على الرغم من أن ٧٥٪ من الطالبات سجلن قدرتهن على تغيير الأساليب، ولكن الاختبار التجريبي أثبت خلاف ذلك. فالتالبة لا تستطيع توليد بدائل لغوية بسهولة. وهذا يؤكد أن ٣٥٪ من الطالبات- كما ورد في الاستبانة- لا يستطعن البدء بالكتابة دون مقترحات الذكاء التوليدي.

٤. تراجع الملكات اللغوية بشكل عام، فالثروة اللغوية التي تمتلكها ٦٦٪ من الطالبات- كما ورد في الاستبانة- لا يتم استدعاؤها - في النصوص المكتوبة ذاتيا، وهذا يعني أن الذكاء الاصطناعي يأخذ دور الوسيط التقني الذي تعتمد عليه الطالبة في التحرير.

٥. أظهرت الدراسة وجود فجوة مقدارها ١٩٪ بين قدرة الطالبات على توليد الأفكار (الطلاقة) وقدرتهن على صياغتها بشكل مرن (المرونة)، وهذا يدل على أن كثرة الإنتاج اللغوي لا تقابلها دائما مرونة في التعبير، مما يعزز فرضية البحث بتراجع الاستقلال اللغوي للطالبات عند كتابة النصوص الإبداعية.

وختاما فقد حملت النتائج بوجه عام عددا من المؤشرات من أبرزها:

١. تراجع الاستقلال اللغوي عند الطالبات لا يعود إلى ضعف الموهبة، بل إلى قلة الممارسة الفعلية للكتابة الإبداعية، والاعتماد على التقنية الذكية.
٢. استغناء الطالبة عن العمليات الذهنية الأولية للكتابة، والمتمثلة في خطوات بناء الموضوع لصالح تطبيقات الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى العجز المستقبلي عن توليد الأفكار والصور.

نلاحظ ان الأصالة هي الأقل (٢,٢٧) ثم المرونة (٢,٢٠) وهذه هو التحدي الأكبر للاستقلال اللغوي حيث تواجه الطالبات صعوبة في الانتقال السلس بين الأفكار، وتنوع الأساليب، وبالتالي تزيد نسبة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويمكن تحديد الفجوة بين النص الذاتي، والنص المعزز بتقنية الذكاء التوليدي، والتي تتمثل في (المرونة الآلية المرتفعة)

وعلى هذا جاءت نتائج الاختبار الأدائي وفحص الوثائق متوافقة مع نتائج الاستبانة في الإشارة إلى تراجع الاستقلال اللغوي على النحو التالي:

١. كشفت الاستبانة عن استخدام الطالبات للذكاء الاصطناعي التوليدي من أجل تحسين جودة النص، وقد لاحظت الباحثة فعلا ارتفاع مستوى مهارة الطلاقة في النصوص المعززة بالذكاء التوليدي، وانخفاضها في النصوص المكتوبة ذاتيا التي استغرقت وقتا أطول- كما ذكرت ٥٠٪ من الطالبات في الاستبانة - واشتملت على مفردات أقل.

٢. كشف الاختبار عن ضعف الاستقلال اللغوي لدى الطالبة في مهارة الأصالة التي سجلت أدنى مستوى في النصوص المكتوبة على الرغم من وجود بعض التعبيرات الأصيلة، إلا أن الطالبة تعثرت في استحداث الصور والتشبيهات وابتكار المعاني، وهذا يؤكد شعور ٤٠٪ من الطالبات بتراجع مهارتهن الإبداعية، وبالتالي اللجوء إلى الذكاء التوليدي، وتعويض الكسل الذهني بالصور والقوالب الآلية التي تفوق فيها النص المعزز لكنها كما ذكرنا سابقا صور مكررة ونمطية.

٢. بن الشيخ، أحلام. (٢٠٢٥). استغلال الذكاء الاصطناعي في الكتابة الإبداعية. مجلة الذاكرة، ١٣، جامعة قاصدي ورقلة، الجزائر.

٣. البيلي، سهير حسين احمد. (٢٠٢٥). مخاطر الذكاء الاصطناعي على التعليم وعلاقته بغسيل الأدمغة: دراسة تحليلية مجلة كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

٤. الجبر، مجاهد ناصر. (٢٠٢٤) الذكاء الاصطناعي (ط١) الجامعة التخصصية الحديثة ١٣

٥. حافظ، وحيد، وعطية، جمال. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها المجلد السادس عشر ص (٦٨).

٦. الدوسري، مبارك، والساجر، هارون (٢٠٢٣) خطوة نحو الاستقلالية في التعليم: استكشاف تأثيرات ممارسات التقويم الذاتي والمرونة والإبداع. المجلد ١١

٧. سراج الدين، مصطفى. (٢٠٢٥). التفاعل بين نمط تقديم المطالبات التوليدية بالذكاء الاصطناعي والأسلوب المعرفي وأثره في تنمية عمق التعلم وخفض التجول العقلي. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، العدد (٣)، ص ١٩

٨. سويلم، شيماء محمد إبراهيم (٢٠١٥) استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في استقلالية المتعلم والتحصيل. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ٧٠، ص ٩١-١١٥

٩. الشطي، هيثم. (٢٠١٥) استراتيجية الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي. ورقة بحثية، مقالات السوسنة. ص ٢

١٠. الشويرخ، صالح بن ناصر (٢٠١٣) مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في ميدان تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض

١١. عائشة، سارية عبد الرحمن. (٢٠٢٥). تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٩(٣٦)، ٨٠١-٨١٨

١٢. عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). الكتابة الوظيفية والإبداعية (ط١) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. العتيبي، سميرة، والشخص، فاطمة، والقحطاني، نوف. (٢٠٢٢). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١ ص (٤)

١٤. عفان، عبد العالي، والداودي، مولاي عبد الملك. (٢٠٢٥) الذكاء الاصطناعي وتأثيره في تعليم وتعلم العربية، مجلة المعرفة، (٢٣)

٣. تراجع الاستقلال اللغوي لا يعود إلى التقنية ذاتها، بل إلى تنازل الطالبات عن العمليات الذهنية الأساسية وعلى رأسها مهارة التفكير الناقد، وفحص النصوص المولدة باستخدام الذكاء الاصطناعي.

٤. التجارب الشخصية والموضوعات الوجدانية يشكلان مجالا خصبا للاستقلال اللغوي ومواجهة التبعية التقنية.

٥. تفضل المتعلمات الطرق السهلة والسريعة لإنتاج المعرفة، أو ما يسمى "بالاختصارات المعرفية" وهذا ما يفسر الاعتماد المتزايد على التقنيات الذكية.

التوصيات:

في خاتمة هذه الدراسة البحثية يمكن تقديم عددا من التوصيات للحفاظ على مستوى الاستقلال اللغوي في الكتابة الإبداعية.

١. توصي الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التعليمية سياسات تربوية واضحة تنظم استخدام تقنيات الذكاء التوليدي في الكتابة الإبداعية بما يضمن توظيفها كأدوات مساندة وليست منتجة للنصوص الإبداعية.

٢. تطوير استراتيجيات تدريس الكتابة الإبداعية، بحيث تركز على تنمية التفكير النقدي والقدرة على التخطيط والصياغة اللغوية الجيدة.

٣. تضمين المناهج الدراسية محتوى تعليمي للتدريب على كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم. بحيث تأخذ دور المساعد، وليس المنشئ للكتابة الإبداعية.

٤. استخدام التقويم المرحلي لعمليات إنتاج النصوص الإبداعية للطالبات في مادة الكفايات اللغوية الكتابية، بما يضمن تقديم التغذية الراجعة لمهارات الكتابة الإبداعية

٥. تقوية الثروة اللغوية للطالبة من خلال مصادر القراءة المتنوعة، وتفعيل برامج تعليمية وتربوية تعتني بهذا الجانب. مقترحات الدراسات المستقبلية: تقترح الدراسة إجراء بحوث تجريبية تقيس أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على

١. مهارات اللغة العربية الأخرى (القراءة، الاستماع، التحدث).

٢. كما توصي بإجراء دراسات نوعية حول غياب البصمة الذاتية في المشاريع البحثية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٣. قياس فاعلية استراتيجيات تعليمية لتطوير مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

٤. إجراء بحوث حول أهمية بناء المسؤولية التعليمية لدى الطالبات في ظل استخدامات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

المراجع:

١. أبو مقدم، رشا عبد المجيد. (٢٠٢٤) درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

١٥. علي، رواء سامي. (٢٠٢٤) الاستقلال المعرفي وعلاقته بجودة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة آداب، (١٠٨)، جامعة بابل، العراق.
١٦. عيسى، صالح الحمادي، ونصر، آية معاطي. (٢٠٢١) برنامج قائم على قراءة الصور لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج الإمارات (ط١)، ص٢٠
١٧. الغامدي، محمد بن فوزي. (١٤٤٥). الذكاء الاصطناعي في التعليم (ط١). فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام. ص٤٢
١٨. كنعاني، محمد صالح، والعجيلي، شذى. (٢٠١٧). السلوك الاستقلالي وعلاقته بالقدرات الإبداعية لدى الطلبة في منطقة الناصرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ص ١٣١-١٠٨
١٩. المجايدة، سناء زكريا عبد المجيد. (٢٠٢٥) أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات اللغة العربية. مجلة جائزة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة زايد. ص١٨٣-١٨٥
٢٠. مجلة التربية العلمية. (٢٠١٨) فاعلية برنامج تدريبي قائم على استقلالية المتعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين المجلد (٢١) العدد (٢)
٢١. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (٢٠١٧) الكتابة الإبداعية: النشأة والمهارات. جامعة بابل، العدد (٣٥) ص ٧-٨
٢٢. محمود، عبد الرزاق، ورشوان، وعبد الوهاب، أحمد. (٢٠٢٣) تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. ٣٩. (١)
٢٣. المصري، أماني محمد. (٢٠١٩) استشراف المستقبل التعليمي في ضوء منظومات الذكاء الاصطناعي. المجلة العربية للنشر العلمي (٩ العدد) ص ٢٠
٢٤. المنذلاوي، علاء عبد الخالق. (٢٠٢٤). المهارات اللغوية الإبداعية: إطلاق العنان لعالم الإبداع اللغوي (ط١) دار الصادق الثقافية، جامعة بغداد. ص ٢٨-٢٧
٢٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو). (٢٠٢٥) الذكاء الاصطناعي ودوره في تعليم وتعلم اللغة العربية. كلية اللغة والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، المغرب، مجلة المعرفة، العدد (٢٣)، تونس.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Lexical Semantics in Arabic Language Textbooks and Their Alignment with the Requirements of National and International Assessments:

An Analytical-Evaluative Study.

Safia Yahya Mufreh Al-Zahrani⁽¹⁾

Bachelor's Degree in Arabic Language, Kingdom of Saudi Arabia – Ministry of Education, General Directorate of Education in Makkah, Office of the Assistant for Educational Affairs.

Hessa Mohammed Hamdan Al-Juhani⁽²⁾

Bachelor's Degree in Arabic Language, Kingdom of Saudi Arabia – Ministry of Education, General Directorate of Education in Makkah, / First Bahrah Al-Mujahideen Secondary School.

دلالات الألفاظ في مقررات اللغة العربية ومدى مواعمتها لمتطلبات الاختبارات الوطنية والدولية دراسة تحليلية تقويمية.

أ. صفية يحيى مفرح الزهراني^(١)

بكالوريوس لغة عربية – المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم / الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة/ مكتب المساعد للشؤون التعليمية.

أ. حصة محمد حمدان الجهني^(٢)

بكالوريوس لغة عربية – المملكة العربية السعودية – وزارة التعليم / الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة/ ثانوية بحرة المجاهدين الأولى.

E-mail: mnhoja@gmail.com

KEY WORDS:

Lexical Semantics, Reading Comprehension, Standardized Assessments, Learning Outcomes, School Empowerment, Arabic Language Curriculum.

الكلمات المفتاحية:

الدلالات اللفظية، استيعاب المقروء، الاختبارات المعيارية، نواتج التعلم، تمكين المدرسة، مقررات اللغة العربية.

ABSTRACT:

This study evaluates the representation of lexical semantics in Arabic curricula and their alignment with (NAFES, PIRLS, PISA) standardized assessments. Using a descriptive analytical approach, the research employed content analysis to assess pedagogical practices and curriculum alignment. Findings revealed an imbalance in semantic types, favoring synonymy and antonymy over derivation, polysemy, and letter permutation. A significant gap was identified between instructional content and assessment requirements, alongside limited use of semantic-based reading strategies. Consequently, the study proposes a practical framework within the "School Empowerment" model to bridge learning outcome gaps. These recommendations aim to enhance linguistic competence and instructional efficiency in line with global standards.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية، ومدى مواعمتها لمتطلبات الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية، والكشف عن واقع الممارسات التدريسية المرتبطة بتنمية الدلالة اللفظية، وصولاً إلى بناء تصور مقترح لمعالجة الفجوة في نواتج التعلم في ضوء تمكين المدرسة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التقويمي، مستخدمة بطاقة لتحليل المحتوى وأداة لتحليل مواعمته مع متطلبات اختبارات (نافس، PIRLS، PISA). وأظهرت النتائج تفاوتاً في تضمين أنواع الدلالات اللفظية، مع تركيز أكبر على الترادف والتضاد، مقابل ضعف تمثيل الاشتراك اللفظي والاشتقاق والتقليب، فضلاً عن وجود فجوة بين المحتوى التعليمي ومتطلبات الاختبارات المعيارية، ومحدودية توظيف إستراتيجيات القراءة القائمة على التحليل الدلالي. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً إجرائياً لمعالجة هذه الفجوة.

المقدمة:

تشهد النظم التعليمية المعاصرة تحولاً جوهرياً من التركيز على حفظ المفردات والمعلومات إلى تنمية مهارات الفهم العميق والاستدلال اللغوي والقدرة على توظيف اللغة في سياقات متنوعة، وهو ما تعكسه بوضوح متطلبات الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية، مثل اختبار نافس، واختبارات PIRLS و PISA، إضافة إلى اختبارات القدرات اللفظية. ولم يعد إتقان اللغة في هذا السياق، مرهوناً بامتلاك حصيلة معجمية واسعة فحسب، بل أصبح مرتبطاً بالقدرة على إدراك العلاقات الدلالية بين الألفاظ، وتفسير المعنى في ضوء السياق، والتمييز بين المعاني المتقاربة والمتعددة، بما يمكن المتعلم من فهم النصوص وتحليلها وتقييمها.

وتُعدّ الدلالات اللفظية محوراً أساسياً في هذا التحول، إذ تمثل الإطار الذي تُبنى من خلاله القدرة على فك شفرات النصوص، واستنتاج المعاني الضمنية، والربط بين المفردات داخل البنية النصية. وتشمل هذه الدلالات أنماطاً متعددة، من أبرزها الترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي، والاشتقاق، والتقليب، وهي أنماط لا تعمل بمعزل عن الفهم القرائي، بل تشكل البنية العميقة التي يقوم عليها الاستيعاب اللغوي، خصوصاً في النصوص الأدبية والمعلوماتية التي تتضمن مستويات مختلفة من المعنى.

وفي ضوء هذا الإطار، تتضح الصلة الوثيقة بين الدلالات اللفظية والقدرات اللفظية التي تقيسها الاختبارات المعيارية، حيث تعتمد هذه الاختبارات – سواء الوطنية منها كاختبار نافس، أو الدولية مثل PIRLS و PISA، أو اختبارات القدرات اللفظية – على قدرة المتعلم على تفسير المفردات في سياقها، والتمييز بين المعاني الدقيقة، واستخدام القرائن النصية في الاستدلال، وليس على استرجاع المعنى القاموسي المباشر. ومن ثم فإن أي قصور في تمثيل الدلالات اللفظية داخل المناهج أو في الممارسات التدريسية سينعكس مباشرة على أداء الطلاب في هذه الاختبارات.

وانطلاقاً من ذلك، ركزت هذه الدراسة على تحليل مقررات اللغة العربية في المراحل الدراسية المستهدفة، وهي الصف الثالث الابتدائي، والصف السادس الابتدائي، والصف الثالث المتوسط، والمرحلة الثانوية، بوصفها مراحل مفصلية في بناء المهارات اللغوية والانتقال من الفهم السطحي إلى الفهم التحليلي للنصوص. فالمرحلة الابتدائية تمثل الأساس في بناء الثروة اللغوية والعلاقات الدلالية الأولية التي تقيسها اختبارات مثل PIRLS، في حين تمثل المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية مرحلة الانتقال إلى المعالجة التحليلية والتأويلية للنصوص، كما تقيسها اختبارات PISA واختبارات القدرات اللفظية.

وفي هذا السياق، تبرز المدرسة باعتبارها الحاضن الرئيس لتنمية هذه المهارات، ليس من خلال المقرر الدراسي فحسب، بل عبر الممارسات التدريسية واستراتيجيات القراءة التي يوظفها المعلمون داخل الصف. فتمكين المدرسة، بمعناه التربوي، لا يقتصر على توفير المحتوى، بل يشمل بناء قدرة المعلمين على تحويل المفردة من وحدة معجمية جامدة إلى أداة تحليل دلالي، وتمكين المتعلمين من استثمار العلاقات بين الألفاظ في فهم النصوص والتفاعل معها. ومن هنا تنطلق هذه الدراسة لتشخيص واقع تمثيل الدلالات اللفظية ومواءمتها مع متطلبات الاختبارات المعيارية، وبناء تصور عملي يساهم في معالجة الفجوة في نواتج التعلم في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية المركزية للدلالات اللفظية في تنمية الفهم القرائي والقدرات اللغوية العليا لدى المتعلمين، إلا أن الممارسات التعليمية السائدة في تدريس اللغة العربية، وما تتضمنه المناهج من محتوى لغوي، لا تزال – في كثير من الأحيان – تميل إلى التركيز على المعنى المباشر للمفردة أو الجانب الشكلي للكلمة، على حساب توظيف العلاقات الدلالية التي تمكن الطالب من فهم النصوص بعمق وتحليلها واستنتاج معانيها في سياقات متعددة. وقد أدى ذلك إلى بروز فجوة ملحوظة بين ما يتعلمه الطلاب داخل الصف من معارف لغوية، وبين ما تتطلبه الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية واختبارات القدرات اللفظية من مهارات تحليلية واستدلالية قائمة على فهم الدلالة في سياقها.

وتتجلى هذه الفجوة بوضوح في أداء الطلاب في اختبارات مثل نافس، و PIRLS، و PISA، والقدرات اللفظية، التي لا تكتفي بقياس معرفة المفردات، بل تركز على قدرة المتعلم على التمييز بين المعاني المتقاربة، وتفسير الألفاظ متعددة الدلالة، وفهم العلاقات بين الكلمات داخل النص الواحد أو بين نصوص مختلفة. غير أن تمثيل هذه الأنواع من الدلالات اللفظية – كالترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي، والاشتقاق، والتقليب – في مقررات اللغة العربية، وكذلك في الممارسات التدريسية الصفية، ما يزال غير واضح على نحو علمي دقيق، ولا يُعرف مدى كفايته لمواجهة متطلبات هذه الاختبارات.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في وجود فجوة محتملة بين مستوى تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية والممارسات التدريسية، وبين متطلبات الاختبارات المعيارية والقدرات اللفظية التي تقيس الأداء الحقيقي للمتعلمين في مجال الفهم القرائي والدلالة اللغوية، الأمر الذي يستدعي دراسة هذا الواقع دراسة تحليلية تقييمية، وبناء تصور إجرائي يساهم في تمكين المدرسة من معالجة هذه الفجوة وتحسين نواتج التعلم.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما واقع تمثيل الدلالات اللفظية في مناهج اللغة العربية والممارسات التدريسية في ضوء متطلبات الاختبارات المعيارية، وكيف يمكن بناء تصور مقترح لمعالجة الفجوة في نواتج التعلم؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما مستوى تضمين أنواع الدلالات اللفظية (كالترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي، والاشتقاق، والتقليب...) في مقررات اللغة العربية للمراحل المستهدفة؟
٢. ما مدى مواءمة المحتوى التعليمي في المناهج المستهدفة لمتطلبات الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية واختبارات القدرات اللفظية؟
٣. ما واقع الممارسات التدريسية واستراتيجيات القراءة التي يوظفها المعلمون لتمكين الطلاب من فك شفرات النصوص الدلالية؟
٤. ما التصور المقترح (البطاقة الإجرائية، وخطة التحسين، وتحسين الممارسات التدريسية) لتمكين المعلمين من معالجة انخفاض أداء الطلاب في مجال الدلالة اللفظية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

١. تحديد واقع تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية للمراحل (الثالث والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والمرحلة الثانوية).
٢. تحليل مستوى تضمين أنواع الدلالات اللفظية (الترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي، والاشتقاق، والتقليب) في المحتوى التعليمي للمقررات المستهدفة.
٣. الكشف عن مدى مواءمة محتوى مقررات اللغة العربية لمتطلبات الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية (نافس، PISA، PIRLS) والقدرات اللفظية.
٤. اقتراح تصور إجرائي متكامل لمعالجة الفجوة في نواتج التعلم في مجال الدلالات اللفظية والفهم القرائي، في ضوء تمكين المدرسة، يشمل بطاقة إجرائية وخطة تحسين وتطوير الممارسات التدريسية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من تناولها أحد المحاور الجوهرية في تعليم اللغة العربية، وهو محور الدلالات اللفظية بوصفه مدخلاً أساسياً لتنمية الفهم القرائي والقدرات اللغوية العليا، في ظل التحول المتزايد نحو الاعتماد على الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية في تقويم نواتج التعلم. وتتجلى أهمية الدراسة في بعديها النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية واللغوية من خلال الربط بين علم الدلالة المعجمي ومتطلبات التقويم المعياري المعاصر، ولا سيما اختبارات نافس و PIRLS و PISA والقدرات اللفظية، بما يعزز الفهم العلمي للعلاقة بين تمثيل الدلالات اللفظية في المناهج وبين أداء المتعلمين في هذه الاختبارات. كما تقدم إطاراً نظرياً منظماً لأنواع الدلالات اللفظية (الترادف، التضاد، الاشتراك اللفظي، الاشتقاق، التقليب) ودورها في بناء الفهم القرائي العميق، وهو ما يدعم التوجهات الحديثة نحو تعليم قائم على التحليل والاستدلال لا على التلقين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

توفر الدراسة أدوات إجرائية يمكن الاستفادة منها في الميدان التربوي، من خلال بطاقة تحليل المحتوى، وشبكة مواءمة المناهج مع متطلبات الاختبارات المعيارية، والبطاقة الإجرائية وخطة التحسين المقترحتين، بما يسهم في تمكين المعلمين من تطوير ممارساتهم التدريسية في مجال الدلالة اللفظية. كما تساعد نتائج الدراسة صناع القرار ومطوري المناهج على تشخيص مستوى مواءمة مقررات اللغة العربية مع متطلبات الاختبارات المعيارية، وتقديم مقترحات عملية لتحسين نواتج التعلم ورفع جاهزية الطلاب لهذه الاختبارات.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تحليل "الدلالات اللفظية" بأنواعها (كالترادف، التضاد، الاشتقاق، المشترك اللفظي، التضاد) ومدى مواءمتها مع معايير الاختبارات المعيارية.
٢. **الحدود البشرية:** تستهدف الدراسة الممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، والنتائج التحصيلية للطلاب في الاختبارات المستهدفة.
٣. **الحدود الزمانية:** يتم تطبيق الدراسة وتحليل المحتوى خلال العام الدراسي الحالي (١٤٤٧هـ / ٢٠٢٥-٢٠٢٦م) للفترة الدراسية الثانية أي للفصل الدراسي الثاني.
٤. **الحدود المكانية:** الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة (بناءً على النطاق الجغرافي لعمل الباحثين).
٥. **الحدود المؤسسية:** (عينة المحتوى): تقتصر الدراسة على تحليل محتوى مقررات اللغة العربية من الصف الثالث الابتدائي حتى الثالث الثانوي، وتحليل نموذج مختار لبطاقة نافس يوضح مستوى الطلبة في مجال القراءة والدلالات اللفظية تحديداً.

الإطار النظري ومصطلحات البحث

أولاً: مفاهيم ومصطلحات البحث:

مفهوم الدلالة اللفظية: لغوياً: يُقصد بها الإرشاد والبيان، والدلالة هي حالة الشيء التي يلزم من العلم بها العلم بشيء آخر (ابن منظور، ١٤١٤هـ).

اصطلاحاً: هي "علم دراسة المعنى في المفردات، والبحث في العلاقات القائمة بين الكلمات داخل النظام اللغوي" (عمر، ١٩٩٨).

إجرائياً: هي قدرة الطالب على فك شفرات النصوص عبر إدراك العلاقات (كالترادف والتضاد والاشتقاق والاشتراك اللفظي والتقليب) لتجاوز الفهم السطحي للكلمة إلى الفهم التحليلي المطلوب عند الإجابة عن أسئلة الاختبارات المعيارية.

الترادف: الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد (الفيروز آبادي، ١٤١٢هـ)، ويُعرفه المحدثون بأنه «تعدد الدال واتحاد المدلول» (عمر، ١٩٩٨). مثال: (سعيد – فرح)، (نظر – رأى)، (جلس – قعد).

مواعمة الاختبارات: الترادف يرتبط بمهارات الفهم القرائي واستخلاص المعنى من النصوص في PIRLS و PISA، كما يقيس نافس والقدرات اللفظية القدرة على التمييز بين معانٍ متقاربة واختيار الكلمة المناسبة في السياق.

التضاد: لفظ الدال على معنيين متقابلين» (ابن الأنباري، ١٩٨٧)، ويُعد أساساً لفهم الفروق الدقيقة داخل النصوص ومثاله: (ليل – نهار)، (قوة – ضعف)، (صدق – كذب).

مواعمة الاختبارات: التضاد يدعم مهارات تحليل النصوص، مثل تحديد المعنى المقابل أو المفهوم المعاكس، ويعد مهارة أساسية في PISA و PIRLS وكذلك القدرات اللفظية ونافس.

المشترك اللفظي: اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر» (السيوطي، ١٤٢٦هـ)، ويُعد من أهم مهارات السياق القرائي ومثاله: العين (عضو الإبصار، عين الماء، الجاسوس)، اليد (العضو، القوة، النعمة).

مواعمة الاختبارات: المشترك اللفظي يُنمي قدرة الطلاب على تفسير المعنى الصحيح وفق السياق، وهو محور أساسي في PIRLS و PISA ومهارات الاستدلال اللفظي في القدرات والنافس.

الاشتقاق: أخذ شق الشيء، وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعانٍ مقصودة. (الجرجاني، ١٤٠٥هـ) ومثاله: (كتب – كاتب – مكتوب – مكتبة – كتابة).

مواعمة الاختبارات: الاشتقاق يعزز التعرف على المفردات وفهم بنية الكلمة، ويساعد الطلاب في مهارات التعرف على الجذر والمشتقات المطلوبة في PIRLS و PISA وكذلك القدرات اللفظية ونافس.

التقليب: تقديم بعض حروف الكلمة على بعض لتوليد ألفاظ مختلفة في اللفظ والمعنى مع اشتراكها في الأصل» (ابن فارس، ١٤١٨هـ) ومثاله: (جَبَر، جَرَب) – (بَجَر، بَرَج) – (رَبَج، رَجَب) وهكذا من كل جذر ست كلمات.

مواعمة الاختبارات: التقليب ينمي الوعي الصرفي والدلالي للكلمة، ويسهم في مهارات التمييز بين المعاني المتشابهة وتحديد الجذر والمعنى الصحيح، وهي مهارة مطلوبة في القدرات اللفظية ونافس، كما تدعم الفهم القرائي في PIRLS و PISA.

الاختبارات المعيارية: اختبارات مقننة تُطبق وتُصحح بأسلوب موحد، وتعتمد على معايير ثابتة تسمح بمقارنة أداء الطلاب ببعضهم البعض أو بمستويات إتقان محددة سلفاً (علام، ٢٠١١).

التعريف الإجرائي: يُقصد بها في البحث الحالي الاختبارات الوطنية (نافس)، والاختبارات الدولية (PIRLS, PISA)، واختبارات القدرات اللفظية، التي خضع لها الطلاب، والتي اتخذها البحث وسيلة لقياس الفجوة في نواتج تعلم الدلالات اللفظية.

استيعاب المقروء: قدرة الطالب على فك رموز النص المكتوب، والربط بين المعلومات الواردة فيه وبين خبراته السابقة، للوصول إلى المعنى الضمني والقدرة على التحليل والاستنتاج (شحاتة، ٢٠٠٦).

التعريف الإجرائي: يُقصد به في البحث الحالي قدرة الطالب على فهم النصوص وتوظيف دلالات الألفاظ في معالجة المقروء، ويُقاس من خلال الدرجة التي حققها الطلاب في مجال "القراءة" ضمن بطاقة نافس للعام الدراسي ٢٠٢٥م. **الفترة الدراسية:** التقسيم الزمني المعتمد لتنظيم العام الدراسي في مؤسسات التعليم العام، وقد استُبدل في الدليل التنظيمي لاختبارات عام ٢٠٢٥ من الفصل الدراسي الأول والثاني؛ ليصبح الفترة الدراسية الأولى والفترة الدراسية الثانية؛ بما يعكس توحيد المصطلح في الوثائق التعليمية والتقويمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٥).

التعريف الإجرائي:

يُقصد بـ الفترة الدراسية في هذا البحث الإطار الزمني الذي تُدرّس فيه مقررات اللغة العربية محلّ التحليل، وفق التسمية المعتمدة في دليل اختبارات عام ٢٠٢٥.

ثانياً: الإطار النظري:

تمثل الدلالات اللفظية أحد المراكز الأساسية في فهم اللغة وتفسير النصوص، إذ لا يقتصر إدراك معنى الكلمة على تعريفها المعجمي، بل يمتد إلى العلاقات التي تربطها بغيرها داخل السياق اللغوي. ويشير علم الدلالة المعجمي إلى دراسة المعنى، كما يتجلى في المفردات والعلاقات بينها داخل النظام اللغوي، وهو ما يجعل الدلالات اللفظية مدخلاً رئيساً

مناهج اللغة العربية دراسات شحيحة أو غير منشورة، كما أن البحوث التي تربط بين الاختبارات الوطنية والدولية والمقررات الدراسية ما تزال محدودة. وغالب ما نُشر في هذا المجال جاء في صورة تقارير أو مقالات إلكترونية أكثر من كونه دراسات أكاديمية محكمة، مما يكشف عن فجوة بحثية في الربط بين المحتوى الدراسي ومتطلبات القياس، ومن الدراسات السابقة التي توصلت إليها الباحثتان: **دراسة حجي (٢٠٢٥) موازنة كتب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي بالملكة العربية السعودية لمهارات تحليل النصوص الأدبية.**

هدفت الدراسة إلى الموازنة من خلال تحليل المحتوى في ضوء قائمة محددة من مهارات التحليل الأدبي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بتحليل وحدات الكتاب المقرر للصف الثالث الثانوي لرصد مدى تضمين مهارات مثل تحليل المعنى، والأسلوب، والصورة الأدبية، والعلاقات الدلالية داخل النص. وأظهرت النتائج وجود تفاوت في درجة تضمين مهارات تحليل النصوص الأدبية داخل المحتوى، مع تركيز واضح على بعض الجوانب البلاغية والأسلوبية، مقابل ضعف أو عدم انتظام تضمين بعض مهارات التحليل الدلالي العميق. كما كشفت الدراسة أن توزيع المهارات داخل الكتاب لتفسير وفق بناء تراكمي متوازن عبر الوحدات.

دراسة العنزي (٢٠١٩) فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة هدفت هذه الدراسة – باستخدام المنهج التجريبي – إلى التحقق من فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك في ضوء ما تعانيه هذه الفئة من ضعف ملحوظ في الفهم القرائي، وبيّنت الدراسة أن من أبرز مظاهر هذا الضعف: القصور في تحديد العنوان والفكرة الرئيسية، وضعف استنتاج هدف الكاتب، وعدم التمييز بين الحقيقة والرأي، وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، إلى جانب تدني الميول القرائية. وأرجعت الدراسة هذه المشكلات بدرجة رئيسة إلى الممارسات التدريسية واستراتيجيات القراءة المستخدمة داخل الصف، التي لا تزال – في معظمها – غير قادرة على تنمية مهارات الفهم القرائي بصورة فاعلة، مما يبرر توظيف نموذج أبعاد التعلم بوصفه إطاراً يقوم على بناء المعرفة وتعميق الفهم وتنمية العادات العقلية المنتجة.

دراسة السليتي وآخرون (٢٠٢٣) فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية في تنمية بعض مستويات الفهم القرائي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن

هدفت هذه الدراسة – باستخدام المنهج شبه التجريبي – إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة في

فهم النصوص القرائية وتحليلها واستنتاج معانيها الظاهرة والضمنية.

وتتجسد الدلالات اللفظية في أنماط متعددة، من أبرزها الترادف الذي يشير إلى تقارب المعاني بين ألفاظ مختلفة، والتضاد الذي يقوم على إبراز المعنى من خلال مقابله، والاشتراك اللفظي الذي يدل على تعدد المعنى للفظ الواحد بحسب السياق، والاشتقاق الذي يربط بين الكلمات عبر أصل لغوي مشترك، والتقليب الذي يقوم على توليد الألفاظ من خلال تبديل مواقع الحروف داخل الجذر الواحد. وتسهم هذه الأنماط مجتمعة في بناء الوعي الدلالي لدى المتعلم، وتمكّنه من الانتقال من الفهم السطحي للكلمة إلى الفهم التحليلي القائم على إدراك العلاقات والمعاني المتعددة.

ويرتبط الوعي بالدلالات اللفظية ارتباطاً وثيقاً بمهارات الفهم القرائي، إذ يتطلب فهم النصوص – ولا سيما النصوص الأدبية والمعلوماتية – قدرة على تفسير المفردات في سياقها، والتمييز بين المعاني المتقاربة، واستنتاج المعنى غير الصريح، وهو ما يتحقق من خلال توظيف العلاقات الدلالية بين الكلمات. ومن ثم فإن ضعف تمثيل هذه العلاقات في المحتوى التعليمي أو في الممارسات التدريسية ينعكس سلباً على قدرة المتعلم على فهم النصوص وتحليلها.

وفي ضوء ذلك، تعتمد الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية – مثل اختبار نافس، واختبارات PIRLS و PISA، واختبارات القدرات اللفظية – على قياس قدرة المتعلم على التعامل مع المفردة في سياقها، واستنتاج معناها المناسب، والتمييز بين الاستخدامات المختلفة للكلمة، وليس مجرد استرجاع تعريفها القاموسي. فأسئلة هذه الاختبارات تستهدف مهارات مثل الاستنتاج السياقي، وتعدد المعنى، والربط بين الألفاظ داخل النص، وهي مهارات لا يمكن تنميتها بمعزل عن الدلالات اللفظية.

ومن هذا المنطلق، تصبح موازنة تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية مع متطلبات هذه الاختبارات شرطاً أساسياً لتحسين نواتج التعلم ورفع جاهزية الطلاب. كما يبرز دور الممارسات التدريسية واستراتيجيات القراءة في تحويل المعرفة الدلالية إلى مهارة وظيفية يمارسها المتعلم داخل النصوص، وهو ما يجعل الدلالات اللفظية حلقة وصل بين المحتوى الدراسي، والممارسة الصفية، ومتطلبات التقويم المعيارية.

الدراسات السابقة:

حظيت الدلالات اللفظية باهتمام واسع في التراث اللغوي العربي من خلال مؤلفات علم الدلالة وفقه اللغة والمعاجم، حيث تناول العلماء قضايا الترادف والتضاد والاشتراك والاشتقاق وعلاقة اللفظ بالمعنى، غير أن هذه المعالجات اتسمت بطابع نظري ومعجمي في الغالب. وفي المقابل، تُعدّ الدراسات الحديثة التي تتناول الدلالات اللفظية في سياق

وأظهرت النتائج أن مستوى أسباب الضعف جاء بدرجة كبيرة بمتوسط كلي مرتفع، في حين جاءت سبل التحسين بدرجة كبيرة جداً، بما يعكس إدراكاً واسعاً لحجم التحديات ووضوحاً في مسارات التطوير. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أسباب الضعف وسبل التحسين تُعزى لمتغيري المؤهل والخبرة. وفي ضوء ذلك، أوصت الدراسة بترجمة مقترحات المشرفين إلى إجراءات عملية وخطط علاجية وتطويرية لرفع مستوى أداء الطلبة في مشاركات PISA القادمة.

Elkateb (٢٠٠٦) Arabic WordNet and the Challenges of Arabic

هدفت هذه الدراسة إلى بناء Arabic WordNet بوصفه شبكة دلالية تمثل معاني الكلمات العربية في مجموعات مترادفية (synsets) وعلاقات مثل الترادف والتضاد والتدرج الدلالي. وقدمت إطاراً بنوياً لتمثيل العلاقات الدلالية بين الألفاظ العربية، بما يتيح تحليل تعدد المعنى والاشتراك اللفظي داخل نظام معجمي منظم.

Batita (٢٠١٩) The Extended Arabic WordNet

سعت هذه الدراسة إلى توسيع Arabic WordNet بإضافة علاقات ومعاني جديدة لتحسين تمثيل الفروق الدلالية الدقيقة بين الكلمات العربية. وأظهرت أن إثراء الشبكة الدلالية يسهم في تمثيل الترادف والتضاد والاشتراك اللفظي بدقة أعلى داخل الموارد المعجمية الحديثة.

Alkhatlan (٢٠١٨) Word Sense Disambiguation for Arabic Using Arabic WordNet and Word Embeddings

تناولت هذه الدراسة مشكلة تعدد المعنى (Polysemy) في العربية عبر الجمع بين Arabic WordNet ونماذج التمثيل التوزيعي (word embeddings) لتمييز المعنى الصحيح للكلمة وفق السياق. وأثبتت فاعلية هذا الدمج في فصل المعاني المتعددة للألفاظ، وهو ما يعكس معالجة حديثة للاشتراك اللفظي والعلاقات الدلالية.

Salama (2018) Morphological Word Embedding for Arabic

هدفت هذه الدراسة إلى نمذجة الدلالة المعجمية في العربية مع مراعاة البنية الصرفية والاشتقاق، مبيّنة أن إدخال المعلومات الصرفية في نماذج التمثيل الدلالي يحسّن التقاط العلاقات الدلالية بين المشتقات المنحدرة من الجذر الواحد ويُبرز أثر الاشتقاق في بناء المعنى.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التقويمي لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية التي تتطلب رصد الواقع وتحليله والحكم عليه في آن واحد؛ إذ يتيح الجانب الوصفي

تنمية بعض مستويات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. وقد استخدم الباحثون اختبارين قبلًا وبعديًا لقياس مستويي القراءة الإبداعية والقراءة الناقدة، إلى جانب مقياس الاتجاه نحو الفهم القرائي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستويي القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح الاستراتيجيات المعتمدة على التعلم النشط والعصف الذهني والقصص الست، كما ظهرت فروق لصالح الإناث في القراءة الإبداعية، في حين لم تظهر فروق تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجية والجنس. وأكدت الدراسة فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين مستويات الفهم القرائي وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

دراسة الحربي وآخرون (٢٠٢٤) تمكين مدارس مكتب التعليم بالنسيم لتحقيق المستهدف الوطني في اختبار نافس (آلية مقترحة)

هدفت هذه الدراسة – باستخدام المنهج الوصفي التحليلي – إلى التعرف على أسباب انخفاض نتائج الطلاب في اختبار نافس بمدينة الرياض، وبخاصة في مدارس مكتب التعليم بالنسيم، وذلك من خلال استقصاء آراء قادة المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٤٦٤) مشاركاً من المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز أسباب تدني نتائج نافس: ضعف ممارسة مهارات التفكير العليا، وقلة تدريب الطلاب على نماذج الأسئلة، وعدم استثمار نتائج التقويم في تحسين التدريس، إضافة إلى محدودية التنوع في استراتيجيات التدريس الصفية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أسباب التدني تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية. وفي ضوء النتائج، اقترحت الدراسة آلية لتمكين المدارس من تحسين أدائها في اختبار نافس من خلال تطوير الممارسات التدريسية، وتفعيل التقويم، وتنمية مهارات المعلمين في بناء الأسئلة وتنويع استراتيجيات التدريس.

دراسة الصبحي وآخرون (٢٠٢٥) سُبُل تحسين مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في نتائج الاختبارات الدولية (PISA) من وجهة نظر المشرفين التربويين.

هدفت هذه الدراسة – باستخدام المنهج الوصفي التحليلي – إلى تحديد أسباب ضعف أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبارات PISA، واقتراح سبل تحسينه من وجهة نظر المشرفين التربويين. وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكوّنة من (١٣٤) مشرفاً تربوياً في تخصصات الرياضيات والعلوم والقراءة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

انطلاقاً من مبدأ الموازنة بين المحتوى التعليمي والمعايير الوطنية والدولية، يأتي هذا الجانب التطبيقي ليرصد واقع مهارات (الدلالة اللفظية) في مقررات اللغة العربية لطبعة ١٤٤٧ هـ الفترة الدراسية الثانية، وتتبع مدى نموها الرأسي من الصف الثالث الابتدائي وصولاً إلى الصف الثالث الثانوي.

وتعتمد آلية العمل في هذا الجانب على ثلاثة محاور رئيسية:
المسح الإحصائي (الكمي): حصر تكرارات المهارات الدلالية (الترادف، التضاد، الاشتقاق، المشترك اللفظي، والتقليب) في النصوص والأنشطة لبيان حجم التركيز المنهجي.

الموازنة المعيارية (النوعية): ربط هذه الأرقام بمؤشرات الاختبارات الوطنية (نافس) والدولية (PIRLS, PISA) والمتطلبات مهارية لاختبار القدرات اللفظية.

تحليل الفجوة: تحديد مواطن القوة والضعف في المنهج، والتي ستمثل الأساس الذي بُنيت عليه (بطاقة المعالجة الإجرائية) المقترحة في نهاية هذه الدراسة، وبناء خطة التحسين وتوظيف الممارسات التدريسية الفاعلة من خلال توظيف الإستراتيجيات التي تعزز الدلالات اللفظية.

وسيم عرض النتائج لكل مقرر دراسي متبوعة برسم بياني يوضح التدفق المهاراتي، بدءاً من حجر الأساس في الصفوف الأولية وصولاً إلى قمة الهرم في المرحلة الثانوية. طُبِّقَت بطاقة تحليل المحتوى على مقررات اللغة العربية للصفوف (الثالث والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والمرحلة الثانوية) ١٤٤٧ هـ الفترة الدراسية الثانية لرصد تكرارات أنماط الدلالات اللفظية في النصوص القرائية والأنشطة والتدريبات. وأظهرت النتائج وجود تفاوت واضح في توزيع هذه الأنماط عبر المراحل الدراسية، حيث حظي الترادف والتضاد بأعلى نسب التكرار، في حين جاء تمثيل الاشتراك اللفظي والاشتقاق بمستوى أقل، وسُجِّل ضعف شديد في التقليب في جميع المراحل تقريباً.

وقد بين التحليل الكمي أن المقررات تركز على العلاقات الدلالية المباشرة، مثل المترادفات والأضداد، مقابل ضعف حضور العلاقات التي تتطلب معالجة لغوية أعمق، كالتعدد الدلالي والتوليد الاشتقاقي، وهو ما يعكس نمطاً تعليمياً يميل إلى التبسيط الدلالي على حساب تنمية المرونة اللغوية. وأظهرت نتائج شبكة الموازنة أن مقررات اللغة العربية تتسم بدرجة موازنة جزئية مع متطلبات اختبارات نافس وPIRLS وPISA والقدرات اللفظية. ففي حين وُجِد توافق نسبي مع الأسئلة التي تقيس التعرف على المعنى المباشر للكلمات أو التمييز بين المترادفات والأضداد، برز ضعف في تمثيل المهارات التي تتطلب تعدد المعنى، والاستنتاج السياقي، وربط الجذور والمشتقات، والتعامل مع مفردات

توصيف مستوى تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية للمراحل المستهدفة، ويتيح الجانب التحليلي تفكيك محتوى المقررات ومقارنتها بمتطلبات الاختبارات المعيارية (نافس، PIRLS، PISA) من خلال شبكة الموازنة للكشف عن الفجوة بين ما يُدرَّس وما يُفَاس، بينما يمكن الجانب التقويمي من إصدار أحكام تربوية وبناء تصور إجرائي يتمثل في بطاقة إجرائية وخطة تحسين لمعالجة هذه الفجوة في ضوء تمكين المدرسة.

مجتمع الدراسة وعينها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع موضوعات الدلالات اللفظية الواردة في مقررات اللغة العربية للمراحل الدراسية المستهدفة (الثالث والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والمرحلة الثانوية)، إضافة إلى متطلبات الدلالة اللفظية في اختبارات نافس، وPIRLS، وPISA، والقدرات اللفظية. أما عينة الدراسة فقد اقتصرَت على محتوى مقررات اللغة العربية لتلك الصفوف.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث، سيتم بناء واستخدام الأدوات الآتية:

١. **بطاقة تحليل المحتوى:** أداة مصممة لرصد تكرارات أنواع الدلالات (ترادف، تضاد، اشتراك لفظي، اشتقاق، تقليب) في المناهج المختارة.
٢. **شبكة الموازنة (Alignment Matrix):** أداة لتحليل مدى تطابق المهارات اللفظية في المنهج مع متطلبات الاختبارات المعيارية.
٣. **البطاقة الإجرائية (المنتج التطبيقي):** تدريس الدلالات اللفظية بطريقة مستمرة دون إرهاق لا للمعلم ولا للطالب (تحسين مستمر ومتدرج وبنسب قليلة).
٤. **بطاقة نافس لإحدى المدارس وتحليلها بناء على نتائج مجال القراءة للمجالين الفرعيين (دلالات الألفاظ واستيعاب المقروء).**

٥. **خطة التحسين:** مصفوفة إجرائية لمعالجة فجوات الأداء المرصودة وفق نموذج ٢ الوارد في دليل النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة ١٤٤٦ هـ.

خطوات تنفيذ الدراسة:

١. **المرحلة الوصفية:** مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة حول الدلالات اللفظية والاختبارات المعيارية.
٢. **المرحلة التحليلية:** تطبيق بطاقة التحليل على مقررات اللغة العربية للمراحل المستهدفة لتحديد مواطن القوة والضعف في تمثيل الدلالات اللفظية.
٣. **المرحلة التقويمية:** بناء البطاقة الإجرائية وخطة التحسين في ضوء نتائج التحليل، لتقديم حلول عملية للمعلم لسد الفجوة مهارية لدى الطلاب.

غير مألوفة، وهي مهارات محورية في الاختبارات الدولية واختبارات القدرات. وتشير هذه النتائج إلى أن المقررات تُهيئ الطلاب جزئياً للاختبارات الوطنية المباشرة، لكنها لا توفر تدريباً كافياً على متطلبات الاختبارات التي تقيس الفهم التحليلي والقدرة على معالجة اللغة في سياقات جديدة ويوضح التفصيل التالي ماسبق:

١. منحى "الترادف والتضاد": يبدأ المنحنى في أعلى مستوياته في الصفوف الأولية (التأسيس)، ثم ينخفض تدريجياً في المتوسط والثانوي، ليتحول في الثالث الثانوي من "معرفة معنى" إلى "تذوق جمالي" (طباق ومقابلة). الفجوة: الطالب يتدرب على المعنى كـ "معلومة" وليس كـ "مهارة استنتاج"، مما يجعله يقف عاجزاً أمام النصوص الخارجية في اختبارات "نافس".

٢. منحى "الاشتقاق": شهد قفزة كبرى في الثالث المتوسط (٣١ تكراراً)، لكنه اشتقاق "قواعدي" (صنع اسم الآلة، صنع اسم الزمان).

الفجوة: المنهج يعلم الطالب "كيف يصيغ الكلمة" لكنه لا يعلمه "كيف يستخدم جذر الكلمة ليفهم معناها" عند القراءة، وهذا هو صلب "حقيبتك الإجرائية".

٣. منحى "الاشتراك اللفظي": هو الأبطأ نمواً في الابتدائي، ولكنه يحقق قفزة هائلة في الثانوي (٤١ تكراراً). الفجوة: التأخر في تقديم التدريبات المكثفة على "الاشتراك اللفظي" في المرحلة الابتدائية يضعف مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب في اختبارات "بيرلز" و"نافس" المبكرة.

٤. "نقطة الصفر" (التقليب اللساني): هذه هي الفجوة الصادمة؛ فالمقررات من الثالث الابتدائي حتى الثالث الثانوي سجلت (تقريباً ٠) في أنشطة التقليب.

الفجوة: غياب التقليب يعني غياب "المرونة الذهنية" و"الذكاء اللغوي السريع". الطالب يدخل اختبار القدرات (التناظر اللفظي) وهو لم يمارس يوماً لعبة تقليب الحروف واكتشاف الروابط الدلالية بين الأصول.

تُظهر الأرقام أن المنهج يبنى إستراتيجية "البناء المعجمي المتدرج"؛ حيث يبدأ بكثافة في الترادف (٢٨ تكراراً في رابع ابتدائي) لتمكين الطالب من اللغة، ثم ينتقل إلى الاشتقاق (٣١ تكراراً في ثالث متوسط) لتعزيز البناء الصرفي، وصولاً إلى ذروة الاشتراك اللفظي (٤١ تكراراً في ثالث ثانوي). ومع ذلك، نلاحظ أن هذا النمو "نصي" فقط، أي أن الطالب يتعامل مع دلالات النص المقرر، لكنه لا يمتلك أدوات "تولييدية" خارج النص.

٢. تحليل الفجوات الأدائية المتقاطعة:

فجوة (نافس/سادس): أظهرت نتائج اختبارات نافس انخفاضاً في مستوى مجال القراءة ٢٠٢٥ على مستوى

المملكة مقارنة بالعام السابق في مستويات الإتيقان العليا. بالنظر للجدول، نجد أن الاشتراك اللفظي في سادس هو (٤) فقط، بينما يطالب اختبار "نافس" الطالب باستنتاج معاني متعددة من سياقات غريبة ومختلفة ومعقدة. هذا الانخفاض الرقمي في المقرر يفسر ضعف الأداء في الاختبار.

فجوة (PIRLS/رابع): بالرغم من أن الترادف عالٍ (٢٨)، إلا أن التقليب والاشتراك منخفضان جداً. اختبار "بيرلز" الدولي يقيس قدرة الطالب على "تفسير ودمج الأفكار"، وهي مهارات تتطلب مرونة دلالية لا يوفرها التركيز على المترادفات الجاهزة فقط.

فجوة (PISA/أول ثانوي): سجل الاشتقاق (٢٢) تكراراً، وهو رقم ممتاز يدعم اختبارات "بيزا" في فك شفرات النصوص العلمية. لكن غياب التقليب اللساني يضعف قدرة الطالب على "الابتكار اللغوي" أو معالجة الكلمات المركبة التي تشتهر بها هذه الاختبارات الدولية.

فجوة (القدرات/الثانوي): هذه هي "الفجوة الحرجة". اختبار القدرات يتطلب سرعة بديهية في ربط الكلمات (تناظر). المقرر في الثاني والثالث الثانوي يركز على "البلاغة والجمال" (تضاد ٣٣، اشتراك ٤١)، لكنه يهمل التقليب (١٠). الطالب هنا يصبح "متذوقاً بطيئاً" بينما يحتاج اختبار القدرات إلى "معالج لغوي سريع".

يوضح الشكل اتجاهات نمو مهارات الدلالات اللفظية عبر الصفوف الدراسية، حيث يظهر الترادف والاشتقاق في المراحل المبكرة دون استدامة نمائية متوازنة، بينما يتأخر بروز مهارات مثل التضاد والاشتراك اللفظي إلى الصفوف العليا، مع شبه غياب للتقليب. ويُعزى هذا النمط إلى طبيعة تنظيم المحتوى في المناهج؛ ففي المرحلة الابتدائية يُركز على فهم المعنى من خلال تكثيف النصوص القرائية، وفي المرحلة المتوسطة تزداد كثافة دروس الصنف اللغوي والصرف والاشتقاق، بينما تهيم في المرحلة الثانوية – ولا سيما الصف الثالث – دروس البلاغة وتحليل النصوص الشعرية والنثرية، حيث يبرز الطباق والمقابلة. ومع ذلك، تبقى الفجوة قائمة بسبب غياب التسلسل التراكمي المتوازن في تنمية الدلالات اللفظية عبر المراحل، مما يحد من جاهزية الطلاب لمتطلبات الفهم القرائي في اختبارات نافس والقدرات اللفظية وPIRLS وPISA.

كما يتضح في الجدول ١، تتباين أنماط تمثيل الدلالات اللفظية عبر المراحل التعليمية بما يعكس فجوة في المواءمة مع متطلبات الاختبارات المعيارية.

جدول ١ بطاقة تحليل المحتوى وشبكة مواعمة تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية مع متطلبات الاختبارات المعيارية.

المرحلة والصف	الترادف	التضاد	الاشتراك	الاشتقاق	التقليب	الحالة الدلالية العامة	المواعمة مع الاختبارات المعيارية
٣ ابتدائي	٢٤	١٠	٥	١٢	٠	تأسيس معجمي: تركيز على بناء الثروة اللفظية المباشرة. الظاهر.	نافس: تهيئة الطالب للمفاهيم الأساسية وتحديد المعنى الظاهر.
٤ ابتدائي	٢٨	١٢	٧	١٨	٠	توسع استيعابي: ذروة المترادفات لخدمة القصة والوصف.	PIRLS: التركيز على استخراج المعلومات الصريحة وترابط الجمل.
٦ ابتدائي	١٨	٧	٤	١٤	١	فجوة استنتاجية: تراجع المهارات التحليلية مقابل القواعد.	نافس: صعوبة في "الاستنتاج السياقي" للنصوص الخارجية.
٣ متوسط	١٤	٦	٤	٣١	٠	تضخم صرفي: سيادة الاشتقاق الآلي (أوزان) على المعنى.	نافس: فجوة في توظيف "الدلالة اللفظية" داخل الفهم القرائي.
١ ثانوي	١٢	٥	١٤	٢٢	٠	نضج سياقي: تحول نحو معالجة المصطلحات وتعدد المعاني.	PISA: القدرة على معالجة نصوص غير مألوفة واستنتاج الأفكار.
٢ ثانوي	٩	٤	١٨	١٥	٠	تمكين تحليلي: تركيز عالي على سياقات النص الأدبي.	القدرات: ضعف مهارة "التقليب" يؤثر على سرعة التناظر اللفظي.
٣ ثانوي	٢٢	٣٣	٤١	٢٢	١	إتقان بلاغي: ذروة الاشتراك والتضاد (تورية ومقابلة).	القدرات: فجوة بين "تنوع النص" وبين "سرعة المعالجة" المطلوبة.

ضعف التدريب على العلاقات الدلالية في المقررات والممارسات الصفية، وهو ما يتسق مع نتائج شبكة المواعمة الموضحة في الجدول ١. كما يبين الشكل ٢ هذا التفاوت في مستويات الإتقان بين المجالين.

شكل ٢ نسبة الطلبة الذين تجاوزوا الحد الأدنى للإتقان في مجالي دلالات الألفاظ والاستيعاب القرائي وفق بطاقة نافس



ملاحظة. يوضح الشكل نتائج بطاقة أداء المدرسة في اختبارات نافس في مجالي دلالات الألفاظ والاستيعاب القرائي، مع مقارنتها بمتوسط إدارة التعليم ومتوسط المملكة.

ملاحظة. تم اشتقاق البيانات من تحليل محتوى مقررات اللغة العربية، ومقارنتها بمتطلبات اختبارات نافس و PIRLS و PISA واختبار القدرات اللفظية. كما يبين الشكل ١ تباين توزيع الدلالات اللفظية بين المراحل الدراسية، حيث يزداد تمثيل الاشتراك والتضاد في الصف الثالث الثانوي مقارنة بالمراحل السابقة.

شكل ١ توزيع الدلالات اللفظية (الترادف، التضاد، الاشتراك، الاشتقاق، التقليب) عبر المراحل الدراسية.



ملاحظة. يوضح الشكل تكرارات أنواع الدلالات اللفظية المستخرجة من تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمراحل المستهدفة.

كما أظهر تحليل بطاقة أداء نافس لإحدى المدارس أن مستوى الطلاب في مجال دلالات الألفاظ جاء أقل من مستوى أدائهم في مجال استيعاب المقروء، مما يشير إلى أن الطلاب قادرين على النقاط الفكرة العامة للنص، إلا أنهم يواجهون صعوبة في تفسير المفردات متعددة المعنى، وربط الكلمات بسياقاتها، واستنتاج الدلالة الدقيقة. ويعكس ذلك أثر

نتائج السؤال الفرعي الأول

ما مستوى تضمين أنواع الدلالات اللفظية (كالترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي، والاشتقاق، والتقليب) في مقررات اللغة العربية للمراحل المستهدفة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثان نتائج بطاقة تحليل المحتوى التي طبقت على مقررات اللغة العربية للصفوف (الثالث والسادس الابتدائي، والثالث المتوسط، والمرحلة الثانوية). وأظهرت النتائج أن تمثيل الدلالات اللفظية في هذه المقررات يتسم بعدم التوازن؛ إذ حظي الترادف والتضاد بأعلى مستويات التضمن في النصوص والأسئلة والأنشطة، في حين جاء الاشتراك اللفظي والاشتقاق بمستوى متوسط، بينما كان التقليب ضعيف التمثيل أو شبه غائب في معظم المقررات، ولا يظهر إلا بصورة محدودة في المرحلة الثانوية.

وتشير هذه النتائج إلى أن المناهج تميل إلى التركيز على العلاقات الدلالية المباشرة والبسيطة، مثل المترادفات والأضداد، مقابل ضعف تمثيل العلاقات التي تتطلب معالجة لغوية أعمق، كفهم تعدد المعنى أو الربط بين الكلمات المشتقة من أصل واحد. ويحد هذا النمط من قدرة الطلاب على تنمية المرونة الدلالية اللازمة للتعامل مع المفردات في سياقات جديدة، كما تتطلبها الاختبارات المعيارية واختبارات القدرات اللفظية.

كما أظهرت المقارنة بين المراحل الدراسية أن التدرج في بناء المهارات الدلالية لا يسير وفق تسلسل نمائي واضح، حيث لم يلاحظ نمواً ملحوظاً في تمثيل الدلالات المعقدة من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وهو ما يفسر استمرار ضعف الطلاب في التعامل مع المفردات متعددة المعنى في المراحل المتقدمة.

نتائج السؤال الفرعي الثاني

ما مدى مواءمة المحتوى التعليمي في المناهج المستهدفة لمتطلبات الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية واختبارات القدرات اللفظية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى تحليل نتائج بطاقة تحليل المحتوى في ضوء متطلبات اختبارات نافس، PIRLS، وPISA، والقدرات اللفظية باستخدام شبكة المواءمة. وأظهرت النتائج أن درجة المواءمة العامة بين محتوى مقررات اللغة العربية ومتطلبات هذه الاختبارات جاءت في حدود المواءمة الجزئية؛ إذ وُجد توافق مع بعض المهارات الدلالية المباشرة، مثل التعرف على المترادفات والأضداد، إلا أن هذا التوافق تراجع بشكل ملحوظ في المهارات التي تتطلب معالجة دلالية أعمق.

وبيّنت شبكة المواءمة أن المقررات لا توفر تدريباً كافياً على مهارات تعدد المعنى، والاستدلال السياقي، والربط بين الجذور والمشتقات، والتعامل مع ألفاظ غير مألوفة، وهي مهارات محورية في أسئلة PIRLS وPISA واختبارات

القدرات اللفظية، كما تمثل جزءاً رئيساً من بنية أسئلة نافس في مجال القراءة. ويشير ذلك إلى أن المحتوى التعليمي يُعد الطلاب بدرجة أفضل للأسئلة التي تقيس المعرفة المباشرة، بينما لا يهيئهم بالقدر الكافي للأسئلة التي تقيس القدرة على تفسير الدلالة في سياق معقد أو جديد.

وتكشف هذه النتائج عن فجوة بين طبيعة الأنشطة والتدريبات الواردة في المقررات، والتي تميل إلى الطابع التقليدي أو التدريبي المحدود، وبين طبيعة المهام التي تتطلبها الاختبارات المعيارية، والتي تقوم على التحليل والاستنتاج والمقارنة بين المعاني. ويؤكد هذا وجود حاجة إلى إعادة توجيه المحتوى نحو تنمية القدرات اللفظية الوظيفية التي تقيسها هذه الاختبارات.

نتائج السؤال الفرعي الثالث

ما واقع الممارسات التدريسية وإستراتيجيات القراءة التي يوظفها المعلمون لتمكين الطلاب من فك شفرات النصوص الدلالية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل بطاقة أداء نافس لإحدى المدارس في مجال القراءة، مع الاستفادة من نتائج شبكة المواءمة، وذلك للكشف عن انعكاس الممارسات التدريسية على مستوى أداء الطلاب في مجال الدلالات اللفظية. وأظهرت النتائج أن مستوى الطلاب في المهارات المرتبطة بـ دلالات الألفاظ جاء أدنى من مستوى أدائهم في مهارات استيعاب المقروء العامة، مما يشير إلى أن الطلاب يستطيعون فهم المعنى العام للنصوص، لكنهم يواجهون صعوبة في تفسير المفردات في سياقها، والتمييز بين المعاني المتقاربة، وفهم الألفاظ متعددة الدلالة.

وتعكس هذه النتائج أن الممارسات التدريسية السائدة تميل إلى تقديم المعنى الجاهز للمفردة أو الاكتفاء بشرحها المعجمي، مع محدودية توظيف إستراتيجيات القراءة التي تعتمد على التحليل الدلالي، مثل الاستنتاج السياقي، والمقارنة بين الكلمات، وتحليل الجذور والمشتقات. كما أن الأنشطة الصفية غالباً ما تركز على الإجابة المباشرة عن أسئلة النص، دون تدريب كافٍ على تفكيك العلاقات الدلالية بين الألفاظ داخل النص الواحد.

وتتسق هذه النتائج مع ما كشفته شبكة المواءمة من ضعف في تمثيل المهارات الدلالية العميقة في المقررات، مما يدل على أن الفجوة في نواتج التعلم لا ترجع إلى المحتوى وحده، بل تمتد إلى كيفية تدريسه داخل الصف، وهو ما يؤكد الحاجة إلى تدخلات قائمة على تمكين المعلمين من توظيف إستراتيجيات تدريسية قائمة على الوعي الدلالي.

نتائج السؤال الفرعي الرابع

ما التصور المقترح (البطاقة الإجرائية، وخطة التحسين، وتحسين الممارسات التدريسية) لتمكين المعلمين من معالجة انخفاض أداء الطلاب في مجال الدلالة اللفظية؟

استناداً إلى نتائج الأسئلة السابقة، التي كشفت عن عدم التوازن في تمثيل الدلالات اللفظية في المقررات، وضعف

بالتمكن الدلالي، صيغت وفق محاور متعددة تشمل المعلم، والطالب، والمقرر، والأسرة، وبيئة التعلم.

أولاً: توصيات موجهة لمعلمي اللغة العربية

١. جعل مهارات التقليب، والاشتقاق، والاشتراك اللفظي، والترادف، والتضاد جزءاً أصيلاً من الممارسة الصفية، لا أنشطة هامشية.

٢. الانتقال من تلقين المعنى إلى معالجة المعنى، عبر تدريب الطلاب على استنباط دلالة المفردة من السياق والجذر والبنية الصرفية.

٣. تدريب الطلاب على نصوص خارجية تحاكي نافس و PISA؛ لرفع جاهزيتهم للتعامل مع النصوص غير المألوفة.

٤. تبادل الخبرات المهنية بين المعلمين في تدريس الدلالة العميقة من خلال مبادرات وممارسات صفية نوعية تركز على تقديم المفردة في سياقها واشتقاقاتها.

٥. استقاء المادة اللغوية من أصول العربية الكبرى (القرآن الكريم، الحديث النبوي، عيون الشعر، ونفائس النثر)، لما لذلك من أثر في ترسيخ الذوق الدلالي لدى المعلم.

٦. التأكيد على أن تمكن المعلم من الدلالات اللفظية شرط سابق لتمكين الطالب، لأن الكفاءة الدلالية تنتقل بالمحاكاة والممارسة.

٧. توظيف الذكاء الاصطناعي وأدوات تحليل النصوص في توليد نماذج أسئلة محاكية للاختبارات المعيارية، وفي عرض ظواهر مثل التقليب والاشتقاق بصورة تفاعلية.

ثانياً: توصيات موجهة للطلاب

١. تنمية المرونة الذهنية من خلال ممارسة أنشطة التقليب وتوليد الكلمات.

٢. ممارسة القراءة التحليلية بالبحث عن عائلة الكلمة، وضدها، ومعانيها السياقية.

٣. التعامل مع اختبارات نافس والقدرات بوصفها فرصاً لإظهار الذكاء اللفظي لا مجرد اختبارات تحصيلية.

٤. الارتباط بالمرجعية اللغوية من خلال حفظ مختارات من القرآن الكريم والشعر العربي؛ بوصفها خزاناً دلالياً عميقاً.

٥. توظيف التقنية والذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي، عبر المعاجم الإلكترونية ومنصات تحليل النصوص.

٦. تنمية المرونة الرقمية والدلالية للتعامل مع النصوص الإلكترونية في اختبارات PISA بوعي سياقي.

ثالثاً: توصيات موجهة لمطوري المقررات

١. رفع الوزن النسبي لمهارات التقليب والاشتراك اللفظي في الصفوف العليا.

٢. تحويل أنشطة تنمية المفردات إلى أنشطة اشتقاقية وتوليدية.

٣. بناء أنشطة ذكية تقيس التمييز الدلالي الدقيق لا الفهم السطحي.

مواءمتها مع متطلبات الاختبارات المعيارية، ومحدودية الممارسات التدريسية القائمة على التحليل الدلالي، تم بناء تصور مقترح إجرائي يهدف إلى تمكين المدرسة والمعلمين من معالجة هذه الفجوة في نواتج التعلم.

ويقوم هذا التصور على ثلاث مكونات متكاملة:

١. **تصميم البطاقة الإجرائية لهندسة الدلالة:** وهي أداة تنفيذية مرنة تهدف إلى إعادة صياغة التعامل مع المفردة داخل الصف، وتحويل المهارات الدلالية المفقودة (كالتقليب والاشتقاق والاشتراك، والترادف والتضاد) من أطر نظرية إلى ممارسات ذهنية نشطة، كما يوضح الملحق (أ)، جدول (١-أ)، نماذج إجرائية لتدريس مهارات الترادف والتضاد والاشتراك اللفظي والاشتقاق والتقليب في ضوء متطلبات PIRLS و PISA واختبارات القدرات

٢. **خطة التحسين الزمنية:** وتتمثل في بناء خطة عمل وفق نموذج (٢) لبناء خطة التحسين الوارد في دليل النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة، وصياغة أهداف ذكية ومؤشرات أداء قابلة للقياس، تربط بين ممارسات التدريس اليومية وبين رفع كفاءة الطلاب في الفهم القرائي والدلالي. ولغرض تحويل نتائج التحليل إلى إجراءات تطويرية قابلة للتنفيذ، بُنيت خطة تحسين وفق نموذج (٢) الوزاري، موضحة في الملحق (ب)، جدول (ب-١).

٣. **الممارسات التدريسية الفاعلة:** ويركز هذا المحور على مواءمة الإستراتيجيات الداعمة (من داخل وخارج المقرر) مع النصوص القرائية، لتحويل الطالب من مستهلك سلبي للمعنى إلى معالج لغوي قادر على اختراق النصوص وتحليلها، كما يبين الملحق (ج)، جدول (ج-١)، توزيع بعض الإستراتيجيات بين ما يُوظف من داخل المقرر وما يُستكمل من خارجه في ضوء PIRLS و PISA ونافس والقدرات اللفظية.

الخاتمة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فجوة بين تمثيل الدلالات اللفظية في مقررات اللغة العربية ومتطلبات الاختبارات المعيارية الوطنية والدولية والقدرات اللفظية، ولا سيما في مهارات الاشتراك اللفظي والتقليب، وكذلك في مستوى توزيع هذه الدلالات عبر المراحل وحاجتها إلى التوازن التراكمي. وأكدت الباحثتان أن هذه الفجوة تنعكس في ضعف التحليل الدلالي لدى المتعلمين. وفي ضوء ذلك، قَدِّمَت الدراسة تصوراً إجرائياً قائماً على تمكين المدرسة وتطوير الممارسات التدريسية بوصفه مدخلاً فاعلاً لتحسين نواتج التعلم في مجال الدلالة اللفظية خاصة، والفهم القرائي عامة.

التوصيات والمقترحات:

استناداً إلى نتائج البحث التي ربطت بين تحليل مقررات اللغة العربية (١٤٤٧ هـ الفترة الدراسية الثانية)، ونتائج اختبارات نافس، ومتطلبات PISA و PIRLS والقدرات اللفظية، توصي الباحثتان بمنظومة متكاملة للارتقاء

رابعاً: توصيات موجّهة لأولياء الأمور

١. إثراء البيئة اللغوية المنزلية بالقراءة والحوار حول معاني الكلمات.
٢. دعم تنمية الوعي الصرفي من خلال الألغاز اللغوية القائمة على الجذور والمترادفات.
٣. تفسير نتائج نأفص بوصفها مؤشرات مهارية لا أرقاماً فقط.

خامساً: توصيات موجّهة للمكتبات ومراكز مصادر التعلم

١. تصنيف الكتب تصنيفاً دلاليّاً يراعي تطور اللغة وتعدد المعاني.
٢. إقامة برامج مثل نوادي القراءة والدلالة لتنمية مهارات توليد الكلمات.
٣. توفير تطبيقات تدعم القدرات اللفظية وتدريب الطلاب والباحثين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١. أنيس، إ. (د.ت). دلالة الألفاظ. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. الفيروز آبادي، م. د. م. ب. ي. (١٤١٢هـ). القاموس المحيط. بيروت: دار الفكر.
٣. الثعالبي، ع. ب. م. (ت ٤٢٩هـ). فقه اللغة وسر العربية.
٤. ابن فارس، أ. ب. ف. (د.ت). معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار الفكر.
٥. العنزي، س. ع. ع. (٢٠١٩). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٥ (١٠)، ٤٧٦-٥٠٦.
٦. عمر، أ. م. (٢٠٠٥). علم الدلالة. القاهرة: عالم الكتب.
٧. السليتي، ف. م.، وآخرون. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية في تنمية بعض مستويات الفهم القرائي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. مجلة تربوية محكمة.
٨. الصبيحي، ... وآخرون. (٢٠٢٥). سُبُل تحسين مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في نتائج الاختبارات الدولية (PISA). مجلة تربوية محكمة.
٩. الحربي، ... وآخرون. (٢٠٢٤). تمكين مدارس مكتب التعليم بالنسيم لتحقيق المستهدف الوطني في اختبار نأفص (آلية مقترحة). مجلة تربوية محكمة.
١٠. حجي، خ. ب. م. ع. (٢٠٢٥). مستوى موامة كتب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمهارات تحليل النصوص الأدبية. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، ٣٦ (١٤١)، ٢٣٣-٢٩٦.
١١. هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). الدراسة الدولية لتقدم القراءة (PIRLS). الرياض.

١٢. هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٢). البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA). الرياض.
١٣. هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٥). الاختبارات الوطنية (نأفص). الرياض.
١٤. هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية. (د.ت). إطار اختبارات القدرات العامة: القدرات اللفظية. الرياض.
١٥. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (١٤٤٦هـ). دليل النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة (الإصدار الثاني).
١٦. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٤). دليل نواتج التعلم: وثيقة نواتج التعلم التخصصية للمجالات المستهدفة.
١٧. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٥). دليل الاختبارات.
١٨. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (١٤٤٧هـ). مقررات اللغة العربية (لغتي) للصفوف الثالث والرابع والسادس الابتدائي (الفصل الدراسي الثاني).
١٩. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (١٤٤٧هـ). مقرر اللغة العربية للصف الثالث المتوسط (الفصل الدراسي الثاني).
٢٠. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (١٤٤٧هـ). مقررات كفايات اللغة العربية (١، ٢) للصفين الأول والثاني الثانوي.
٢١. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (١٤٤٧هـ). مقرر الدراسات الأدبية والبلاغية للصف الثالث الثانوي (الفصل الدراسي الثاني).

مراجع أجنبية:

1. Elkateb, S., Black, W., Vossen, P., Farwell, D., Rodríguez, H., Pease, A., & Alkhalifa, M. (2006). Arabic WordNet and the challenges of Arabic. In Proceedings of the Third Global WordNet Conference. Global WordNet Association.
2. Batita, W., Aloulou, C., & Belguith, L. H. (2019). The extended Arabic WordNet. Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences.
3. Alkhatlan, A., Alansary, S., & Alshomrani, S. (2018). Word sense disambiguation for Arabic using Arabic WordNet and word embeddings. Procedia Computer Science, 142, 201–208. Elsevier B.V.
4. Salama, A. (2018). Morphological word embedding for Arabic. Procedia Computer Science, 142, 254–261. Elsevier B.V.

الملاحق:

جدول (أ-١): البطاقة الإجرائية

المهارة الدلالية	الإجراء التدريبي السلس (دون إرهاق)	التمثيل التطبيقي (مثال معالج)	المواءمة مع الاختبارات (المستهدفة)
الترادف	إستراتيجية "درجة اللون": مقارنة كلمتين لاختيار الأنسب للسياق والشعور	(الخوف / الذعر): الذعر خوف مفاجئ ومربك. س: لماذا اختار الكاتب "ذعر" في وصف الحادث؟	PIRLS (رابع): فهم العواطف في القصص. بيزا: تنوع النصوص الأدبية
التضاد	إستراتيجية "المرآة العاكسة": استحضار العكس لإبراز قيمة المعنى الأصلي	(العدل / الظلم): "وبضدها تتبين الأشياء". س: كيف سيتغير النص لو استبدلنا العدل بالظلم؟	نافس (٣-٦م): استنتاج المقابل. القدرات: حل التناظر اللفظي
الاشتراك اللفظي	إستراتيجية "الكلمة المتلونة": وضع الكلمة في جملتين مختلفتين تمامًا	(قضى): ١. قضى بالعدل (حكم). ٢. قضى وطره (نال مراده)	بيزا (أول ثانوي): معالجة نصوص غير مألوفة. نافس: الاستنتاج السياقي العميق
الاشتقاق	إستراتيجية "شجرة العائلة": توليد مشتقات من جذر واحد لفك رموز الكلمات الصعبة	(جذر: س، ك، ن): ساكن، مسكن، سكونية، استكنان. س: ما الرابط بين "المسكن" و"السكنية"؟	القدرات: فك شفرات التناظر. نافس: تعزيز الوعي الصرفي
التقليب اللساني	إستراتيجية "الدقيقة الذهبية": إعادة ترتيب الحروف لتوليد معاني جديدة (نشاط مطلع الحصاة)	(ب، ح، ر): بحر (ماء)، حبر (كتابة)، ربح (كسب)	القدرات (ثاني-ثالث ثانوي): تنمية المرونة والذكاء اللفظي السريع

جدول (ب-١): خطة التحسين وفق نموذج (٢) الوزاري

العملية المراد تحسينها	وصف الاحتياج	إجراءات التحسين	أساليب وطرق التحسين	مدة الإنتاج (من - إلى)	المنفذ	المسؤول
رفع مستوى القراءة وفق نافس	سد الفجوة بين المعنى العام والتوليد الدلالي	تفعيل البطاقة الإجرائية يوميًا، واستخراج عائلات الكلمات	مبادرة المعجم الصغير	8 / 8 - 8 / 11 / 1447 هـ	معلم اللغة العربية	لجنة التحصيل الدراسي مشرف الدعم
		تدريب الطلبة على التقليب والاشتقاق	ورشة "المعلم الصغير"	13 / 8 / 1447 هـ		
		تحليل المفردات داخل النصوص	خريطة الكلمة	مع النصوص القرآنية		
		توسيع الحصيلة اللفظية	القراءة الحرة	كل خميس		
		رصد التحسن في المعاني السياقية	اختبارات محاكية	نهاية كل وحدة		

جدول (ج-١): شبكة مواءمة الإستراتيجيات الدلالية مع الاختبارات المعيارية

نوع الاستراتيجية	اسم الاستراتيجية	الهدف الدلالي	آلية التنفيذ	المواءمة مع الاختبارات
من داخل المقرر	خريطة الكلمة	سد فجوة الترادف والتضاد والاشتراك	تحديد الكلمة، مرادفها، ضدها، معناها في جملة	PIRLS – نافس
من داخل المقرر	شجرة العائلة اللغوية	بناء الوعي بالجذر والاشتقاق	توليد مشتقات الجذر وربطها بالسياق	نافس – القدرات
من داخل المقرر	تحليل الصنف اللغوي	ربط الكلمات بأصولها الصرفية	اسم، فعل، مصدر، مفعول	نافس
من خارج المقرر	التنبؤ بالسياق	استنتاج المعنى قبل القراءة	توقع الكلمات من العنوان والصور	PIRLS – PISA
من خارج المقرر	التقليب التنافسي	تنمية المرونة والسرعة اللفظية	توليد كلمات من نفس الحروف بزم من محدد	القدرات اللفظية
من خارج المقرر	السياقية PISA مفاتيح	فهم الكلمات متعددة المعنى	حذف كلمات محورية واستنتاجها	PISA

جدول (ج-٢): نموذج إستراتيجيتين لمعالجة فجوة الاشتراك اللفظي والتقليب

المجال الدلالي	الفجوة المرصودة	الاستراتيجية	آلية التطبيق	الأثر المتوقع على الاختبارات
الاشتراك اللفظي	ضعف تفسير الكلمات متعددة المعنى في النصوص الخارجية	تعدد السياقات	تقديم كلمة واحدة في ثلاث جمل مختلفة، ومطالبة الطالب بتحديد المعنى المناسب لكل سياق	تحسين الأداء في PIRLS و PISA
التقليب	بطء في التناظر اللفظي وضعف سرعة المعالجة	التوليد الحرفي السريع	تكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات من نفس الحروف خلال زمن محدد	رفع كفاءة الطالب في اختبار القدرات اللفظية

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Textual Transcendence in the Epistles of Badi' al-Zamān al-Hamadhānī (A Descriptive and Analytical Study).

This thesis is submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's degree in Literature and Criticism.

Sumayah Khalid Abdulmalik Nahari ⁽¹⁾

Master's Degree in Literature and Criticism
University of Bisha – College of Arts and Criticism
Department of Arabic Language and Literature.

Dr. Nora bint Saad Al-Shahrani ⁽²⁾

Associate Professor, University of Bisha.

المتعاليات النصية في رسائل بديع الزمان الهمداني (دراسة وصفية تحليلية).

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الأدب والنقد

أ. سمية خالد عبد الملك نهاري ^(١)

ماجستير الادب والنقد - جامعة بيشة كلية الآداب والنقد قسم اللغة العربية وآدابها.

أ. نورة بنت سعد الشهراني ^(٢)

أستاذ مشارك بجامعة بيشة.

E-mail: sumaya.nahari@gmail.com

KEY WORDS:

Textual Transcendence-Intertextuality-Epistles of Badi' al-Zamān al-Hamadhānī-Aesthetic Function.

الكلمات المفتاحية:

المتعاليات النصية-التناص- رسائل بديع الزمان الهمداني - الوظيفة الإمتاعية.

ABSTRACT:

This study examines textual transcendence in the epistles of Badi' al-Zamān al-Hamadhānī through a descriptive and analytical approach, based on Gérard Genette's theory of textual transcendence. The research aims to reveal the mechanisms through which these textual relations appear in al-Hamadhānī's epistles and to clarify their role in achieving literary functions, particularly the aesthetic (entertaining) and persuasive functions.

The study analyzes selected epistles, highlighting forms of Qur'anic and poetic intertextuality, paratextual elements, hypertextual transformations, and the relationship between the epistles and their literary genre. The findings show that textual transcendence constitutes a fundamental structural component in al-Hamadhānī's epistolary discourse, enriching meaning, strengthening rhetorical impact, and enhancing the aesthetic dimension of the text, thereby reflecting the author's cultural depth and stylistic mastery.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث دراسة المتعاليات النصية في رسائل بديع الزمان الهمداني، من خلال مقارنة وصفية تحليلية، تستند إلى تصنيف جيرار جينيت للمتعاليات النصية، بوصفها شبكة من العلاقات التي يقيمها النص مع غيره من النصوص والأنساق والخطابات. ويهدف البحث إلى الكشف عن آليات حضور هذه المتعاليات في الرسائل الهمدانية، وبيان دورها في تحقيق الوظائف الأدبية، ولا سيما الوظيفة الإمتاعية والوظيفة الإقناعية.

وقد اعتمدت الدراسة على تحليل نماذج مختارة من رسائل بديع الزمان، مبرزة أنماط التناص القرآني والشعري، والمناصات النصية، والتحويل النصي، وعلاقة الرسائل بجنسها الأدبي، مع تتبع الأبعاد الجمالية والبلاغية الناتجة عن هذا التداخل النصي. وتوصل البحث إلى أن المتعاليات النصية شكّلت عنصراً بنائياً فاعلاً في تشكيل الخطاب الرسائلي عند الهمداني، وأسهمت في إثراء الدلالة، وتعميق التأثير، ومنح النص بعداً جمالياً وفنياً يعكس سعة ثقافة الكاتب وبراعته الأسلوبية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، حمداً كثيراً طيباً مباركاً ملء السماء والأرض، وملء ما بينهما، وملء ما يشاء ربي ويرضى، خلق الإنسان وكرمه بالعقل والبيان، وفضله على كثير ممن خلق تفضيلاً. والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على إمام المتقين، وخاتم الأنبياء والمرسلين، نبي الهدى، والرسول المجتبي، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين. أما بعد:

يحظى النص الأدبي بأهميته من خلال ما يقيمه من علاقات داخلية وخارجية تتجاوز حدوده اللغوية المباشرة، ليغدو جزءاً من شبكة تواصلية وثقافية أوسع. وقد أسهمت الدراسات النقدية الحديثة في إعادة النظر إلى النص بوصفه كياناً مفتوحاً، لا يكتمل معناه إلا عبر تفاعله مع نصوص أخرى، وهو ما اصطلاح عليه بـ المتعاليات النصية.

وتعد رسائل بديع الزمان الهمداني من النصوص النثرية الثرية التي تتجلى فيها هذه الظاهرة بوضوح، لما تحمله من تنوع أسلوبي وبلاغي، وتداخل مع النصوص الدينية والأدبية والتاريخية. وانطلاقاً من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف مظاهر المتعاليات النصية في رسائل الهمداني، وتحليل وظائفها الجمالية والإقناعية، والكشف عن دورها في بناء الخطاب الرسالي وإثراء دلالاته.

وتتبع أهمية هذا البحث من إسهامه في ربط التراث النثري العربي بالمفاهيم النقدية الحديثة، وإبراز قدرة النص القديم على استيعاب مقاربات تحليلية معاصرة، بما يعمق فهمنا لجمالياته ووظائفه التعبيرية.

الوظيفة الإمتاعية:

ارتبط الأدب بالإمتاع، وقد أدرك علماء الأدب جماله من خلال ملكات الأدب الثلاث، "ملكة منتجة تتجلى في الشعراء والكتاب والأدباء والخطباء، وملكة ناقدة تستطيع أن تبين مواضع الجمال في الأعمال الأدبية، وملكة متذوقة تدرك بنفسها أو بواسطة الناقد ما في النصوص الأدبية من حسن وجمال، وتتذوق بما تدركه من مظاهر هذا الحسن والجمال"^١ والوظيفة الإمتاعية هي التي تحقق جمالية النصوص، وهي من أهم وظائف الأدب؛ لتحقيقها المتعة من خلال العبارة الأدبية، والأسلوب البياني والبديعي، وحضور التناص في العمل الأدبي يحدث جمالية.

تشكل الوظيفة الإمتاعية أساساً مهماً في الأدب، وتقضي من الأديب جمالاً في التصوير، وعذوبة في الألفاظ، وحسن التركيب، والاعتناء بالجرس الموسيقي للألفاظ، وقد نبّه

الجاحظ إلى أهمية الوظيفة الإمتاعية بقوله: "إنه ليس في الأرض كلام هو أمتع ولا أنق، ولا أذ في الأسماك، ولا أشد اتصالاً بالعقول السليمة، ولا أفق للسان، ولا أجود تقويماً للبيان من طول استماع حديث الأعراب العقلاء الفصحاء، والعلماء البلغاء"^٢؛ لهذا نجد الكثير من الخلفاء والوزراء يقرّبون لهم الأدباء والفصحاء مع المراعاة في الاختيار على خفة الروح، وسعة الاطلاع، وحسن الحديث، والقدرة على الترفيه.

فهذه الوظيفة في رسائل بديع الزمان الهمداني واضحة "إنه يختلف عن معاصريه في صورة الفارسية التي رسمها قلمه بدقة، فاستعار من لعبة الشطرنج صوراً بارعة، وأغرق في التشابيه، والاستعارات، والكنايات، والمحسنات اللفظية، والرمز، والتلميح والإشارات، فجاء كلامه مزوفاً مزخرفاً ككل شيء في ذلك العصر"^٣، وهذه الوظيفة لا تنحصر في مستوى واحد فقط، وإنما تتعدى إلى جوانب أخرى، بدايةً ببيت روح الفكاهة، "الفكاهة عنصر مهم من عناصر الأدب؛ لأن الضحك جزء من حياتنا يؤدي وظيفة روحية وفسولوجية؛ فيجب أن يكون له في سائر الفنون ما يُغذّيه ويبعث عليه، ولأن الفكاهة تؤدي وظيفة اجتماعية كبيرة في تسلية النفوس، وتقويم الأخلاق، والعمل بتقاليد المجتمعات وموضوعاتها"^٤.

لم تقتصر قيمة الأدب عبر العصور على كونه وسيلة لنقل الأفكار والمعارف فحسب، بل تجاوز ذلك ليكون أداة تأثير نفسي واجتماعي عميق في المتلقي، إذ يسعى الأديب إلى إيصال رسالته بأسلوب يضمن التفاعل والاستجابة. ومن هنا برزت أهمية الوسائل التعبيرية القادرة على استمالة القارئ أو السامع، وجذبه إلى عالم النص دون نفور أو ملل. وتعد الفكاهة إحدى أبرز هذه الوسائل، لما تمتلكه من قدرة على تليين الخطاب الأدبي، وتقريب المعاني، وفتح آفاق التلقي على نحو يجعل الأفكار أكثر رسوخاً وأشد تأثيراً في النفس، وهو ما يؤكد أن المهارة الأدبية لا تنفصل عن امتلاك حسن فكاهي واع يوظف لخدمة المعنى والغاية الفنية، "والأديب الماهر لا بد أن يكون لديه القدرة على الفكاهة، سواء أكان شاعراً، أم خطيباً، أم كاتباً، أم قصاصاً، أم روائياً؛ فهو بهذه الملكة يستطيع أن يصل إلى نفوس سامعيه، ويفتحها لآرائه، ويدس في ثنايا فكاهته ما يريد من المبادئ والنظريات، فيقبلها القارئ أو السامع في لذة ومتعة، ويكون ذلك أفعال في نفسه، ولهذا ينجح الأديب الفكه أكثر مما ينجح الأديب العابس"^٥.

^٢ بديع الزمان الهمداني، مارون عبود، مؤسسة هنداي، المملكة المتحدة، ب. ط، ٢٠١٣م، ص ٣٢.

^٤ فيض خاطر، أحمد أمين، ج ٧، مؤسسة هنداي، ب. ط، ١٩٤٧م، ص ١٨٣.

^٥ المرجع نفسه.

^١ في النقد الأدبي، عبدالعزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، ط ٢، ١٩٧٢م، ص ٢٦٩.

^٢ البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٧، ١٩٩٨م، ص ١٤٥.

وله أيضاً جواب عن كتاب أبو القاسم الهمداني إليه بقوله: "جعلت فداك هذا طبيخ، كله توبيخ، وثريد، كله وعيد، ولقم، إلا أنها نقم، ولم أر قدراً أكثر منها عظماً، ولا أكلاً أكبر مني عظماً، ولم أر شربة أَمَرَّ منها طعمًا، ولا شارباً أتم مني حلمًا، ما هذه الحاجة، ولتكن حاجاتك من بعد أَلين جوانب، وألطف مطالب، نوافق قضاها، ونرافق ارتضاها"^٩، تتحقق الوظيفة الإمتاعية في هذا النص من خلال اعتماد بديع الزمان الهمداني أسلوب الملاطفة في الخطاب، إذ يخفف حدة العتاب عبر صياغة فكاهية لطيفة تقوم على التصوير غير المباشر والتوازن الإيقاعي، مما يجعل النقد مقبولاً وغير جارح، فبدل التصريح بالقسوة، يعتمد على تقديم ملاحظته في قالب أدبي رقيق ينتهي بالدعوة إلى (ألين جوانب وألطف مطالب)، وهو ما يمنح النص طابعاً ودّيّاً يبعث على الارتياح، ويحقق متعة جمالية ناتجة عن لين العبارة وحسن التوجيه.

وكما كتب إلى قاسم الكرجي: "وقد حضرت داره، وقبلت جداره، وما بي حب الحيطان، لكن شغفًا بالقطان، ولا عشق الجدران، ولكن شوقاً إلى السكان"^{١٠}، يعزز بديع الزماني الهمداني البعد العاطفي من خلال توظيف مشاعر الشوق والتقدير بطريقة غير مباشرة وذكية؛ ما يخلق تفاعلاً وجدانياً لدى القارئ، هذه الطريقة تجعل الرسالة أكثر تأثيراً وإمتاعاً؛ لأنها لا تكتفي بنقل المعنى فحسب؛ بل تقدم تجربة جمالية متكاملة تنسم بالركة والإبداع.

ومن أنماط الرسائل الإمتاعية عند بديع الزمان الهمداني، الرسائل ذات البنية اللغوية البيانية، التي توظف أدوات وعناصر التشكيل اللغوي غير المباشر، فتجمع بين جمال التعبير، ومتعة الدلالة، ومن أبرز تلك العناصر التشكيلية البيانية: الاستعارة؛ "لأنها تغطي الكثير من المعاني باليسير من اللفظ، حتى تخرج من الصدفة الواحدة عدة من الدرر، وتجني من الغصن الواحد أنواعاً من الثمر"^{١١}.

وهي تشكل سمة جمالية فنية اعتمدها الكثير من الكتاب في تشكيل صورهم، ولها حضور كبير في الرسائل، ويؤكد عبد القاهر الجرجاني في كلامه القيمة الجمالية للاستعارة، بقوله: "هي أمد ميداناً، وأشد افتتائاً، وأكثر جريئاً، وأعجب حسناً وإحساناً، وأوسع سعة، وأبعد غوراً، وأذهب نجداً في الصناعة وغوراً، من أن تجمع شعبها وشعوبها، وتحصر فتونها وضروبها، نعم وأسحر سحرًا، وأملأ بكل ما يملأ صدرًا، ويمتع عقلاً، ويؤنس نفساً، ويوفر أنساً"^{١٢}.

ولهذا عمد الأدباء منذ القدم إلى الخلط بين الجد والهزل، والفكاهة بالعلم؛ فذلك نرى أن الأدب العربي غني بالفكاهة من جهة، والجمال الأسلوبي من جهة أخرى، ويشير ابن قتيبة إلى هذا من خلال كتابة عيون الأخبار، في قوله: "ولم أخل هذا الكتاب من نادرة طريفة، وفطنة لطيفة، وكلمة معجبة، وأخرى مضحكة؛ لأروح بذلك عن القارئ من كد الجد، وإتاعاب الحق؛ فإن الأذن مجاجة، وللنفس حمضة، والمزح إذا كان حقاً أو مقارباً ليس من القبيح ولا من المنكر"^٦.

وتعد الفكاهة من أساليب السخرية التي وظفها بديع الزمان بغيةً في النقد لسلوك معين، ومن تلك الرسائل رسالة إلى القاضي أبي القاسم فيها شكوى للقاضي أبو بكر الحميري، يقول فيها: "وما زلت أبغض حال القضاة طبعاً وجبلة، حتى أبغضتهم ديناً وملة، وألعنهم دربة، حتى لعنتهم قرية، بما شاهدت من هذا الحميري وقاسيت"^٧، تناول بديع الزمان هذه الرسالة فيها انتقاد لسلوك القاضي، مع تقديم نقد ساخر في قالب فكاهي يختلط فيه الجد بالهزل.

ومن الصور الإمتاعية في الأدب الملاطفة، وهي العاطفة العميقة تجاه شخص أو موقف، ولبيدع الزمان الهمداني رسائل في غاية اللطف والتودد تحقق الوظيفة الإمتاعية، ومنها رسالة إلى الشيخ أبي عبدالله الحسين بن يحيى: "كتابي أطال الله بقاء الشيخ، وللشيخ لذة في السب، والعتب، وبيعة في العنف، والعسف، فإذا أعوزه من يغضب عليه، فأنا بين يديه، وإذا لم يجد من يصونه، فأنا زبونه، والولد عبد ليس له قيمة، والظفر به غنيمة، والوالد مولى أحسن أم أساء، فليفعل ما يشاء، لا يدعمه الله مني جسداً لا يتألم بالضرب، وقلباً لا يتظلم من العتب"^٨، حقق النص الوظيفة الإمتاعية من خلال اعتماده أسلوب الملاطفة والتودد القائم على المبالغة العاطفية والعبارات اللطيفة التي تُمنع المتلقي وتستهيمه نفسياً. إذ يصور بديع الزمان الهمداني ذاته في مقام الخضوع والمحبة، مستعملاً صوراً بلاغية طريفة تجمع بين الدعابة الرقيقة والتذلل المحبب، مما يبعث على الإمتاع ويخفف حدة العتاب. كما يُسهّم السجع وتوازن العبارات في إيقاع موسيقي يضاعف أثر المتعة، ويجعل الخطاب أقرب إلى اللعب اللغوي العاطفي الذي يسر المتلقي ويُشعره بقيمة العلاقة، وهو ما يُجسد جوهر الوظيفة الإمتاعية في أدب الملاطفة.

^٦ عيون الأخبار، أبو محمد عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، دار الكتب العربية، بيروت، ٢٧٦هـ، ج ١، ص ٤٤.

^٧ الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مطبعة الجوانب بالأسستة العلية، ١٢٩٨هـ، ط ١، ص ٧٧.

^٨ الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٩١.

^٩ الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٩٧-٩٨.

^{١٠} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٤٩.

^{١١} علم البيان، عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٥م، ب. ط، ص ١٩٦.

^{١٢} أسرار البلاغة في علم البيان، عبد القاهر الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٨٨م، ص ٣٢.

وتعد الكناية سمة جمالية للنصوص الأدبية، وعبر الإمام الجرجاني عنها بقوله: "الكناية يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني؛ فلا يذكره بالموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه، في الوجود فيومي إليه، ويجعله دليلاً عليه"^{١٦}، والكناية أبلغ من الإفصاح، والتعريض أوقع في النفس من التصريح، وهي من الأساليب البلاغية التي لا يجدها سوى البلّغ المتمرس بفن القول؛ فالكناية تضفي على المعنى حسناً وبهاءً .

ومن أمثلتها ما كتبه بديع الزمان في هزيمة السامانية في قوله: "كأنما كانت لأهمهم مهراً، فلم من حولها محيط، والله من ورائهم محيط"^{١٧}، استخدم بديع الزمان الهمداني هنا كناية لطيفة للتعبير عن استيلاء العدو على الأرض، فقوله: كأنما كانت لأهمهم مهراً" هو كناية عن ملكيتهم للأرض، وارتباطهم بها بشكل وثيق، تماماً كما يقدم المهر عند الزواج تعبيراً عن التملك والارتباط، والمقصود هنا أن العدو أصبح يتصرف في الأرض كأنها حق مكتسب لهم منذ البداية؛ ما يعكس قسوة الهزيمة، وشدة وقعها، هذه الكناية تخدم وظيفة إمتاعية؛ لأنها تقدم صورة مبتكرة ومفارقة غير متوقعة، وتضفي على النص بُعداً بلاغياً عميقاً دون التصريح المباشر بالمعنى .

ويستخدم بديع الزمان الهمداني الكناية في تشكيل صورته، وهو في مقام التذمر أو الشكوى، بقوله: "وردت رقعتك أطل الله بقاءك فأعرتها طرف التعرز، ومددت إليها يد التقزز، وجمعت عنها ذيل التعرز، فلم تند على كبدي، ولم تحظ بناظري ويدي، وخطبت من مودتي ما لم أجدك لها كفؤاً، وطلبت من عشرتي ما لم أرك لها رضا، وقلت هذا الذي رفع عنا أجفان طرفه، وشال بشعرات أنفه، وتاه بحسن قده، وزها بورده"^{١٨}، في هذا النص، يستخدم بديع الزمان الهمداني الكناية بشكل متقن للتعبير عن مشاعر التذمر والشكوى من شخص مغرور ومتفاخر، حيث يعبر عن رفضه واشمئزازه من الرسالة التي تلقاها بعبارات مثل "طرف التعرز" و"يد التقزز" و"ذيل التعرز" التي تشير إلى تعالي الشخص وتجنبه له، كما يستخدم كنايةات أخرى مثل: "رفع عنا أجفان طرفه" و"شال بشعرات أنفه" و"تاه بحسن قده" و"زها بورده" لتجسيد غطرسته وافتخاره بنفسه، مما يعكس جفائه وتجاهله لمشاعر المرسل، ويعزز الموقف من خلال أسلوب بلاغي يعتمد على الكناية التي تنتقل معنى التذمر دون التصريح به بشكل مباشر .

ونرى هذه الاستعارة عند بديع الزمان في تصويره لحاجة له عند شمس المعالي: "ثم إن حاجاتي إذا لم يعر من قلاند الحمد تحزها، ولم يعطل من حلي المجيد صدرها، كثر مهرها، وثقل صدرها، وعز كفوها، ولم أرض لها إلا واحداً أخضر الجلدة في بيت العرب، أو ماجداً يملأ الدلو إلى عقد الكرب، وهذه حاجة أنا أزفها إلى الشيخ الإمام، فأسوقها منظومة الصدر إلى العجز، كما يساق الماء إلى الأرض الجرز"^{١٩}، تظهر الوظيفة الإمتاعية للتناص في هذا النص من خلال الاستعارات البديعة التي تحوّل طلب الحاجة إلى لوحة أدبية مبهجة، استخدم بديع الزمان تعابير مثل "قلاند الحمد" و"حلي المجيد"؛ ليجعل طلبه يبدو راقياً ومشرفاً، مما يُثري الخيال ويُمتنع الذهن، كما أن الإيقاع الموسيقي في الألفاظ المتوازنة يضيف جمالية سمعية، بينما التشبيه بالماء الذي يساق إلى الأرض العطشى يعبر عن حاجته برقة وبلاغة، وبذلك يصبح النص أدبياً ممتعاً ومؤثراً .

وله أيضاً في رسالة أخرى في الحرب والتهديد، قوله: "فإنك متى شئت لقيت منا خصماً ضخماً، ينهشك قضمًا، ويأكلك خضماً"^{٢٠}، استخدم بديع الزمان صوراً حية لإبراز شدة التهديد وعنف المواجهة، تعبير "ينهشك قضمًا، ويأكلك خضماً" هو استعارة تصويرية تجعل الخصم يبدو كوحش مفترس يمزق فريسته بلا رحمة، هذه الصورة تُضفي رهبة وإثارة على النص؛ ما يجذب القارئ، ويجعله يتخيل المشهد بوضوح، وحقّق بذلك إمتاعاً أدبياً مع إيصال رسالة تهديدية قوية .

وكذلك في رسالة إلى سهل بن محمد بن سليمان في طلب للإفراج عن سجين: "الشيخ السيد أطل الله بقاءه إذا أوصل بيدي يده لم ألمس الجوزاء إلا قاعداً وقد ناطها منة في عنق الدهر، وصاغها إكليلاً لجبين الشكر"^{٢١}، في هذه الرسالة استخدم بديع الزمان الهمداني الاستعارة المكنية؛ حيث شبه المعاني المجردة بأشياء مادية لتعزيز الأثر البلاغي، فعندما قال "عنق الدهر"، صوّر الدهر ككائن حي له عنق، ليُظهر أن فضل الشيخ ومُنّته تبقى خالدة على مر الزمن، وكأنها طوق لا ينفك عن الدهر، وفي عبارة "جبين الشكر"، شبه الشكر بإنسان له جبين، وصوّر المنّة كإكليل يُوضع على هذا الجبين؛ للدلالة على علو مقام الشكر وسموّه، وظّف هذه الاستعارات لتعظيم مكانة الشيخ وإبراز عظمة فضله؛ ما يمهد للطلب برقة ولباقة، كما أن التصوير الحسي لهذه المعاني المجردة يخلق إمتاعاً فنياً، ويجعل الكلام أكثر جاذبية وإقناعاً .

^{١٦} كتاب التلخيص في علوم البلاغة، جلال الدين محمد القزويني، ضبطه وشرحه عبدالرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط ١، ١٩٠٤م، ص ٣٣٨.

^{١٧} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٧.

^{١٨} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٤١.

^{١٩} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٦١.

^{٢٠} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ١٩.

^{٢١} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٦٣.

سماعه أكثر سلاسة، السجع في هذا السياق يعزز التأثير النفسي على القارئ أو المستمع، ويجعل الرسالة تبدو أكثر قوة ووضوحاً، خاصة في سياق الحديث عن موضوعات أخلاقية ودينية مثل المال والآخرة .

وله أيضاً رسالة في سياق التعزية بسجع متتالي؛ إذ قال: "وتالله ما يضرب الكلب، كما يضرب هذا القلب، ولا يقطر الشمع، كما يقطر هذا الدمع، والنار أرفق بالزناد، من هذه المصيبة بالأكباد، وما للسم، سلطان هذا الغم، ولا للخم، طغيان هذا الأمر، ونفسي إلى القبر، أعجل منها إلى الصبر، وأذناي بالموت، أنس منهما بهذا الصوت"^{٢٣}، السجع في هذه الرسالة يظهر بشكل لافت؛ حيث يتكرر الصوت بين الكلمات مثل "الكلب والقلب"، "الشمع والدمع"، و"الزناد والأكباد"، وهذا التناسق بين الأصوات يعزز إيقاع الرسالة؛ ما يجعل النص أكثر تأثيراً وقوة، وفي سياق التعزية، يُستخدم السجع هنا ليزيد من قوة التعبير عن الحزن، ويجعل الكلمات تنغمس في مشاعر القارئ، من خلال هذا الأسلوب يعمق بديع الزمان مشاعر الألم التي يشعر بها، ويزيد من وقع الرسالة على القلب، يساعد السجع أيضاً في جعل النص أكثر رسوخاً في ذهن القارئ، مع إضافة طابع موسيقي يرفع من تأثير الرسالة العاطفي .

وفي رسالة أخرى نرى السجع بكثرة في رسالة واحدة مرسلة إلى الوزير أبي العباس الإسفرائيني: "ورأيت أرجاء الأمير مظلمة، فاغتتمت، وانتهزت صفو المال، ولم آخذ من القوم صفراء ولا بيضاء، إنما أخذت منهم الحمار والحمار، والتين والغرارة، والطست والمنارة، والكوز والغضارة، والإزار والغفارة، والحية والفارة، ثم لطف الله في تلك العقود فحلها، وأحياها كلها"^{٢٤}، والبديع يدرك أن الجملة الطويلة ضعيفة الوقع، ولذلك ترى جملة خفيفة قصيرة كأنها ترقص رقصاً، فكل تعبير من تعابيره يحمل روحاً مستقلة، وخصوصاً عندما ينبري للهجاء^{٢٥} .

ومن أساليب البديع الجناس، وكان بديع الزمان متفرداً فيه، وأجهد نفسه فيه، وأظهر إتقانه في ذم الدهر بقوله: "وأذم الدهر فما ترك لي فضة إلا فضها، ولا ذهباً إلا ذهب به، ولا علقاً إلا علقه، ولا عقاراً إلا عقره، ولا ضبيعة إلا أضاعها، ولا مالاً إلا مال إليه، ولا حالاً إلا أحال عليه، ولا فارساً إلا افترسه، ولا سيداً إلا استبد به، ولا لبداً إلا لبد فيه، ولا بزة إلا بزها، ولا عارية إلا ارتجعها، ولا وديعة إلا وانتزعها، ولا خلعة إلا خلعها، وأنا داخل نيسابور ولا حلية إلا الجلدة،

وله أيضاً في ذلك رسالة أخرى: "يعز علي أطال الله بقاء الشيخ الرئيس أن ينوب في خدمته قلبي، عن قدمي، ويسعد برؤيته رسولي، دون وصولي، ويرد مشرعة الأنس به كتابي، قبل ركابي، ولكن ما الحيلة والعوائق جمه"^{٢٦}، استخدم بديع الزمان الهمداني كناية للتعبير عن شعوره بالتقصير في خدمة الشيخ الرئيس، فقد شبه رسالته بمشرعة الماء التي تسبق الركب لتروي الظما، وذلك في قوله: "يرد مشرعة الأنس به كتابي"، هذه العبارة تُكني عن شعوره بالعجز عن الحضور شخصياً والاكتفاء بإرسال الرسالة؛ ما يعكس إحساسه بأن هذه الوسيلة غير كافية للتعبير عن احترامه وتقديره، تحمل هذه الكناية بعداً إمتاعاً، إذ ترسم صورة مجازية جميلة تعبر عن الشوق والتوق بأسلوب أدبي غير مباشر .

وتشكل الموسيقى أسلوباً جمالياً بديعاً؛ حيث اهتم بها الكثير من الأدباء، وعنوا به عناية شديدة؛ لما فيه من تأثير على القارئ والمستمع، فأكثرُوا من المحسنات البديعية في كتاباتهم خصوصاً في العصر العباسي انتشرت المحسنات البديعية بصورة كبيرة في الأعمال الأدبية، ويعلق شوقي ضيف عليها: "لغة جميع الرسائل في هذا القرن؛ بل من أواخر القرن الثالث، فليس هناك كاتب إلا يسجع، وإن فاتته السجع في مكان ما من رسالته عاد إليه في الأمكنة الأخرى"^{٢٧} . والسجع لا يمكن أن يستغني الكاتب عنه؛ يقول أبو هلال العسكري: "لا يحسن منثور الكلام ولا يخلو حتى يكون مزدوجاً، ولا تكاد تجد لبليغ كلاماً يخلو من الازدواج، ولو استغنى كلام عن الازدواج لكان القرآن؛ لأنه في نظمه خارج من كلام الخلق، وقد كثر الازدواج فيه حتى حصل في أوساط الآيات فضلاً عما تزواج في الفواصل منه"^{٢٨} . ونجد السجع كثيراً عند بديع الزمان؛ فهو يعتمد في كتابته على السجع القصير، وسجعه لا يتألف من عبارات، وإنما هي ألفاظ وكلمات، مثل ذلك في قوله: "الدرهم والدينار ثمن الدنيا والآخرة بهما يتوصل إلى جنات النعيم، ويخلد في نار الجحيم"^{٢٩}، السجع في هذه الرسالة يظهر في التوازن الصوتي بين الكلمات التي تنتهي بأصوات متشابهة، مثل "الدنيا والآخرة"، "النعيم والجحيم"، هذا التوازن الصوتي يجعل الجملة تنساب بسهولة، ويضفي عليها طابعاً موسيقياً جذاباً؛ ما يعزز الرسالة البلاغية، أما من ناحية الوظيفة الإمتاعية؛ فقد ساعد السجع في جعل النص أكثر إمتاعاً؛ إذ يضيف عنصراً من الجمال الفني للنص، ويجعل قراءته أو

^{٢٣} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٥٥-٥٦.

^{٢٤} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٤.

^{٢٥} بديع الزمان الهمداني، مارون عبود، مؤسسة هنداوي، ٢٠١٣م، ب.ط، ص ٤٤.

^{٢٦} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٤٨.

^{٢٧} تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط ٥، ١٩٨١م، ص ٥٦١.

^{٢٨} الصناعتين الكتابة والشعر، أبي هلال العسكري، تحقيق علي البجاوي ومحمد إبراهيم، ط ١، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٢م، ص ٢٦٠.

^{٢٩} رسائل بديع الزمان الهمداني، مرجع سابق، ص ٣٨.

أن واحد، كما أبدع في قسم التشكيل البياني، من خلال توظيف التشبيهات والكنايات والاستعارات التي أضافت بُعدًا جماليًا عميقًا، وجعلت الرسالة أكثر تأثيرًا على القارئ، أما في قسم التشكيل الإيقاعي؛ فقد استخدم السجع وغيره من الأساليب الإيقاعية ليمنح رسائله نغمة موسيقية تنسجم مع مضمونها العاطفي؛ ما يعزز من قدرتها على التأثير والإمتاع.

في النهاية، نجد أن بديع الزمان كان مبدعًا في دمج هذه العناصر المختلفة؛ لإضفاء طابع ممتع وجذاب على رسائله، ما جعلها حافلة بالقيم الأدبية والفنية التي تنير الإعجاب وتثير الفكر.

الوظيفة الإقناعية:

يُعرف الإقناع بأنه عملية إيصال الأفكار والمعلومات والقيم، سواءً بالإيجاب أو التصريح بمراحل معينة، وشروط موضوعية وذاتية مساعدة، من خلال عملية الاتصال، وتهدف هذه العملية إلى بيان أساليب إشباع حاجات الفرد وتحقيق رغباته، ومع ذلك فإن عملية الإقناع ظاهرة تتم عبر مراحل معينة، لتؤدي غرضها وتحقق هدفها، والرسالة الإقناعية، هي فكرة أو مجموعة من الأفكار، أو الاتجاهات، أو الخبرات، أو الأحاسيس، أو القضايا التي يعمل المرسل لنقلها إلى المستقبل والتأثير عليه بواسطتها، ولكي تكون الرسالة الإقناعية نافذة ومؤثرة للجمهور يجب أن تتوفر على إثارة الانتباه والجاذبية، وبساطة الأسلوب، واتساق ببيان الحجج والمظاهر الكمية، مثل: المدة والتكرار، ولعملية الإقناع عدة نظريات تسمى نظريات الإقناع في الاتصال.^{٢٧}

ومن وظائف أدب الرسائل الوظيفة الإقناعية التي تعني التأثير في المتلقي بالحجج والبراهين، ويتم فيها استخدام اللغة في الإقناع قصد الإعجاب والتثقيف؛ لتحقيق أهداف المرسل ومقاصده.^{٢٨}

يعتمد الإقناع على الحجاج، وهو مصطلح أرسطي ارتبط بالخطابة التي يعد الحجاج من أبرز عناصرها وأسسها، ثم تطور مفهوم الحجاج، فلم يقتصر على الخطابة وحدها؛ بل شمل البلاغة، وعلى ذلك يرتبط مع البلاغة في الدراسات الحديثة بالحجاج؛ حيث لم تعد البلاغة تقف عند حدود التزيين والإمتاع، بل تتعدى ذلك لترتبط بمفاهيم الحجة والبرهان والاستدلال والإقناع، وإذا كانت أساليب الحجاج البلاغية تتميز بمعايير أدبية وفنية، فإنه سرعان ما امتدت إلى جل أنشطة اللغة.^{٢٩}

ولا برودة إلا القشرة، والله تعالى ولي الخلف يعجله، والفرج يبسره، وهو حسبي ونعم الوكيل^{٣٠}، يعد هذا النص نموذجًا بارزًا لإقناع بديع الزمان الهمداني للجناس، الذي استخدمه بشكل متفرد لإضفاء بعد إمتاع على الخطاب، إلى جانب تحقيق دقة بلاغية عالية، فالجناس هنا لا يقتصر على مجرد تشابه لفظي، بل يقوم على تكرار الأصوات والمقاطع بين الاسم والفعل، مثل: (فضة، فضها)، (ذهب، ذهب به)، (عقاراً، عقره، (ضبيعة، أضاعها)، و(خلعة، خلعها)، هذا التكرار الموسيقي يخلق إيقاعًا لفظيًا ممتعًا ينساب في ذهن القارئ أو المستمع، ويشد انتباهه منذ البداية حتى النهاية، فيصبح النص تجربة سمعية وجمالية في الوقت ذاته.

ويظهر التأثير الإمتاع للجناس في قدرة النص على تحوّل ذم الدهر إلى مشهد فني طريف رغم جدية الموضوع، إذ يمزج بين التعبير عن الحزن والغضب على تقلب الزمان وبين المتعة في متابعة التراكم اللفظية المتقنة، فالتكرار الموزون للفظ والفعل يجعل كل فقرة من النص تتأرجح بين النقد والتسليّة اللغوية، فيستمتع القارئ بمهارة الكاتب في اللعب بالألفاظ، ويُنبّض خياله في تصور ما يُوصف من سلب الدهر لكل ممتلكاته، كما يعزز النص البعد الإمتاع من خلال إدخال صور الإغراب والمبالغة، إذ يجعل الأفعال متطابقة مع الأسماء في الصوت والموقع، ما يضيف نوعًا من الفكاهة اللغوية غير المباشرة ويخفف من حدة الذم، ومن ثم، يتحقق عنصر الترفيه الذهني لدى المتلقي، الذي يتابع نمط الجناس ويستمتع بالتوازي الصوتي والمعنوي، ويصبح تلقي النص متعة عقلية وسمعية معًا.

ويضاف إلى ذلك أن التنوع في الأسماء والأفعال، مع الاحتفاظ بالإيقاع الموزون، يمنح النص حيوية خاصة، تجعل القارئ يشعر وكأنه يتابع لوحة فنية متقنة من الكلمات، وليس مجرد سرد نقدي، وهذه التقنية تؤكد أن الوظيفة الإمتاعية في نصوص الهمداني لا تقتصر على الفكاهة أو التشويق فحسب، بل تمتد لتشمل متعة الاكتشاف اللغوي، والمتعة الذهنية الناتجة عن الانسجام الصوتي والفكري، ما يجعل الجناس أداة مزدوجة: إمتاع وتأثير بلاغي في آن واحد.

ومن خلال ما تم استعراضه يظهر بديع الزمان الهمداني براعة فائقة في توظيف الوظيفة الإمتاعية في رسائله؛ حيث تنوعت أساليبه لتشمل عدة جوانب تعزيزية، فقد كان في قسم دلالاته قادرًا على إيصال المعاني بأسلوب جذاب، محسنًا اختيار مفرداته لتكوين رسائل ذات طابع ممتع وتوجيهي في

^{٢٩} الحجاج في الشعر القديم من الجاهلية إلى القرن الثالث الهجري، سامية الدريدي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط ١، ٢٠٠٧م، ص ٢٤، ينظر.

^{٣٠} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٤٩.

^{٣١} الإقناع الاجتماعي خلفيته النظرية وآلياته العملية، عامر مصباح، ديوان المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٥، ص ١٧ - ٢٠.

^{٣٢} أدب الصداقة في النثر العربي من القرن الأول حتى آخر القرن الرابع الهجري، دراسة موضوعية، د. عبد الخالق عبد الرحمن القرني، ط ١، عمان، دار أزمّة للنشر والتوزيع، ٢٠٢٢م، ص ٦٣٥.

وتصويرها في أبشع صورة مع المطالبة بإقامة الحد على القاتل، فنجد تناص مع القرآن الكريم؛ لما يعلمه من قوة سلطانه وبالع تأثيره في كل نفس.

وأيضاً في قوله للشيخ أبي العباس الفضل: "كتابي والثمرة أدام الله عزَّ الشيخ الجليل تخرج من أكمائها، فتكون مرة قبل تمامها، ثم تصير مزة كثيراً من أيامها، ثم تكون فجة عفصة، ثم لا يزال الليل والنهار ينضجها حتى تصبح (رُطْبًا جَنِيًّا) وتؤكل حلواً هنيئاً"، وفي الرسالة ذاتها نجد التناص في "ولقد نظرت في المرأة فوجدت الشيب يتلهب وينهب، والشباب يتأهب ويذهب، وما اسرج هذا الأشهب إلا لسير، وأسأل الله خاتمة خير، وأنا أرجو أن يكون ما نسبني إليه ولي النعمة أدام الله علوه من الظلم والعدوان مطاوعة ومزاحاً، فإن كان اعتقاداً؛ فلأمي الويل، وسال بي السيل، فأما الخراج وتوابعه؛ فو الله ما أحوج عاملاً إلى اقتضائه إنما الحديث في جزاف يطلب، ومحال يكتب، فأما حقوق الديوان أصلاً وفرعاً؛ فلا يدعي العمال علي باقياً إلا غرمت للدرهم ديناراً، أمجنون أنا؟! وأما الشركاء؛ فهم يفدونني بالأمهات والأبء، وقد سمع الشيخ الجليل كلامهم والذكرى تنفع المؤمنين"³²، في هذه الرسالة يظهر بديع الزمان الهمداني براعة في توظيف التناص القرآني لإثراء معاني رسالته ورفع مستواها البلاغي؛ ما يجعلها غنية بالبعد الديني والروحي، أول تناص نجده في قوله "تصبح (رُطْبًا جَنِيًّا)"

حيث يقتبس من الآية القرآنية التي تصف الثمر الناضج والمكتمل، في إشارة إلى النضج الكامل لأفكاره بعد مراحل من الصعوبة والمعاناة، هذا التناص يعكس حالة الكاتب في البداية؛ حيث كانت أفكاره غير ناضجة، أو محاطة بالصعوبات، قبل أن تصل إلى مرحلة من النضج والوضوح، أما التناص الثاني، في قوله "أما الشركاء فهم يفدونني بالأمهات والأبء"، فيمكن ربطه بالآيات القرآنية التي تتحدث عن التنازل والفداء، يستخدم الهمداني هذه الاستعارة ليظهر من خلال تنميق لفظي أن الشخص الذي كان في خلافٍ أو سوء فهم قد فهم بشكل غير دقيق، وهو هنا يسعى لتوضيح موقفه وتبرئته من التهم التي تُسبت إليه؛ فمن خلال هذه التناصات المتتالية، ينجح الهمداني في إضفاء جمالية بلاغية على رسالته؛ فالتناص القرآني لم يكن فقط وسيلة لتأكيد القيم الدينية والإيمانية؛ بل كان أيضاً أداة للرد على التهم ومخاطبة المتلقي بأسلوب ذي عمق فني وأخلاقي، يتسم النص هنا بكونه محملاً بالمعاني الدينية التي تثير التأمل، وتدعو للتوبة والتصحيح؛ ما يعكس ذكاء الكاتب في دمج الأسلوب الأدبي بالرسالة الدينية والبلاغية، يقول طه عبد الرحمن: "حقيقة الكلام لا تقوم في مجرد النطق بألفاظ مرتبة على مقتضى مدلولات محددة، وإنما حقيقته كامنة في

تبرز وظيفة التداخل بين النصوص الإقناعية في استخدام الشاهد الأدبي بشكل مباشر، ويكون ذلك بتضمينه، ونسبته لقائله؛ فالشاهد الأدبي هدفه الأسمى هو الإقناع فيمثل دليلاً من الأدلة في الججاج، عرفه أرسطو بأنه نوع من الاستقراء القائم على إحداث علاقة بين جزئي وجزئي، قائلًا: "فالمثال لا يمثل العلاقة بين الجزئي والكل، ولا العلاقة بين الكل والجزئي، ولا هذه التي تكون بين الكل والكل، وإنما يمثل العلاقة بين الجزئي والجزئي فقط، وبين المثل والمثل عندما يضمهما جنس واحد"³⁰.

وأدب الرسائل مبني على العلاقات الإنسانية، فالوظيفة الإقناعية تنحو منحني ذاتياً غرضه التأثير والإقناع والتقويم، فكان في رسائل بديع الزمان العديد من صور الإقناع، منها:

• الإقناع بالقرآن الكريم :

حرص بديع الزمان الهمداني على الاقتباس من القرآن الكريم بمعدل كبير عن غيره، فلا شك أن آيات القرآن الكريم رافد من روافد إثراء النص؛ لما فيه من متعة وإفادة، وإغناء الفكرة لما به من دلالة عميقة .

وتعد الاقتباسات الكثيرة التي تعج بها رسائل بديع الزمان الهمداني من الظواهر اللافتة للانتباه، فلا تكاد تقرأ له رسالة دون أن تجد فيها ذلك الأثر الواضح من الاقتباس؛ فهي دلالة على الثقافة الدينية لدى الهمداني، كما أن أغراض الرسائل وطبيعتها من منطلقات دينية كالتعازي، والوصايا، والوعود، والنصح، فتجعل من الاقتباس أمراً مجعلاً للفظ، ومكملاً للمعنى .

من خلال دراستنا نرى أن القرآن الكريم مثل المنبع الأول للهمداني، فهو كتاب الله -عز وجل- المنزه عن كل خطأ، ومراد الاقتباس والتوظيف إقناع المتلقي أو المخاطب واستمالته من خلال موطن اتفاق ومسلمات "فالانطلاق منهما ييسر للكاتب حمل القارئ على الاقتناع، ويروض عقل ذلك القارئ بما يسميه التداوليون حجة السلطة بالمعنى النفسي والأخلاقي والثقافي"³¹.

مثل قوله في قتل أبي عثمان: "والله لئن سكن السلطان العظيم وتغافل، وتسامح الشيخ الجليل وتساهل، إن الله بالانتصاف لملي، وإن الله على الانتقام لقوي، أدام الله عزَّ الشيخ الجليل في ذهاب ذلك العالم المسلم، دون المحنة في بقاء ذلك الظالم المظلم، ولئن صاغ لهذا الفاسق ما فعل، ليرخص دم المسلم ويراق دم العالم، وليصيرن كل سكين منشور ولاية، ثم ليتسعن الخرق على الرافق، وليس دم المسلمين ييسر عند ربه، ولزوال الدنيا على الله أهون من صبه، أليس الله تعالى يقول: (مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا)"³²، من الملاحظ في هذا الشاهد غضب الهمداني للجريمة

³² رسائل بديع الزمان الهمداني، مرجع سابق، ص ١٢٩.

³³ رسائل بديع الزمان الهمداني، مرجع سابق، ص ٥.

³⁰ كتاب الخطابة، تعريب إبراهيم سلامة، ص ١٠٨.

³¹ الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، عبدالله صولة، دار الفارابي، بيروت لبنان، ط ١، ٢٠٠١، ص ١٥٥-١٦٨.

كونه ينبني على قصدين اثنين: أحدهما يتعلق بالتوجه إلى الغير، والثاني يتصل بإفهام هذا الغير"^{٣٤}.

• الإقناع بالشاهد الشعري :

فكما حرص بديع الزمان الهمداني على التناص من القرآن الكريم كذلك الشعر، ويعمد إلى كثير من الأحيان إلى افتتاح رسائله ببيت أو بيتين من الشعر؛ إذ كان يأتي بفقرات من النثر، ويتبعها بأبيات من الشعر، أو أن يأتي ببيتين من الشعر، ويلحق المعنى من النثر.

مثل ذلك رسالة في سياق الشكوى عن حاله، فيقول فيها: "كتابي وقد توسطت الشباب، وتطرفت الشيب، وقبضت من أثر الزمان، ونظرت في عقب الأمور، وطرت مع الملوك، ووقعت مع الخطوب:

ورافقتها	والجن	تنهى	وتأمر
ففارقتها	والموت	خزيان	يُنظر

وعددت من سني خمساً وعشرين، وما عددت أشهرها حتى حلبت أشطرها، ولا سلمت رسنها حتى استوفيت ثمنها، وأنا بما منح الله الأستاذ كل يوم من مزيد منتظم الأمور، موفور السرور، والحمد لله جلّ حمده، والصلاة والسلام على رسوله محمد عبده، ولو رأي الأستاذ، وأنا في قميص بأذنين، وقباء ضيق الردين، وعمامة كعبة الحجاج وخف فاسد المزاج، أعلاه جراب، وأسفله خراب، على برنون عيدي التقطع، يرقص كالرضيع، لعلم كيف تجري الفرسان، وكيف يمسح الإنسان، وقد علم الله أنني فارقت تلك الحضرة مفارقة أبينا الجنة، ولكن الحرّ لا يجنح إلى النكوص، إلا إذا أحوج إلى الشخص، ولو من جنة الخلد، ولا يسأم الإقامة إلى القيامة على الدعمة بالهامه، إذا وجد وجهاً خصيباً ومرعى رطيباً، والله لقد رأيت يدي مجت أفواه الأمراء والوزراء، وقد نظرت يمنية، فلم أر إلا محنة، وعطفت يسرة، فلم أر إلا حسرة.

فإن مت لم أهلك وفي النفس حسرة

وفي العمر إلا قد قضيت قضاءها"

نلاحظ في هذه الرسالة يظهر بديع الزمان الهمداني كيفية استخدام الشعر بشكل فعال؛ لتعزيز رسائله، وجعلها أكثر إقناعاً؛ ففي البداية يقتبس من الشعر؛ ليصف حالته النفسية والمادية المتدهورة؛ حيث يقول: "ورافقتها والجن تنهى وتأمر/ ففارقتها والموت خزيان يُنظر"؛ فهذه الأبيات تعكس الصراع الداخلي الذي يعيشه، بين التحديات والآلام التي

يعاني منها، وبين المراقبة الصامتة للموت؛ فالشعر في هذه الرسالة يعمل على جذب انتباه القارئ وتعميق تأثير الكلمات، وبديع الزمان يبدأ رسالته بأبيات شعرية لتسليط الضوء على معاناته بشكل مباشر؛ حيث يربط بين حالته والجن والموت؛ ما يخلق صورة قوية لدى القارئ، الشعر هنا يعزز الأسلوب البلاغي للرسالة، ويمنحها طابعاً عاطفياً يجعلها أكثر تأثيراً، ووصف بديع الزمان لنفسه وما حل به من الفقر الذي لازمه من خلال وصف عيائه وقميصه وخفه، مع استدلاله بالشاهد الشعري في بداية ونهاية الرسالة لتعزيز الرأي؛ سعياً إلى الإقناع به، ثم في نهاية الرسالة، يعود مرة أخرى لاستخدام الشعر ليختتم رسالته بنغمة أسي؛ حيث يقول: "فإن مت لم أهلك وفي النفس حسرة/ وفي العمر إلا قد قضيت قضاءها".

هذه الأبيات تُظهر مشاعر الحزن والمرارة التي يشعر بها بسبب الظروف الصعبة التي يمر بها، وهي تترك أثراً عميقاً في المتلقي؛ حيث يشعر بالأسى تجاه معاناته، بالمجمل يمكن القول إن بديع الزمان استخدم الشعر هنا؛ ليضفي جمالاً بلاغياً على الرسالة، ولتعزيز وظيفة الإقناع من خلال تحفيز العواطف والمشاعر؛ لأن الشعر يجعل الرسالة أكثر تأثيراً، ويأخذها إلى مستوى أعلى من الجاذبية والبلاغة.

• الإقناع بالحجج والبراهين :

يدور معنى الحجاج حول عدة معانٍ، وهي: القصد، والجدل، والغلبة، والظفر، ونرى أن الجرجاني خصص في كتابه مدخلاً خاصاً للحجاج، وبيّن مدى أهميته؛ بل ويعظم من شأنه، فيقول: "الحج: القصد إلى الشيء المعظم، والحجة ما دلّ به على صحة الدعوى، وقيل الحجة والدليل واحد"^{٣٥}؛ فالحجاج عند الجرجاني بمعنى القصد، تعظيم الأمر المقصود.

أما التهانوي؛ فيرى أن المقصود بالحجة إلزام الخصم وإسكاته، فيقول: "الحجة بالضم مرادف الدليل، والحجة الإلزامية هي المركبة من المقدمات المسلمة المقصود منها إلزام الخصم وإسكاته، وهي شائعة في الكتب"^{٣٦}.

والحجاج عند كريستيان بلانتان: "للحجاج وجه عرفاني: فإن تحاج معناه ممارسة فكرة صائبة، تهيكّل حسب تمثّل تحليلي وتألّفي مواد، ثم ننظر في مشكل ما، ونفكر، ونفسر، ونبرهن بواسطة حجج ودواعٍ وبيّنات، ونوفر أسباباً، وتمثّل نتيجة الحجاج اكتشافاً، وتنتج أمراً جديداً، أو ليس ما هو أقل من المعرفة"^{٣٧}.

"والحجاج ليس إقناعاً لميزان قوى صرف: فالمرء يسعى إلى وضع إستراتيجية، ويستعمل أسلحة لينتصر بها في

^{٣٦} كشاف اصطلاحات الفنون، على ابن القاضي محمد بن حامد بن صابر الفاروقي الحنفي التهانوي، ت. رفيق العجم وعلي دحروج، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٦٢٢.

^{٣٧} الحجاج، كريستيان بلانتان، ترجمة: عبد القادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ب. ط، ٢٠٠٨م، ص ٢٩.

^{٣٤} اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبدالرحمن، المركز الثقافي العربي، ط ١، ١٩٩٨م، ص ٢١٤.

^{٣٥} معجم التعريفات، علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، ت. محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٨٢.

الزجاج، وشر بطيء السكان، ولا مكاتبة ولا مجاملة، وانبعث رجل طالب فضل بكتاب مزور من أحدهما إلى الآخر، يسأله فيه العناية بموصله، فتعجب المكتوب إليه، وخيره بين العفو عنه والصلة ولا يعرف الحال، فإن كان صادقاً فله حكمه، وإن كان كاذباً فدمه، فاختار المزور أن يسأل في أمره، فكتب إلى وكيله هنالك أن يعرف الأمر في ذلك، فقد خيرت موصل الكتاب بين حكمه، وإراقة دمه، فتعرف الحال فقال الأمير لندمائمه ما ترون في هذا الرجل؟ فقال أحدهم يضرب، وقال الآخر يصلب، فقال الأمير: أو خيراً من ذلك أنني أصدق له حكمه، فلا نعدم مكرمة أو مثوبة، فصدق هذا الأمير، وخيره ذلك الأمير، فاختار أن زوجه ابنته، وصلحت الحال بين الأميرين، وجلب ذلك التزوير صلاح ذات البين^{٤٢}، فتصبح القصص بالغة التأثير حين نستخدمها في إقناع الأشخاص، فعند البعض قد يكون فن الخطابة أقل تشويقاً، لذلك يكون سرد القصص الطريقة الأكثر فعالية وتأثيراً .

• الإقناع بالتصوير :

يعد التصوير والوصف من أبرز العناصر التي تحقق الوظيفة الإقناعية للعمل الأدبي، وتمنحه خصوصية وتفرداً، لما تحتويه من خيال في سياق أدبي فني، وقد أولى النقاد والشعراء والأدباء منذ القدم اهتمامهم، فقاموا بوصف الإنسان وأخلاقه وطباعه ومحاسنه، كما قاموا بوصف الطبيعة من حيوان ونبات والأرض وكل ما يقع نظرهم عليه، "والشاعر الحق هو الذي يملكه ما في الكون من مظاهر تبهر النواظر، فيستطيع وصفها، وتصوير أثرها في نفسه، وهو الذي يبهره ما في الحياة من ظواهر تملك الحواس، فيستطيع رسمها، ووصف ما يخالج الأفكار عند مرآها، فهو يعبر عما لا يستطيع غيره التعبير عنه من وصف لمعنى من معاني الجمال، ولا يقف هذا التعبير عند ناحية بذاتها من نواحي الجمال، وإنما تختلف هذه المناحي، وتتعدد الزوايا التي ينظر منها الشعراء، فتتعدد عناصر الجمال"^{٤٣}.

ونجد الكثير من الوصف عند بديع الزمان، في رسالته إلى محمد بن ظهير رئيس بلخ وعميدها، في هذه الرسالة، استخدم بديع الزمان الهمداني الوصف بشكل متقن؛ ليعزز من فعالية رسالته في إقناع المتلقي، في قوله: "ورقات تدرس، وشجرات تغرس، وشويهاات تحرس، واللبن

معركة يضع حدّاً لها أقصى حجة قادرة على إفحام خصم يجعله يفقد تسلسل خطابه"^{٣٨}.

الحجاج في الأدب هو: الحجج، والبراهين، والأدلة الداعمة للقول والرأي المطروح في النص الأدبي؛ حيث تعمل على دعم وتأييد الفكر المراد التعبير عنه، ويمكن استخدام الحجج بأشكال مختلفة في النص الأدبي، مثل: الأمثلة، القصص، التمثيل الاجتماعي أو التاريخي أو الديني، فيعمل الحجج على إثراء النص الأدبي، وتزويد من جاذبيته وقوة إقناعه، وتبين للقارئ سعة ثقافة الكاتب وقدرته في إيضاح الأفكار، كما أنها تعزز التواصل بين الكاتب والمتلقي، وتزيد من قوة الإقناع والتأثير على القارئ والمتلقي .

وإن الغاية من الحجج على قول برلمان، هو: "أن يجعل العقول تدعن فيما يطرح عليها من آراء، أو أن تزيد في درجة ذلك الإذعان، فأنجع الحجج ما وفق في جعل حدة الإذعان تقوى درجتها لدى السامعين بشكل يعينهم على العمل المطلوب إنجازَه أو الإمساك عنه"^{٣٩}.

ونجد هذا في رسالة يضمنها بعض الأمثال السائرة أو الحكم المختارة كقوله إلى الشيخ أبي جعفر الميكالي :

"وبذل الموجود غاية الجود، وبعض الحمية آخر المجهود، وماش خير من لاش، ووجود ما قل خير من عدم ما جل، وقليل في الجيب خير من كثير في الغيب، وجهد المقل أحسن من عذر المخل، وحمار هو خير من فرس ليس، وكوخ في العيان خير من قصر في الوهم، وزيت خير من لبت، وما كان خير من لو كان، وقد قيل عصفور في الكف خير من كركي على الشجر، ولأن تقطف خير من أن تقف، ومن لم يجد الحميم رعى الهشيم، ومن لم يحسن صهيلاً نهق، ومن لم يجد ماء تيمم"^{٤٠}، وهكذا يسوق بديع الزمان خمس عشرة جملة ما بين حكمة بالغة ومثل سائر، ولا شك أن تلك مثابرة من البديع تدعو إلى الإعجاب حتى أمكنه أن يحشد هذا العدد الضخم من الأمثال والحكم ذات المرمى الواحد، في سبيل إقناع المتلقي وإذعانه، ولأمثال في اللغة مكانة رفيعة لما لها دور بارز في الإقناع، وسرعة الفهم، وقرب المعنى، وإزالة الإشكال، فالمثل في رأي أبي هلال العسكري: "ذلك يزيد المنطق تفخيماً، ويكسبه قبولاً، ويجعل له قدرًا في النفوس، وحلاوة في الصدور، ويدعوا القلوب إلى وعيه، ويبعثها على حفظه، ويأخذها باستعداده لأوقات المذاكرة"^{٤١}.

ونلاحظ عنصر القصة موجوداً عند بديع الزمان الهمداني، مثل قوله في رسالته: "كان بين أميرين خلاف كصدع

^{٣٨} المصدر السابق، كريستيان بلانتان، ص ٣٠.
^{٣٩} الحجج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، عبدالله صولة، دار الفارابي، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٧م، ص ١٧.

^{٤٠} الرسائل، مرجع سابق، ص ١٧١ - ١٧٠.
^{٤١} الوصف في الشعر العربي، عبدالعزيز علي قناوي، ج ١، مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده، ص د.

الرائب، والبر الخليل، وعريش كعريش موسى^{٤٤}، يصف بديع الزمان نمط حياته البسيط والمتواضع بعد بلوغه سن الثلاثين، موضحاً كيف أن حياته الآن تعتمد على العمل البسيط في الأرض، بعيداً عن الترف، هذا الوصف ليس مجرد تصوير للحياة اليومية، بل هو أيضاً رسالة غير مباشرة عن صعوبة العيش التي يواجهها بعد وصوله إلى مرحلة جديدة من عمره، من خلال هذا الوصف، يعزز بديع الزمان صورة الحياة القروية البسيطة التي تفتقر إلى المظاهر الفاخرة، مع أنه يربط هذه الحياة بسمو داخلي، وجمال يكمن في البساطة والعمل الجاد، كما يسهم الوصف في خلق شعور بالتعاطف مع الكاتب؛ حيث يظهر من خلاله أنه متصالح مع واقع حياته؛ ما يجعل رسالته أكثر مصداقية، ويعزز من تأثيرها الإقناعي لدى المتلقي.

وله وصف في أحوال أهل هراه وما أصابهم من بؤس ومرض، طالباً العوض وإعادة النظر في حالهم، بقوله: "ولا أزيد الشيخ علماً بهراة وأهلها إنه قد شاهد أحوالهم، وعرف ما عليهم وما لهم، ولم يغب عن ثاقب فطنته إلا القليل، ولكني أخبره بما عرض لها ولهم بعد فصول أصلها عنها فيهم فشت الأمراض الحادة فخبطت عشواء* وأفنت رجلاً ثم جد الغلاء، وفقد الطعام، ووقع الموت العام، فمن الناس لم يطعم أسبوعاً، حتى هلك جوعاً، ومنهم من تبلغ بالميتة إلى يومنا هذا، وهو ينتظر نحب، ليلحق صحبه، ومنهم من لا يجد القوت، والدرهم على كفه حتى يموت، والباقون أحياء كأنهم أموات ترعد فرائصهم من هذه البوائق، وإن هول السلطان أعظم وأطم"^{٤٥}، يستفيد بديع الزمان الهمداني في هذا النص من الوصف التفصيلي كأداة إقناعية لإظهار حجم الكارثة في هراه، إذ يصور الأمراض والمجاعة والموت بأسلوب حي ومؤثر: (فخبطت عشواء وأفنت رجلاً، لم يطعم أسبوعاً حتى هلك جوعاً، الباقيون أحياء كأنهم أموات)، هذا التصوير المكثف يثير التعاطف والرغبة لدى المتلقي، ويزيد من إدراكه لحجم المعاناة، ما يعزز قدرة الرسالة على الإقناع بضرورة التدخل والتعويض، ويحول المعرفة بالحدث إلى شعور حي بالمسؤولية الإنسانية.

وقد ساعدت أساليب البديع على توليد هذه الصورة بمقتضى التجانس بين الألفاظ المستمدة من سجل وصفي، كما يقول الجاحظ: "مقصود على العرب، ومن أجله فاقت لغتهم كل لغة، وأربت على كل لسان"^{٤٦}.

وأيضاً وصف في فتح بهاضية في الهند إلى الشيخ أبي العباس الفضل بن أحمد الإسفرائيني، ونرى تأثير بديع

الزمان ببينته، وبلوغ الصورة الفنية في الرسائل درجة كبيرة من البراعة والإتقان، وأثبت الكاتب مهارته في ابتكار الصور، في قوله: "ثم لم يلبث أن خاض البحر إلى بهاضية والسيول والليل جنودها، والشوك والحجر سلاحها، والضح والريح طريقها، والبر والبحر حصارها* والجن والإنس أنصارها"^{٤٧}، يعمد بديع الزمان الهمداني إلى الوصف التفصيلي لإبراز صعوبة فتح بهاضية وإقناع المتلقي بعظمة الحدث، إذ يبدع في تصوير البيئة وعوائق الطريق بأسلوب حي: (السيول والليل جنودها، والشوك والحجر سلاحها، والضح والريح طريقها، والبر والبحر حصارها، والجن والإنس أنصارها). هذه الصورة الفنية المكثفة تخلق إحساساً بالرهبة والإعجاب، وتُظهر التحديات الكبرى التي واجهت الفتح، مما يجعل الإنجاز أكثر تأثيراً على القارئ ويحقق الوظيفة الإقناعية للنص بفعالية.

والتشبيه في الوصف البديعي هو غاية بذاته، وهو واحد من الأساليب البلاغية المهمة في الصور الفنية "والتشبيه يهدف بصورة عامة خلال هذا الوصف إلى المتعة الحسية التي تعجب النظر أو التي تشجي الأذن وتطرب خيالها"^{٤٨}.

يقول ابن الأثير "أما فائدة التشبيه من الكلام؛ فهي أنك إذا مثلت الشيء بالشيء، فإنما تقصد به إثبات الخيال في النفس بصورة المشبه به أو معناه، وذلك أوكد في طرفي الترغيب فيه، أو التنفير عنه، ألا ترى أنك إذا شبهت صورة بصورة هي أحسن منها كان ذلك مثبِّتاً في النفس خيالاً حسناً يدعو إلى الترغيب فيها، وكذلك إذا شبهتها بصورة شيء أقبح منها كان ذلك مثبِّتاً في النفس خيالاً قبيحاً يدعو إلى التنفير عنها، وهذا لا نزاع فيه"^{٤٩}.

فللتشبيه روعة وجمال، وموقع حسن في البلاغة؛ وذلك لإخراجه الخفي إلى الجلي، وإدناؤه البعيد من القريب، يزيد المعاني رفعة ووضوحاً، ويكسبها جمالاً وفضلاً، ويكسوها شرفاً وتبلاً؛ فهو فن واسع النطاق، فسيح الخطو، ممتد الحواشي، متشعب الأطراف، متوعر المسلك، غامض المدرك، دقيق المجرى، غزير الجدوى^{٥٠}.

ومما يصور ذلك ما كتبه بديع الزمان الهمداني في فتح بهاضية حين شبه سيف الأمير في قتاله بسيف النبي عليه الصلوة والسلام، وسيف أبي بكر، وسيف علي، وسيف القصاص، في قوله: "إن سيوف الحق أربعة وسائرهم للنار سيف رسول الله في المشركين، وسيف أبي بكر في المرتدين، وسيف علي في الباغين، وسيف القصاص بين المسلمين، وسيوف الأمير وفقه الله في مواقفه لا تخرج عن

^{٤٩} المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د. ط، ج 2، ص 99.

^{٥٠} جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشمي، مؤسسة هندواي، المملكة المتحدة، ب. ط، ص 249، بتصرف.

^{٤٤} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ١٤٥.

^{٤٥} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٥٨.

^{٤٦} البيان والتبيين، الجاحظ، مرجع سابق، ج 4، ص 55.

^{٤٧} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص 10.

^{٤٨} فن الوصف، إيليا حاوي، منشورات دار الشرق الجديد، بيروت، ج 2، ط 1، 1960م، ص 24.

أو عدم مراعاة من الطرف الآخر، ما يعزز موقفه في طلب العدالة أو التوضيح .

في ختام الحديث عن الوظيفة الإقناعية في رسائل بديع الزمان الهمداني، نلاحظ براعة الكاتب في توظيف أدوات متعددة لتعزيز موقفه وإقناع المتلقين، فمن خلال التناسل مع القرآن الكريم، استطاع أن يضيف على رسائله بعداً دينياً وروحياً يربط فيه الأفكار بالوحي الإلهي؛ ما يجعل حججه أقوى وأكثر تأثيراً، كما اعتمد على الشعر كوسيلة للتعبير عن المشاعر والمواقف بشكل فني مؤثر، ما ساعد في توصيل أفكاره بأسلوب جميل وسلس، وإضافة إلى ذلك، استخدم الحجج العقلية والبراهين المنطقية لدعم مواقفه؛ حيث كان يبرهن على صحة آرائه بطرق مباشرة وواقعية؛ ما يعزز مصداقيته، أما الوصف؛ فقد كان أداة قوية لتوضيح الأوضاع والمواقف؛ ما ساعد في نقل الصورة إلى المتلقي بشكل دقيق ومقنع، تجمع هذه الأساليب المختلفة لتشكل طيفاً غنياً من الأدوات الإقناعية التي استخدمها بديع الزمان الهمداني لتوجيه رسائله بأسلوب مؤثر؛ ما يجعل أعماله نموذجاً فنياً مميزاً في الأدب العربي.

الوظيفة التواصلية:

تعد نظرية التواصل اللغوي التي تنسب إلى رومان جاكسون من أهم النظريات اللسانيات الحديثة؛ فالتواصل على وفق نظرية جاكسون مكونة من ستة عوامل، هي: المرسل، والمرسل إليه، وقناة الاتصال، والمرجع، والنظام المجري به الاتصال.

واللغة قائمة على وظائف تؤديها العملية التواصلية، فاللغة ظاهرة إنسانية خص بها الإنسان عن غيره من الكائنات، وهي الأداة التي تتيح للتعبير عن الفكر والمشاعر، وتتخذ من خلالها اللغة شكلاً ومادة، "قدرة الإنسان على التواصل عبر أداة هي اللغة التي تصبح أداة للتواصل عندما تتحول إلى كلام"⁵³، وهي ظاهرة اجتماعية، تحقق وظيفتها من خلال تواصل الناس فيما بينهم، وتناقل الأفكار ووجهات النظر، والتعبير عن المشاعر، وتحقيق المصالح الاجتماعية "والنص ينسّق مع سياق ثقافي عام يتّصل بالتاريخ والقانون والدين والأدب، ولذلك تقترح كريستينا دراسة الأشكال النصّية ضمن منظومة الثقافة والتاريخ التي يتشكّل منها وفيها النص ."⁵⁴

حيث تقول كريستينا: "النص ليس تلك اللغة التواصلية التي يقننها النحو؛ فهو لا يكتفي بتصوير الواقع أو الدلالة عليه، فحيثما يكون النص دالاً؛ فإنه يشارك في تحريك وتحويل الواقع الذي يمسك به في لحظة انغلاقه، بعبارة مغايرة لا

هذه الأقسام؛ فسيفه بظاهر هراة فيمن عطل الحد"^{٥١}، شبه بديع الزمان سيف الأمير بسيف الحق، وهي سيوف تاريخية ارتبطت بالجهاد والدفاع عن الحق والعدالة في الإسلام، مثل سيف النبي -صلى الله عليه وسلم، وسيف أبي بكر في قتال المرتدين، وسيف علي في قتال الباغيين، وسيف القصاص بين المسلمين، هذا التشبيه يبرز قوة وشرعية فعل الأمير في قتال أعداء الحق؛ حيث يتم تجسيد سيفه على أنه أداة لتحقيق العدالة والانتصار في مواجهة الأعداء، وإفادته في الإقناع تكمن في تعزيز صورة الأمير بصفته مجاهداً عادلاً، يتبع درب الأبطال في التاريخ الإسلامي الذين رفعوا لواء الحق، فالتشبيه يعزز من الشرعية الأخلاقية والسياسية للأمير، ويعطيه صفة القداسة والعدالة المرتبطة بهذه السيوف، ما يضيف على سلوكه مسحة من التقدير والاحترام، من خلال هذا التشبيه يحاول بديع الزمان أن يرفع من قيمة الأمير في أعين المتلقين، ويجعله رمزاً للعدالة والقوة في مواجهة الباطل .

وأيضاً في قوله: "وسأسوق حديثي معه أنه -أصلحه الله- قد قنّش أعطاف نيسابور فما وجد إلا رأسي دبة، وألا لحيتي إلا مذبة، فجنى لي على خمسة آلاف درهم أرقّت في كسبها ماء العمر، وأخرجتها من أنياب الخطوب الحمر، وخمسة أشهر من عمري كل يوم منها خير من عمر شريح القاضي في أمر البلاغ المعروف بباغ أسد عقد لي إجاره ثلاث سنين، واحتملت دخله أياماً قلائل ثم لم يكن مثلي معه إلا مثل البخاري الذي ضاع حماره وخرج في طلبه"^{٥٢}

في هذا الشاهد، استخدم بديع الزمان الهمداني التشبيه لتصوير حاله بطريقة بلاغية مؤثرة؛ حيث شبه نفسه بالبخاري الذي ضاع حماره، هذا التشبيه يعكس شعور الكاتب بالخذلان والندم؛ فهو يعبر عن صعوبة جمع المال الذي بذل فيه الكثير من الجهد والوقت، ومن ثم سهولة فقدانه، أو ضياعه بشكل غير متوقع، وعلاقته بالإقناع تظهر من خلال القوة التعبيرية التي يمتلكها التشبيه؛ فبديع الزمان يريد أن يقنع المتلقي بعدم عدالة الموقف الذي تعرض له؛ حيث ضاع المال الذي جمعه بتعب شاق، بالطريقة نفسها التي ضاع بها حمار البخاري، التشبيه هنا يعمل على جعل الوضع أكثر إقناعاً وتفهماً من خلال ربطه بحالة معروفة ومألوفة للمتلقين، وهي ضياع الحمار، التي تمثل فقدان شيء ذي قيمة بطريقة غير عادلة أو غير متوقعة، والهدف من التشبيه هو تحفيز التعاطف مع الكاتب، وإقناع المتلقي بأن ما مرّ به ليس فقط مؤلماً؛ بل غير عادل، فيجعل من صعوبة جمع المال وفقدانه في الوقت نفسه مسألة محزنة تُظهر جشعاً

⁵³ مدخل إلى اللسانيات، رضوان القضماني، منشورات جامعة البعث، ص ٤١.

⁵⁴ علم النص، جوليا كريستينا، ترجمة فريد الزاهي، ١٩٩٧م، ص ٢٩.

^{٥١} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ١٠.

^{٥٢} الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ٧٧.

ومن دواعي التواصل المختلفة طلب الحاجة، فيقول في ذلك إلى الشيخ أبي العباس: "رقتني هذه عزيز علي ألا أسعد دون هذه الرقعة، بتلك البقعة، وكنت فاضتكت في الحديث سألتك إلقاءه إلى الشيخ وشهر الصيام ضعيف الخصر، كرية العصر، ولولا أن وقت رجوعه، وقت جوعه لقصدت حضرته، لكنني أخاف ضجرته، وأنت أعرف بأحواله، وألطف في سؤاله؛ فأعرض رقتني هذه وتتجز الحاجة منه، وإن أرحمتني في ذلك الحديث، من صاحب المواريث، فيذ غراء لا تسعها الأرض والسماء، وإن لم تتمكن من الكل فاقطعه بالعرض، فبعض الشر أهون من بعض، والسلام"⁵⁹، إذ يوظف بديع الزمان الهمذاني رسالته وسيلة للتأثير في المتلقي (الشيخ أبي العباس) وحثه على نقل الطلب إلى الشيخ المقصود. ويعتمد في ذلك على خطاب تفاعلي يجمع بين الاستعطاف، والتلطف، ومعرفة أحوال المخاطب لضمان الاستجابة. كما يسهم السجع والأسلوب البلاغي في تعزيز الإقناع وتوطيد العلاقة الاجتماعية، مما يجعل الرسالة أداة تواصل فعالة لتحقيق غاية عملية ضمن سياق اجتماعي محدد.

وله أيضًا رسالة توبيخية: "وصلت رقتك أطل الله بقاءك، ومثلك في تلك السفارة مثل الفارة، طفقت تقرض الحديد، فقيل لها: ويحك ما تصنعين بالناب ورأسه؟ والحديد وبأسه؟ فقلت: أشهد، ولكنني أجهد، وإن نتج من تلك الأسباب فنجى الذناب، بمقازيرك لا معاذيرك، وبلؤمك ليس بلؤمك، ويل أمك جنينًا ما أنفذ كيدك على ضعفه! وأحد غربك على سخفه! انت ولا ذمة والسلام"⁶⁰، في هذه الرسالة التوبيخية، يستخدم بديع الزمان الهمذاني أسلوبًا قويًا للتواصل مع المرسل إليه؛ حيث يشبهه بالفار الذي يقرض الحديد لتبيان جهله وعشوائيته، من خلال التشبيهات واللوم الحاد، يعبر عن عدم فعالية تصرفات الشخص، ويحثه على الإصلاح، الرسالة تبرز دور التوبيخ في توجيه الأفراد وتصحيح سلوكهم؛ ما يحقق تواصلًا هادفًا وفعالًا.

ونراه في رسالة عتاب إلى القاضي أبي النصر ابن سهل: "ما للقاضي أعزه الله يلقاني بوجه كأنه الزقوم، ويراني ولا يقوم، أنا أسأله أن يقتدي بغيره لا بآبائه، ألسنت لقيامه أهلاً، لعن الله أكثرنا جهلاً، وأقلنا فضلاً وأحسننا أصلاً، تلك القلنوسة ليست بأول قلانس الحكام، وتلك الشبية ليست بأول شبية في الإسلام، نحن نخرا في خير من تلك القلنوسة، ونصنع خيراً من تلك القمحودة، فليحسن العشرة معي من بعد ولست من رعيته، وليجمل الصحبة من ظاهره، إن لم

يجمع النص شتات واقع ثابت أو يوهم به دائماً، وإنما بيني المسرح المتنقل لحركته التي يسهم هو فيها، ويكون محمولاً وصفة لها، فهو يرتبط بالساحة التاريخية والمجتمع."⁵⁵

فالحديث خطاب تواصلي، وهو بذلك يحمل رسالة معرفية معينة من مرسل (عالم) إلى متلقي (يطلب هذا العلم)، وفي غياب أحد العنصرين يصبح الحديث غير ذي جدوى، والمتلقي هنا قد يكون فعلياً، فيشير عليه صاحب الخطاب، وهي ظاهرة لا نلمسها فقط في الخطابات الشفوية؛ بل أيضاً في كثير من المصنفات العربية التي تشير في مقدمتها إلى الشخص الذي وجه إليه هذا الكتاب، أو ألف بطلب منه⁵⁶.

وفي مواضع أخرى تدور الوظيفة التواصلية حول الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وتأثيره على النفس، فنراه في رسالة إلى الشيخ الإمام أبي الطيب في طلب الوصل: "الشيخ الإمام قد رجح الحاتمين بين عادة الكرم، وعارض ندم، يقول الكرم تحملها غرامة، ويقول الندم لا ولا كرامة، والكرم أهدى إلى المناقب، وأنظر في العواقب، والندم أشد للبشرية وفاقاً، وعلى العاقل إشفافاً، فإن لم يكن في البين تخطيط فلم لا يبعث بالحاضر، ويحيل بالآخر، والشيخ الإمام يفعل في هذا الباب ما هو أهله فقد علم خوض الناس، بين الطمع فيهما والياس، ويرتجي من قائل وفعل، وسائل ما حصل، عالياً رأيته إن شاء الله"⁵⁷، يؤدي النص وظيفة تواصلية واضحة تقوم على تعزيز الاتصال الاجتماعي والحفاظ على الروابط الإنسانية بين المرسل والمتلقي، حيث تأتي الرسالة في سياق طلب الوصل بعد انقطاع، مقروناً بعتاب لطيف لا يخلو من مراعاة المقام. يعتمد الكاتب أسلوباً جازجياً قائماً على المفاضلة بين الكرم والندم، ليقنع المخاطب بأن التواصل فعل أخلاقي واجتماعي يثمر مناقب، بينما يؤدي الانقطاع إلى أثر نفسي سلبي، وتتجلى الوظيفة التواصلية في السعي إلى استمالة المتلقي نفسياً واجتماعياً، من خلال خطاب مباشر يراعي مكانته العلمية، ويستحضر وعيه بتأثير الفعل الاجتماعي في النفوس، كما تكشف الرسالة عن إدراك الكاتب لأهمية التفاعل الإنساني بوصفه ضرورة اجتماعية، لا مجرد مجاملة، وهو ما يجعل النص رغم قصره مكثف الدلالة، جامعاً بين العتاب والإقناع والدعوة إلى استعادة التواصل، "تنزع الرسائل التي توخى فيها الكتاب سبل الإيجاز إلى تكوين جنس فرعي في الرسائل الأدبية، وتتبعوا الرسائل الطلبية المرتبة الأولى"⁵⁸ مع إضفاء المحسنات البديعية، فيسوق بديع الزمان الهمذاني الرسالة في صورة رائعة الصنعة باهرة الأسلوب مع مراعاة جزالة الألفاظ.

⁵⁸ الرسائل الأدبية ودورها في تطور النثر العربي القديم، صالح رمضان، دار الفارابي، ط١، ٢٠٠١م، ص ٥٨٧.

⁵⁹ رسائل بديع الزمان الهمذاني، مصدر سابق، ص ١١١.

⁶⁰ رسائل بديع الزمان الهمذاني، مصدر سابق، ص ٩٥.

⁵⁵ علم النص، مرجع سابق، ص ٩.

⁵⁶ الخبر في السرد العربي، الثابت والمتغيرات، سعيد جبار، باحثون، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط ١، ٢٠٠٤م، ص ٢٥.

⁵⁷ رسائل بديع الزمان الهمذاني، مصدر سابق، ص ٩٥.

جعلت فداك الشقيق سيء الظن وما أحوجني إلى أن أراك ولا قرابة إلا الأخوة، وتلك والله يعينك نازلة الدهر، وقاصمة الظهر، وإن يشأ الله يسكنك سئاً، وينبتك نباتاً حسناً، والله أولى بك من أخيك، وهو حسبي فيك، فاستعن بالله وحده، أليس الله بكاف عبده، والسلام.⁶⁵

في هذه الرسالة، يظهر بديع الزمان الهمذاني أسلوباً مؤثراً في العتاب والنصح لأخيه؛ حيث يعبر عن صدق مشاعره بطريقة مؤثرة وحساسة، استخدم أسلوباً بليغاً ومفعماً بالعاطفة للتواصل مع أخيه رغم المسافة بينهما، بديع الزمان يعبر عن العلاقة بينهما كإخوة تجمعهم الحقيقة رغم الفُرقة الجغرافية، مؤكداً أن الفهم والتواصل القلبي ليس مرتبطاً بالمكان؛ بل بالمشاعر والصدق، وظّف في رسالته التشبيه، مثلما فعل في "والأخوان، وإن كان أحدهما بخراسان والآخر بالحجاز، مجتمعان على الحقيقة مفترقان على المجاز"؛ ليؤكد وحدة الروح والمشاعر رغم الاختلافات الظاهرة، كما أضاف الوعظ والنصيحة بأدب وحنكة، مشيراً إلى أن التوفيق من الله هو الذي يفقد الإنسان إلى الطريق الصحيح؛ ما يبرز الوظيفة الاجتماعية للتواصل المبني على النصيحة والإحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين .

ومن صور اللطف رسالته إلى أبيه للاطمئنان عليه: "كتابي أطال الله بقاء الشيخ، وتواترت الأخبار من قبل أنه وارد لا محالة، وتلقيت هذه الحالة بمقتضاها وشكراً وصدقة، ثم ورد كتابه بأن الأمر في ذلك فتر، لعارض علة ذكر، فقسمت قلبي جزأين، وما حال الواحد بين اثنين، أحدهما يبيكيه، والآخر يشكيه، وقلت العافية وألزم الناحية، ولم يرد كتابه بعدُ بذكر السلامة، وقد علم ما بين الجوانح من قلق، وتحت الترائب من حرق، حتى أسمع بالسلامة أفيضت عليه، وقد خرج القاضي أبو إبراهيم حاجاً فإن رأى أو فعل، فمعه إذا قفل، وإن أبي وقعد، فقد أفلته عما وعد، لا يزعجني بعد بوعده والسلام"⁶⁶، يظهر لنا بديع الزمان الهمذاني أسلوباً مؤثراً يعكس جوانب التواصل الاجتماعي والإنساني؛ حيث يعبر عن مشاعره تجاه والده ويطمئن عليه في حال مرضه، يُظهر الكاتب تأثره الشديد، ويعبر عن قلقه الداخلي، كما يظهر تفاعلاً حياً مع الأحداث من حوله؛ ليُعبّر عن ارتباطه العاطفي القوي مع والده، والتواصل هنا ليس فقط في التعبير عن الخبر؛ بل أيضاً في مشاركة المشاعر والأحاسيس بشكل صادق، ما يعكس أبعاداً إنسانية مهمة في التواصل الاجتماعي، استخدم بديع الزمان صورة قوية لقلقه في قوله: (قسمت قلبي جزأين، وما حال الواحد بين اثنين)، وهو تشبيه يعزز من قوة المشاعر المبعوثة من خلال الرسالة ويظهر

يجملها من نيته، أو فليفعل ما شاء فإنها شقشقة هدرت، والجميل أجمل والسلام"⁶¹، بدأ بديع الزمان الهمذاني بأسلوب الاستفهام، "الاستفهام يمكن أن يعبر عن الأعمال التواصلية الأساسية التي بنى عليها جميع المحاورات الشفهية منها والمكتوبة، فالتحذير والتوبيخ والتعظيم والاستبعاد والإنكار والتقرير، تمثل جميعاً أعمالاً لغوية أساسية مركوزة في الحوار العادي، وفي الكلام اليومي"⁶²، والمراد من الاستفهام في هذا السياق هو تقوية درجة الذاتية في التلطف .

ومن التواصل رسالة بديع الزمان الهمذاني في طلب الإفراج عن سجين: "الشيخ السيد أطال الله بقاءه إذا أوصل بيدي يده لم ألمس الجوزاء إلا قاعداً وقد ناطها منة في عنق الدهر، وصاغها لكيلاً لجبين الشكر، وما أقصر يدي عن المقابلة ولساني عن الثناء، وهذا الجاهل قد عرف نفسه، وقلع ضرسه، ورأى ميزان قدره، وذاق وبال أمره، وجهاز إلي كتيبة عاجزات فأطلقن العويل والأليل، وبعتني شفيحاً إلي، واستعن بي علي، وتوسلن بكلمة الاستسلام، ولحمة الإسلام، في معنى هذا الغلام، فإن أحب الشيخ أن يجمع في الطول راء الحوض إلى العفر، وينظم في الفعل بين الروض والمطر، شفع في إطلاقه مكارمه، وشرف بذلك خادمه، وأنجزنا بالإفراج عنه موقفاً إن شاء الله تعالى"⁶³، اعتنى بديع الزمان برسائل التوصية والشفاعة التي اهتمت بالشؤون العامة من سياسة اجتماعية، فتعتبر مرآة للعصر الذي يعيشه "موضوع الكتابة في الشؤون العامة يعتبر من الأهداف التي أولاهها بديع الزمان عنايته واهتمامه، والتي اعتبرت رسائله مصدراً للحياة الاجتماعية والسياسة"⁶⁴، فنرى رسالته إلى الشيخ السيد في طلب الإفراج عن السجين تظهر أسلوب التواصل الفعال عبر الاحترام والتوسل، يستخدم التشبيه والبلاغة لإظهار التقدير لمكانة الشيخ، مشيراً إلى توبة السجين، واعترافه بأخطائه، الرسالة تعتمد على التوسل والشكر؛ ما يعزز وظيفة التواصل عبر التأثير في قرار الشيخ بالإفراج عن السجين بناءً على المبادئ الإنسانية والأخلاقية .

وله أيضاً في عتاب لأخيه ونصح: "كتابي أطال الله بقاءك ونحن إن بعدت الدار فرعاً نبعة فلا تحينن بعدي على قربك، ولا تمحون ذكري من قلبك، فالأخوان وإن كان أحدهما بخراسان، والآخر بالحجاز، مجتمعان على الحقيقة مفترقان على المجاز، والاثنتان في المعنى واحد وفي اللفظ اثنتان، وما بيني وبينك إلا ستر، طوله فتر، وإن صاحبنني رفيق اسمه توفيق، لنلتقين سريعاً، ولنسعدن جميعاً، والله ولي المأمول،

⁶⁴ بديع الزمان الهمذاني بين المقالة والرسالة، مأمون بن محيي الدين الجنان، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط 1، 1993م، ص 54.
⁶⁵ رسائل بديع الزمان الهمذاني، مصدر سابق، ص 107.
⁶⁶ رسائل بديع الزمان الهمذاني، مصدر سابق، ص 107.

⁶¹ المصدر نفسه، ص 101.
⁶² الرسائل الأدبية ودورها في تطور النثر العربي القديم، صالح رمضان، مرجع سابق، ص 580.
⁶³ رسائل بديع الزمان الهمذاني، مصدر سابق، ص 64.

إذن نستنتج من خلال هذه الرسائل أن الوظيفة التواصلية تؤدي دوراً مهماً في بناء التواصل؛ بل إن الأدب قائم على هذه الوظيفة ألا وهي التواصل، فنستخلص مما سبق أن الرسائل بوصفها نصاً تعبير عن موقف صاحبها، ويريد من خلالها إيصال فكرة ووجهة نظر؛ فهو بذلك يسهم في تحقيق الترابط والتماسك الاجتماعي، والهدف من الوظيفة التواصلية هي: "تبشير انتباه المتلقي، وربط نوع من التواصل بينه وبين المقروء، إضافة إلى خلق نوع من التقارب بينهما؛ لتحريض المتلقي على القراءة والتلقي، ومحاولة تقليص المسافة بينه وبين الكتاب".⁶⁸

الخاتمة:

بعد هذا التتبع الوصفي والتحليلي لمظاهر المتعاليات النصية في رسائل بديع الزمان الهمداني، تبين أن هذه الرسائل لا تقوم على خطاب لغوي مباشر أو تواصلية فحسب، بل تتأسس على شبكة معقدة من العلاقات النصية التي تمنحها عمقاً دلاليًا وبعداً جماليًا واضحاً. فقد كشف البحث أن بديع الزمان الهمداني كان واعياً باليات التداخل النصي، موظفاً إياها بمهارة فنية عالية لخدمة مقاصده التعبيرية والإقناعية، ومحولاً الرسالة النثرية إلى نص أدبي متكامل الأبعاد.

وأظهرت الدراسة أن التناص، ولا سيما التناص القرآني والشعري، شكل ركيزة أساسية في بناء الرسائل، إذ أسهم في إغناء الدلالة، وتعزيز السلطة الخطابية للنص، وربط المعنى بسياقات ثقافية ودينية مشتركة بين المرسل والمتلقي، بما يضمن سرعة الفهم وقوة التأثير. كما تبين أن المناصات النصية، من عناوين وصيغ افتتاح وخواتيم، أدت دوراً مهماً في توجيه التلقي، وتهيئة القارئ نفسياً ودلاليًا للدخول إلى عالم النص.

كما كشفت النتائج أن التحويل النصي والمحاكاة الأسلوبية كانا وسيلتين بارزتين لدى الهمداني في إعادة إنتاج المعاني داخل قوالب بلاغية جديدة، تجمع بين الجد والهزل، وتحقق قديراً عالياً من الإمتاع الفني. وقد أسهم هذا التنوع في الأساليب والصور البلاغية، من استعارة وتشبيه وكناية وسجع وجناس، في إبراز الوظيفة الإمتاعية للرسائل، وجعلها نصوصاً قابلة للتذوق والاستمتاع، لا مجرد وسائل لنقل الطلب أو الشكوى أو العتاب.

وفي السياق ذاته، أكدت الدراسة أن المتعاليات النصية لم تتفصل عن الوظيفة الإقناعية، بل شكّلت إحدى أدواتها الرئيسية، من خلال توظيف الشواهد الدينية والأدبية، والحجج البلاغية، والوصف التصويري، بما يحقق استمالة عقل المتلقي وعاطفته في آن واحد. وهو ما يدل على أن

بوضوح كيف أن هذا الحدث الصعب جعله يعيش بين مشاعر متناقضة، كما يعكس أيضاً كيف أن بديع الزمان يحاول إظهار التفاهم مع ما يمر به والده من مرض، مُطمئناً إياه في الوقت ذاته بأن الأمور لن تزعجه بعد اليوم.

الرسالة تبرز بشكل واضح مشاعر اللطف والاهتمام بين الطرفين، وتظهر قوة العلاقة بينهما؛ ما يعزز الوظيفة التواصلية في الرسالة من خلال التعبير عن القلق، الرغبة في الاطمئنان، والاهتمام العميق بالآخر.

وكانت رسائل بيان الحال مظهرًا من مظاهر التواصل في أدب الرسائل؛ حيث تبنى الرسالة على مشاركة الحال، فهذه رسالة إلى عمه يقول فيها: "كتابي ورد كتاب العم والاسنة حشوه فرط عتاب، إذ لم أفرده بكتاب، وأصدق من الكتاب الحاسة، والرحم الماسة، أفيظنني نسيته إن صدق هذا الظن فالماء، ينساه الظماء، ولا رأي الله أعود لما يكره، وإذا حنق وقطعت، وأمر وأطعت؛ رجوت أن لا يجد العتب مساعاً، سأل العم أن أبته حالي بهذه البلاد إني في بلاد، وإن لم يكن لأهلها تمييز؛ فأنا بينهم عزيز، يعظمونني تقليداً، ويروني فريداً، والمال يجري فيضاً لكني لا أبلعه ريقاً، ولا ألوه تقريقاً، فهو يأتي مداً ويذهب جزراً، والسلطان فمقبل غاية الإقبال، بالجاه والمال، فهذه جريدة أحوالي وتفصيلها طويل، وإذا شئت من هذه الجراب أزن وأكيل، وحسبنا الله ونعم الوكيل".⁶⁷

في هذه الرسالة، يعبر بديع الزمان الهمداني عن حالة من التواصل العاطفي والوجداني مع عمه، يُظهر الكاتب في رسالته تفاعلاً حميماً؛ حيث يوضح أنه لم ينسَ عمه رغم تأخره في الرد؛ بل كان مشغولاً بحاله الخاصة التي لم يفصح عنها في البداية، يبدأ الرسالة بالاعتذار عن تقصيره، ويُعبّر عن مشاعره تجاه عمه بكلمات تُظهر عمق العلاقة بينهما، مثل قوله (الماء ينساه الظماء)؛ ما يعكس شدة الاهتمام والحب، ثم يواصل بديع الزمان الحديث عن وضعه الحالي في البلد الذي يعيش فيه، ويصف حاله المادي والمعنوي، ورغم وجود المال والجاه، يصف كيف أن هذه الأمور لا توفر له الاستقرار الذي يبحث عنه؛ بل يظل يواجه تقلبات الحياة المادية والروحية، هذا التشبيه بالمال الذي "يأتي مداً ويذهب جزراً" يعكس شعوراً بالضيق وعدم الاطمئنان، ويُبرز الصراع الداخلي الذي يعيشه الكاتب، ومن خلال هذه الرسالة نرى كيف أن بديع الزمان لا يكتفي بنقل المعلومات؛ بل يشارك مشاعره وأفكاره بطريقة تُعزز من العلاقة بينه وبين عمه، وتُظهر جوانب إنسانية مؤثرة، وبذلك تكون الرسالة مثلاً واضحاً على كيفية استخدام الرسائل في التواصل العاطفي، وتعزيز الروابط الاجتماعية.

⁶⁸ اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، حافظ إسماعيل علوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط ١، ٢٠٠٩م، ص ١٠٤.

⁶⁷ رسائل بديع الزمان الهمداني، مصدر سابق، ص ١٠٨.

الحجاج في الشعر القديم من الجاهلية إلى القرن الثالث الهجري، سامية الدريدي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2007م.

كتاب الخطابة، تعريب إبراهيم سلامة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، عبدالله صولة، دار الفارابي، بيروت لبنان، ط 1، 2001م. اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبدالرحمن، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1998م.

معجم التعريفات، علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، ت. محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، 2004م. كشاف اصطلاحات الفنون، علي ابن القاضي محمد بن حامد بن صابر الفاروقي الحنفي التهانوي، ت. رفيق العجم وعلي دحروج، مكتبة لبنان، بيروت، 1996م.

الحجاج، كريستيان بلانتان، ترجمة: عبدالقادر المهيري، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، ب. ط، 2008م.

الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، عبدالله صولة، دار الفارابي، بيروت، ط 2، 2007م. جمهرة الأمثال، أبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ج 1، ط 1، 1988م.

الوصف في الشعر العربي، عبدالعزيز علي قناوي، ج 1، مطبعة مصطفى الباني الحلبي وأولاده، فن الوصف، إيليا حاوي، منشورات دار الشرق الجديد، بيروت، ج 2، ط 1، 1960م.

المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د. ط، ج 2.

جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد الهاشمي، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، ب. ط. مدخل إلى اللسانيات، رضوان القضماني، منشورات جامعة البعث.

علم النص، جوليا كريستيفا، ترجمة فريد الزاهي، 1997م. الخبر في السرد العربي، الثوابت والمتغيرات، سعيد جبار، باحثون، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط 1، 2004م.

الرسائل الأدبية ودورها في تطور النثر العربي القديم، صالح رمضان، دار الفارابي، ط 1، 2001م. بديع الزمان الهمذاني بين المقالة والرسالة، مأمون بن محيي الدين الجنان، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط 1، 1993م.

اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، حافظ إسماعيل علوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط 1، 2009م.

الخطاب الرسائلي عند بديع الزمان كان خطابًا مقصودًا وموجهًا، يوازن بين الجمال الفني والغاية التداولية.

وانطلاقًا من هذه النتائج، يمكن القول إن رسائل بديع الزمان الهمذاني تمثل نموذجًا متقدمًا في النثر العربي، يجمع بين أصالة التراث وثراء التقنيات الأسلوبية، ويؤكد أن النص التراثي قابل للقراءة والتحليل في ضوء المناهج النقدية الحديثة، دون أن يفقد خصوصيته أو قيمته التاريخية. كما تفتح هذه الدراسة آفاقًا بحثية مستقبلية لدراسة المتعلقات النصية في أجناس نثرية أخرى، كالمقامات والخطب والوصايا، بما يسهم في تعميق فهمنا لجماليات النص العربي القديم ووظائفه المتعددة

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

في النقد الأدبي، عبدالعزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، ط 2، 1972م.

البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 7، 1998م.

بديع الزمان الهمذاني، مارون عبود، مؤسسة هنداوي، 2013م، ب. ط.

فيض الخاطر، أحمد أمين، ج 7، مؤسسة هنداوي، ب. ط، 1947م.

عيون الأخبار، أبو محمد عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، دار الكتب العربية، بيروت، 276هـ، ج 1.

الرسائل، أبي الفضل بديع الزمان الهمذاني، مطبعة الجوائب بالأسستة العلية، 1298هـ، ط 1.

علم البيان، عبدالعزيز عتيق، دار النهضة العربية، بيروت، 1985م، ب. ط.

أسرار البلاغة في علم البيان، عبدالقاهر الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1988م.

كتاب التلخيص في علوم البلاغة، جلال الدين محمد القزويني، ضبطه وشرحه عبدالرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط 1، 1904م.

تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول، شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 5، 1981م.

الصناعتين الكتابة والشعر، أبي هلال العسكري، تحقيق على البجاوي ومحمد إبراهيم، ط 1، دار إحياء الكتب العربية، 1952م.

الإقناع الاجتماعي خلفيته النظرية وآلياته العملية، عامر مصباح، ديوان المطبوعات الجامعية، 2005م.

أدب الصداقة في النثر العربي من القرن الأول حتى آخر القرن الرابع الهجري، دراسة موضوعية. د. عبدالخالق عبدالرحمن القرني، ط 1، عمان، دار أزمنة للنشر والتوزيع، 2022م.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Arabization of the Natural and Experimental Sciences in Arab Universities.

Dr. Faisal bin Muhammad Al- Mutairi

Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية.

د. فيصل بن محمد المطيري

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

E-mail: FFMM1434@GMAIL.COM

KEY WORDS:

Arabization, Natural Sciences, Experimental Sciences, Arab Universities, Challenges, Future Prospects.

الكلمات المفتاحية:

التعريب، العلوم الطبيعية، العلوم التجريبية، الجامعات العربية، التحديات، الأفاق المستقبلية.

ABSTRACT:

This research investigates the phenomenon of Arabization of natural and experimental sciences in Arab universities, highlighting current challenges and future prospects. The study aims to provide a comprehensive description of the efforts made in this regard and to review the obstacles hindering the enhancement of Arabic scientific content in these fields. The adopted methodology is descriptive, analyzing available literature and relevant academic reports to understand the multifaceted dimensions of the Arabization process. Preliminary findings reveal variations in the levels of Arabization across different universities and specializations, emphasizing the urgent need for integrated strategies including the development of scientific terminology, training of teaching staff, and support for scientific research in Arabic. The research recommends activating the role of language academies, fostering cooperation between academic and research institutions, and providing a supportive environment for original scientific production in Arabic, thereby ensuring an effective contribution to the knowledge development trajectory in the Arab world.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث ظاهرة تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية، مسلطاً الضوء على التحديات الراهنة والأفاق المستقبلية لهذه القضية المحورية. تهدف الدراسة إلى تقديم وصف شامل للجهود المبذولة في هذا السبيل، واستعراض الإشكاليات التي تعترض سبيل تعزيز المحتوى العلمي العربي في هذه المجالات. تركز المنهجية المتبعة على المقاربة الوصفية، لتحليل الأدبيات المتوفرة والتقارير الأكاديمية ذات الصلة، بهدف فهم الأبعاد المتعددة لعملية التعريب. تكشف النتائج الأولية عن وجود تفاوت في مستويات التعريب بين الجامعات والتخصصات المختلفة، مؤكدة على الحاجة الماسة لاستراتيجيات متكاملة تشمل تطوير المصطلحات العلمية، وتأهيل الكوادر التدريسية، ودعم البحث العلمي باللغة العربية.

يوصي البحث بضرورة تفعيل دور المجامع اللغوية، وتعزيز التعاون بين المؤسسات الأكاديمية والبحثية، وتوفير بيئة داعمة للإنتاج العلمي الأصيل باللغة العربية، بما يضمن إسهاماً فعالاً في مسيرة التنمية المعرفية في العالم العربي.

المقدمة:

تُعَدُّ اللغة وعاء الفكر، ومرآة الحضارات، والأداة الأساسية لنقل المعرفة وتنميتها في سياق المجتمعات العربية، طالما كان تعريب العلوم قضية محورية، خاصة في ظل التحديات التي تواجه النهوض العلمي والتقني. فالدول المتقدمة تعي أهمية تدريس العلوم بلغتها الأم لتأسيس قاعدة علمية راسخة تمكنها من الإبداع والابتكار. إنَّ التحولات الحضارية في القرون الخمسة السابقة، أزاحت مركز الثقل الحضاري من عالمنا الإسلامي إلى العالم الغربي، الذي تصدر زعامة العالم في مجال العلوم التطبيقية والتجريبية، وفرض لغته كلغة أولى للعلم على مستوى العالم. ولم يكن له أن يفعل ذلك لولا الطفرة العلمية والتقنية التي تجاوز بها العالم الشرقي بأجمعه، فأصبحت اللغة الإنجليزية (ومعها الفرنسية بنسبة أقل) لغة العلم، وقُلَّ أن تجد مجتمعًا علميًا لا يخضع -اختياريًا أو اضطراريًا- لتعلمها والبحث العلمي من خلالها.

إنَّ الجامعات، باعتبارها قبلة إنتاج المعرفة ونشرها، تقع على عاتقها مسؤولية كبرى في هذا المجال. فهل يمكن لأي أمة أن تأمل في ريادة علمية دون أن تتمكن من التفكير والإبداع بلغتها الأم في أكثر المجالات تقدمًا؟

أرى الإجابة الواضحة هنا لا تحتاج إلى جدل كبير. لا شك أنَّ تعريب العلوم يواجه عقبات جمة، ولكن رغم هذه التحديات، تظل فكرة تعزيز المحتوى العلمي العربي أمراً حيويًا لا يمكن الاستغناء عنه، خاصة وأنَّ اللغة العربية تمتلك من المرونة والقدرة على الاشتقاق مما يؤهلها لاستيعاب أحدث المستجدات العلمية.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تسعى لتقديم صورة واضحة للتحديات القائمة والفرص المتاحة أمام تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية، فمن خلال فهم معمق لهذه الأبعاد، يمكن صياغة حلول عملية واستراتيجيات فعالة تهدف إلى دعم هذه المسيرة وتحقيق أهدافها الطموحة، بناءً على ما سبق، يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما واقع تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية؟

٢. ما أبرز التحديات التي تواجه عملية تعريب هذه العلوم؟

٣. ما المقترحات والاستراتيجيات الممكنة لتعزيز تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية مستقبلاً؟

هنا تبرز قضية تعريب العلوم الطبيعية والتجريبية في الجامعات العربية كركيزة أساسية لبناء مجتمع المعرفة، وتعزيز الهوية الثقافية، وتضييق الفجوة المعرفية مع الدول المتقدمة.

ومن هنا فإننا مدعوون جميعًا لبحث هذه المسألة، والنظر في الرؤى والتطلعات، ودراسة التجارب، ومعرفة التحديات، واستخلاص النتائج، ومحاولة طرح الحلول المناسبة، في سبيل استعادة دورنا الحضاري العالمي.

الدراسات السابقة:

تناولت عدة دراسات سابقة جوانب مختلفة من قضية تعريب العلوم، وسأستعرض بعضها لأوضح مدى الأهمية التي يحظى بها هذا المجال:

١. دراسة الزهراني: تحديات تعريب التعليم الجامعي في تخصصات الهندسة بالمملكة العربية السعودية وأثرها على مخرجات التعليم. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، المجلد 32، العدد 1، ص 140-120، ٢٠٢٠م.

٢. التعريب في الوطن العربي: مجلة التعريب، العدد الأول، دمشق، ١٩٩١م.

٣. التقريب لأصول التعريب: طاهر الجزائري، القاهرة، المطبعة السلفية، (د.ت.).

٤. تعريب التعليم العالي: محمود إبراهيم، عمان، دار آفاق للنشر، ١٩٩٤م.

وقد تناولت هذه الدراسات - وغيرها - أهمية التعريب ودور لغة الأم في ترسيخ المفاهيم العلمية، وفتح آفاق جديدة. أهداف الدراسة:

١- تهدف هذه الورقة إلى دراسة تجارب تعريب العلوم التطبيقية في الوطن العربي، والوقوف على بعض التجارب السابقة؛ للاستفادة منها.

٢- استشراف الصورة المستقبلية لقضية التعريب، من خلال استخلاص النتائج، واقتراح بعض الحلول التي تساعد على تخطي التحديات، وتجاوز العقبات.

منهج الدراسة:

طبيعة الموضوع وحدود البحث تستدعي اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، ثم الاستقرائي؛ في دراسة التجارب السابقة، والتعرف على مواطن القصور والتحديات التي تعترض المضي في التعريب، ثم استخلاص النتائج ووضع المقترحات والحلول.

التمهيد:

لطالما كان تعريب العلوم محور اهتمام الباحثين والمفكرين العرب، وذلك لأهميته القصوى في بناء النهضة العلمية والثقافية، ويمكن القول إن تعريب العلوم ليس مجرد عملية ترجمة للمصطلحات، بل هو بناء لمنظومة معرفية متكاملة باللغة العربية.

أ- مفهوم التعريب وأهميته في السياق العلمي:

للتعريب مفاهيم عدة جاءت بها المعاجم العربية، ونورد منها للبيان لا الحصر، ومنها:

وَنَادَيْتُ قَوْمِي فَأَخْتَسَبْتُ حَيَاتِي	رَجَعْتُ لِنَفْسِي فَأَتَّهَمْتُ حَصَاتِي	ذكر ابن منظور عدة معاني منها: التبيين والإيضاح، والتَّهْدِيب ... (ابن منظور، محمد، ١٩٥٥م، ص ٥٨٦).
عَقِمْتُ فَلَمْ أَجَزْغْ لِقَوْلِ عُدَاتِي	رَمَوْنِي بِعَقْمٍ فِي السَّبَابِ وَلَيْتَنِي	وفي الصحاح: تعرَّب أي تشبه بالعرب. وتعرَّب بعد هجرته، أي صار أعرابياً... وعرب لسانه بالضم غُرْبَة، أي صار عربياً، وأعرِب كلامه، إذا لم يلحن في الإعراب... وتعرَّب الاسم الأعجمي: أن تتقوه به العرب على مناهجها... (الجوهري، ١٩٧٩م، ص ١٧٩).
وَلَدْتُ وَلَمَّا لَمْ أَجِزْ لِعَرَابِي	وَسِعْتُ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظًا وَعَايَةً	التعريب، في جوهره، عملية أعمق من مجرد الترجمة اللفظية، فهو يهدف إلى إحلال اللغة العربية محل اللغات الأجنبية في مجالات المعرفة المختلفة، وتحديدًا هنا في العلوم الطبيعية والتجريبية. ويشمل ذلك صياغة المصطلحات والمفاهيم العلمية الجديدة باللغة العربية، وتأليف الكتب والمراجع العلمية، وتدريس المقررات الجامعية بهذه اللغة (جمال الدين، ٢٠١٠م، ص ١٩). يرى الكثير من المختصين أن "التعريب ينطوي على استيعاب المادة العلمية وتحويلها إلى أطر مفاهيمية ولغوية عربية أصلية، وليس مجرد نقل حرف". (الهاشمي، ٢٠٢٠م، ص ١١٥).
وَتَنَسِّيقُ لِمُخْتَرَعَاتِ	فَكَيْفَ أَضِيقُ الْيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلِهِ	في كل محاولة استنهاض حضاري، يظهر نقاش بين رؤاد النهضة حول القضايا الأساسية التي تمس جوهر هذا الانبعاث، فتتعدد الآراء، وتختلف الطروحات، وتعريب العلوم التطبيقية ليس بدعاً من هذا، وهناك من يرى أن اللغة العربية غنية بما يكفي لتمكين الطالب من تعلم هذه العلوم بواسطتها، مستندين في ذلك إلى أن اللغة العربية كانت يوماً ما هي لغة العلم العالمية، نتيجة تصدر الحضارة الإسلامية علمياً لمدة تسعة قرون، حيث كان طلبة العلم من أوروبا يتوافدون على جامعات الأندلس، ويتسابقون لتعلم العربية والتحدث بها، كدليل على المستوى الثقافي والعلمي الذي بلغوه. هذا فضلاً عن التجربة الإسلامية في ترجمة العلوم الطبيعية عند اليونان إلى اللغة العربية، واستيعابها والإفادة منها في الانطلاقة الحضارية. واللغة العربية الأم هي الأقدر على تفهيم الطالب، وتجسير الهوة بينه وبين مضمون العلوم الحديثة الوافدة من بلدان أجنبية، وهذا أمر ثبت بالتجربة الناجحة في عديد من الدول، العربية والأجنبية.
فَهَلْ سَأَلُوا الْغَوَاصَ عَنْ صَدَقَاتِي	أَنَا الْبَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُّ كَامِنٌ	وأنها قادرة على تعزيز الانتماء القومي والديني، من خلال تعظيم وتوظيف اللغة العربية؛ لأنها لغة القرآن والثقافة الإسلامية، وهو مطلب حضاري على طريق النهضة.
وَمِنْكُمْ وَإِنْ عَزَّ الدَّوَاءُ أَسَاتِي	فَيَا وَيَحْكُمُ أَبْلَى وَتَبْلَى مَحَاسِنِي	
أَخَافُ عَلَيْكُمْ أَنْ تَجِينَ وَقَاتِي	فَلَا تَكُلُونِي لِلزَّمَانِ فَإِنِّي وَمَنْعَةٌ	
وَكَمْ عَزَّ أَقْوَامٌ بِعِزِّ لُغَاتِ وَمَنْعَةٍ	أَرَى لِرَجَالِ الْغَرْبِ عِزًّا وَمَنْعَةً	
فَيَا لَيْتَكُمْ تَأْتُونَ بِالْكَلِمَاتِ تَقْنُنَا	أَتُوا أَهْلَهُمْ بِالْمُعْجَزَاتِ تَقْنُنَا	
يُنَادِي بِوَادِي فِي رَبِيعِ حَيَاتِي	أُطِرْبُكُمْ مِنْ جَانِبِ الْغَرْبِ نَاعِبٌ	
يَعِزُّ عَلَيْهَا أَنْ تَلِينَ قَنَاتِي	سَقَى اللَّهُ فِي بَطْنِ الْجَزِيرَةِ أَعْظَمًا	
وَصَدَقَ الْآخِرُ حَيْثُ يَقُولُ: لُغَةُ الشُّعُوبِ شِعَارُهَا وَدِنَارُهَا	وَسِلَاحُهَا وَالْمِدْفَعُ	
تُؤَبِّنُ زُورًا لَا يَبْقَى وَلَا يَمْنَعُ (العلمي، إدريس بن الحسن، ٢٠٠١م، ص ١٣).	فَالْمُسْتَعِيرُ لِسَانَ غَيْرِهِ لَا يَسُ	

المحور الأول: تجارب تعريب العلوم في البلدان العربية
شهدت العديد من البلدان العربية تجارب في طريق
تعريب العلوم التطبيقية^(١)، نجح بعضها، وأخفق البعض،

العروي، عبد الله، غلاب، عبد الكريم، الجحاني، الحبيب، الصالح،
صبحي، دمشقية، عفيف، عاشوري، عبد العزيز، السامرائي، إبراهيم،
(١٩٨٦م)، التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية،

وهذا ما يعبر عنه الشاعر المصري الكبير حافظ
إبراهيم على لسان اللغة العربية (قصيدة اللغة العربية):

(١) لمزيد من الاطلاع على تجارب التعريب في الوطن العربي، ينظر:
الصادي، محمد، الحبابي، فاطمة، صابر، محيي الدين، الفيلاي،
مصطفى، لبيب، الطاهر، يوسف، حسن أحمد، بن عبد الله، عبد العزيز،

وتعثر البعض الآخر. والإضاءة على بعض هذه التجارب يفيدنا في التعرف على عوامل النجاح والفشل؛ لاستخلاص العبر، ومعرفة التحديات، واستكشاف مكامن الضعف في البنى التعليمية في بلداننا العربية، وبالتالي وضع الاستراتيجيات التربوية الملائمة للوصول إلى النتيجة المأمولة.

● التجربة السعودية

شهدت المملكة العربية السعودية تجربة تعريب مبكرة، وذلك لما تتمتع به المملكة من منزلة دينية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقرآن واللغة العربية، ولما لها من مكانة سياسية في قيادة الوطن العربي، فكانت أول محاولة لتوحيد المصطلحات الطبية المعربة عام ١٩٤٠م، حيث استعانت بنقابة الأطباء المصرية في هذا الخصوص.

ثم عقدت المؤتمرات والندوات وأنشئت مراكز التعريب والترجمة (كمركز الترجمة في جامعة الملك سعود سنة ١٩٨٩م، ومركز التعريب في جامعة الملك عبد العزيز سنة ١٩٩٠م)، واعتمدت المناهج المعربة في المواد العلمية في جميع مراحل التعليم ما دون الجامعي، كما جاءت التوصيات والسياسات العامة في المملكة مواكبة لتوصيات مجمع اللغة العربية في القاهرة، والتي نصت -فيما نصت عليه- أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعات والدراسات العليا فيها في البلدان العربية، وقامت وزارة التعليم بتعميم هذه التوصيات على الجامعات، وإدراج بند في سياسة التعليم ينص على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس في الجامعات، ويمكن استخدام لغة أجنبية عند الضرورة.

إلا أن هذه التوصيات والسياسات بقيت نظرية دون تطبيق فعلي شامل كما ينبغي في الدراسات الأكاديمية، ورغم أن بعض الجامعات بادرت إلى عقد اللقاءات والندوات حول إمكانية تعريب التعليم الجامعي في الكليات العلمية^(٢)، إلا أن اللغة الإنجليزية بقيت هي اللغة المستخدمة في الكليات العلمية في الجامعات السعودية، فكانت النتيجة أن التعريب بقي ذا أثر محدود في المسار الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

● التجربة السورية

(٢) بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية. أحمد، نازلي معوض، (١٩٨٦م)، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، (ط١)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية. القحطاني، سعد بن هادي، (٢٠٠٢م)، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، (ط١)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية. والصادي، محمد المنجي، (١٩٩٣م)، التعريب وتنسيق في الوطن العربي، (ط٥)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية. وزين، يمين، (٢٠٢٤م)، التجربة الجزائرية في تعريب التعليم، مجلة قضايا لغوية، المجلد (٥)، العدد (١) خاص، (أفريل ٢٠٢٤م). المظفر، سامي عبد المهدي، (٢٠٠٠م)، وقائع ندوة تعريب العلوم الصرفة، منشورات المجمع العلمي في العراق.

عند ذكر تجارب تعريب العلوم في الدول العربية، يبرز اسم سوريا كأفضل دولة عربية خاضت تجربة جدية ناجحة في هذا المضمار، تجربة بلغت نصف قرن من عمرها، حيث تم تدريس الطب والهندسة والتخصصات العلمية الأخرى باللغة العربية بشكل كامل تقريباً، خاصة في جامعتي دمشق وحلب. وهي تجربة جديرة بالاهتمام والدراسة، والنظر في عوامل نجاحها، والتحديات التي تواجهها، والعقبات التي تعيق استمراريتها.

● التجربة التونسية

كان لتونس تجربتها الخاصة في التعريب، وقد بدأت هذه التجربة باكراً، حيث وضعت خطة تعريب التعليم العام سنة ١٩٥٨م، وتم تطبيقها بشكل جاد في المرحلة الابتدائية، وصولاً إلى التعليم الثانوي، حيث تم تعريب المواد العلمية (الرياضيات والفيزياء والكيمياء) بالكامل. ويذكر لي أحد أساتذتي أنه ما لبث أن عاد إلى اللغة الفرنسية عام ١٩٧٦م.

● التجربة الجزائرية

شهدت الجزائر تجربة تعريب التعليم بعد الاستقلال سنة ١٩٦٢م، حيث تبنت الحكومة سياسة التعريب رسمياً، وعلى مراحل، خاصة في التعليم الابتدائي حتى الثانوي، وساهم في دعم هذه العملية الجو العام في الجزائر من حيث تعريب القضاء والإدارة لتخليص الجزائر من آثار حقبة الاستعمار الفرنسي الطويل، وهذا عزز من مكانة اللغة العربية في الحياة العامة، ودفع بعملية التعريب خطوات نحو الأمام، بغية تعزيز الهوية الوطنية.

● التجربة المغربية

شهدت المغرب تجربة تعريب ناجحة في التعليم الثانوي، استمرت لأكثر من ٤٠ عاماً، حيث تأسس مكتب تنسيق التعريب بالرباط عام ١٩٦١م^(٣)، وأنشئت أكاديمية المملكة المغربية عام ١٩٨٠م، ومن مهامها الإشراف على الترجمة من وإلى اللغة العربية، وكذا أنشئ معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في الرباط، وحدد أهدافه بحصر المشكلات التي تعترض إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية. كما وأصدرت المعاجم الموحدة، وكان هناك مساهمات فردية وأكاديمية في تعريب الطب والعلوم.

(٢) عقدت جامعة الملك سعود مؤتمرين رئيسيين عن التعريب، الأول عام ١٩٩٤م، والثاني عام ١٩٩٨م، وكانت قضية تعريب التعليم الجامعي هي المحور الرئيس في المؤتمرين. ينظر: القحطاني، سعد بن هادي، (٢٠٠٢م)، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، مرجع سابق، ص ٧٢-٧٣. (٣) هو مكتب تحت إشراف الجامعة العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو)، نشأ بتوصية من مؤتمر التعريب الأول، المنعقد في الرباط، في عام ١٩٦١م، من أجل تنسيق جهود التعريب في سائر الأقطار العربية، وتتبع أنشطة وبحوث المجامع اللغوية والعلماء والمترجمين، وعرض ذلك على مؤتمرات التعريب.

• التجربة الليبية

شهدت ليبيا تجربة مماثلة في تعريب التعليم، مدفوعة بالحس القومي المتنامي في البلاد في السبعينيات من القرن الماضي، وقد لاقت التجربة بعض النجاحات، كما واجهت مجموعة من العقبات التي أعاقست استمرار نجاحها.

• التجربة العراقية

من التجارب التي لاقت نجاحًا ملحوظًا أيضًا التجربة العراقية، حيث انطلقت هذه التجربة في أواسط سبعينيات القرن الماضي (١٩٧٧م)، بقرار جريء من الحكومة العراقية، ففي سياق تأكيد الهوية القومية العربية، قررت تعريب التعليم الجامعي في جميع التخصصات، بما فيها العلوم التطبيقية، ورصدت الميزانيات اللازمة لتعريب المناهج الدراسية والمصطلحات العلمية، مستعينة بالكوادر المتخصصة، ومجمع اللغة العربية العراقي في بغداد.

وكان من آثار نجاح هذه التجربة: تعريب مناهج الطب البشري بالكامل، مع إصدار الموسوعة الطبية العراقية، وكذا إصدار معجم المصطلحات الهندسية باللغة العربية، وتخريج كفاءات علمية متخصصة متمرسة باللغة العربية.

• التجربة السودانية

تعتبر التجربة السودانية من التجارب التي نالت نصيبًا من النجاح في تعريب العلوم، وإن لم ترتق إلى مستوى نجاح التجربة السورية. وقد جاءت متأخرة قليلًا عنها في الزمان، حيث بدأ السودان العمل على التعريب في أول الثمانينات، فأنشأت اللجنة السودانية للتعريب عام ١٩٨٠م، والتي تختص بتعريب التعليم العالي، والنهوض بالتعريب في عموم المجتمع السوداني، ثم اعتمدت في مطلع التسعينات سياسة شاملة لتعريب التعليم الجامعي في جميع التخصصات تقريبًا. هذه بعض نماذج من تجارب تعريب العلوم في التعليم العالي في بعض الأقطار العربية، وبقية التجارب على هذا المنوال، وهي تجارب جديرة بالتحليل والدراسة المعمقة، بغية الكشف عن مواطن الضعف والخلل، ووضع الحلول المناسبة لدفع عملية التعريب قدمًا إلى الأمام؛ لتحقيق الاستقلالية العلمية بلغتنا الأم العربية العظيمة، فلسنا أمة أقل من الصين التي نهضت علميًا وتقنيًا بلغتها المحلية، وتصدرت العالم اليوم اقتصاديًا، رغم صعوبة لغتها وفقرها الاشتقاقي، بخلاف لغتنا الغنية، وهذا حافز يدفعنا لمواصلة التعريب، والنهوض

بالتعليم الجامعي في بلداننا العربية؛ لتحقيق النهضة التي نستحقها، والله الموفق لكل خير.

المحور الثاني: المعوقات والتحديات

باستقراء التجارب العديدة التي مرت بها كثير من بلداننا العربية والإسلامية، يمكن استخلاص مجموعة من التحديات التي تواجهها عملية التعريب، والتي تعيق نجاحها واستمراريتها، مما يدعو بإلحاح للتعاون على تجاوزها، والتخفيف من آثارها، ووضع الحلول المناسبة لها. وهذا بيان لأهم هذه التحديات التي تعيق الانطلاقة السليمة نحو الهدف المنشود، (الصيادي، وآخرون، مجلة المترجم، ع١٢، ص٣٥-٤٦) (٤).

أولاً: غياب التنسيق الكامل بين البلدان التي تبنت التعريب، حيث انفردت كل -أو معظم- هذه البلدان بتجاربه الخاصة، دون الاستفادة الكاملة من قدرات وخبرات وتجارب ومنجزات الآخرين، مما شتت الجهود، وأضعف النتائج. إن عملية التعريب متعددة الاحتياجات، طويلة الأمد، مستمرة التجدد، وهذا يحتاج إلى تعاون وتنسيق واستثمار للجهد من جميع الأطراف، ولن يستطيع بلد واحد بلوغ الكمال أو مقاربتة لوحده، وعليه يلزم وجود مراكز تنسيق بين البلدان العربية، تجمع هذه المنجزات والتجارب، وتعمّمها على البلدان العربية؛ لتستفيد منها، وتبني عليها، وتوفر جهودها لتحسين وترقية عملية التعريب.

ثانياً: ضعف المهارات اللغوية لدى خريجي الجامعات التي تبنت التعريب، مما انعكس سلبًا على الابتعاث الخارجي للدراسات العليا والتخصص، وعزلة أكاديمية عن مواكبة النتاج العالمي الجديد في العلوم وتطوير المعارف، وصعوبة في الاندماج في سوق العمل الأجنبي ذي المردود المالي الأكبر، فعزف كثير من الطلبة عن الالتحاق ببرامج التعليم المعرب. وإذا لم يبادر المسؤولون عن التعليم إلى إيلاء هذه القضية الاهتمام اللازم، فإن بضع سنين قليلة قادمة كفيلة بسقوط مشروع التعريب إلى هاوية الفشل..

ثالثاً: ضعف البنية التحتية الداعمة للتعريب، من ناحية قلة المصادر والمراجع العربية والمعرّبة في التخصصات التطبيقية، وعدم تحديثها لمواكبة الجديد، ومن ناحية أخرى ضعف نشاط التعريب للمصطلحات العلمية المستجدة وتحديث المعاجم اللغوية الخاصة بهذه العلوم، ومن ناحية

بين الواقع والطموح، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٣٤)، العدد (٢)، (٢٠٠٧)، الجامعة الأردنية، ص ٢٤٨-٢٦٤، ومركز بحوث العلوم الأساسية/ليبيا، (١٩٨٩م)، الندوة العلمية الأولى حول تعريب العلوم الأساسية والتطبيق الفوري، الجماهيرية الليبية، ٣١ جمادى الأولى ١٣٩٧ و.ر. ٢ أي النار ١٩٨٩م، وشهيد، عبد الله واثق، تجربة سورية رائدة في تعريب العلوم في التعليم العالي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد (٧٩)، الجزء (٣)، والمجلد (٨٠)، الجزء (٢).

(٤) للاستزادة ينظر: محمد، (٢٠٢٤م)، مشكلات ومعوقات تعترض مشروع التعريب في الجزائر، مجلة قضايا لغوية، المجلد (٥)، العدد (١)، (أفريل ٢٠٢٤م)، ص ٢٣٦-٢٥٠، بلعيد، صالح، (د.ت)، نحو استراتيجية عربية لنشر المصطلح الموحد، مجلة اللغة العربية، العدد (١٠)، الجزائر، ص ٨١-١٠٦، وشاعة، سيف الدين، (٢٠٢٤م)، تعريب المصطلح النقدي في الوطن العربي بين الراهن المجهول والمستقبل المأمول، مجلة بدايات، المجلد (٦)، العدد الأول، (٢٠٢٤م)، ص ٤٧-٥٦، وحمدان، إبراهيم محمود، (٢٠٠٧م)، تعريب المصطلح

والتعليمية والعلمية، ودون هذه الخطوة نستنزف القدرات المحدودة في تكرار التجارب، ونراوح مكاننا في مسيرة التقدم العلمي.

ولعل من أهم مظاهر توحيد وتنسيق الجهود:

١- إنشاء هيئة عربية موحدة، تحت مظلة منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، أو غيرها من المنظمات الجامعة للدول العربية؛ لتنسيق تعريب المصطلحات العلمية، وإصدار معاجم معتمدة، وبناء قاعدة بيانات مرقمة لتجارب التعريب في العالم العربي، ومنصة رقمية لجميع إصدارات التعريب والبحث العلمي المعرب في جميع التخصصات.

٢- التعاون بين الدول العربية والمؤسسات التعليمية فيها بالإعارة الأكاديمية للمتخصصين، والإفادة من خبراتهم وتجاربهم، وكذا الإفادة من المناهج المعربة، وبخاصة في التخصصات العلمية التطبيقية؛ للنهوض بالمستوى العلمي في بعض البلدان. إلى جانب الدعم المالي من الدول لمؤسسات التعليم.

٣- التعاون والتنسيق بين مجامع اللغة العربية في القاهرة ودمشق وبغداد وغيرها؛ لتوحيد المصطلحات، وتحديث المعاجم باستمرار، والإشراف على كثير من عمليات التعريب. وهذه خطوة أساسية لتجاوز فوضى الاصطلاحات والتعريب.

٤- التعاون والتنسيق بين المؤسسات العلمية ومؤسسات الترجمة والأفراد، من مترجمين وأكاديميين؛ بغية وضع برامج تعليمية وإثرائية مشتركة، وإنشاء رابطة المترجمين العلميين، تكون وظيفتها تنسيق الجهود، وتوزيع المهام، والتعاون على ترجمة وتعريب المواد العلمية والأبحاث المتخصصة، ومواكبة الجديد من العلوم على المستوى العالمي. على أن تنسق هذه الرابطة جهودها مع مجامع اللغة العربية السابق ذكرها، لتوحيد المصطلحات، وإثراء المعاجم المتجددة.

ثانيًا: تطوير المحتوى التعليمي:

إن تطوير المحتوى التعليمي خطوة جوهرية لدعم تعليم فعّالٍ ومنتج، والعالم اليوم في سباق محموم في إنتاج المعرفة، وللنجاح في أية عملية تعليمية لا بد من مواكبة هذا التطور، وملاحقة كل جديد مفيد، وهذا يستلزم استنفارًا على جميع الصُّعد، في مؤسساتنا التعليمية، وكوادرن الأكاديمية، ومراكز الترجمة والتعريب، وكل المهتمين بالشأن العلمي.

١- نحن بحاجة إلى تحسين الأسلوب العلمي واللغوي، عبر تبسيط المفاهيم المعقدة، دون الإخلال بالمعنى العلمي، واستخدام لغة عربية سليمة خالية من التعقيدات والترجمات الحرفية، وتوظيف المصطلحات العلمية المعتمدة من المجامع اللغوية.

ثالثة نقص البرامج والأدوات التقنية الداعمة للغة العربية، كبرامج المحاكاة وقواعد البيانات؛ وغيرها، ومن ناحية رابعة ضعف المستوى العلمي باللغة العربية لدى الأكاديميين المتخصصين، خاصة من خريجي الجامعات الأجنبية، ومن ناحية خامسة فإن مجامع اللغة العربية في البلدان العربية ما تزال تفتقر إلى الحد الأدنى من التنسيق والتعاون لتوحيد المصطلحات، والخروج بمناهج ومعاجم وبرامج مشتركة، وهذا يحد من نجاح عملية التعريب بل يعرفها في بعض الأحيان. وقد عدد من الباحثين إلى ذلك، هذه مشكلة أساسية في بعض الأحيان، نجد مصطلحات مختلفة لذات المفهوم العلمي بين الدول العربية، مما يخلق نوعاً من التششت والارتباك، وكذلك ندرة المراجع والكتب العلمية المترجمة والمؤلفة باللغة العربية.

رابعًا: المقاومة الاجتماعية والثقافية للتعريب، فلا يزال كثير من الأكاديميين والطلاب يرون أن اللغة العربية غير مناسبة للعلوم التطبيقية مقارنة باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، إلى جانب ارتباط التقدم العلمي في أذهان الكثيرين -من الأهالي والطلبة والمعلمين وأرباب العمل على حدٍ سواء- باللغات الأجنبية.

خامسًا: الكلفة الاقتصادية العالية لتوفير البنية التحتية العلمية اللازمة لنجاح عملية التعريب، فالتكاليف المترتبة لنهضة المشروع تحتاج دعمًا ومتابعة، ولا بد من رصد الميزانيات الضرورية للنهوض بالتعليم إلى المستوى اللائق بأمة أقرأ.

لعل هذه التحديات هي المعوق الأساس أمام انطلاق فاعلة وقوية نحو تأسيس مشروع تعريب متكامل وناجح، وإذا نجحت الدول العربية في تجاوز هذه التحديات، يسهل عليها معالجة ما يطرأ من مشكلات ومعوقات مستقبلية، والله الموفق لكل خير.

المحور الثالث: الحلول والتطلعات المستقبلية

بما أننا أمة لا تزال مستوردة للمعرفة والعلوم التقنية وليست منتجة لها، فإننا لا نزال بحاجة لمتابعة الجديد، في محاولةٍ للحاق بركب التقدم العلمي، عسى أن نصل يومًا إلى أن نرجع كما كنا منتجين للعلم والحضارة، روادًا في جميع مجالات المعرفة الإنسانية، وحتى ذلك الوقت، فإننا مدعوون جميعًا لوضع الخطط والبرامج المؤهلة لقطع هذه المسافة الفاصلة عن الريادة بأسرع وقت، وتجاوز العقبات والمعوقات التي تكبح هذا التقدم.

وبناء على ما سبق عرضه من تجارب وتحديات، نستخلص جملة من التطلعات المستقبلية، والحلول المقترحة؛ للنهوض بالتعليم المعرب إلى المستوى المنشود والمأمول.

أولاً: توحيد الجهود:

أولى خطوات النجاح على درب تعريب العلوم هو توحيد وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المؤسسات الحكومية

يشترط تقديم الأبحاث الجدية والجديدة، والموضوعات ذات القيمة العلمية.

٢- تطوير أدوات ذكاء صناعي للترجمة العلمية، لمساعدة الباحثين في الاطلاع على النتاج العلمي العالمي بلغة ميسورة، مما يساعد على غزارة الإنتاج البحثي باللغة العربية.

٣- تشجيع إثراء المكتبة الجامعية بالأبحاث العربية في مختلف التخصصات، عبر منح مالية وحوافز للأكاديميين والمؤلفين، وهذا يحقق هدف استمرارية تحديث المناهج والمصادر العلمية الضرورية للنهوض بمعارف الطالب إلى المستوى العالمي.

رابعاً: تطوير وتعزيز التجارب الناجحة:

سبق في البحث ذكر بعض النماذج العربية الناجحة في تعريب العلوم، وهي تجارب تحتاج إلى تطوير وتعزيز يضمن استمراريته، ويرفع من مستويات نجاحها، وتمكين آثارها الإيجابية في التعليم العربي. إن دراسة تجارب مثل تعريب الطب في سوريا والسودان، أو الهندسة في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، يبعث على الفخر والاعتزاز بهذه النماذج المشرقة في مسيرة التعليم في العالم العربي، ويدعو إلى تعزيزها واستثمارها وتطويرها والإفادة منها؛ لتعميم تجربتها على الدول الأخرى، مع مراعاة خصوصية وظروف كل دولة.

إن التعاون والتنسيق في هذا الجانب بين المؤسسات الحكومية والمؤسسات التعليمية ذات الصلة في البلدان العربية، أمر بالغ الأهمية، على ذوي الشأن الالتفات إليه، وإيلائه العناية اللازمة التي يستحق، ويمكن تعزيز ذلك من خلال:

١- الزيارات الميدانية؛ للاطلاع عن كثب على تفاصيل هذه النماذج التعليمية، مما يرفع من كفاءة التجربة، ويفيد من نجاحها، وينبه على مواطن الخلل والضعف التي ينبغي علاجها.

٢- إعداد الدراسات الموثقة لكل تجربة، تبين المراحل التي مرت بها، والعقبات والتحديات التي واجهتها، والنجاحات والإخفاقات وأسباب ذلك، والدروس المستفادة منها. ثم تعميم هذه الدراسات لكل حالة على المؤسسات الحكومية والتعليمية ذات الصلة، للإفادة منها والبناء عليها.

٣- تنظيم الملتقيات والورش العملية بشكل دوري؛ لتبادل الخبرات والدروس المستفادة من تجارب الدول، وليكن ذلك بإشراف وزارات التعليم، مع نشر وتعميم مستخلصات وأوراق هذه الملتقيات والورش؛ للإفادة منها على أوسع نطاق.

خامساً: التوعية المجتمعية:

إن وعي المجتمع وقناعاته بضرورة العودة إلى اعتماد العربية في التعليم، ومعرفة بأهميتها وفائدتها للطالب والمجتمع، هي محطة الانطلاق الأولى نحو نهضة علمية عربية، فضغط المجتمع على قرار الطالب والمؤسسات

٢- كما بحاجة إلى إثراء المحتوى وربطه بالواقع العربي، عبر تعريب الأمثلة في التطبيقات العلمية، مستوحاة من بيئتنا العربية؛ لجعلها أكثر قرباً للطالب، بالإضافة إلى ربط الموضوعات العلمية بالمشكلات العربية المحلية بدلاً من تعريب الأمثلة الأجنبية بعُجْرَها وبُجْرَها حرفياً.

٣- بالإضافة إلى تطوير البنية التحتية في المؤسسات التعليمية، عبر تجهيزها بالوسائط المتعددة، والمنصات التعليمية التفاعلية الداعمة للغة العربية، التي تتيح محاكاة الواقع العلمي، ودمج الذكاء الصناعي في الوسائط التعليمية التفاعلية. وكذا تشجيع خبراء التقنية العرب على إنشاء وسائط الترجمة العلمية الدقيقة، التي تغني الباحث عن ترجمة قوغل البدائية، واعتماد أفضلها في المؤسسات العلمية.

٤- كما نحن بحاجة ماسة إلى تمكين المعلمين القادرين على مواكبة التطورات العلمية، وابتكار الوسائل والأساليب المناسبة لتعليم العلوم باللغة العربية، وحل المشكلات التي تعرض لهم، وذلك من خلال توفير الدورات التدريبية حول مهارات تدريس العلوم باللغة العربية، وإعداد أدلة تعليمية تراعي الفروق الفردية، وطرائق التعليم الحديثة، وبناء مجتمع تربوي علمي للأساتذة العرب؛ لتبادل الخبرات والتجارب والمصادر الإثرائية باللغة العربية. وحذاً لو يتم إنشاء منصات علمية، لكل تخصص منصته الخاصة به، تكون ملتقى للأكاديميين العرب، يعرضون من خلالها التجارب والمشكلات والحلول.

ومما يساعد على تطوير المحتوى العلمي، وإثراء المصادر المعرفية للطالب لتطوير مهاراته ومعارفه؛ إنشاء منصات رقمية عربية، إما مستقلة أو تابعة لمؤسسات التعليم العالي، تكون بمثابة مكنز لتوفير المراجع العلمية المعربة مجاناً، وتكون متاحة للجمهور ولذوي الاختصاص، مع تسهيلات بالدخول إليها من جميع البلدان العربية، لا كما تفعل بعض المؤسسات العلمية من جعلها حكراً على طلابها، فتحرم الكثير من طلبة الدراسات في غيرها من المراجع الضرورية.

ثالثاً: تعزيز البحث العلمي بالعربية:

رغم زخم الترجمة في أواخر القرن الماضي، والذي استفاد منه البحث العلمي العربي، إلا أنه لم يرق إلى المستوى الذي يواكب تطورات العلوم، ويلاحق تسارع الإنتاج البحثي العلمي الأجنبي، ومع دخول الذكاء الصناعي في مجالات العلوم كافة، ازدادت الهوة اتساعاً بين النتاج البحثي العالمي وبين المترجم إلى العربية من قبل المختصين، ولا بد من تجسير هذه الهوة قبل فوات الأوان.

ولتدارك التأخر في هذا الباب، يمكن اقتراح التالي:

١- دعم وتعزيز المجالات العلمية المحكمة بالعربية في التخصصات التطبيقية، وربطها بترقيات الأساتذة، على أن

هناك الكثير الكثير مما يمكن ابتكاره في سبيل التوعية المجتمعية بأهمية اللغة العربية، وضرورة اعتمادها في التعليم الأساسي والتخصصي، نحتاج فقط إلى العزيمة والإصرار للوصول إلى الهدف المنشود، والصبر على تحديات الطريق، والتعاون بين مختلف المؤمنين بقداسة لغتنا العربية، وقدرتها على استيعاب العلوم كافة.

الخاتمة:

إنّ تعريب العلوم التطبيقية ليس مجرد ترجمة، ولا هوساً قومياً وترفاً اجتماعياً، بل هو مشروع حضاري يهدف إلى استعادة الريادة العلمية العالمية للأمة الإسلامية، وهو مشروع يحتاج إلى إرادة سياسية، واستثمار طويل الأمد، ونجاحه يتطلب عدة توصيات، ومنها:

١- تضافر جهود الحكومات والمؤسسات العلمية والثقافية والأهلية والإعلامية.

٢- مواكبة التطورات التقنية، والبحث العلمي، والذكاء الصناعي، ورغد المكتبة العلمية العربية بكل جديد على المستوى العالمي.

٣- التوازن بين الهوية اللغوية العربية والانفتاح على العالمية، من خلال بناء نظام تعليمي ثنائي اللغة، يُخرّج طلاباً يجيدون العربية لتوظيفها في المعرفة المحلية، والإنجليزية للإفادة من البحث العلمي العالمي.

هذا ما جادت به القريحة، وأسعف الوقت، ولعل في هذه الأسطر ما يشجذ الهمم، ويبعث روح التحدي والأمل، على طريق استعادة اللغة العربية مكانتها العالمية كلغة علم وثقافة، وهي الأغنى على الإطلاق بمفرداتها وتراكيبها، وغفر الله لنا نقصيرنا، والله الموفق لكل خير.

وصلّى الله وسلم وبارك على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله رب العالمين.

المصادر والمراجع:

— أحمد، نازلي معوض، (١٩٨٦م)، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، (ط١)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

— بلعيد، صالح، (د.ت)، نحو استراتيجية عربية لنشر المصطلح الموحد، مجلة اللغة العربية/ الجزائر، العدد (10).

— المحاسني، جمال الدين، (١٩٩٦م)، التعريب في الوطن العربي: واقع ومستقبله، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، (ط١).

— حمدان، إبراهيم محمود، (٢٠٠٧م)، تعريب المصطلح بين الواقع والطموح، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٣٤)، العدد (٢)، (٢٠٠٧)، الجامعة الأردنية.

التعليمية وحتى القرار السياسي كبير، ودون مشاركة فعالة من المجتمع ستعاني مؤسساتنا التعليمية من مشاكل لا حصر لها، ونزوح إلى مؤسسات التعليم الأجنبي. إذا لا تزال كثير من مجتمعاتنا التي غزاها التغريب تخضع لسلطة الغالب أيام الاستعمار الغربي لها، ولا تزال تعتبر أن النهضة تستلزم اتباع لغة الغالب.

وهذا يستدعي تكاتفاً بين المؤسسات الحكومية والخاصة، والإعلام الرسمي، والمؤثرين على وسائل التواصل الاجتماعي، للقيام بحملة توعية ممنهجة، تستهدف فئات عديدة من المجتمع، بدءاً بالأهل والطالب، مروراً بالأكاديميين، وانتهاءً بأرباب العمل، وذلك عبر مجموعة من الأنشطة الممنهجة، يُذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١- حملات إعلامية عبر مختلف وسائل الإعلام، المرئي والمسموع والمقروء؛ لتغيير الصورة النمطية عن العربية كلغة غير علمية، مع تسليط الضوء على إسهامات العلماء العرب تاريخياً في مختلف العلوم، وأن معظم علوم اليوم - بل النهضة الغربية كلها- يعود الفضل فيها لعلوم العرب التي كتبت بلغتهم التي كانت لغة العلم والحضارة، فالحضارة الإسلامية قادت العالم العلمي ثمانية قرون.

٢- تشجيع صنّاع المحتوى من المؤثرين على وسائل التواصل الاجتماعي، للمشاركة الفاعلة في توعية المجتمع بأهمية اللغة العربية، وثمار التعليم باللغة الأم، وهي عملية طويلة مستمرة متنوعة حتى توتي أكلها بعد حين.

٣- تشجيع الطلاب على البحث باللغة العربية، عبر مسابقات وجوائز مالية، مع إشراك الطلاب والباحثين في عملية تقييم المحتوى، وتقديم تغذيتهم الراجعة. وكذلك إطلاق مسابقات علمية تحفّز الابتكار في إيصال العلوم بلغة عربية سليمة وجذابة.

٤- لاستعانة بخطباء الجمع في تعزيز مكانة اللغة العربية؛ لغة القرآن والحديث النبوي والفقه الإسلامي، وربطها بالانتماء الديني.

٥- العناية بإقامة أسبوع اللغة العربية في مؤسسات التعليم، مع إشراك المجتمع في الأنشطة المتنوعة ذات الصلة.

٦- إقامة اللقاءات الحوارية مع المختصين، حول مستقبل اللغة العربية والتعليم، وبثها عبر القنوات الإعلامية الرسمية ووسائل التواصل الاجتماعي.

٧- بثّ الروح الوطنية للاعتراز باللغة والتراث العربي، عبر الأناشيد الحماسية، ومن خلال المنشورات والشعارات والكتابات والوسوم والرسوم الداعمة ذات الصلة.

٨- تنظيم مننديات لغوية شبابية، تُطلق فعاليات دورية (أسبوعية أو شهرية أو سنوية) لإغناء اللغة العربية بالناقشات والقراءات الجماعية ومراجعات الكتب.

— زيغام، يمينة، (٢٠٢٤م)، التجربة الجزائرية في تعريب التعليم، مجلة قضايا لغوية، المجلد (٥)، العدد (١) خاص، (أفريل ٢٠٢٤م).

— شاعة، سيف الدين، (٢٠٢٤م)، تعريب المصطلح النقدي في الوطن العربي بين الراهن المجهول والمستقبل المأمول، مجلة بدايات، المجلد (٦)، العدد الأول، (٢٠٢٤م).

— شهيد، عبد الله واثق، تجربة سورية رائدة في تعريب العلوم في التعليم العالي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد (٧٩)، الجزء (٣)، والمجلد (٨٠)، الجزء (٢).

— الصيادي، محمد المنجي، (١٩٩٣م)، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، (ط٥)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

— الصيادي، محمد، الحبابي، فاطمة، صابر، محيي الدين، الفيلاي، مصطفى، لبيب، الطاهر، يوسف، حسن أحمد، بنعبد الله، عبد العزيز، العروي، عبد الله، غلاب، عبد الكريم، الجنحاني، الحبيب، الصالح، صبحي، دمشقية، عفيف، عاشوري، عبد العزيز، السامرائي، إبراهيم، (١٩٨٦م)، التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، (ط٢)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

— القحطاني، سعد بن هادي، (٢٠٠٢م)، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي دراسة تطبيقية عن تعريب المصطلحات في السعودية، (ط١)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

— مدور، محمد، (٢٠٢٤م)، مشكلات ومعوقات تعترض مشروع التعريب في الجزائر، مجلة قضايا لغوية، المجلد (٥)، العدد (١)، (أفريل ٢٠٢٤م).

— مركز بحوث العلوم الأساسية/ ليبيا، (١٩٨٩م)، الندوة العلمية الأولى حول تعريب العلوم الأساسية والتطبيق الفوري، الجماهيرية الليبية، ٣١ جمادى الأولى ١٣٩٧ و.ر، ٢ أي النار ١٩٨٩م.

— المظفر، سامي عبد المهدي، (٢٠٠٠م)، وقائع ندوة تعريب العلوم الصرفة، منشورات المجمع العلمي في العراق.

— ابن منظور، محمد، (١٩٥٥م)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، (ط٣).

— الهاشمي، عابد، (١٩٩٤م)، تعريب العلوم في الوطن العربي: الواقع والأفاق، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية، تونس، (د.ط.).

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Contemporary Rhetoric: From Aesthetic Ornament to Cognitive Function.

Dr. Hana Mohammad Abu Zeinab⁽¹⁾

Associate Professor of Rhetoric and Criticism - Red Sea University - College of Education - Department of Arabic Language and Literature.

Bilal Al-Saeed⁽²⁾

Zaytoonah International University, College of Graduate Studies, Syria

Dr. Intisar Mahdi Al-Siddiq⁽³⁾

Associate Professor - Al-Za'im Al-Azhari University, Department.

E-mail: haabuha@gmail.com

الاستعارة في البلاغة الجديدة: من أداة للتزيين إلى وسيلة للإدراك.

د. هناء محمد ابوزينب^(١)

استاذ البلاغة والنقد المشارك - جامعة البحر الأحمر - كلية التربية قسم اللغة العربية وآدابها.

أ. بلال وليد السعيد^(٢)

جامعة الزيتونة الدولية - كلية الدراسات العليا - سوريا.

د. انتصار مهدي عبد الله الصديق^(٣)

أستاذ مشارك بجامعة الزعيم الأزهرى-السودان.

KEY WORDS:

Metaphor, New Rhetoric, Lakoff, Ricoeur, Cognition, Figurative Language, Conceptual Framing.

الكلمات المفتاحية:

الاستعارة، البلاغة الجديدة، لاکوف، ريكور، المعرفة، المجاز، الإدراك.

ABSTRACT:

This research explores the concept of metaphor within the framework of the New Rhetoric, tracing its transformation from a decorative stylistic device in classical rhetoric to a cognitive and conceptual structure that contributes to shaping human awareness and understanding of the world. The study adopts a dual approach—both theoretical and applied—aimed at uncovering the dimensions of this shift and its impact on analyzing contemporary discourse.

The theoretical section examines traditional conceptions of metaphor in classical Arabic rhetoric, which focused on its figurative and ornamental functions. It then presents key modern theories that redefined metaphor, such as Max Black's interaction theory, Paul Ricoeur's hermeneutic approach, and the conceptual metaphor theory of George Lakoff and Mark Johnson. These perspectives collectively argue that metaphor is not merely a rhetorical flourish but a central mechanism for thought and knowledge organization.

On the applied side, the study analyzes a variety of discourse types—including media, poetry, philosophy, and everyday language—demonstrating how metaphors function in these contexts to construct meaning and frame perception. The analysis shows that metaphorical structures underpin everyday language, media narratives, and even abstract philosophical ideas.

The study concludes that New Rhetoric offers a deeper and more comprehensive understanding of metaphor, extending beyond stylistic embellishment to encompass epistemological and interpretive dimensions. It also highlights that the classical Arabic rhetorical tradition, particularly in the work of 'Abd al-Qāhir al-Jurjānī, contains cognitive insights that remain relevant today. The study recommends incorporating New Rhetoric concepts into Arabic language curricula and expanding rhetorical analysis to include contemporary discourses in all their forms.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث مفهوم الاستعارة في ضوء البلاغة الجديدة، متتبعا التحولات التي طرأت على وظيفتها من كونها مجرد أداة للتزيين الأسلوبى في البلاغة التقليدية إلى كونها بنية إدراكية ومعرفية تسهم في تشكيل الوعي وفهم العالم. وقد بُني البحث على مقاربة مزدوجة: نظرية وتطبيقية، سعت إلى الكشف عن أبعاد هذا التحول وأثره في تحليل الخطابات المعاصرة.

في الإطار النظري، ناقش البحث أبرز الرؤى الكلاسيكية للاستعارة كما وردت في التراث البلاغي العربي، مبرزا تركيزها على البعد البياني والتشبيهي. ثم انتقل إلى عرض النظريات الحديثة التي أحدثت ثورة في فهم الاستعارة، مثل نظرية ماكس بلاك التفاعلية، ونظرية بول ريكور التأويلية، ونظرية لاکوف وجونسون حول الاستعارة المفهومية، والتي أكدت جميعها أن الاستعارة ليست أسلوبا بلاغيا فحسب، بل وسيلة لفهم العالم وتنظيم المعرفة.

أما في الجانب التطبيقي، فقد حلل البحث نماذج متنوعة من الخطاب الإعلامي والشعري والفلسفي واليومي، مظهرا كيف تستغل الاستعارة في كل هذه السياقات كأداة لبناء المعنى وتأطير الرؤية. وقد أظهر التحليل أن اللغة اليومية، والخطابات الإعلامية، وحتى المفاهيم الفلسفية، تستند إلى استعارات مفهومية راسخة في الإدراك الجمعي.

خلص البحث إلى أن البلاغة الجديدة قدّمت تصورا أعمق وأكثر شمولاً للاستعارة، يتجاوز إطار الزينة اللفظية إلى أفق معرفية وتأويلية واسعة. كما أكد على أن التراث البلاغي العربي، ولا سيما في تصور عبد القاهر الجرجاني، لا يخلو من ملامح إدراكية يمكن استثمارها في ضوء المعارف الحديثة. ويوصي البحث بدمج البلاغة الجديدة في مناهج التعليم العربي، وتوسيع دائرة التحليل البلاغي لتشمل الخطابات المعاصرة بجميع أشكالها.

المقدمة:

تُعدُّ الاستعارة من أقدم المفاهيم البلاغية التي شغلت حيزًا واسعًا في الدراسات اللغوية والبيانية منذ نشأة البلاغة العربية واليونانية. وظلَّ هذا المفهوم، على امتداد قرون، حبيس التصورات التقليدية التي حصرت في نطاق الزينة اللفظية والمحسنات الأسلوبية، وجعلت منه أداة جمالية لتحسين القول وإحداث التأثير في المتلقي، دون النظر إليه كأداة معرفية أو آلية فكرية.

غير أن التحولات الكبرى التي شهدتها العلوم الإنسانية في القرن العشرين، لا سيما مع صعود اللسانيات والفلسفة التأويلية والنقد الحداثي، قد أسهمت في إعادة تعريف الاستعارة ضمن ما يُعرف اليوم بـ"البلاغة الجديدة".

في هذا الإطار، لا تتعامل البلاغة الجديدة مع الاستعارة كعنصر زخرفي ثانوي، بل تراها بنية إدراكية تنتظم عبرها أنماط الفهم البشري، وتتشكّل من خلالها تصورات الإنسان للعالم. ويُعدُّ هذا التحول المنهجي نقلة نوعية من البلاغة الشكلية إلى بلاغة معرفية-تأويلية، تتقاطع فيها اللغة مع الفكر، والدال مع المدلول، والمعنى مع السياق. وبرزت في هذا السياق نظريات مثل الاستعارة التفاعلية (بلاك)، والاستعارة الحية (ريكور)، والاستعارة المفهومية (لاكوف وجونسون)، لتكشف عن عمق هذه البنية وتنوع تجلياتها في الخطابات اليومية، والشعرية، والفكرية، والسياسية.

وانطلاقًا من هذه الخلفية، يسعى هذا البحث إلى دراسة مفهوم الاستعارة في البلاغة الجديدة، من حيث تطوره النظري، ووظائفه الإدراكية، وتجلياته التطبيقية، عبر منهج مزدوج يجمع بين التحليل المفهومي والمقاربة النصية. ونحاول من خلال هذا العمل استجلاء أبعاد هذا التحول، ورصد ما ترتب عليه من آثار معرفية وبلاغية في تحليل الخطابات المعاصرة.

أولاً: أسباب اختيار البحث

جاء اختيار موضوع الاستعارة في البلاغة الجديدة نتيجةً لجملة من الدوافع المعرفية والمنهجية التي تستند إلى الحاجة الملحة لإعادة النظر في المفاهيم البلاغية الكلاسيكية في ضوء التحولات التي عرفها الخطاب النقدي المعاصر. فقد مثّلت الاستعارة، لقرون طويلة، محورًا أساسيًا في البلاغة العربية، إلا أن تناولها ظل محصورًا غالبًا في بعدها الزخرفي والجمالي، مما أدى إلى إغفال طاقتها الإدراكية ودورها المعرفي في بناء المعنى.

ومن جهة أخرى، شهدت العقود الأخيرة تحولات نوعية في حقل الدراسات البلاغية، لا سيما مع بروز اتجاهات نقدية ولسانية جديدة جعلت من الاستعارة آلية مركزية في التفكير الإنساني. وقد ترافق هذا التحول مع تطور نظريات الخطاب والنقد المعرفي، مما فتح المجال أمام قراءات جديدة للنصوص تُراعي التفاعل بين اللغة والفكر والسياق.

كما أملت الرغبة في المساهمة في تحديث درس البلاغي العربي، من خلال مدّ الجسور بين الموروث البلاغي الغني، الذي قدّم بذورًا أولى لتصورات إدراكية (كما عند الجرجاني)، وبين النظريات الحديثة التي أعادت تعريف المفاهيم البلاغية ضمن أطر معرفية وتأويلية. لذا، جاء هذا البحث استجابةً لحاجة علمية تستدعي مقاربة الاستعارة بوصفها بنية معرفية لا مجرد أسلوب بلاغي، ولفتح آفاق جديدة لتحليل الخطابات المعاصرة في ضوء مفاهيم البلاغة الجديدة.

ثانيًا: أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المتصلة بالفهم النظري والتحليل التطبيقي لمفهوم الاستعارة في البلاغة الجديدة، ومن أبرزها:

١. تحليل تطوّر مفهوم الاستعارة من خلال المقارنة بين الرؤية التقليدية في البلاغة العربية، التي كانت تنظر إلى الاستعارة بوصفها أداة للتزيين وتحسين القول، وبين رؤية البلاغة الجديدة التي تتعامل معها كبنية معرفية تُنظّم الفكر وتنتج المعنى.

٢. رصد التحوّلات المعرفية والفكرية التي طرأت على مفهوم الاستعارة في سياق البلاغة المعاصرة، وخاصة في ظل التأثير باللسانيات البنيوية وما بعد البنيوية، والفلسفة التأويلية، والنظريات الإدراكية الحديثة.

٣. عرض وتحليل أبرز النظريات المعاصرة التي أعادت تعريف الاستعارة، وعلى رأسها:

نظرية الاستعارة التفاعلية (ماكس بلاك)،

نظرية الاستعارة الحية أو التأويلية (بول ريكور)،

نظرية الاستعارة المفهومية (جورج لاكوف ومارك جونسون).

٤. تطبيق هذه النظريات على نماذج واقعية من الخطابات المعاصرة (الإعلامي، الشعري، الفلسفي، اليومي)، لإبراز فاعلية البلاغة الجديدة في تحليل النصوص واستكشاف بنياتها المعرفية.

٥. إعادة تقييم التراث البلاغي العربي في ضوء المفاهيم الحديثة، واستجلاء نقاط التفاعل والتجاوز، بما يُمهّد لتحديث البلاغة العربية دون الانفصال عن جذورها.

ثالثًا: أهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث من عدة زوايا أكاديمية ونظرية:

١. أهمية المفهوم المدروس (الاستعارة)، كونه من أكثر المصطلحات تداولًا في البلاغة القديمة والحديثة، وقد شكّل محط خلاف وتأويل وتحول مستمر في تاريخ الفكر البلاغي والنقدي.

٢. ندرة الدراسات العربية المتخصصة التي تناولت الاستعارة من منظور البلاغة الجديدة تحليلًا وتطبيقًا،

- كُتِبَ الجرجاني، العسكري، السكاكي، ابن المعتز، وغيرها، بهدف الوقوف على المفاهيم التقليدية للاستعارة ووظائفها.

- النظريات الغربية المعاصرة: خاصة أعمال لأكوف وجونسون، بول ريكور، ماكس بلاك، وجون سورل، وقد تم توظيفها لإبراز التحول في طبيعة المجاز ووظيفته المعرفية.

- نماذج الخطاب المعاصر: من الشعر، والخطاب الإعلامي، والفلسفي، واللغة اليومية، لتطبيق المفاهيم النظرية عليها وفق أدوات البلاغة الجديدة.

٣. حدود البحث:

ينحصر البحث في دراسة الاستعارة دون سائر الأشكال البلاغية الأخرى (كالتشبيه والكناية والمجاز المرسل)، مع الإشارة إليها عند الضرورة المقارنة.

يركز على النظريات البلاغية-المعرفية للاستعارة دون الخوض في التفاصيل اللسانية أو العصبية المرتبطة بها كما في الدراسات الإدراكية الصرفة.

لا يدعي الإحاطة بكل التطورات الغربية، بل انتقى أكثرها حضوراً وتأثيراً في مجال البلاغة الجديدة.

٤. مداخل التحليل:

في التحليل التطبيقي، تم اعتماد عدد من المداخل: التحليل المفهومي: للكشف عن البنية المجازية الذهنية الكامنة خلف التعبيرات. التحليل السياقي: لفهم أثر السياق في توليد المعنى الاستعاري.

التحليل التأويلي: وفق رؤية بول ريكور التي تُعلي من دور القارئ في إنتاج المعنى.

التحليل التداولي البلاغي: للكشف عن وظيفة المجاز في الإقناع والتأطير ضمن الخطابات العامة.

سادساً: فرضيات البحث وتساؤلاته

١- فرضيات البحث

ينطلق هذا البحث من عدد من الفرضيات العلمية التي تشكل أطرها التأويلية والتطبيقية، ويمكن صياغتها على النحو الآتي:

١. الفرضية الأولى:

البلاغة الجديدة قدّمت تصوراً أكثر عمقاً لمفهوم الاستعارة، يتجاوز الرؤية التقليدية التي تحصرها في التزيين اللفظي، إلى رؤية معرفية تُظهر أن الاستعارة أداة في التفكير والإدراك.

٢. الفرضية الثانية:

تُعد الاستعارة بنية عقلية-مفهومية تُسهم في تشكيل تصورات الإنسان عن العالم، وتُستخدم في الخطابات المختلفة (الإعلامية، الأدبية، الفلسفية، واليومية) دون وعي مباشر.

وخاصة تلك التي تدمج بين النظرية الغربية والتراث العربي، وتقوم بتطبيق فعلي على أنماط مختلفة من الخطاب. ٣. إبراز الأبعاد المعرفية للمجاز، وهو ما يتجاوز النظرة التقليدية التي كانت تحصره في الدلالة الأدبية، في حين تُظهر البلاغة الجديدة كيف أن المجاز — وعلى رأسه الاستعارة — يشكل أداة لصياغة الواقع وفهمه.

٤. ربط البلاغة بالسباق التداولي والفكري، من خلال استحضار المفاهيم المعاصرة مثل الخطاب، التأويل، الإدراك، التجسيد المفهومي... وهي مداخل تُثري الحقل البلاغي وتجعله منفقاً على العلوم المعرفية والفلسفية.

٥. إمكانية الاستفادة من هذا البحث في التعليم والبحث العلمي، خاصة في أقسام اللغة العربية، والبلاغة، واللسانيات، والنقد الأدبي، كونه يُعزز من وعي الطالب والباحث بوظيفة البلاغة المعاصرة وأفاقها النظرية والتطبيقية.

رابعاً: إشكالية البحث

ينطلق هذا البحث من إشكالية جوهرية تتعلق بمصير المفاهيم البلاغية التقليدية في ظل التحولات التي عرفت العلوم الإنسانية المعاصرة. وتحدد الإشكالية في الآتي:

كيف انتقل مفهوم الاستعارة من كونه آلية بلاغية تزيينية في الخطاب الأدبي إلى كونه بنية إدراكية-معرفية في البلاغة الجديدة؟

وما الأطر النظرية والفلسفية التي أسهمت في هذا التحول؟ وكيف يمكن الاستفادة من النظريات الحديثة في تحليل الخطابات العربية المعاصرة؟

وهل شكّلت البلاغة الجديدة قطعة مع البلاغة التقليدية أم تطوّر لها؟

وما ملامح التقاطع والتمايز بين تصورات البلاغة العربية القديمة وتصورات البلاغة المفهومية المعاصرة؟

خامساً: منهجية البحث

١. المنهج المتبع:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات البلاغية-النقدية ذات الطبيعة التحليلية التأويلية، ولذا فإنه يعتمد على المنهج الوصفي التحليلي القائم على:

الوصف النظري لمفهوم الاستعارة كما تجلّى في البلاغة العربية القديمة، ثم في البلاغة الجديدة.

التحليل النقدي المقارن لمجموعة من النظريات البلاغية والفلسفية الحديثة التي أعادت صياغة فهمنا للمجاز.

التأويل المفهومي والتطبيقي لنماذج مختارة من الخطابات المعاصرة، باستخدام أدوات البلاغة الجديدة مثل: النموذج المفهومي، التوتر الدلالي، التفاعل السياقي، التجسيد الذهني.

٢. مصادر البحث:

استند البحث إلى ثلاثة أنواع من المصادر:

- التراث البلاغي العربي:

٣. الفرضية الثالثة:

البلاغة العربية الكلاسيكية، على الرغم من طابعها الشكلي، كانت تُشير في بعض جوانبها – لا سيما لدى عبد القاهر الجرجاني – إلى ملامح إدراكية في الاستعارة، مما يجعلها قابلة للحوار مع البلاغة الحديثة.

٤. الفرضية الرابعة:

تطبيق نظريات البلاغة الجديدة على الخطابات العربية المعاصرة يُتيح تحليلاً أعمق لبنية المعنى، ويُساعد في تفسير كيف تُنتج اللغة الواقع لا كيف تعكسه فقط.

٢- تساؤلات البحث

سعيًا للإجابة على الإشكالية الرئيسية، يُطرح البحث الأسئلة الآتية:

١. ما أوجه الاختلاف الجوهرية بين الاستعارة في البلاغة العربية التقليدية والاستعارة في البلاغة الجديدة؟
٢. كيف أسهمت النظريات المعاصرة (ريكور، لاكوف، بلاك) في إعادة بناء مفهوم الاستعارة وظيفيًا ومعرفيًا؟
٣. ما طبيعة العلاقة بين الاستعارة والأنساق الفكرية والإدراكية في الخطابات المعاصرة؟
٤. كيف تُوظف الاستعارة في تشكيل الخطاب الإعلامي والشعري والفلسفي واللغوي اليومي؟
٥. هل تتضمن البلاغة العربية الكلاسيكية بؤاد تأويلية أو مفهومية يمكن استثمارها في ضوء البلاغة الجديدة؟
٦. ما مدى صلاحية أدوات البلاغة الجديدة لتفسير الخطابات العربية المعاصرة، خصوصًا من حيث البنية المجازية والمعرفية؟

سابعاً: الدراسات السابقة

١- دراسات عربية

١. خليل أبو العدوس (١٩٩٧)، "بلاغة الخطاب وبنية المعنى"

تناول هذا الكتاب تحولات البلاغة من المفهوم الكلاسيكي إلى المفهوم التداولي، حيث أبرز المؤلف كيف تجاوزت البلاغة الحديثة البعد التزويقي في الاستعارة إلى أبعاد تداولية وتأويلية ومعرفية. وقد استُفيد من هذا المرجع في ضبط المصطلحات الأساسية للبلاغة الجديدة وتحليل بنيتها.

٢. عبد الله الحراسي (٢٠٠٦)، "اللغة والإقناع: دراسة في البلاغة الجديدة"

بحث في العلاقة بين اللغة والسلطة والتأثير من خلال أدوات البلاغة الجديدة، خاصة في الخطاب الإعلامي. وتم الاستناد إلى هذا العمل في المبحث التطبيقي الأول حول تحليل الاستعارة الإعلامية.

٣. رجاء عيد (١٩٨٨)، "بلاغة الخطاب وبنية المعنى"

قدّمت الكاتبة تصورًا نقديًا للاستعارة، معتبرة إياها حالة وجدانية تتجاوز التعريفات المنطقية. وقد أضاف هذا الطرح بعداً انفعاليًا في فهم المجاز، استُفيد منه في المبحث التأويلية.

٤. محمد بلوحي (٢٠٠٤)، "البلاغي العربي والأسلوبية الحديثة"، مجلة عالم الفكر، عدد ٩٥
رُكّز هذا المقال على التداخل بين البلاغة العربية والأسلوبية الحديثة، وبيّن كيف أن البلاغة الجديدة تتقاطع مع الأسلوبية في تحليل الخطاب وتحويله إلى حفل معرفي لا زُخرفي.

٢- دراسات مترجمة وغربية

١. "Paul Ricoeur (1977), 'The Rule of Metaphor'"
يُعد هذا الكتاب حجر الزاوية في التحول من البلاغة الكلاسيكية إلى التأويلية، حيث يرى ريكور أن الاستعارة "حدث لغوي" يُنتج معنى جديدًا. وقد استُفيد منه في المبحث النظرية (الثالث والرابع) والتحليل الفلسفي في الفصل التطبيقي.

٢. Lakoff & Johnson (1980), "Metaphors We Live By"

أحدث هذا العمل ثورة معرفية في فهم المجاز، حيث طرح المؤلفان أن التفكير نفسه استعاري في جوهره، وأن اللغة اليومية مشبعة ببنى مجازية مفهومية. وقد شكّل هذا المرجع الأساس النظري للمبحث الخامس.

٣. "Max Black (1962), 'Models and Metaphors'"
قدّم بلاك نظرية الاستعارة التفاعلية، موضحًا كيف يُنتج المعنى من خلال تفاعل بؤرة المجاز وسياقه. وتم الاعتماد عليه في تأصيل المقاربة التفاعلية ضمن المبحث الثالث.

٣- خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة هذه الدراسات، يمكن القول إن البحث الحالي:

يتقاطع مع بعض الدراسات في تحليل التحول النظري لوظيفة الاستعارة.

ويتميّز عنها بدمجه بين التحليل النظري المقارن والتحليل التطبيقي المتنوع عبر حقول متعددة من الخطاب العربي المعاصر.

كما ينفرد بتوظيف ثلاثة نماذج نظرية كبرى (ريكور، لاكوف، بلاك) في معالجة موضوع واحد على المستويين: النظري والتأويلي التطبيقي.

التمهيد:

تُعد البلاغة من أقدم الحقول المعرفية التي ارتبطت باللغة والخطاب، وقد تأسست في التراث العربي بوصفها علماً يُعنى بالفصاحة والبيان وجمال القول وحسن التأثير، خاصة من خلال أدواتها الرئيسية: التشبيه، الكناية، الاستعارة. ومن بين هذه الأدوات، حظيت الاستعارة بمكانة مركزية في الفكر البلاغي العربي، فكانت تُعرّف بأنها "تشبيه خُذف أحد طرفيه"، أو "نقل اللفظ من معناه الحقيقي إلى معنى مجازي لعلاقة المشابهة". وقد استقرت هذه النظرة عقودًا طويلة في الدراسات البلاغية، حتى باتت الاستعارة تُدرّس غالبًا بوصفها حيلة بيانية ذات وظيفة تزيينية أو إقناعية.

وفي سياق متقارب، ينظر عبد القاهر الجرجاني إلى الاستعارة بوصفها حركة داخل الجملة وليست مجرد تغيير على مستوى الكلمة، إذ يقول: "الاستعارة في الجملة أن يكون للفظ أصل في الوضع اللغوي معروف، ثم يُنقل إلى غير ذلك الأصل نقلاً غير لازم" (الجرجاني، ١٩٩١، ص ٢٧).

هذه التصورات تُشير إلى أن البلاغة التقليدية تعاملت مع الاستعارة باعتبارها فناً لغوياً قائماً على الإبهام، والدهشة، والمحاكاة، والتزيين، وتحسين المعنى، لكنها لم تكن ترى فيها أداة لإنتاج المعرفة أو لفهم العالم كما سيُوضح في البلاغة الجديدة لاحقاً.

ثانياً: الوظائف الجمالية للاستعارة في التراث البلاغي

اعتبر البلاغيون القدامى أن الغاية من الاستعارة هي تحسين الشعر والنثر وزيادة وقعها الذوقي. وقد عبّر عن ذلك أبو هلال العسكري بقوله: "الاستعارة نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة إلى غيره لغرض، وذلك الغرض إما أن يكون شرح المعنى، أو تأكيده، أو الإشارة إليه، أو تحسين اللفظ" (العسكري، ١٩٥٢، ص ٣٥٩).

لكن عبد القاهر الجرجاني تجاوز هذا الطرح فاعتبر أن الاستعارة تقدم "نوعاً من المعرفة"، وتحدث في النفس أثراً إدراكياً شبيهاً بالتشبيه التمثيلي القائم على قياس عقلي، وهو ما سيُمثل نقطة التقاء لاحقة مع المفاهيم الحديثة للاستعارة.

• ثالثاً: الاستعارة عند أرسطو وبعض البلاغيين الغربيين

عرّف أرسطو الاستعارة بأنها "نقل اسم يدل على شيء إلى شيء آخر، إما من جنس إلى نوع، أو من نوع إلى نوع، أو من نوع إلى جنس، أو بحسب التمثيل" (أرسطو، ١٩٥٣، ص ٥٨). هذا التصور القائم على الانتقال المنطقي بين المفاهيم أثر بعمق في تعريفات الاستعارة لدى ابن رشد، وابن سينا، وغيرهما من فلاسفة اللغة.

لكن على الرغم من دقة هذا التصور، إلا أن البلاغة القديمة عموماً — سواء العربية أو الغربية — لم تكن ترى في الاستعارة سوى شكل تعبير، لا بعداً إدراكياً معرفياً.

• المبحث الثاني: تحولات المفهوم في البلاغة الجديدة

• أولاً: من الزخرفة إلى التمثيل المعرفي

شهد مفهوم الاستعارة تحولاً عميقاً في البلاغة الجديدة، إذ تجاوزت كونها مجازاً زخرفياً إلى أن أصبحت أداة فكرية وتنظيماً إدراكياً للمعرفة. لقد كان لهذا التحول أثر بالغ في تفكيك التصورات البلاغية القديمة التي حصرت الاستعارة في إطار الشكل والتزيين، والذوق والبلاغة التقليدية القائمة على أصول البيان والمعاني. ففي البلاغة الجديدة، أصبحت الاستعارة نموذجاً للتفكير المجازي الذي يبنّي عليه الوعي والتصور، ويشارك في إنتاج المعنى وتشكيل نظرنا إلى العالم.

غير أن تطور العلوم الإنسانية واللغوية في العصر الحديث — خصوصاً منذ النصف الثاني من القرن العشرين — أدى إلى تحول عميق في النظر إلى المفاهيم البلاغية، وعلى رأسها الاستعارة. فقد ظهر ما يُعرف اليوم بـ "البلاغة الجديدة"، وهي بلاغة تتداخل مع اللسانيات، والهيرمينوطيقا، والنقد الثقافي، واللسانيات الإدراكية، وتسعى إلى إعادة تعريف وظائف اللغة ضمن نسق فكري ومعرفي أوسع. في هذا السياق، لم تعد الاستعارة مجرد تزيين للخطاب، بل أصبحت أداة للتفكير، ووسيلة لإنتاج المعنى، وتجسيد التجربة الإنسانية عبر لغة رمزية تركز على المجاز لا الحقيقة المباشرة.

وقد أسهم في صياغة هذه التحولات عدد من المفكرين، مثل بول ريكور الذي نظر إلى الاستعارة باعتبارها "حدثاً تأويلياً"، وجورج لاكوف ومارك جونسون اللذين قدّما نظرية "الاستعارة المفهومية"، وأوضحا أن الإنسان يفكر ويعيش في استعارات، وأن المجاز ليس خروجاً عن اللغة بل هو جوهر اللغة ذاتها. كما برزت نظرية ماكس بلاك في "الاستعارة التفاعلية"، التي انتقلت بالتحليل البلاغي من فكرة النقل إلى مفهوم التفاعل السياقي النبوي.

إن هذا التحول في مقاربة الاستعارة يدفع إلى إعادة التفكير في المنهج البلاغي التقليدي، ويطرح تساؤلات جوهرية حول طبيعة المجاز، وحدود اللغة، وآليات بناء المعنى. وعليه، جاء هذا البحث ليدرس الاستعارة في البلاغة الجديدة دراسةً نظرية وتطبيقية، ساعياً إلى الجمع بين التحليل المفهومي والنقد النصي، بهدف الكشف عن الأبعاد الإدراكية والتأويلية التي تحوّلت بها الاستعارة من صورة جمالية إلى بنية معرفية تنظّم وعينا بالعالم.

الفصل الأول: الإطار النظري للاستعارة في البلاغة الجديدة

• المبحث الأول: مفهوم الاستعارة في البلاغة التقليدية

• أولاً: الاستعارة عند البلاغيين العرب القدماء

حظيت الاستعارة بمكانة جوهرية في البلاغة العربية التقليدية، إذ لم تكن مجرد أداة جمالية، بل أسلوباً جوهرياً من أساليب البيان العربي، يتجلّى فيه الإبداع البياني والتخييل الشعري. وقد تنوّعت تعريفات الاستعارة في التراث النقدي، لكنها غالباً ما دارت حول كونها "تشبيهاً حذف أحد طرفيه"، أو "نقل دلالة لفظ إلى غير معناه الأصلي لعلاقة مشابهة".

فعلى سبيل المثال، يُعرّف ابن المعتز الاستعارة بأنها: "استعارة الكلمة لشيء لم يُعرف بها من شيء قد عُرف بها" (ابن المعتز، ١٩٨٨، ص ٤٠). وهذا يشير إلى الانتقال الدلالي بين شيئين تربط بينهما علاقة تشابه. أما السكاكي، فيوسع الفهم بقوله: "هي ذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعيّاً دخول المشبه في جنس المشبه به" (السكاكي، ١٩٨٧، ص ٣١٩).

وقد عبّرت الباحثة حنان مرزوقة عن هذا التحول بقولها:
"لم تعد الاستعارة أداة نصية تبحث في المعنى المتصل
بالفكرة وطرق إيصالها... وإنما أداة معرفية تتسع باتساع
مجالات المعرفة وتلتصق بالخطابات الإنسانية على تعددها
واختلافها" (مرزوقة، ٢٠٢٠، ص ٩١).

• ثانياً: تأثير البلاغة الجديدة باللسانيات والفلسفة

ترتبط البلاغة الجديدة بتحويلات معرفية كبرى بدأت منذ
الثورة اللسانية مع فرديناند دي سوسير، وبلغت ذروتها مع
المفكرين المعاصرين مثل بول ريكور، جورج لاكوف،
وماكس بلاك. فقد جرى النظر إلى اللغة بوصفها نسقاً
تركيبياً وإشارياً يُنتج دلالاته ضمن السياق، لا وفق ما هو
معجمي وثابت.

وقد أسهم هذا التحول في زحزحة الاستعارة عن موقعها
التقليدي نحو الفهم التأويلي والتفاعلي، إذ لم تعد العلاقة بين
المشبه والمشبّه به علاقة ظاهرية سطحية، بل علاقة منتجة
للمعنى تقوم على التفاعل بين الأنساق اللغوية والمعرفية
والثقافية.

• ثالثاً: نقد النظرة الكلاسيكية في النقد الحديث

انتقد عديد من الدارسين الحديثين ما اعتبروه "سطحية"
النظرة التقليدية للاستعارة، كما في موقف رجاء عيد، التي
تري أن الاستعارة:

"ليست مجرد معادلة عقلية بين طرفين، بل حالة وجدانية
يتلاشى فيها الفاصل بين المستعار والمستعار له" (عيد،
١٩٨٨، ص ٣٢٧).

من هنا أصبحت الاستعارة مرتبطة بالحقل التداولي،
وبالقُدرة على خلق تصورات جديدة، وتجاوز النقل المجرد
للكلمات إلى خلق أفق إدراكي للمعنى.

• رابعاً: تمثيلات الاستعارة في الفكر الحدائثي

أبرزت البلاغة الجديدة الاستعارة كفعل تحويلي في اللغة
والمعرفة، وتحديدًا من خلال النظريات التأويلية، لا سيما
عند بول ريكور، الذي اعتبر الاستعارة مجالاً لإنتاج المعنى
الجديد عبر التوتر الدلالي (ريكور، ١٩٧٧، ص ٤٥).

كما أن أعمال جورج لاكوف ومارك جونسون قدّمت
منظوراً مختلفاً للاستعارة بوصفها جزءاً من بنية التفكير
البشري، وليست أداة للزينة أو مجرد أدوات بلاغية (لاكوف
وجونسون، ١٩٨٠، ص ٣-٥).

• المبحث الثالث: النظريات الحديثة في تفسير الاستعارة

• أولاً: النظرية الاستبدالية

تُعد النظرية الاستبدالية من أقدم النظريات التي تعاملت مع
الاستعارة في البلاغة الغربية والعربية على السواء. تنظر
هذه النظرية إلى الاستعارة باعتبارها عملية استبدال بين
دالّين: أحدهما حقيقي والآخر مجازي. فبدل أن يُقال "زيد
شجاع"، يُقال "زيد أسد"، حيث يتم استبدال الكلمة الحقيقية
(شجاع) بكلمة مجازية (أسد) لعلاقة التشابه بين الطرفين.

وقد استمر هذا الفهم طويلاً في البلاغة التقليدية، إذ ترى أن
الاستعارة "نقل دلالة لفظ إلى معنى آخر لعلاقة المشابهة"،
وهذا ما نجده عند أرسطو والبلاغيين العرب على حد سواء.
غير أن النقد المعاصر، وخاصة لدى جون سورل، يرى أن
هذه النظرية تنفقر إلى القوة التفسيرية، لأنها تعجز عن تبیین
كيفية إدراك الصفات المشتركة بين الطرفين (سيرل،
١٩٧٩، كما ورد في أبو العدوس، ١٩٩٧، ص ٩٦).

ويُشير معارضو هذه النظرية إلى أن كثيراً من الاستعارات
المعاصرة (مثل: حرارة النقاش، أو الزمن يركض) لا تقوم
على تشابه منطقي مباشر، بل على خلق دلالة جديدة
بالكامل، مما يعني أن الاستبدال وحده لا يفسر المعنى
المجازي تفسيراً كافياً.

• ثانياً: النظرية التفاعلية

ظهرت النظرية التفاعلية كرد فعل على قصور النموذج
الاستبدالي. وتعود جذورها إلى أعمال إي. إم. ريتشاردز،
وماكس بلاك، اللذين نظرا إلى الاستعارة بوصفها عملية
تفاعل بين بؤرة المجاز (focus) والإطار الذي تحتضنه.

مثال ذلك قولنا: "انفجر الرئيس في الاجتماع"، ف"انفجر"
تُعد بؤرة الاستعارة، بينما الجملة المحيطة بها تمثّل الإطار.
ولا يُفهم المعنى الاستعاري إلا من خلال تفاعل البؤرة مع
الإطار (بلاك، ١٩٦٢، كما ورد في أبو العدوس، ١٩٩٧،
ص ٩٩).

وترى هذه النظرية أن المعنى المجازي لا يُستخلص من
تشابه سابق بين المعنيين، بل يُنتج من خلال تفاعل السياقات
الدلالية للفظين، بحيث تولّد استعارة "تركيبية" لا يمكن ردها
إلى عناصرها الأولية. وهذه المقاربة تُعد أول خطوة باتجاه
الوظيفة المعرفية للاستعارة.

• ثالثاً: النظرية السياقية

تُعنى النظرية السياقية بالتركيز على أهمية السياق في تشكيل
المعنى الاستعاري. فالاستعارة لا تُفهم من خلال استبدال
مباشر بين لفظين، بل من خلال السياق الذي يُعاد فيه تشكيل
العلاقة بين الكلمات. وقد أشار إلى ذلك عبد القاهر الجرجاني
مبكراً في أسرار البلاغة، حين قال إن "اللفظة المستعارة لا
تُفهم إلا بسياقها"، وأن "المعنى المقصود يتحدد من خلال
المعالجة السياقية لا من ذات الكلمة" (الجرجاني، ١٩٩١،
ص ٣٦٧).

فمثلاً، معنى "زيد أسد" لا يتحدد فقط من دلالة "أسد"، بل
من السياق الذي تُوضع فيه الجملة، سواء كان مدحاً، أو
تهديداً، أو إشارة إلى الشراسة أو الشجاعة. وهذا يؤكد أن
الاستعارة ظاهرة تركيبية تداولية أكثر من كونها علاقة
ثنائية بين مشبّه ومشبّه به.

• رابعاً: النظرية التأويلية

أما النظرية التأويلية، فقد برزت في كتابات بول ريكور،
الذي أعاد النظر في الوظيفة المعرفية والتخييلية للاستعارة.

لا ينظر ريكور إلى الاستعارة باعتبارها تزييناً للقول، بل يرى أنها تنتج "معنى جديداً" من خلال التوتر بين المعنى الحرفي والمعنى المجازي (ريكور، ١٩٧٧).
فهي ليست استبدالاً، ولا تشبيهاً خفياً، بل حدثاً لغوياً توليدياً (événement poétique)، ينشئ معنى لا وجود له سابقاً في الذهن أو المعجم، وهذا ما يجعل الاستعارة عند ريكور أداة لإعادة تشكيل العالم وإعادة تأويل التجربة الإنسانية. لقد وسّع ريكور فهم البلاغة لتكون أداة فلسفية وتأويلية تتجاوز حدود النص لتبلغ حدود الفكر.

• خاتمة المبحث

تبين من خلال هذه النظريات أن البلاغة الجديدة لم تعد تكتفي بالبحث عن مظاهر التشابه أو الزخرفة، بل انتقلت إلى تأمل الآليات التي ينتج بها العقل البشري المعنى، وأن الاستعارة لم تعد مجرد وسيلة جمالية، بل أصبحت وسيلة للتفكير والمعرفة.

• المبحث الرابع: الاستعارة كأداة معرفية – نظرية لاكوف وجونسون

• أولاً: الثورة المعرفية في فهم الاستعارة
مع مطلع ثمانينيات القرن العشرين، أحدثت أعمال جورج لاكوف ومارك جونسون، خاصة في كتابهما المشترك "الاستعارات التي نحيا بها" (Metaphors We Live By) (١٩٨٠)، ثورة عميقة في دراسة الاستعارة، وذلك حينما طرحا أن الاستعارة ليست مجرد طريقة في التعبير، بل طريقة في التفكير. فقد شكّلت نظريتهما قطيعة مع البلاغة التقليدية والنماذج السابقة التي حصرت الاستعارة في بعد جمالي أو لغوي، ليؤكد أن الاستعارة بنية عقلية تنظيمية تشكّل تصوراتنا ومفاهيمنا اليومية عن العالم.

يقول لاكوف وجونسون:

"الاستعارات ليست مجرد مسألة لغة، بل هي مسألة تفكير وعقل وفهم لعالمنا"

(لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٣).

• ثانياً: مفهوم الاستعارة المفهومية (Conceptual Metaphor)

يرتكز طرح لاكوف وجونسون على أن معظم تفكيرنا منظم عبر استعارات مفهومية كامنة في البنية المعرفية اللاواعية، وليس فقط في سطح اللغة. هذه الاستعارات تعمل وفق قاعدة: "المجال المجرد يُفهم من خلال مجال محسوس".
مثلاً:

"الزمن مال": نقول "أضعت وقتي"، "استثمر وقتك"، "أنفقت يوماً كاملاً"، وكلها عبارات تكشف عن تمثّل الزمن كمورد مالي، وهي رؤية معرفية لا محض زخرفة لغوية.

وقسّمنا أنواع الاستعارات المفهومية إلى:

١. الاستعارات المكانية: الأعلى = الأفضل / الأسفل = الأسوأ.

٢. الاستعارات الحركية: الزمن يمشي، الحياة طريق.
٣. الاستعارات الحسية: حرارة تدل على الانفعال (جدال ساخن).

٤. الاستعارات الاجتماعية: السيطرة = القوة، الحب = الملكية.

• ثالثاً: كيف تعمل الاستعارة في الذهن؟

تُجسّد الاستعارات المفهومية التجربة الإنسانية ولا تزوّر، إذ تُبنى المعاني عبر الربط بين مجال محسوس وآخر مجرد. هذا الربط يسمح بمعالجة المفاهيم المعقدة بطريقة حسية يمكن إدراكها بسهولة.

من هنا، لا يمكن فصل التفكير عن المجاز؛ فالمجاز جزء من نظام إدراكنا الذهني، ويتغلغل في الخطابات اليومية والأدبية والسياسية والعلمية. تقول لاكوف وجونسون (١٩٨٠، ص ٥):

"إن تفكيرنا وأفعالنا وممارساتنا اليومية مشبعة بالاستعارة".

• رابعاً: التطبيقات المعرفية لنظرية لاكوف وجونسون

امتدت هذه النظرية إلى تحليل الخطاب في مجالات متعددة:

١. في السياسة: "الحرب على الإرهاب"، "معركة ضد الفقر"، "الهجوم على القانون".

٢. في الاقتصاد: "العملة تنهض"، "الأسواق تنهار"، "الميزانية تختنق".

٣. في الأدب: تحليل البنى التصويرية في القصائد، وتمثّلات الذات والآخر عبر الاستعارات المجسّدة.

وقد استثمرت البلاغة الجديدة هذه التطبيقات لتوسيع مجالات تحليل الخطاب، معتبرة أن الاستعارة المفهومية تشكّل نواة الخطاب المعرفي.

• خامساً: نقد النظرية وملاحظات عليها

رغم تأثير هذه النظرية وانتشارها، إلا أن بعض الباحثين وجّهوا لها انتقادات، منها:

١. التعميم المفرط: إذ تُسقط على كل خطاب تقريباً صفة المجازية، مما قد يُغفل الفروق الأسلوبية أو السياقية الدقيقة.

٢. تجاهل البعد الشعري أو الجمالي: فهي تتعامل مع المجاز كأداة معرفية فقط، ما يجعلها غير كافية أحياناً لتفسير الاستعارات الأدبية المعقدة.

٣. الفصل الحاد بين المجاز المفهومي والمجاز الجمالي، مما أضعف قدرتها على قراءة الشعر بوصفه خطاباً مركباً إدراكياً وجمالياً.

ومع ذلك، تظل هذه النظرية من أبرز ما قدّم في البلاغة المعاصرة من تحوّل جذري في فهم وظيفة المجاز.

• خلاصة المبحث:

أعادت نظرية لاكوف وجونسون تعريف الاستعارة بوصفها عملية عقلية-إدراكية، لا مجرد أسلوب بلاغي. فقد برهنت على أن التفكير البشري ذاته مشبع بالمجاز، وأن الخطابات المتعددة تقوم على بنيات استعارات مفهومية. بهذا التحول،

مع اللغة بوصفها أداة لتشكيل الفكر لا نقله فقط (بلوحي، ٢٠٠٤، ص ٣).

وفي هذا السياق، تُفهم البلاغة على أنها تحليل لأشكال القول ضمن منظومة ثقافية، لا مجرد تقويم لجمال الأسلوب أو ترتيب المعاني (بارت، ١٩٧٠، ص ٣٢).

• رابعاً: بلاغة الفهم لا بلاغة الإقناع

من أبرز سمات البلاغة الجديدة أنها انتقلت من بلاغة الإقناع إلى بلاغة الفهم. فبينما كانت البلاغة الأرسطية تؤسس لمفاهيم التأثير والإقناع (أرسطو، ١٩٩٠، ص ٦٧)، أصبحت البلاغة الحديثة معنية بتفكيك الخطابات، واستكشاف أنظمة السلطة الكامنة فيها، والكشف عن آليات إنتاج المعنى المتعددة (فوكو، ١٩٧١، ص ١١٢).

الاستعارة في هذا الإطار ليست وسيلة إقناعية، بل بنية إدراكية تكشف عن الكيفية التي تُدرك بها الواقع (لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٥٦). إنها أداة فهم للوجود وليست مجرد أداة خطاب. وبهذا المعنى، تصبح اللغة استعارة كبرى، ويغدو الفكر نفسه مجازياً بطبيعته، وهو ما يوسع من مجال البلاغة ويجعلها أداة لفهم الذات والعالم (هايدغر، ١٩٥٠، ص ٢٠١).

• خاتمة الفصل الأول

لقد كشف هذا الفصل النظري عن تحول جوهري في مفهوم الاستعارة:

من أداة زخرفية وجمالية في البلاغة القديمة،

إلى أداة معرفية تأويلية في البلاغة الجديدة.

لم يعد المجاز ترفاً لغوياً، بل أصبح مساراً إدراكياً لفهم الذات والعالم (ريكور، ١٩٧٧، ص ٢١٥). كما برز من خلاله كيف أسهمت الفلسفة المعاصرة، واللسانيات، والهرمينوطيقا في بلورة تصور جديد للاستعارة، يقوم على إنتاج المعنى عبر التفاعل، والسياق، والذهن، ما يجعل البلاغة الجديدة بلاغة تتجاوز البيان إلى عمق المعرفة (سعيد، ٢٠٠٥، ص ٩٨).

الفصل الثاني: دراسات تطبيقية في تحليل الاستعارة ضمن الخطابات الحديثة

• المبحث الأول: تحليل استعارات الخطاب الإعلامي

• أولاً: مقدمة تمهيدية

يُتسم الخطاب الإعلامي المعاصر بكثافة استعماله للصور البلاغية، وعلى رأسها الاستعارة، لما لها من قدرة على التأثير والإقناع وبناء المواقف والانطباعات. فاللغة الإعلامية لا تكتفي بوصف الواقع، بل تُعيد تشكيله عبر استعارات تعمل على خلق واقع رمزي بديل، أكثر إثارة وإقناعاً، وغالباً أكثر تحكماً.

وترى البلاغة الجديدة، لا سيما في تنظير لাকوف وجونسون، أن الاستعارة ليست أسلوباً بلاغياً محايداً، بل

أصبحت البلاغة الجديدة أكثر اتصالاً بالمعرفة والإدراك، وأقل انشغالاً بالزخرفة اللفظية، وهو ما يمثل منعطفاً مفاهيمياً عميقاً في دراسة الاستعارة.

• المبحث الخامس: البلاغة الجديدة بين الفلسفة واللغة

• أولاً: تحولات البلاغة من الجماليات إلى المعرفة

شهدت البلاغة، في أفقها الجديد، تحولاً من كونها علماً يهتم بجمال التعبير إلى حقل معرفي يسائل العلاقة بين اللغة والفكر. ويُعزى هذا التحول إلى التفاعل العميق بين البلاغة الجديدة والفلسفة المعاصرة، لا سيما الفلسفة التأويلية، والسيميولوجيا، والهرمينوطيقا، واللسانيات البنوية وما بعد البنوية (ريكور، ١٩٧٥؛ ديريدا، ١٩٦٧).

لقد كانت البلاغة القديمة تُدرّس بوصفها مهارة لغوية تُعنى بطرق الإقناع أو الزينة، بينما أصبحت في السياقات المعرفية الحديثة منهجاً لفهم إنتاج الخطاب، وتحليل أنظمة المعنى، وتفكيك السلطة الكامنة في اللغة (فوكو، ١٩٦٩، ص ٥٤). وهو ما يعكس انتقالاً من التركيز على "ماذا نقول؟" إلى "كيف نقول؟ ولماذا نقول؟".

وقد لعبت هذه النقطة المعرفية دوراً كبيراً في توسيع مجال البلاغة، وإخراجها من قفص الزخرفة الخطابية إلى فضاء الفهم والتأويل (حسن، ٢٠٠١، ص ٢٣).

• ثانياً: بول ريكور والبعد التأويلي للبلاغة

يُعد بول ريكور من أبرز الفلاسفة الذين أعادوا الاعتبار للبلاغة من خلال الفلسفة التأويلية. ففي كتابه "قاعدة الاستعارة" (The Rule of Metaphor) (ريكور، ١٩٧٧، ص ١٢٥)، يرى أن الاستعارة ليست مجرد تقنية لغوية، بل فعل تأويلي يُنتج معنى جديداً من خلال التوتر بين المستويين الحرفي والمجازي.

ويؤكد ريكور (١٩٧٧، ص ١٣٧) أن المجاز "حدث لغوي تأويلي" يشكّل نقطة التقاء بين اللغة والواقع، بين التعبير والفهم. وقد صاغ ما سماه بـ "القراءة المنتجة"، حيث لا يُولد المعنى من النص فقط، بل من التفاعل بين النص والقارئ والسياق الثقافي والاجتماعي (ريكور، ١٩٨١، ص ٨٩).

بهذا المعنى، تتحول البلاغة إلى نمط من التفكير التأويلي، تتداخل فيه اللغة مع الوجود، ويتحوّل النص إلى مجال حيوي لتكوين الوعي والمعنى (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٧٦).

• ثالثاً: البلاغة الجديدة والأسلوبية الحداثيّة

تتقاطع البلاغة الجديدة مع تيار الأسلوبية الحداثيّة، التي تنتظر إلى الخطاب بوصفه ظاهرة بنوية وديناميكية. فهي تُعنى بدراسة الاختيارات الأسلوبية، والتراكيب، والانزياحات، والتوترات الدلالية التي تنتج النص وتشكّل معانيه (جينيت، ١٩٨٢، ص ٤٥).

وقد أشار محمد بلوحي في دراسته إلى هذا الارتباط، مؤكداً أن البلاغة الجديدة تشترك مع الأسلوبية الحداثيّة في التعامل

هي نمط إدراكي يُوجّه التفكير ويبني النموذج التصوري للمتلقى عن الحدث (لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٣).

• ثانيًا: تحليل نموذج – تغطية اقتصادية

النص الإعلامي (عنوان من نشرة مالية):

"العملة تنهار أمام الدولار، والأسواق تنزف منذ صباح اليوم."

١. الاستعارات المركزية:

"العملة تنهار": استعارة بنائية جسدية – تُصور العملة ككيان مادي ينهار.

"الأسواق تنزف": استعارة بيولوجية – السوق تُشبّه بكانن حي مصاب.

٢. النموذج المفهومي:

الاقتصاد = كائن حي / جسد مريض.

وهو نموذج مفهومي شائع في الخطاب الاقتصادي.

٣. الوظيفة الإدراكية:

تحويل المفاهيم الاقتصادية المجردة إلى صور ملموسة قابلة للإدراك الحسي والعاطفي.

تضخيم الطابع الدرامي للأزمة وتأطيرها ضمن رؤية تهيؤلية (الحراسي، ٢٠٠٦، ص ١٤٢).

تشكيل سلوك المتلقي العاطفي بدل تحليله الواقعي.

• ثالثًا: تحليل نموذج – تغطية سياسية

النص الإعلامي (عنوان من صحيفة):

"الحكومة تُحاصر المعارضة، والأزمة السياسية تتآكل من الداخل."

١. الاستعارات المركزية:

"تحاصر": استعارة حربية – تُصور العلاقة السياسية كصراع عسكري.

"تتآكل": استعارة عضوية – تُصور الأزمة كجسم يتحلل من الداخل.

٢. النموذج المفهومي:

السياسة = معركة.

الأزمة = كائن عضوي ضعيف أو عليل.

٣. الوظيفة الإدراكية:

توجيه القارئ لتفسير الوقائع بوصفها تهديدات وجودية.

تعزيز ثنائية العدو/الضحية في المتخيل السياسي.

تهيئة المتلقي لتبني موقف متشدد أو متعاطف وفق البنية المجازية (أبو العدوس، ١٩٩٧، ص ٨٤).

• رابعًا: ملاحظات تطبيقية عامة

لا تُستخدم الاستعارة الإعلامية للتزيين، بل لتنظيم التصور الاجتماعي والسياسي.

تُعد بلاغة الخطاب الإعلامي اليوم بلاغة إدراكية-تأويلية، لا بلاغة إقناعية-أسلوبية.

تُسهّم مقاربات البلاغة الجديدة في كشف البنية الأيديولوجية للغة الإعلام.

• خاتمة المبحث:

أظهر تحليل النماذج الإعلامية أن الاستعارة تلعب دورًا محوريًا في صياغة الفهم العام وتشكيل الواقع الرمزي للمتلقى. فهي ليست مجازًا لغويًا معزولًا، بل بنية إدراكية-ثقافية توجه تأويل الخطاب وتمنحه قوته التأثيرية. وبالاعتماد على مقاربات لاكوف وجونسون (١٩٨٠)، وريكور (١٩٧٧)، والحراسي (٢٠٠٦)، أمكن تفكيك هذه الاستعارات وتحليل دورها في إنتاج المعنى ضمن السياق الإعلامي.

• المبحث الثاني: تحليل الاستعارة في الشعر العربي المعاصر – نموذج تطبيقي

• أولًا: تمهيد نظري

يُعد الشعر مجالًا خصبًا لتجليات الاستعارة في البلاغة الجديدة، ليس من حيث الزخرفة الجمالية فحسب، بل من حيث البنية العميقة التي تصوغ رؤية الشاعر للعالم. فالشاعر لا يستخدم الصورة البلاغية لأجل الإبهام، بل لتشكيل تجربة رمزية تُترجم الإحساس الوجودي عبر المجاز.

وترى النظرية التفاعلية (ماكس بلاك) والنظرية التأويلية (بول ريكور) أن المعنى الشعري لا ينبثق من المفردة في ذاتها، بل من التفاعل بين الصور داخل شبكة خطابية تنتج عن توتر دلالي خلاق (بلاك، ١٩٦٢؛ ريكور، ١٩٧٧).

وهذا ما يجعل القصيدة الحديثة فضاءً استعاريًا تتقاطع فيه الذات بالعالم واللغة بالفكر.

• ثانيًا: النص التطبيقي – من قصيدة "أنشودة المطر" لبدر شاكر السياب

"عينك غابتا نخيل ساعة السحر"

أو شرفتان راح بناى عنهما القمر

عينك حين تبسمان تورق الكروم

وترقص الأضواء... كالأقمار في نهر"

• ثالثًا: التحليل الاستعاري وفق البلاغة الجديدة

١. تحديد الاستعارات المفهومية

"عينك غابتا نخيل"

هـ استعارة تجسدية – العين تتحول إلى فضاء طبيعي حي.

هـ العين هنا لا تُرى فحسب، بل يُلجأ إليها كمنبع حياة وسكينة.

هـ وفق بلاغة لاكوف: "العين = الحياة، الطبيعة = الذات المحبوبة" (لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٥).

"شرفتان بناى عنهما القمر"

هـ استعارة معمارية-فضائية.

هـ العينان = نافذتان مفتوحتان على الكون، والعلاقة بين الشاعر والمحبوبة = انفتاح على المطلق.

هـ الرؤية تُفهم كفعل وجودي.

"تورق الكروم" و"ترقص الأضواء"

هـ استعارات طبيعية حركية – الفرح يُجسّد في الطبيعة.

فعلاً تأويلياً يتجاوز الاستبدال أو التشبيه، نحو إبداع الدلالة الجديدة (ريكور، ١٩٧٧، ص ١٣١).

إن مركزية الاستعارة في فكر ريكور تعود إلى رؤيته للغة ذاتها: ليست وعاءً محايداً تنقل فيه المعاني، بل فضاء يُعاد فيه توليد المعنى عبر التوتر بين الحرفي والمجازي، وبين اللغة والسياق، وبين المعنى الظاهر والدلالة المحتملة.

● **ثانياً: تحليل مفهومي لنص فلسفي لريكور**
"الاستعارة هي القدرة على رؤية شيء كما لو كان شيئاً آخر؛ إنها لا تكفي بإعادة التسمية، بل تُعيد تشكيل الواقع من جديد"

(ريكور، ١٩٧٧، ص ٢١٥).

التحليل:

١. في هذا النص، يرفض ريكور التصور التقليدي الذي يرى المجاز على أنه عملية استبدال لفظي، وي طرح بديلاً إدراكياً قائماً على فكرة "الرؤية كـ..."، أي أن الاستعارة تتيح للذهن إعادة هيكلة الواقع.

٢. الاستعارة ليست تجميعاً للفكرة، بل هي بنية تخيلية تُفعل مخيلة القارئ وتُشركه في إنتاج الدلالة.

٣. المعنى هنا لا ينبثق من الكلمة ذاتها، بل من الفعل التفسير الذي تُحدثه العلاقة الجديدة التي تربط بين صورتين أو مجالين دلاليين.

ثالثاً: الاستعارة كأداة تأويل Hermeneutic Tool

في فلسفة ريكور، تصبح الاستعارة أداة هرمينوطيقية، تسمح بإعادة فهم الذات والواقع والعالم، من خلال:

١. كسر التوقعات اللغوية: تُحدث الاستعارة فجوة دلالية تُجبر الذهن على تجاوز التلقّي المعتاد.

٢. إنتاج المعنى الجديد: إذ لا يعود المعنى ناتجاً عن معجم أو اصطلاح، بل عن حدث لغوي حيّ.

٣. فتح أفق التأويل: تخلق الاستعارة توتراً بين المعنى الحرفي والمعنى المجازي، يتيح تأويلات متعددة مثال تطبيقي:

"العدالة عمياء"

في اللغة العادية: العدالة = الإنصاف.

في المجاز: العدالة = كائن لا يرى، أي موضوعية مطلقة. مع وفق تأويل ريكور، لا تصف هذه العبارة العدالة فقط، بل تُكوّن تصوّراً جديداً لها، يربطها بالحياد، والنزاهة، والانفصال عن العاطفة.

● **رابعاً: مقارنة بين البلاغتين**

البلاغة الجديدة (ريكور)	البلاغة التقليدية
تركّز على التأويل والمعنى	تركّز على الزينة والمحاكاة
الاستعارة = إنتاج دلالي حيّ	الاستعارة = حذف أو استبدال
المجاز يُعيد تشكيل الفكرة والواقع	المجاز يُزيّن الفكرة
المعنى يُبنى داخل الخطاب	المعنى موجود سابقاً

مع المشاعر تُسقط على الطبيعة لتصبح الطبيعة تجسيداً للداخل النفسي.

٢. النموذج المفهومي البنيوي
من خلال هذه الاستعارات، يُعاد بناء سلسلة تصويرية كالآتي:

المراة = الطبيعة = المطر = الخلاص

مع وهذا النموذج يحكم البنية الرمزية للقصيدة، حيث تتحول الحبيبة إلى رمز للخصوبة والانبعاث، وتصبح الطبيعة امتداداً للحالة الشعورية، بل تمثيلاً لها.

٣. القراءة وفق نظرية لأكوف وجونسون
وفقاً لهذه النظرية، فالصور المجازية هنا ليست ترفاً بلاغياً بل:

وسيلة معرفية: تنظم تصور الذات والعاطفة والعالم.

الحب = مطر / الطبيعة

العين = الحياة / الأمل

المطر = فعل تطهيري / تجديد داخلي

(لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٢٧-٣٠)

● **رابعاً: الملاحظة النقدية**

في البلاغة التقليدية، تُقرأ هذه الصور على أنها استعارات جميلة تهدف إلى إحداث وقع جمالي. لكن البلاغة الجديدة تكشف عن بنية إدراكية تحكم تشكيل المعنى داخل النص، وتُعيد تشكيل التجربة من خلال المجاز.

فالاستعارة الشعرية في "أنشودة المطر" ليست وصفاً، بل أداة لبناء الذات، وتصوير العالم بوصفه امتداداً داخلياً للشعور.

(ريكور، ١٩٧٧، ص ١٣٨؛ الحراسي، ٢٠٠٦، ص ٢١١)

● **خاتمة المبحث**

تُظهر قراءة "أنشودة المطر" بمنهج البلاغة الجديدة كيف تحوّلت الاستعارة إلى أداة تأويلية لا مجرد عنصر بياني. فقد أصبحت القصيدة المعاصرة فضاءاً للتفكير المجازي، يُعاد فيه تشكيل العالم عبر لغة رمزية، تتجاوز التعبير إلى الإدراك.

فالسبب لا يصف الواقع، بل يُعيد إنتاجه استعارياً، كما أن القصيدة لا تُبنى على التشبيه أو الزخرفة، بل على مجاز إدراكي يتغلغل في البنية العاطفية والفكرية للنص.

● **المبحث الثالث: الاستعارة في الخطاب الفلسفي والنقدي – نموذج بول ريكور**

● **أولاً: تمهيد منهجي**

في إطار البلاغة الجديدة، لم تعد الاستعارة مجرد محسن بلاغي أو صورة تزيينية، بل تحوّلت إلى أداة مفهومية وفلسفية لإنتاج المعنى وإعادة تشكيل الوعي. وقد شكّلت أعمال بول ريكور، لا سيما في كتابه الاستعارة الحية، نقطة تحوّل حاسمة في هذا الفهم، حيث قارب الاستعارة بوصفها

هذه المقارنة توضّح كيف انتقلت البلاغة من وظيفة جمالية إلى وظيفة معرفية-تأويلية.

• خامساً: القيمة المعرفية للاستعارة عند ريكور

يمكن تلخيص رؤية ريكور في العبارة الآتية:
"الاستعارة الحيّة وسيلة لإبداع الدلالة الجديدة؛ إنها لا تقيم فقط علاقة بين الكلمات، بل تخلق عالماً تأويلياً داخل الخطاب"

(ريكور، ١٩٧٧، ص ٢٤١).

بهذا المعنى، لا تُعدّ الاستعارة مجازاً لغوياً فحسب، بل فعلاً إدراكياً خلاقاً، يُعيد بناء الواقع بطريقة رمزية تخيلية.
وهي بذلك تتقاطع مع المفهوم المعرفي عند لاكوف، لكنها تتميز عنه بإدماجها البُعد الفينومينولوجي والوجودي في تحليل المجاز.

• خاتمة المبحث:

تُقدّم بلاغة بول ريكور نموذجاً فلسفياً ومعرفياً يُعيد الاعتبار للاستعارة باعتبارها جوهر اللغة لا هامشها، وبوصفها آلية لإنتاج المعنى وليس لتزيينه. فالاستعارة في هذا السياق ليست انزياحاً عن الحقيقة، بل وسيلة لفهمها وتوسيعها. ومن خلال فكر ريكور، يتضح أن البلاغة الجديدة لم تكتفِ بإعادة تعريف المجاز، بل أعادت تعريف اللغة والمعرفة ذاتها.

• المبحث الرابع: دراسة مقارنة – الاستعارة في البلاغة العربية القديمة والبلاغة الجديدة

• أولاً: تمهيد

تُعدّ الاستعارة أحد المفاهيم المحورية في البلاغة العربية الكلاسيكية، وقد حظيت بعناية فائقة من كبار البلاغيين مثل الجرجاني، السكاكي، والعسكري، حيث نُظر إليها بوصفها أداة تزيينية وجمالية تسهم في تحسين الأسلوب وتجميل القول.

غير أن التحول الذي شهده الفكر البلاغي الغربي الحديث، خاصة مع بول ريكور، جورج لاكوف، وماكس بلاك، أعاد رسم معالم هذا المفهوم، من الزينة إلى المعرفة، ومن النقل اللغوي إلى البنية الإدراكية. وفي ضوء هذا التحول، تكتسب الدراسة المقارنة بين البلاغتين (القديمة والجديدة) أهميتها في الوقوف على الفروق المنهجية والوظيفية بينهما، من حيث المفهوم، والغاية، وأفق الاستخدام.

• ثانياً: مفهوم الاستعارة – من النقل إلى التفاعل

١. في البلاغة العربية القديمة

رأى عبد القاهر الجرجاني أن الاستعارة تقوم على "نقل اللفظ من موضعه الأصلي إلى موضع آخر لعلاقة المشابهة" (الجرجاني، ١٩٩١، ص ٢٧).

أما السكاكي، فقد عدّها "ذكر أحد طرفي التشبيه وإرادة الطرف الآخر" (السكاكي، ١٩٨٧، ص ٣١٩).

وهو أي أن الاستعارة تُبنى على الحذف والتضمين داخل تركيب تشبيهي.

٢. في البلاغة الجديدة

تطرح بلاغة بول ريكور الاستعارة بوصفها "حدثاً تأويلياً" يتأسس من التوتر بين المعنى الحرفي والمجازي، وينتج دلالة جديدة لم تكن ممكنة في المعنى الأصلي (ريكور، ١٩٧٧، ص ١٣٨).

أما عند لاكوف وجونسون، فهي آلية عقلية، تنظّم الفكر من خلال تحويل المفاهيم المجردة إلى صور محسوسة (لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٣).

وهو الاستعارة، هنا، لا تحدث في اللغة بل في الإدراك.

• ثالثاً: الوظيفة البلاغية – من التزيين إلى الإدراك

١. في البلاغة التقليدية

كانت وظيفة الاستعارة جمالية-بيانية، تهدف إلى تحسين القول وإحداث الأثر في المتلقي، كما عبّر عن ذلك أبو هلال العسكري بقوله: "الاستعارة تُستخدم لشرح المعنى أو تحسين اللفظ" (العسكري، ١٩٥٢، ص ٣٥٩).

٢. في البلاغة الجديدة

تُستخدم الاستعارة لتأطير التفكير، وتنظيم المفاهيم، وتمكين الذهن من استيعاب المعنويات عبر صور حسية. فمثلاً، في الاستعارة المفهومية "الزمن مال"، يتم فهم الزمن من خلال نموذج معرفي اقتصادي (لاكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٣٤).

وهو الاستعارة تنتج معرفة، لا مجازاً.

مقارنة:

الجرجاني: "زيد أسد" = حذف أداة التشبيه.

لاكوف: "زيد أسد" = الإنسان الشجاع = كائن مفترس → بنية عقلية مفهومية.

• رابعاً: أفق الاستخدام – من الأدب إلى الخطاب

١. في البلاغة القديمة

الاستعارة كانت مرتبطة بالنصوص الأدبية والشعرية والخطب، أي ضمن إطار تعبير محدود.

٢. في البلاغة الحديثة

تم توسيع نطاق الاستخدام ليشمل جميع أنواع الخطابات:

الفلسفية (ريكور)،

السياسية والإعلامية (الحراصي)،

العلمية واليومية (لاكوف وجونسون).

وهكذا، غادرت الاستعارة حدود "الأسلوب" إلى "التفكير".

• خامساً: جدلية التلاقي والتجاوز

لا يُمثّل ظهور البلاغة الجديدة قطيعة مع البلاغة العربية، بل هو امتداد تأويلي لها.

فالجرجاني، في حديثه عن "النظم"، قدّم إشارات مبكرة لما يُعرف اليوم بالسياق والتأويل، مما يجعل بعض الباحثين يرون فيه مهاداً للبلاغة الإدراكية الحديثة (أبو العدوس، ١٩٩٧، ص ١١٣). وهو الاستعارة لم تُلغ بوظائفها السابقة، بل أعيد تأويلها ضمن رؤية معرفية.

• سادساً: جدول مقارنة بين المدرستين

وجه المقارنة	البلاغة العربية القديمة	البلاغة الجديدة
المفهوم	نقل دلالة لعلاقة مشابهة	تمثيل معرفي وتوتر دلالي
الوظيفة	تحسين الكلام / التأثير الجمالي	إنتاج المعرفة / تأطير الإدراك
السياق	الأدب / الشعر / الخطابة	كل أنواع الخطاب
البنية	حذف، تشبيه، إبدال	تفاعل، تأويل، تجسيد

• خاتمة المبحث

تكشف المقارنة بين البلاغة العربية القديمة والبلاغة الجديدة عن تحول جوهري في فهم الاستعارة، من أداة بديعية إلى بنية إدراكية. ورغم اختلاف المنهج، فإن العلاقة بين المدرستين علاقة تواصل وتراكم، لا إلغاء وقطعية. مع فالبلاغة العربية، بما فيها من عمق تنظيري، تُشكل أرضية خصبة لتطوير المقاربات الحديثة، وهو ما يفتح أفقاً تأويلياً جديداً يجمع بين الأصالة والتجديد.

• المبحث الخامس: تحليل الاستعارة في اللغة اليومية – نماذج تداولية مفهومية

• أولاً: تمهيد

تعدّ اللغة اليومية مجالاً خصباً لتحليل البنى الاستعارية في ضوء البلاغة الجديدة. فوفقاً لما أكّده لأكوف وجونسون، فإن الاستعارة لا تقتصر على الشعر أو الخطاب الفلسفي، بل تسكن في صلب التفكير اليومي ذاته، إذ يعتمد العقل البشري على المجاز بشكل ضمني ومنهجي من أجل فهم مفاهيمه المجردة من خلال مفاهيم حسية مألوفة (لأكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٣).

مع وبهذا المعنى، فإن اللغة اليومية ليست لغة "واقعية" أو "شفافة"، بل هي لغة مجازية تُملئ علينا أنماط الفهم والتفاعل مع الذات والعالم.

• ثانياً: نموذج أول – استعارة الزمن كمال

التعبير اليومي:

"أضعت الكثير من الوقت"

"وقّرت ساعة من يومي"

"استنزفت هذا الاجتماع وقتي"

التحليل:

تعكس هذه التعبيرات بنية استعارية مفهومية تقول إن الزمن = مال.

مع أي أن الزمن يُفهم على أنه مورد اقتصادي يمكن توفيره، استهلاكه، أو استثماره.

الوظيفة الإدراكية: تسمح هذه الاستعارة بتحويل مفهوم الزمن (وهو مجرد وغير ملموس) إلى شيء ملموس، قابل للقياس والإدارة، ما يعكس طبيعة الحياة الحديثة القائمة على التنظيم الزمني والفعالية الإنتاجية (لأكوف وجونسون، ١٩٨٠، ص ٨).

• ثالثاً: نموذج ثانٍ – استعارة العاطفة كحرارة

التعبير اليومي:

"نقاش ساخن"

"كلمات باردة"

"اشتعل غضباً"

التحليل:

مع تُظهر هذه العبارات أن العاطفة = حرارة جسدية. فالانفعالات الحادة ترتبط بالحرارة، بينما تُرتبط البرودة بالجمود أو الجفاء.

البُعد الإدراكي: يعود أصل هذا التمثيل إلى التجربة الجسدية، إذ ترتفع حرارة الجسم في حالات التوتر والانفعال، وتبرد في حالات السكون أو الانسحاب. وهي ما تُسمّى باستعارات "التجسيد الجسدي" (Embodied Metaphors) (جونسن، ٢٠٠٨، ص ٦٤).

• رابعاً: نموذج ثالث – التفكير كرحلة

التعبير اليومي:

"دعنا نراجع خطوات تفكيرك"

"وصلت إلى نتيجة منطقية"

"ذهبت بعيداً في تحليلك"

التحليل:

مع توحي هذه العبارات بأن التفكير = حركة في فضاء. أي أن الذهن يُصوّر كما لو كان يسير في طريق، ينتقل من محطة إلى أخرى (مقدمات ← تحليل ← نتائج).

الوظيفة الإدراكية: تحويل التجريد الذهني إلى صور مكانية محسوسة يُتيح تسهيل المعالجة المعرفية، ويعكس كيف يعمل الذهن في تتبّع تسلسل الأفكار (لأكوف، ١٩٩٣، ص ٢١٣).

• خامساً: نموذج رابع – العلاقات الاجتماعية كأشياء

مادية

التعبير اليومي:

"العلاقة متوترة"

"انقطعت الصلة"

"الزواج تحطّم"

التحليل:

مع العلاقة = شيء مادي يمكن شده، قطعه، كسره. الدلالة المعرفية: يُعالج العقل البشري العلاقات الإنسانية المجردة بوصفها كيانات مادية ملموسة، قابلة للتغيير والانهايار، ما يُسهل التعامل معها ذهنياً على أساس الفعل/رد الفعل (جونسن، ٢٠٠٨، ص ٩١).

• سادساً: جدول موجز للاستعارات اليومية

التعبير اليومي	الاستعارة المفهومية	التمثيل الإداري
أضعت وقتي	الزمن = مال	الزمن = مورد يُستهلك
نقاش ساخن	العاطفة = حرارة	الانفعال = ارتفاع حراري
وصلت إلى فكرة	التفكير = رحلة	العقل = حركة مكانية
العلاقة متوترة	العلاقة = حبل أو شيء مادي	التفاعل = مرونة أو تشدد
الحياة صراع	الحياة = معركة / خصومة	التحديات = خصم يجب تجاوزه

إلى الشعر، ومن الفلسفة إلى اللغة اليومية، ما أتاح للبحث الربط بين النظرية والممارسة، بين اللغة والفكر، وبين المجاز والواقع.

إن هذه المقاربة تُظهر أن البلاغة الجديدة – بما تحمله من أدوات تحليلية ومعرفية – قادرة على تجديد فهمنا للخطاب، وتقديم قراءة أعمق للعلاقات الرمزية التي تنسجها اللغة مع الواقع، وهو ما يجعل الاستعارة اليوم في صلب النشاط الفكري والمعرفي، لا في هامش الأسلوب.

• النتائج

أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج الأساسية، يمكن إجمالها فيما يلي:

١. مثلت الاستعارة في البلاغة العربية التقليدية مفهوماً قائماً على التشبيه والمحاكاة البيانية، وكان يُنظر إليها بوصفها تقنية زخرفية تهدف إلى تحسين القول وزيادة أثره الفني.

٢. أسهمت البلاغة الجديدة، ولا سيما في تنظيرات بول ريكور وجورج لاكوف وماكس بلاك، في إعادة تعريف الاستعارة بوصفها بنية معرفية وحدناً تأويلياً، وليس مجرد نقل دلالي أو حذف في التركيب.

٣. كشفت نظرية "الاستعارة المفهومية" عند لاكوف وجونسون عن أن التفكير البشري ذاته مؤسس على أنماط استعارية، وأننا نفكر ونعيش وفق مجازات مضمرة في وعينا وإدراكنا اليومي.

٤. أظهر التحليل التطبيقي للنماذج الإعلامية والشعرية والفلسفية واللغوية أن الاستعارة تُستخدم بوصفها آلية لتنظيم الفهم وإنتاج المعنى، وتؤدي دوراً حاسماً في التأثير والإقناع وإعادة تشكيل الواقع.

٥. كشفت الدراسة المقارنة بين البلاغة العربية والبلاغة الجديدة عن نقاط التلاقي والتجاوز، مؤكدة أن التراث البلاغي العربي لا يزال صالحاً للانفتاح على المقاربات الحديثة إذا ما أعيدت قراءته في ضوء المعارف المعاصرة.

• التوصيات

استناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة إدماج مفاهيم البلاغة الجديدة، وخاصة نظرية الاستعارة المفهومية، في مناهج تعليم البلاغة العربية، من أجل ربط التحليل البلاغي بالتحليل المعرفي والتأويلي.

• سابعاً: أهمية هذه الاستعارات في الحياة اليومية

تُبين هذه النماذج أن الاستعارة ليست خياراً بلاغياً، بل نظاماً إدراكياً يُنظم وعينا.

تمنحنا هذه الاستعارات القدرة على التعبير عن مشاعرنا وأفكارنا ضمن بنى حسية مألوفة.

تُربط اللغة بالتجربة الحسية والثقافية، ما يجعلها أداة فاعلة في الفهم والتواصل.

وهذا ما يُفسّر حضور المجاز، حتى في أبسط الحوارات، باعتباره ضرورة معرفية.

خاتمة المبحث:

تؤكد البلاغة الجديدة أن الاستعارة ليست محصورة في بلاغة الخطاب، بل هي بلاغة الحياة اليومية. إنَّ الاستعارة المفهومية تُشكل بنية إدراكية مستبطنة، تُنظم كيف يفكر الإنسان، ويشعر، ويعيش. فالبلاغات اليومية، وإن بدت مألوفة، فإنها تحمل في عمقها شبكات مجازية تُعيد تشكيل الوعي واللغة والواقع.

• خاتمة الفصل الثاني

كشف هذا الفصل عن قدرة الاستعارة – وفق تصورات البلاغة الجديدة – على الاشتغال في فضاءات معرفية متعددة: الإعلام، الشعر، الفلسفة، واللغة اليومية. إنَّ تحليل هذه الخطابات يكشف عن مركزية الاستعارة في تشكيل الرؤية الإدراكية للإنسان، ويؤكد أن الاستعارة ليست زينة بيانية، بل بنية عقلية حيوية تمكّن الخطاب من إنتاج المعنى وتأطير الواقع.

• الخاتمة

يمثل هذا البحث محاولة علمية لاستكشاف التحولات المفاهيمية التي عرفتها الاستعارة في ظل البلاغة الجديدة، من خلال تتبع تطورها النظري في البلاغة العربية والغربية، وتحليل حضورها في عدد من الخطابات المعاصرة. فقد انطلقنا من فرضية مفادها أن الاستعارة، بوصفها إحدى أبرز الأدوات البلاغية، لم تعد مجرد وسيلة للتجميل أو الإثارة البيانية، وإنما أصبحت بنية معرفية وإدراكية تُسهم في تشكيل تصورات الإنسان للعالم، وتبني آليات الفهم والتأويل.

وقد توزع البحث إلى فصلين أساسيين: تناول الأول الأسس النظرية للاستعارة في البلاغتين القديمة والحديثة، متوقفاً عند النظريات الغربية التي كان لها الأثر الأكبر في تشكيل مفاهيم البلاغة الجديدة؛ فيما خُصص الفصل الثاني لتحليل تطبيقات الاستعارة في الخطابات المعاصرة، من الإعلام

• المراجع الأجنبية

- Black, M. (1962). *Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Johnson, M. (2008). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1977). *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. Toronto: University of Toronto Press.
- Searle, J. R. (1979). *Metaphor*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 92–123). Cambridge: Cambridge University Press..

٢. إجراء دراسات تطبيقية جديدة على الاستعارة في مجالات الخطاب الرقمي والإعلام الاجتماعي، نظرًا لما تحمله هذه البيئات من كثافة مجازية وتعبيرات رمزية معاصرة.

٣. تطوير دراسات مقارنة بين الاستعارة في النصوص الدينية والاستعارة في الخطابات الفلسفية، بغرض كشف الأبعاد التأويلية والتداولية المشتركة.

٤. دعوة الباحثين إلى إعادة قراءة تراث البلاغة العربية بعيون معرفية، عبر الجمع بين مفاهيم النظم والسبك والبيان وبين مفاهيم التفاعل والسياق والإدراك.

٥. التركيز على دور الاستعارة في تشكيل الثقافة البصرية والرمزية في مجالات الإعلان والسياسة والسينما، انطلاقًا من كونها بنية إدراكية تتجاوز حدود النص إلى فضاء الصورة.

• قائمة المراجع

• المراجع العربية

- أبو العدوس، خ. (١٩٩٧). *بلاغة الخطاب وبنية المعنى*. عمان: دار الشروق.
- أرسطو. (١٩٥٣). *فن الخطابة* (ترجمة عبد الرحمن بدوي). القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- ابن المعتز، ع. (١٩٨٨). *البدیع* (تحقيق إحسان عباس). بيروت: دار الأفاق الجديدة.
- الجرجاني، ع. ق. (١٩٩١). *أسرار البلاغة* (تحقيق محمود شاكر). القاهرة: مطبعة المدني.
- الحراصي، ع. (٢٠٠٦). *اللغة والإقناع: دراسة في البلاغة الجديدة*. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- العسكري، أ. هـ. (١٩٥٢). *الصناعتين: الكتابة والشعر* (تحقيق علي محمد البجاوي). القاهرة: دار المعارف.
- بلوحي، م. (٢٠٠٤). *البلاغي العربي والأسلوبية الحداثيّة*. مجلة عالم الفكر، ٩٥(١)، ٢٥-١.
- عيد، ر. (١٩٨٨). *بلاغة الخطاب وبنية المعنى*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مرازقة، ح. (٢٠٢٠). *بلاغة الخطاب في العصر الرقمي*. عمان: دار كنوز المعرفة.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Rhetorical Aspects of Quranic Inimitability "A Study of Mahmoud Shaker's Writings"

Ohoud bint Mohammed Salim bin Aayad Al-Juhani

PhD Researcher in philosophy Literature Studies,
Qassim University, Lecturer-Department of
Arabic- Taibah University, Saudi Arabia.

E-mail: ohoood130@gmail.com

بلاغة الإعجاز القرآني "قراءة في كتابات محمود شاعر"

أ. عهود بنت محمد سالم بن عايد الجهني

باحثة دكتوراة الفلسفة في الدراسات الأدبية بجامعة القصيم،
محاضر في قسم اللغة العربية بجامعة طيبة، المملكة العربية
السعودية.

KEY WORDS:

Quranic Inimitability, Mahmoud Shaker, Abu Fihri, Quranic Rhetorical Inimitability, Approaches to Quranic Inimitability, Scientific Inimitability.

الكلمات المفتاحية:

الإعجاز القرآني، محمود شاعر، أبو فهر، الإعجاز البلاغي
في القرآن، مداخل إعجاز القرآن، علوم الإعجاز.

ABSTRACT:

This study aims to examine Mahmoud Shaker's writings in his book Madakhil I'jaz al-Quran (Approaches to Quranic Inimitability), in which he presents important reflections that merit study on the rhetoric of Quranic inimitability and its related topics. His writings reflect a rigorous methodological approach that he consistently adopted in addressing any issue, seeking to reach well-founded conclusions that remain far removed from sources of distortion and their interpretations, and to understand such issues through the foundational principles upon which they are established. The study identifies several findings, most notably that Shaker was influenced by the debate surrounding pre-Islamic poetry, which led him to advocate its study and to adopt it as a means of understanding this issue. He further sought to engage deeply with its content in a manner that enables the researcher to recognize the distinctive features of inimitable Quranic expression, as well as the qualities of expression found in pre-Islamic poetry. The study is divided into two sections reflecting an examination of Shaker's writings. The first section traces the formation of balaghah (rhetoric) and the sciences of I'jaz (inimitability), addressing the original sense of inimitability, the origins of rhetoric, and the conceptual foundations of both. The second section examines the perceptions of Quranic inimitability and its related aspects, highlighting the influence of Orientalist scholarship on the understanding of this issue, the foundational basis of the problem of Quranic inimitability, and the essential conceptual tools required for its proper comprehension.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على كتابات محمود شاعر في كتابه: (مداخل إعجاز القرآن)، الذي أودع فيه وقفات مهمة تستحق المداخلة حول بلاغة إعجاز القرآن ومتعلقاته، مُتَّبِعًا في كتاباته منهجه الرصين الذي تبناه في قراءاته لأية قضية؛ للوصول إلى الحقائق السليمة التي تبعد كل البعد عن منابت الزيف وتأويلاتها، واستيعابها من الركائز التي تأصلت فيها، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: تأثر شاعر بمحنة الشعر الجاهلي التي ساقته إلى الدعوة إلى مدارسته، واتخاذها مادة في فهم هذه القضية، ومحاولة تشرب ما جاء فيه تشربًا يمكّن الدارس من الوقوف على خصائص البيان المعجز الفارق، وخصائص الشعر الجاهلي العالي في بيبانه، وقد جاء تقسيم هذه الدراسة - بحسب توقفها على كتاباته - إلى مطلبين: المطلب الأول: مراحل تكوين البلاغة وعلوم الإعجاز، والذي تتبع فيه أصل لفظ الإعجاز، ومنابت لفظ البلاغة، ومفهوم كل منهما، والمطلب الثاني: مدركات الإعجاز القرآني ومتعلقاته، والذي يبين فيه أثر الاستشراق في فهم قضية الإعجاز، وأساس مشكلة الإعجاز القرآني، وأهم المدركات اللازمة لفهم هذه القضية واستيعابها.

مقدمة: الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، وأكرمه بهداية الإبصار والتأمل والتدبر في أسرار كتابه الكريم، والوقوف على إعجاز كلمه، وبداع نظمته، ودقة صوره، والصلاة والسلام على نبينا وسيدنا محمد أشرف الأنبياء والمرسلين، وبعد؛

فقد أنزل الله - عز وجل- القرآن الكريم على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم دليلاً على نبوته، ونوراً يهتدى به، وعلماً يُعْتَدَى منه، وعرفاناً يُستَضاح به، وبشيراً لكل من آمن به وسَلِمَ بما جاء فيه، مصوغاً في أعذب الكلم وأفصحها، وأبلغ النظم وأحسنه، مُعْجِزاً للخلق كافة، وهذا القرآن المعجز في بيانه، أثار اهتمام العلماء والمفكرين منذ لحظة نزوله وحتى الآن؛ إذ اندفع الدارسون من هذه الأمة إلى مدارس هذا الكتاب، والاعتناء به، ومحاولة تدبره وتأمله، وقد نتج عن ذلك مصنفات عدة لا تحصى، كان مدار اهتمام الغالب منها بيان وجوه إعجاز هذا القرآن ونظمه، وتعددت مذاهبهم في التوقف والتأمل.

ولما كان جُل تركيز هذه الدراسات والمصنفات هو الوقوف على أوجه الإعجاز وبيانه؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتقف على واحدة من الدراسات التي أودع فيها مؤلفها وقفات فذة وتأملات مهمة، تقضي إلى تناول جديد ومختلف في ميدان قضية الإعجاز القرآني وبلاغته، فقد كان منطلقه في تناول مغايراً للمنطلقات التي ارتكز عليها كثير من الدارسين، وفتح الباب إلى إعادة النظر في القضية من جوانب وزوايا تستحق التوقف والمكاشفة، وهي الدراسة الموسومة بمداخل إعجاز القرآن، للمؤلف: محمود شاكر، وقد حاول في هذه الدراسة تأصيل تاريخ علم إعجاز القرآن، وبيان منهاج العلماء ومداخلهم في البحث عن الإعجاز؛ لهدف يروم إليه، وهو محاولة تأسيس علم خاص بإعجاز القرآن يضارع علم البلاغة، ولذا تسعى هذه الدراسة إلى استيعاب كتابات محمود شاكر فيما يخص بلاغة الإعجاز القرآني، وقراءتها قراءة متأنية.

أولاً: أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة في تناولها إلى ما يأتي:

١- تسليط الضوء على إسهامات محمود شاكر النقدية في قضية بلاغة الإعجاز القرآني، ومنطلقاته في التوجه والمعالجة، وأدواته في القراءة والتفحص.

٢- إبراز المنافذ المهمة التي ينبغي أن تُراعى في باب بلاغة الإعجاز القرآني ومتعلقاته، ومحاولة استيعاب القضية من المرتكزات التي تأصلت فيها؛ للوصول إلى الفهم السليم الصائب لها.

٣- تجلية الجوانب التي أغفلت في تناول العلماء واجتهاداتهم في هذه القضية؛ من خلال طرح إسهاماتهم، وأبرز ما وقفوا عليه، ومحاولة تتبع نواحي القصور والاختلاف فيما بينهم.

ثانياً: مشكلة الدراسة: لما كان تركيز الدارسين في تناولهم لقضية إعجاز القرآن هو البحث عن إعجازه، والخلاف حول مواطن الإعجاز؛ فقد جاءت هذه الدراسة لتقف على تناول

مغاير، يكشف عن جوانب مهمة في هذا الباب، ولذا تسعى هذه الدراسة في مجملها إلى الإجابة عن سؤال رئيس، وهو: كيف درس محمود شاكر قضية بلاغة الإعجاز القرآني؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس التساؤلات الآتية:

١- ما منهج محمود شاكر في دراسة قضية بلاغة الإعجاز القرآني؟ وما منطلقاته في الدراسة؟

٢- ما هي أهم الآراء النقدية التي تمخضت عند محمود شاكر حول بلاغة الإعجاز القرآني؟

٣- هل أسهمت جهود محمود شاكر وكتاباته في الكشف عن جوانب أغفلت في باب بلاغة الإعجاز القرآني؟

ثالثاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المبني على الاستقراء؛ من خلال الوقوف على كتابات محمود شاكر حول بلاغة الإعجاز القرآني، وإيضاح ما جاء عنده في هذا الباب، ومن ثم تحليل وقفاته وآرائه النقدية ومناقشتها، واستنباط فرضياته التي انطلق منها.

التمهيد: سيرة محمود شاكر، ومنهجه في دراسة بلاغة

الإعجاز القرآني.

أولاً- سيرة محمود شاكر:

هو محمود بن محمد شاكر بن أحمد بن عبد القادر، من أسرة أبي علياء من أشرف چرجا بصعيد مصر، ولد في الإسكندرية عام ١٩٠٩م، ونشأ في أسرة علمية مثقفة، وترعرع بين أوساط العلم وأهله، واتجه إلى مدارس الأدب وقراءة دواوين الشعر وحفظها، والتي منحته ملكة التذوق، وعكف على أهم المؤلفات العربية، فقرأ لسان العرب وكتاب الأغاني منذ صغره، وكانت له علاقاته الوطيدة بأنصار العلم ودارسيه، منهم: يحيى حقي، والشاعر: محمود حسن إسماعيل، اللذين اعتبراه إماماً في البيان العربي وأساراه، ومرجعاً حياً للثقافة العربية، وقد نال مصطفى صادق الرافعي مكانة خاصة في حياة شاكر؛ إذ تلقى على يده العلم، واتصلت المعرفة بينهما، وقد مارس الكتابة فأنج مؤلفات عدة، منها: أباطيل وأسمار، ونمط صعب ونمط مخيف، كما خلف مقالات متعددة منها: مقالة بعنوان: يوم البعث، ومقالة بعنوان: تهينة الشرق لورثة الحضارات والمدنيات، وحصل على جوائز عدة منها: جائزة الملك فيصل في الأدب العربي عام ١٩٨٤م، وتوفي-رحمه الله- في عام ١٩٩٧م. (سيد، وآخرون، ١٩٨٢، ص ١٤-١٧)، (شاكر، ٢٠٠١، ص ٨٣).

والتأمل في حياة محمود شاكر وسيرته؛ يدرك أن هناك ثلاثة جوانب مهمة كان لها الأثر الكبير في تكوين فكره، وصنع قلمه، ورسم مبادئه، وتلاحظ هذه الجوانب في غالب نتاجه العلمي، وتتصل ببعضها، ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١- **الانتصار للإسلام وللاُمة:** فقد حمل شاكر على عاتقه لواء الدفاع عن الإسلام وأمتة، والغيرة عليها وعلى نتائجها وإنجازاتها وتاريخها، والرد على كل عدو يحاول الحط من قدرها، ومواجهته بالحجة والبرهان القاطع، وشهد على ذلك

إذ يفضل كتابة عبارة: (قرأه وشرحه) في أغلفة الكتب التي يقرأها، "لأنها قراءة ترفدها خبرة نوعية عميقة بطريقة الكتابة العربية، ونوع منطقتها، وطبيعة أساليبها، وهو إذا مال بالقراءة ناحية معينة أتى شرحه مقارباً، وضبطه مقتعاً، وأفق فهمه واسعاً، فخلع على النص بعض نفسه، وأصبح كأنه صاحبه ومبدعه" (الربيعي، ١٩٧٧، ع ٤٦٩، ج ١٢)، وتجلي أثر التحقيق عليه وممارسته لهذه المهمة في محاكمته لكل ما يقرأ، وفحصه لأهم القضايا، وتقصيه لجزورها؛ للوصول بها إلى استنتاجات دقيقة وسليمة، خالية من أية مدخلات ومؤثرات تحجب الرؤى عن الحقائق وتزييفها.

ثانياً: منهجه في دراسة بلاغة الإعجاز القرآني:

اتجه محمود شاكر إلى تبني مشروع نقدي ذوقي، يتسم بالدقة والرصانة النابعة من قارئ ومحقق أحسن باضطراب وخلل وفساد في المناهج والمذاهب من حوله، بعدما عكف على قراءة ومدارسة الأدب بجميع فروع، والتاريخ وعلم الدين بفروع مختلفة، والفلسفات بمذاهبها المتضاربة، ولم يغفل أيضاً عن العلوم البحتة؛ كالحساب والجبر وكل معرفة صادرة عن الإنسان، وهدفه في ذلك اكتساب اللغة التي تمكنه من فهم إرث أجداده (الشريف، ١٩٩٧، ص ٢٣٢)، إذ قال: "فأقدمت إقدام الشاب الجريء على قراءة كل ما يقع تحت يدي من كتب أسلافنا: من تفسير لكتاب الله، إلى علوم القرآن على اختلافها، إلى دواوين حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وشروحها، إلى ما تفرّع عليه من كتب مصطلح الحديث، وكتب الرجال، والجرح والتعديل، إلى كتب الفقهاء في الفقه..." (شاكر، ١٩٨٧، ص ٧).

وقد انطلق في رحلته القرائية من التراث وفق منهج ذوقي وتاريخي دقيق، عمد فيه إلى تفكيك النصوص، ومحاولة فهم سياقاتها العميقة الكاشفة عن ماهية أصحابها ومكوناتهم؛ مع مراعاة جذورها التاريخية، وامتداداتها المعرفية، الأمر الذي قاده إلى نتائج ملموسة وقيمة، فقد قال: "كل إرث أبائي وأجدادي، كنت أقرؤه على أنه إبانة منهم عن خبايا أنفسهم بلغتهم، على اختلاف أنظارتهم وأفكارهم ومناهجهم، وشيئاً فشيئاً انفتح لي الباب يومئذ على مصراعيه، فرايت عجباً من العجب" (شاكر، ١٩٨٧، ص ٨)، ولم يبتدع محمود شاكر هذا المنهج، فقد صرح بأنه متأصل عند القدامى إيجاباً، وإن لم يسعوا إلى تنفيذه وفق قواعد وأنظمة واضحة، واتخذ طريقاً له في كل ما يكتب ويقرأ (شاكر، ١٩٨٧، ص ٨).

وفي توضيح منهجه فإنه يمتد إلى شقين: شق تاريخي: وهي الفترة الترابية الفاسدة -كما وصفها- والتي اجتاحت الأدب العربي، وقد بذل جهده في إزاحتها، وقام بدراسة آثارها، وأهم مساعيها المبطنة، وشق ذوقي أسماه: التدنق، والذي اتخذه منهجاً جامعاً شاملاً متشعب الأنحاء والأطراف، ويشير إلى أن هذا الذي أسماه منهجاً يريد به: ما قبل المنهج، أي: الأساس الذي لا يقوم المنهج إلا عليه، وقد قسمه إلى

قوله في مقدمة كتابه: أباطيل وأسما: "ولهذه الفصول غرض واحد -وإن تشعبت إليه الطرق- وهذا الغرض... هو الدفاع عن أمة برمتها، هي أمتي العربية الإسلامية، وجعلت طريقي أن أهنك الأستار المسدلة التي عمل وراءها رجال فيما خلا من الزمان، ورجال آخرون قد ورثوهم في زماننا، وهم جميعاً كان: أن يحققوا للثقافة الغربية الوثنية كل الغلبة على عقولنا، وعلى مجتمعاتنا، وعلى حياتنا، وعلى ثقافتنا..." (شاكر، ٢٠٠٥، ص ٧)، وأيضاً في كتابه: رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، الذي يقول فيه: "ليس همي هنا الاستعمار، لأننا ذقنا طرماً من أفاعيله تجربة ومعاشرة...، ولكن همي هنا مصروف إلى الاستشراق؛ لعلاقته الحميمة بفساد حياتنا الأدبية والاجتماعية" (شاكر، ١٩٨٧، ص ٤٩).

٢- عربيته وموسوعيته في اللغة والأدب، فقد أخذ شاكر في الدفاع عن اللغة العربية، وتصدى لكل الحملات الغربية المجددة والمستحدثة والمزيفة لحقائق الأمة، ومن ذلك مواجهته لطمه حسين واحتجازه على أقواله حول الشعر الجاهلي وزيفه، فقد قال: "ألقي الدكتور طه حسين كلمته في الشعر الجاهلي، وهاجت الحياة الأدبية كلها في مصر، ثم في سائر بلاد العرب والمسلمين... إلى أن قال: الشعر الجاهلي أو كثرة هذا الشعر الجاهلي لا تمثل شيئاً، ولا تدل على شيء، إلا ما قدمنا من العبث والكذب والانتحال... فوضع علم المتقدمين كله موضع البحث والإنكار والجحود...، وصار طه حسين عند عامة الناس واحداً ممن يمثل هذا الاتجاه، الذي يتولاه فلان وفلان من خبيثاء المبشرين الذين يكتبون بالقلم العربي" (شاكر، ٢٠٠٣، ٢/ ١٠٤٩)، وكذلك تصديه لمقالات لويس عوض التي أبان فيها عن تأثير المعري باليونانيات، وأثر الأساطير اليونانية، الأمر الذي دفع محمود شاكر إلى معاودة الكتابة، والعودة من عزلته التي فرضها على نفسه للرد عليه؛ لبيان خطأ نهجه وتأثره بالغزو الفكري الغربي، كما عبر وكشف أيضاً عن فساد ترجمته لمسرحية الضفادع لأرسطو، وأعزى ذلك إلى ضعف ثقافته وعلمه، وجمعت ردوده ومقالاته في كتابه: أباطيل وأسما (شاكر، ٢٠٠٥، ١٨-٣٠)، ولقب بشيخ العربية وشيخ العروبة؛ لاهتمامه البالغ بكل ما أنتجته هذه الأمة، وتصديه لكل ما حُرّف وصُف من إرثها على أيدي المستشرقين (الشريف، ١٩٩٧، ص ٢٢٩-٢٣٠).

٣- تحقيق التراث ومعاودة فحصه وشرحه: فقد قام محمود شاكر بتحقيق عدد من كتب التراث، من أهمها مؤلفات الجرجاني في البلاغة: دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة، وطبقات فحول الشعراء، لابن سلام الجمحي، وشرح أشعار الهذليين، ولم يشغل فقط بعلوم العربية ونتاجها، بل حقق أيضاً: (تهذيب الآثار) للطبري، بالإضافة إلى تفسيره، وغيرها من المؤلفات، وقد امتاز بنهجه الخاص في التحقيق،

إدراكها إدراكًا يأخذ به إلى تجلية النصوص واستنتاج بواطنها الخفية؛ للوصول إلى حقيقتها، وهذا المنهج الذي سلكه شاكر في قراءاته وكتابات في قضية الإعجاز القرآني وبلاغته، والتي تعدُّ المرتكز الأساس الذي استند إليه ووجهه إلى مكاشفة النصوص وقراءتها، فهي قضية: "تشمل بناء الإنسان العربي أو المسلم؛ من حيث هو إنسان قادر على تذوق الجمال في الصورة والفكر جميعًا" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٥٦)، وترتبط هذه المسألة عنده بقضية الشعر الجاهلي الذي تصدى للدفاع عنه ومناصرته، وحاول تقصي كل الافتعالات التي هاجمته، وقللت من شأنه ومكانته في العربية، وقد أفضت به إلى نتائج وحقائق تؤصل الفكرة من جذورها، وتجعلها في نسق ممتد من الأصل الذي تولدت به. وقد جاءت قراءاته لهذه القضية -كما أشارت الدراسة- من خلال كتابه: (مداخل إعجاز القرآن)، ولكنها تلفت الانتباه إلى أن هذا الكتاب ضم مدخلين: المدخل الأول بعنوان: تاريخ حيرني ثم اهتديت، والمدخل الثاني بعنوان: تذوق راعني حتى تذوقت (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٩)، والتي جاءت كمقدمة لكتاب الظاهرة القرآنية لمالك بن نبي باسم: (فصل في إعجاز القرآن)، وكلا المدخلين يضم حديثه وآراءه ودراسته لبلاغة الإعجاز القرآني، أما المدخل الثالث فيعنوان: ثرثرة أضجرتني حتى مللت، وقد جاء منشورًا في كتاب مستقل باسم: (قضية الشعر الجاهلي في كتاب ابن سلام)، ويرتبط هذا المدخل بما جاء عنده في المدخلين السابقين، ولكن الغلبة في التوقف على بلاغة إعجاز القرآن جاءت مضمنة في المدخل الأول والثاني، وهو ما ستقف عليه الدراسة بالتفصيل، مع تناول بعض ما جاء في المدخل الثالث.

المطلب الأول: مراحل تكوين البلاغة وعلوم الإعجاز.

تعاقبت جهود العلماء لحفظ القرآن الكريم ونصرته، وكانت هناك محاولات باطلة تطعن في آيات الكتاب ونظمه، بل وتنفي وجود معجزاته، فتتابع العلماء لدحض هذه الأقاويل وإبطالها، وتنوعت مداخلهم في مسألة إعجاز القرآن، والتي تعد مسألة ثرية سُجلت في كتب التراث العربي، وقد عكف محمود شاكر على مدارسة ما جاء عندهم؛ محاولاً استخراج مكنون هذه القضية من صدور العلماء وثنايا أسطرها في كتاباتهم، وقام بدراسة مستفيضة شارحة لألفاظهم ومقاصدهم، واستنتج مرادهم، ولعل قيمة ما كتبه شاكر في هذه القضية يفتح الباب على مصراعيه للدارسين؛ لإعادة النظر في كلام العلماء والتعامل معه، لا سيما في موضوع الإعجاز الذي يتطلب شيئاً من التريث في فهم كلام السابقين، ومحاولة فهمه من أصوله؛ إذ إن غالب الكتب والكتابات حول هذه القضية تتجه إلى التسليم بالإعجاز، والشروع في التطبيق دون محاولة النظر في القضية وتاريخها، ويمكن توضيح ما جاء عنده فيما يلي:

شطرين: "شطر في تناول المادة، وشطر في معالجة التطبيق" (شاكر، ١٩٨٧، ص ٢٢)، **فشطر المادة:** هو الشطر الذي يتطلب فيه جمع المادة المقروءة جمعًا يضعها في مكانها السليم، على وجه الاستيعاب المتيسر، ومن ثم محاولة تصنيف هذه المادة المجموعة، وتمحيص مفرداتها وتدقيقها، وتحليل كافة أجزائها بدقة؛ بحيث يتضح للقارئ أو الدارس ما هو مُزيف خفي باطن، وما هو صحيح مستبين ظاهر، بلا غفلة ولا هوى ولا تسرع (شاكر، ١٩٨٧، ص ٢٢)، **وشطر التطبيق:** يتجه الدارس فيه إلى محاولة إعادة تركيب المادة المصنفة والمجزئة، بعد تمحيص جديدها، واستيعابها استيعابًا دقيقًا، منزهاً عن احتمال الخطأ أو الهوى أو التسرع، ولا بد أن يتحرى الدارس كل حقيقة، ويضعها في موضعها الصحيح، وقد نوه إلى أن هذا الشطر ميدانه فسيح، ومزقه كثيرة، تتصادم فيه الأفكار والحجج والعقول (شاكر، ١٩٨٧، ص ٢٢).

وحتى ينأى الدارس بنفسه عن الوقوع في هذه المزالق، كشف محمود شاكر عن أهمية استيعابه لمداخل ثلاثة وهي: ١- **اللغة،** فقد وضح أن: "بين تمام الإحاطة باللغة وقصور الإحاطة بها مزالق تزل عليها الأقدام، ومخاطر يخشى معها أن تتقلب وجوه المعاني مشوهة الخلقة، مستتكرة المرأة، بقدر بعدها عن الأسرار الخفية المستكنة في هذه الألفاظ والتراكيب" (شاكر، ١٩٨٧، ص ٢٧).

٢- **الثقافة:** "وهي معارف كثيرة لا تحصى، متنوعة أبلغ التنوع لا يكاد يحاط بها، مطلوبة في كل مجتمع إنساني للإيمان بها، وأولاً عن طريق العقل والقلب، ثم للعمل بها حتى تذوب في بنية الإنسان، وتجرى منه مجرى الدم لا يكاد يحس به" (شاكر، ١٩٨٧، ص ٢٨).

٣- **الأهواء (الأصل الأخلاقي):** "وهو العامل الحاسم الذي يمكن لثقافة الأمة بمعناها الشامل، أن تبقى متماسكة مترابطة تزدداد على الأيام تماسكًا وترابطًا؛ بقدر ما يكون في هذا الأصل الأخلاقي من الوضوح والشمول والتغلغل والسيطرة على نفوس أهلها جميعًا، سواء في ذلك النازلون في ميدان ما قبل المنهج أو في ميدان المنهج نفسه...، وكل اختلال يُعَرِّضُ فيضعف سيطرة هذا الأصل الأخلاقي، أو يؤدي إلى غموضه أو غيابه...، فهو إيدان بتفكك الثقافة، وانحيار الحضارة إيدانًا صارخًا لا مَعْدَى عنه" (شاكر، ١٩٨٧، ص ٣٢-٣١).

ويرى شاكر أن الضابط الأخلاقي نابع من الثقافة، ورأس الثقافة هو الدين، أو فيما معنى الدين من عقائد أو ملل أو نحل أيا كان نوعها، التي هي فطرة الإنسان (شاكر، ١٩٨٧، ص ٣٣)، وكل هذه المدخلات لها أثر عظيم في تحريف النصوص وتصنيفها، ولذا فإن جهل الدارس أو القارئ بهذه المدخلات يقوده إلى الانسياق والتسليم التام بما جاء في هذه النصوص دون استيعاب زيفها من صحيحها؛ ولذا عليه

المرحلة الأولى: ولادة لفظ الإعجاز وتاريخه.

لقد دعا محمود شاكر إلى أهمية جعل قضية إعجاز القرآن أساساً ومرتكزاً للدخول إلى أنساق اللغة وسياقاتها المختلفة في أوسع أبعادها، حيث قال: "فحسب أن يكون قد حان الجين للنظر في إعجاز القرآن نظراً جديداً، ولا يتيسر للناس إلا بعد أن يتم تحليل اللغة تحليلاً دقيقاً، قائماً على حصر الوجوه المختلفة لكل حرف من حروف المعاني، وتصاريف اللغة؛ لأن هذه الحروف وهذه التصاريف تؤثر في المعاني وتؤثر في الأساليب، وتحدد الفروق الدقيقة بين عبارة وعبارة، وأثرها في النفس الإنسانية، وأثر النفس الإنسانية فيها، وفي دلالاتها" (شاكر، ٢٠٠٣، ٢/ ١٢٢٦).

ومن هذا الاتجاه سار في دراسته، فقد تغلغل في أعماق اللغة، وتتبع منابت لفظ الإعجاز والمعجزة ولفظ التحدي؛ لفهم القضية من أصولها، ووضح أن لفظ الإعجاز، ولفظ التحدي الذي اقترن بالإعجاز اقتراناً لا فكاك منه، هما ألفاظ محدثة مولدة، لم يكن لها أثر في القرآن الكريم، ولا في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا الصحابة والتابعين، وإنما ظهر في أواخر القرن الثالث للهجرة، وشاعا باستفاضة في القرن الرابع للهجرة إلى يومنا هذا (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٨-١٩)، ومن هنا يكمن الإشكال الذي أحدث ملايسات في فهم القضية -بحسب ما وضح- وبيان ذلك فيما يأتي:

أولاً: استعمال لفظ الإعجاز ولفظ التحدي بما يخالف المعنى اللغوي:

ذهب محمود شاكر إلى أهمية استقاء تعريف صحيح للفظ الإعجاز والمعجزة من مجاز اللغة، ونص عليه قائلاً: "إنها الآية الكاشفة عن عجز جميع الخلائق، المبطله لجميع قدراتهم على مثلهما، المبينة عن قدرة الله الذي لا يعجزه شيء في السموات والأرض" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٧)، وفي بيان هذا التعريف نفى شاكر اجتهد العرب ومحاولاتهم في تحدي القرآن، فلا قدرة لديهم من الأساس على الإتيان بمثل هذا البيان المعجز، وهذا ما يسمى بالإبلاس، الذي يقال لمن يسكت عند انقطاع حجته، ولا يكون عنده جواب من الحيرة والاندحاش (ابن منظور، ١٩٩٤، ٣٠/٦)، والذي شاع في الأوساط هو لفظ الإعجاز الذي استعمل في معنى اجتهد العرب ومحاولاتهم للإتيان بمثله، مع انقطاع القدرة لديهم على إتمام المهمة، وهو يخالف المعنى الذي وضحه، بأن الذي انقطع هو أطماعهم، وعرف ذلك بالإبلاس، وليس الذي انقطع قدرتهم على إتمام المهمة، فإن ذلك يدل على أن هناك محاولات واجتهاداً للإتيان بمثله، وهو ما جاء في استعمالهم للفظ الإعجاز، وشاهد ذلك أن القرآن الكريم لم يدل في بيانه على محاولات العرب واجتهادهم، فلم ينقل عنهم محاولاتهم لإحياء الموتى! فضلاً عن عدم قدرتهم على ذلك! فالحاصل هنا هو إبلاس، أي: انقطاع الطمع من النفس كما وضح (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٦-٤٦)، وبسبب هذه الكلمة ظهر

القول بالصرفة، وظهر التصنيف في إعجاز القرآن، وأسست نظرية (النظم)، بل انتهت القضية إلى وضع علم البلاغة وعلم إعجاز القرآن.

ووضح شاكر أن لفظ التحدي الذي ارتبط بهذا الباب هو من الألفاظ المحدثة السابقة للفظ الإعجاز في الولادة والوضع والاستعمال، ولحقه ما لحق لفظ الإعجاز، فكلمة التحدي في وضع القرآن ليست صحيحة في استعمالها كما بين؛ لأن من يتحدى يريد بفعله هذا أن يباري خصمه ويعارضه في فعله؛ لأجل مغالبتة والظهور عليه، ولذا فإن القول بأن القرآن يتحدى العرب، فيه إشارة إلى أن القرآن يأتي بنصوص ينافس بها العرب، والحق أن القرآن الكريم هو الذي طلب من العرب أن يأتوا بشيء ينافس ما عندهم، وهذا يوضح أن المعنى المستعمل للتحدي منذ قرون طويلة في قضية إعجاز القرآن يخالف المعنى اللغوي (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٢١-٢٢)، وبعد بيانه للإشكال الناجم عن الخلط اللغوي الذي صار في ألفاظ باب الإعجاز القرآني، أفاض في البحث عن تاريخ هذه الألفاظ، وجذورهما، وولادتهما عند العرب.

ثانياً: باب الكلام في الإعجاز القرآني تأسس على يد (الجاحظ):

قد صرح شاكر أن لفظ التحدي من أقدم الألفاظ وضعت واستعمالاً وتوليداً- كما وضحت الدراسة فيما سبق- وقد بزغ هذا اللفظ عند الجاحظ في مواضع معدودة من رسائله، ولم يربطه بلفظ الإعجاز والمعجزة، وإنما جاء منفرداً، ويظهر ذلك في قوله: "لأن رجلاً من العرب لو قرأ على رجل من خطبائهم وبلغائهم سورة واحدة طويلة أو قصيرة؛ لتبين له في نظامها ومخرجها، وفي لفظها وطبعها، أنه عاجز عن مثلها، ولو تحدى بها أبلغ العرب لظهر عجزه عنها، وليس ذلك في الحرف والحرفين والكلمة والكلمتين، ألا ترى أن الناس قد كان يتهاى في طبائعهم، ويجري على ألسنتهم أن يقول رجل منهم: الحمد لله، وإنا لله....، وهذا كله في القرآن" (الجاحظ، ٢٠٠٢، ١/ ١٣٠)، وقوله بعد ترك العرب معارضة القرآن، مع طول المسألة والمطالبة: "أن التقريع لهم بالعجز كان فاشياً، وأن عجزهم كان ظاهراً" (الجاحظ، ٢٠٠٢، ١/ ١٥٥)، وقوله: "ولو لم يكن تحداهم في كل ما قلنا، وقرعهم بالعجز عما وصفنا، إلا بمدحه له والإكثار فيه؛ لكان ذلك سبباً موجباً لمعارضته ومغالبتة وطلب تكذيبه" (الجاحظ، ٢٠٠٢، ١/ ١٥٥)، وكان ظهور هذا اللفظ قليلاً عند الجاحظ، فالشائع عند القدامى في ذلك الوقت والمستقر في الاستعمال هو المعارضة وطلب المعارضة، وليس التحدي؛ ولذا صرح أن هذه الألفاظ حديثة ولم تستقر إلا في أواخر القرن الثالث الهجري (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٢٩).

ولكن يبقى السؤال: كيف تولدت هذه الألفاظ عند العرب؟ ويجيب شاكر في تتبعه لجذور هذه الألفاظ ومنابتها التي

انتهيت إلى أن آيات الرسل جميعًا، حاشى القرآن العظيم، العجز فيها ليس عجزًا عن فعل طولبت الخلائق بفعله أو بالإتيان بمثله، فظهر عجزهم عنه وقد حاولوا فعله؛ بل هو تسليم مبتدأ، تسليم محض بأن الذي رأوه أو سمعوا به داخل دخولًا مبيّنًا في قدرة الخلاق العظيم وحده" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٤٤-٤٦).

فالعرب أدركت إعجاز القرآن بمجرد نظرهم فيه وسماعه، ولكن المتكلمين سبيلهم العقل والجدال وليس اللسان؛ لأن مجيئهم كان مرتبطًا بوقت تضاعلت فيه الفصاحة، وشاع العُجَم في الأوساط؛ بالتالي لم تكن هناك محاولات جادة للمعارضة، ولو كان فيه لنقل، وإنما كان تلقيهم للنص القرآني قائمًا على الإبلas والذهول والتسليم المحض الذي يؤمنون فيه بأن الذي رأوه وسمعوه هو من أفعال الخالق - سبحانه - وحده، خارج عن قدرة المخلوق.

كما عبر عن استغرابه من عدم وقوف المتكلمين الأوائل على هذا الفهم والمنظور، والتأكد من صحة الشرط الذي وضعوه وسلامته، ولعله يكشف في ثنايا حديثه عن محاولاته للتصدي لوقفاتهم المبطنة، وحججهم الواهية التي أبان عنها في محاولتهم لتفسير (العجز)، وكشفه عن حقيقة الإبلas في القرآن؛ مما يدل على أن الأمر لم يقع منهم سهوًا، ويظهر ذلك في قوله: "كان ينبغي أن يكون نظر المتكلمين الأوائل في لفظ (العجز) فحصًا عن سلامة الشرط الذي وضعوه، فإن يكونوا قد أغفلوا ذلك سهوًا في نشوة الفرح بشرطهم هذا، فهو عجب، ولكنه سهو غير ممكن" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٤٦)، ومن ثم فصل الحديث عن صياغتهم لهذا الشرط وبيانه عندهم، إلى أن قال: "وهذا التقليل دال على أنهم أدركوا ما فيه من غموض وإبهام وفساد خفي، فأتوا أن يتغاضوا عن هذا كله، وذهبوا ينظرون: كيف كان مجيء (العجز) مع الآية الفريدة في تاريخ البشر، وفي تاريخ الأنبياء والرسل؟ وهذا دليل قاطع على أن الأمر غير ممكن أن يكون كان سهوًا" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٤٧).

كما وضّح أن منابت لفظ الإعجاز ظهرت عند كل من الجاحظ وابن النظام، اللذين كان لهما اليد الأولى في وضع هذا الشرط: (مدار الآية على عجز الخليفة)، وقاما بتتبع آيات الأنبياء، فلما وصلا إلى آية الرسول -عليه الصلاة والسلام- ساد الغموض والإبهام عندهما، ومن هنا ذهب كل من الجاحظ وابن النظام يلتزمان تفسيرًا لهذا العجز، لتكون الصرفة في شأن القرآن مصححة لشرطهما الذي أحدثاه، والذي يراد به رفع أوهام العرب، وصرف نفوسهم عن المعارضة للقرآن، بعد أن تحداهم الرسول صلى الله عليه وسلم بنظمه، وهنا توصل شاكر إلى أن مراميهم لم تكن خالية من شوائب أهل الكلام وإسقاطاتهم، (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٥٠-٥٧)، فكيف انتهى بهم الأمر إلى القول بالصرفة،

تأصلت فيها؛ ليوضح أن ولادتها كانت على ألسنة المتكلمين، وليس على ألسنة القدامى من قبلهم، وصرح بذلك من خلال قوله: "ولفظ التحدي وضعه المتكلمون واصطلحوا عليه لتصوير موقف مشرقي العرب من رسول الله صلى الله عليه وسلم حين تلا عليهم القرآن، وجاهرهم بأنه كلام الله يوحى به إليه، وأنه وحده الدليل على أنه نبي الله أرسله إليهم" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٢٩)، وقوله: "فاستخرج المتكلمون لفظ: (الإعجاز) للدلالة على هذا المعنى المقارن للتحدي، وكان نتيجة له، وهو عجزهم عن فعل ما تحداهم به" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٣٠).

فالقدامى كان متداول لديهم المعارضة والإبلas، وأما كلمة الإعجاز عندهم كانت تقضي إلى شرح موقف مركب، لما يؤديه اللفظ من عجز المشركين عن الإتيان بمثله فقط، بمعنى: أن القرآن طلب المعارضة، ولم يحصل استجابة، وكان ذلك إبلas وتركا للمعارضة، فإعجاز القرآن صفة للموقف المركب، أما عند المتكلمين فإن لفظ الإعجاز يعد صفة للقرآن نفسه، وليس صفة للموقف المركب، فقد قاموا بإخراج المصطلح إلى السبب الذي لأجله كان التحدي مظهرًا عجز العرب، وهو أنه تحداهم لبلاغته، فلم يقدرُوا على الإتيان بما يجاريه، فكان تركيزهم منصبًا على الأسباب التي أدت إلى عجزهم وهي البلاغة، فجعلت كلمة إعجاز القرآن علمًا على البلاغة، وأصبح اللفظ صفة للقرآن، وبيانه عندهم أنه كلام الله الذي أنزله ليكون آية لنبيه، لا صفة للموقف المركب كما عند القدامى من قبلهم (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٣١-٣٣).

وقد شرّح شاكر في تصحيح الشرط الفاسد -كما عبر- الذي أقامه أهل الكلام في سياق مناظراتهم في آيات الأنبياء، فوجدوها في غاية الوضوح الدال على عجز الخلق عن الإتيان بمثله، وأحدثوا مقارنة بينها وهي: (ناقة صالح عليه السلام- نار إبراهيم عليه السلام، إبراء الأكمه، ...)، وبين القرآن الكريم آية محمد صلى الله عليه وسلم، فتنبهوا إلى أن العرب تسمعه ولا تجد عربيته ولا تكذبه، فلم يجدوا أثرًا لعجز الخليفة، الأمر الذي دفعهم إلى البحث عن ذلك الشرط (مدار الآية على عجز الخليفة)، فتوقفوا على مطالبة الله للعرب بأن يأتوا بمثل هذا القرآن، وتمسكوا بذلك، وعبروا عن طلب المعارضة بالتحدي وترك العرب للمعارضة عبروا عنه بالعجز، ليوضح شاكر أن مدار الآية على إبلas الخليفة؛ لأن العرب لم تحاول حتى تعجز، وإنما هم غير قادرين ولم يطمعوا من الأساس إلى محاولة الإتيان بمثله، فكانت الحيرة والاندهاش والذهول تخيم على عقولهم فهم مبلسون.

كما توصل إلى أن آيات الأنبياء جميعًا، العجز فيها لم يكن وفق التصور الذي آل إليه أهل الكلام، فلم يكن عجزًا عن فعل طولبت به العرب، حيث قال: "وبعد الحيرة المشتتة،

وكان تلقيهم للقرآن إبلاس محض، وكيف لم ينتبهوا إليه؟ فقد كان مدار بحثهم عن أسباب خارج القرآن، وتوقفهم كان على كيفية الجمع بين الحالة التي أبليت العرب؟ وبين قدرتهم على إنشاء الكلام؟ فراغوا إلى القول بالصرفة، أي: يقال لهم هاتوا مثله فيصرف الله أو هامهم وانتباههم، وتوصلوا إلى أن هناك عجزاً، ليس العجز الذي عند التنزيل، بل هو عجز ثانٍ يجاور التنزيل، ويمكن أن تجمّل الدراسة تفسيرهم للعجز الذي جاء في وجهين؛ وفقاً لما يلي (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٥٨-٦١):

العجز الأول: عجز مرده للصرفة، بأن تُصرف همهم للمحاولة، وقد قال به النظام، ويقع تحته عجزان: عجز قديم مغروس في الخلق، لأنهم سلبوا القدرة عن أفعال قد استأثر بها الله، وعجز أحدثه الله عند تنزيل آية نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وهي القرآن، وهو عجز يسلب الخليفة القدرة على نظم الكلام وتأليفه عند إرادة معارضة القرآن. العجز الثاني: عجز ناجم عن نزع العلوم التي يدركها العرب، والقرائح التي يمتلكونها، فلا قدرة لديهم لمحاولة الإتيان بمثله، حيث يجدون أنفسهم لا يملكون من البلاغة والفصاحة شيئاً يمكنهم من نظم الكلام وتأليفه، وهذا ما قاله الجاحظ.

وفصل محمود شاكر الحديث عن النظام وحيله في تدليس العقول، مصرحاً بذكائه الناجم من طبائع أهل الكلام، وفطرتهم المجبولة على إلف الجدال والغلبة وحب الظهور، طاعناً بأقواله في الصرفة، وداحضاً لكل شبهة التي تحجب العقول عن منافذ الحق، مبيهاً جهل منطقته وضعف حججه (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٦١)، ولم تكن حيله مغيبة عن الجاحظ، فقد تنبه إلى تخبطة وفداحة أقواله عن النظم القرآني، فشرع إلى الدفاع عنه، والتصدي لكل من يشكك به، ويحاول الطعن فيه من خلال مؤلفه: (الاحتجاج لنظم القرآن وسلامته من الزيادة والنقصان)، كما وصف أفعاله في رسائله (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٦٥)، (الجاحظ، ٢٠٠٢، ١/ ١٦٦).

وتدارك الجاحظ أقوال ابن النظام وبذل جهداً وافراً في سبيل التصدي لشوائب أفكاره، وتنكر أيضاً لمن جاء بعده، ولكنه لم ينكر الصرفة -كما وضّح شاكر- وقد عده الفاتح لباب الكلام في الإعجاز القرآني والمؤسس له، الذي وضع أسس الصياغة، وسهل لمن بعده العبارات حول إعجاز القرآن وبلاغته، ولكنه لم يشرع إلى التصريح بلفظ الإعجاز والمعجز والمعجزات؛ على الرغم من اقترابه من هذه الألفاظ، فقد كانت لديه الإرهاصات الأولى في باب الإعجاز القرآني كما عبر شاكر (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٦٩، ٧٤-٧٦). ثالثاً: تقرير إعجاز القرآن في بلاغة نظمه، واستعمال المصطلح على يد (الواسطي):

لقد وضّح شاكر أن هناك من استفاد من وقفات الجاحظ التي لم يصرح بها بلفظ الإعجاز والمعجز، ونال الأولية في استعمال المصطلح، وهو عبد الله بن محمد بن يزيد الواسطي، الذي يعدّ أول من استعمل مصطلح: (إعجاز القرآن) وجعله عنواناً لكتابه، وقد رجح أنه استخرج هذا الكتاب من خلال وقوفه على كتاب الجاحظ وإفادته منه، كما كشف أنه هو الذي قام باستخراج لفظ المعجزة التي قصد بها آية النبي صلى الله عليه وسلم، التي يستدل بها على نبوته، ولم يستعملها أحد ممن عاصره، إذ شاع استعمالهم: لآيات الأنبياء، وحجج النبوة، وبرهان النبوة (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٧٧).

وبذلك يتبين أنه أول من استخدم لفظي الإعجاز والمعجزة التي شاعت في الأوساط إلى وقتنا الحالي، وهو الذي قرّر أن إعجاز القرآن يكمن في بلاغته من منظور علمي، حيث قال: "هو الذي بيّن ببياناً واضحاً أن الوجه الذي كان منه القرآن معجزاً هو بلاغته، وأن بلاغة القرآن هي الآية، وهذا ما يدل عليه السياق التاريخي للتأليف في البلاغة" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٧٨)، وأما الجاحظ فقد كانت وقفاته على النظم للدفاع عنه، والتصدي لإسقاطات ابن النظام، ولكنه في النهاية ظل متمسكاً بالصرفة التي لم ينكرها على ابن النظام، ولم ينطق بالبلاغة، وهو ما أثار استغراب شاكر.

رابعاً: استعمال مصطلح البلاغة باعتبارها وجهاً من وجوه الإعجاز القرآني إلى عهد (الرماني):

أبان شاكر في تتبعه لقضية الإعجاز استعمال الرماني للفظ البلاغة، واعتبارها وجهاً من وجوه إعجازه في مؤلفه: النكت في إعجاز القرآن، دون إيضاح لمفهوم هذا اللفظ وماهيته، فقد ذكر طبقات البلاغة ثم أقسامها (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٧٩)، (الرماني، ١٩٧٦م، ص ٧٥-٧٦)، وعدّ شاكر حديث الرماني في تدرج طبقات البلاغة من صميم أعمال المعتزلة المتكلمين، إذ إن ديدنهم العمل بما لا أصل له في العقل، فيكثر لديهم التخطيط المبهم الذي يفصل فيما لا قيمة له (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٨٠).

ومن عهد الجاحظ إلى الرماني صرّح شاكر بقوله: "التحمت خمسة ألفاظ التحاماً واحداً، في الفكر وفي الاستعمال، في كل بحث يكون في شأن القرآن، وفي كلام المتفقين والمختلفين على السواء، وهذه الألفاظ الخمسة هي: (الإعجاز، والمعجزة، والتحدي، والعجز، والبلاغة)، وكان لفظ (البلاغة) هو أشدهن سحرًا، حين وضع في حيز الإبانة عن أعظم وجوه إعجاز القرآن" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٨٠-٨١)، ومن هنا انتهت المرحلة الأولى من مراحل تكوين البلاغة وعلوم الإعجاز، الخاصة بولادة لفظ الإعجاز وتتبع تاريخه في وقفات العلماء ومؤلفاتهم.

المرحلة الثانية: غموض مفهوم البلاغة وتأسيسها:

بعد أن كشفت المرحلة الأولى وجه إعجاز القرآن وهي البلاغة، تأتي المرحلة التالية التي تبدأ من حيث توقفت المرحلة الأولى تحديداً عند الرماني، الذي استعمل هذا اللفظ وعده وجهاً من وجوه الإعجاز، لكنه لم يوضح مفهومه وماهية تدوقه في النظم القرآني، حيث قال شاعر: "لفظ البلاغة الذي أسند إليه إعجاز القرآن كان ولم يزل لفظاً مبهمًا، غير بَيِّن المعالم والحدود والدرجات، فكان لهذا الإبهام، مع حضور التدوق في الأنفس حضوراً واحداً حياً في تدوق نظم القرآن وتأليفه... ولم يغفل بعض القدماء عن موطن هذا الغموض والإبهام بل انتبهوا له، ولكن جرفهم سحر لفظ البلاغة في حيز إعجاز القرآن، فسكتوا عنه" (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٠-٨١)، وقد لفت في ختام حديثه إلى ضرورة عدم الخلط بين لفظ البلاغة كما جاء عند: الجاحظ، والواسطي، والرماني، وبين علم البلاغة الذي أسسه عبد القاهر الجرجاني (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٠)، ويمكن أن توضح الدراسة تفصيل ما جاء في هذه المرحلة - بحسب توقفه - وفقاً للطرح الآتي:

أولاً: تصريح الخطابي بغموض لفظ البلاغة معجزة النظم القرآني.

وضح شاعر تصريح الخطابي بغموض لفظ البلاغة وإبهامه في كتابه: بيان إعجاز القرآن، إذ يعدُّ الناطق الأول الذي كشف عن الإبهام والحيرة التي تلامسه تجاه الإعجاز القرآني، وقد تحدث عن وجوه إعجازه (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٢-٨٣)، وبَيَّن أن أهم ما يعنيه في باب جهوده هو تصريحه بغموض هذا اللفظ، وحيرته تجاه عامة الناس، إذ ساد القول لديهم أن القرآن معجز ببلاغته، دون بيان وتوضيح لوجوه البلاغة وتفصيلها، فكل ما يُقال في بيان الوجه الإعجازي أن هذا الوجه لا يوصف، وإنما هو إحساس وشعور نابع من الداخل، ولا يعني ذلك أنهم لا يشعرون بعلو القرآن وبلاغته، لكن يتعذر عليهم نقل الشعور ووصفه، حتى العلماء لا يوجد عندهم تفسير لهذا الوجه، ويحولون لمعرفة الفرق بين القرآن والكلام البليغ على الكلام البليغ؛ لمعرفة التفاوت فيما بينهم، وكل هذه الانطباعات العامة يوضح الخطابي أنها لا تشفي الغليل، حيث قال: "وهذا لا يقتنع في مثل هذا العلم، ولا يشفي من داء الجهل به، وإنما هو إشكال أحيل به على إبهام" (الخطابي، ١٩٧٦م، ص ٢٤-٢٥).

وبَيَّن أن هناك إشكالاً في هذا الوجه المعجز في القرآن، ولذا ذهب الخطابي بعلل ذلك بذكره أقسام البلاغة واجتماعها في القرآن، ولكنه لم يبعد في التقسيم عن الرماني -كما وضح شاعر- (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٤)، وقد كان تقسيمه مبهمًا، فلم يشتمل على توضيحات تقرب هذا الوجه إلى الأفهام، وأشار إلى أن سر هذا الاضطراب ناجم عن سحر لفظ البلاغة (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٣-٨٤).

ثانياً: بيان مفهوم البلاغة باعتبارها وجهاً لإعجاز القرآن، دون التصريح بها على يد (الباقلائي).

وبعد الخطابي جاء الباقلائي الذي ألف كتاباً في هذا الباب وهو: إعجاز القرآن، صرَّح فيه بأنه وقف على كُتب من سبقه في هذا الباب، وذكر الجاحظ الذي جار عليه -كما وضح شاعر- وتحدث عن الرماني الذي أشار له تعريضاً دون التصريح (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٥)، بقوله: "قد أبنا لك أن من قدر البلاغة في عشرة أوجه من الكلام، لا يعرف من البلاغة إلا القليل، ولا يفتن منها إلا لليسير" (الباقلائي، ١٩٩٧، ص ٣٠٠)، وهو يقصد بذلك الرماني، وعند حديث شاعر عن جهود الباقلائي في هذا الباب، صرَّح بأنه لم يطلع على كتاب الخطابي الذي تحدث عن قضية الإبهام في المراد من البلاغة، ووضح أن مؤلفه حمل آفة الأشاعرة وأهل الكلام الموعلة في حب الظهور والغلبة، والجدال الذي يحول بينه وبين الطريق الواضح البَيِّن، وقد ارتكز على التدوق وبرع فيه، ورأى أنه كان شديد النباهة في توضيح أن القرآن مفارق لبيان البشر، وأحسن بياناً من الجاحظ، رغم انشغاله برفع إشكال البلاغة، فقد أظهر حيرته في هذا الكتاب تجاه البلاغة التي تعدُّ وجهاً لإعجاز القرآن، وهذا ما دفع شاعر إلى القول بأنه لم يطلع على كتاب الخطابي الذي سبقه في التصريح بالحيرة والإبهام (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٧)، ولا يجزم شاعر بعدم اطلاعه، ويوضح أنه قد يكون أنكر ذلك في نفسه، ولم يتجه إلى التصريح من باب أن القول بإبهام ما هو وجه إعجاز القرآن أمر لا يليق بعظمة هذا البيان، فاستكبر عن ذلك وقاده هذا الأمر إلى الاجتهاد في بيان هذا الوجه المعجز ولكنه لم يصرح به، وعلى الرغم من هذه الجهود وضَّح شاعر أنه لم يستطع رفع الإبهام عن البلاغة بشكل كلي، وعزى ذلك إلى طبيعة أهل الكلام وعادتهم في الانصراف إلى الجدل، وابتعادهم عن مسالك الوضوح والإبانة (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٦).

ثالثاً: تأثر مفهوم الفصاحة والبلاغة بضروب الجدل، بعد إثارة عبد الجبار الهمذاني لهذا الباب.

كان لشاعر توقفه على القاضي عبد الجبار الهمذاني المعاصر للرماني والخطابي والباقلاني، الذي ألف كتابه (المغني)، وتحدث في جزء منه عن مسألة خلق القرآن، وعن إعجاز القرآن، قاصداً بذلك رفع الإبهام عن معاني الفصاحة والبلاغة، ولكن أقواله في هذا الشأن أحدثت جدلاً وأثارت ضروباً من الصراع بين الأشاعرة والمعتزلة امتدت فترة طويلة، وأصبح تفسير الفصاحة والبلاغة مشوباً بالعصبية المذهبية ومتأثراً بها (شاعر، ٢٠٠٢، ص ٨٩)، إلى أن جاء عبد القاهر الجرجاني.

رابعاً: تأسيس علم البلاغة على يد عبد القاهر الجرجاني. كان العلماء المهتمون بإعجاز القرآن ممن سبقوا عبد القاهر الجرجاني -كما وضحت الدراسة- قد "تعرضوا للمصطلح

لوضع نظرية النظم، فقد اتخذ منه موقفاً تجاه كلامه في الشعر والنحو، ورأى أنه عدو للبيان، فالكلام عند الجرجاني لا يفضل بعضه على بعض بعد حصول البيان، والتزايد يكون في الألفاظ لا في المعاني (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٩٣-٩٤)، وقد استفاد منه، لأنه جعله يتوقف على المسائل ويتأملها، حتى انتبه لكلام الجاحظ ولعنوان كتابه، والنقط منه: (النظم، والمخرج، واللفظ، والطبع، والتأليف،...)، ووقف على أربعة منها: (النظم، والترتيب، والتأليف، والتركيب)، فوجدها تركز على وجوه النحو التي هي محصول النظم، وجعل ذلك مدار البلاغة والإعجاز (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١١٦-١١٧).

ومع ما قام به الجرجاني من جهود تتجلى في إنجاز البلاغة، وإزالة الإبهام عنها، وتعريفها ووضع أصولها، إلا أن محمود شاكر يرى أن الطبقة المهمة التي يحصل عندها الإعجاز لم يوضحها، حيث قال: "وكل ما قاله عبد القاهر هنا حق، قد أجاد التدليل عليه في كتابيه، بتحليل بالغ الروعة والقوة والصدق، مُعَرِّقٌ في القدرة على تذوق البيان...، إلا أنه ختم هذه المقالة بدعوى، لا هو استطاع البرهان عليها، ولا أحد غيره ممن جاء بعده،...، لم يحد لنا عبد القاهر هذا الحد، ولا من أين يبدأ هذا الافتراق بين الكلام المتفاوت درجة بعد درجة، وبين الكلام الذي تنقطع دونه الأطماع...، وتستوي الأقدام في العجز" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١١٣-١١٤)، وهذا ما يصعب تحقيقه في نظر الدراسة؛ إذ إن الجرجاني وضع تعريف البلاغة، والتي شملت في مفهومها البلاغة القرآنية، أما وضع حد فاصل بين أقصى ما تبلغه القدرة البشرية في البيان، وبين الكلام الذي يبلغ مرتبة الإعجاز، ليس فرقاً يمكن تحديده بقواعد أو حدود نظرية دقيقة، وإنما هو فرق يُدرك إدراكاً ذوقياً بالسجايا والفريحة، إذ أن البلاغة في جوهرها مرتبة واحدة في أصلها، تتفاوت درجاتها، لكن حدّها لا يُفصل فصلاً منطقياً بين البشري والمعجز.

كما رأى شاكر أن الجرجاني اختار من كلام الجاحظ لفظين في غاية الدقة هما: الطبع والمخرج، طبع القرآن، ومخرجه، وهما اللفظان اللذان يلوحان له بالإعجاز، ويرى أنه لو توغل فيهما لتوصل إلى صنع الفارق بين المعجز وغير المعجز، حيث قال: "فلما عجز عن أن يستخرج منهما شيئاً يُعَوَّل عليه، لم يملك حيال هذا الإبهام، إلا أن يلجأ إلى ما لجأ إليه أبو عثمان، فقال ينعت ما يحسه من التدنق المتعلق بطبع القرآن ومخرجه ومخرج آياته: تنقطع دونه الأطماع، وتحسرُ الظنون، وتسقط القوى، وتستوي الأقدام في العجز، فهذه هي المرتبة المنقطعة وحدها بعد البلاغة، التي كشف إبهامها بكتابه مرتبة مستورة بالإبهام، لعلها كانت قائمة في نفسه، ولكنه لم يُطق الإبانة عنها" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١١٦-١١٧).

في صورة مجملّة، ولم يعطوه مضموناً مضبوطاً ملموساً، ولم يحلّوه تحليلاً لغوياً يكشف عن طاقات اللغة، وما توفره للمستعمل من إمكانيات التركيب والتأليف" (صمودي، ١٩٨١، ص ٤٩٤)، ويقصد بذلك مصطلح النظم والبلاغة، إلى أن جاء عبد القاهر الجرجاني في القرن الخامس للهجرة، والذي كان من أهم مصنفاته: (دلائل الإعجاز) و(أسرار البلاغة) التي امتازت في المنهج والفائدة عن غيرهما من الكتب التي لحقت بها، وقد جاءت في عصر فساد، يذم الناس فيه بالشعر والنحو، ويرون أن من كمال ضروب البيان وتماحه أن يكفي بمعرفة معنى الألفاظ، والبعد عن اللحن في الكلام (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٩٠-٩١)، ووضح محمود شاكر أن الجرجاني كان أدبياً متذوقاً قبل أن يكون أشعرياً متكلماً، بقوله: "وكان عبد القاهر نحوياً متكلماً، ولكنه استودع قدراً كبيراً من تذوق البيان، فلم يطمس عليه صدأ الكلام والمتكلمين، وزاده تذوقه بصيرة في النحو، وقريب جداً أن يكون منذ نشأته قد شارك في معمعة الصراع بين الأشاعرة والمعتزلة في كل أبواب الكلام، التي شغلوا بها واضطروا عليها، ولكن يظهر أن عبد القاهر كان يجعل مشاركته هذه مشوبة دائماً بالحس المتذوق للبيان" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٩١).

فقد توقف على ما أحدثه عبد الجبار الهمذاني من فساد في محاولته لكشف الإبهام عن الفصاحة والبلاغة، ووضح كل ما وقف عليه السابقون، ولم يكشفوا اللثام عنه، وأبان عن مسألة الفصاحة والبلاغة، وجعلها في غاية البيان، ولم يتوقف الأمر على ذلك، بل دافع عن الشعر والنحو مبيهاً أهمية كل منهما، وأسس علم البلاغة، فقد شغله ما شغل الخطابي من إبهام لازم هذا اللفظ، وشغله أيضاً ما أحدثه القاضي عبد الجبار من إبهام في شأن الفصاحة والبلاغة (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٩٢)، كما لم يتوان عن الإفادة مما جاء به السابقون، فقد استفاد من الجاحظ والباقلاني، وكان لأقوالهما وقع في نفسه، بل إن أقوالهما دفعته إلى التفكير في أماكن كانت بحاجة ماسة إلى المكاشفة؛ لأنها تحمل بيان إعجاز هذا القرآن العظيم، وكما أشارت الدراسة كان للجاحظ -بحسب توقف شاكر- فضلٌ في إلهام الجرجاني؛ إذ كانت وقفاته في الإعجاز والتحدي بمثابة فتوحات مكنته من الانفراد بتأسيس علم لم يسبقه أحد إليه، وهو العلم الذي رفع الإبهام عن البلاغة (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١١٥)، وكشف عن مسألة الإعجاز وبيانه، وجعل الأمر في هذه الأشياء المعتمدة على اللفظ مصروفاً كله إلى المعاني التي تحكمها، في باب التشبيه أو الاستعارة أو المجاز (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٩٥-١٠٣).

وفي سياق الحديث عن جبلة الجرجاني التي صُنّقت بصحبة فحول الشعر والأدب وزادته قريحة ونباهة، وضح شاكر أن عبد الجبار الهمذاني هو السبب الأول الذي دفع الجرجاني

المطلب الثاني: مدركات الإعجاز القرآني ومتعلقاته.

بيّن شاكر في تتبعه لمنابت هذه القضية القيمة الحقيقة للشعر الجاهلي وعلاقته بالإعجاز القرآني، مبدئياً تعجبه من القدامى؛ لتجاوزهم الشعر وعدم وقوفهم عليه رغم أهميته، فقد دعا إلى مشروع بنائي يختص به، ويراه طريقاً ممهداً لفهم وتذوق بلاغة الإعجاز القرآني، ولم يتجاوز الحديث عن أثر الاستشراق في تعطيل فهم هذا الباب، محاولاً تأصيل محنة العقل الحديث والمداخلات التي أثرت في فهمه لدلائل إعجاز القرآن، وجاءت دراسته لهذا الجانب -المتعلق بمدركات الإعجاز القرآني- ضمن حديثه وتوقفه على كتاب (الظاهرة القرآنية) لمالك بن نبي (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٤٢)، وقد أفاد من توقفه على هذا الكتاب في توضيح وإثبات لبعض دلائل إعجاز القرآن، كما استند عليه في إيصال العقبات التي تواجه العقل العربي المسلم في إدراك هذه القضية، إذ اتخذ مدخلاً لإيصال مقاصده في قراءته لهذا الباب، مستدرِجاً عليه بعض التفصيلات؛ لما لها من أثر جلي في استيعاب بلاغة إعجاز القرآن، وتذوق نظمه وتراكيبه، ويمكن تفصيل ما جاء عنده وفقاً للطرح الآتي:

أولاً: أثر الاستشراق في تعطيل فهم قضية الإعجاز القرآني:
حرص شاكر في توقفه على كتاب مالك بن نبي (الظاهرة القرآنية) على التركيز على أصول منهجه، الذي استمدته من تاريخ النبوة وخصائصها، ومن سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، مبيّناً تلاقيه مع المحنة التي واجهها في بدايته، والتي دفعته إلى فحص التراث وإعادة قراءته، والتوقف على كتابات القدامى والمجاهدة في فهمها؛ من خلال استناده على منهجه الذوقي الذي سار عليه (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١١٤). وكانت قضية الاستشراق وغيرها من المؤثرات التي كان لها دورٌ سلبي في تنحي بعض القضايا وتمويه حقائقها، فيما يخص معارف العرب ومدركاتهم، وإدراك أي قضية تلامس العرب وفهمها -عند شاكر- يتطلب الوقوف على تاريخها وأثر الحركات الغربية والمذهبية عليها، وهذا هو عماد منهجه الذي استند عليه فيما يخص المداخلات التي أبان عنها، وهي: اللغة والثقافة والأصل الأخلاقي، فقد لجأ إلى بيان محنة العقل الحديث وما واجهه من عقبات حجبت عنه الرؤية الصحيحة، والإدراك السليم لبلاغة الإعجاز القرآني، ويتضح ذلك في قوله: "وهذا العقل الحديث الذي يفكر به شباب العالم الإسلامي، والذي يريد أن يدرك ما يرضيه ويطمئن إليه من دلائل إعجاز القرآن، هو لبُّ المشكلة...، لأن فهم هذا العقل هو الذي يحدد لنا طريقنا ومنهجنا في كل دراسة صحيحة، نحب أن نقدمها إليه حتى يطمئن ويرضى" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٤٤)، فقد خاض المسلمون العرب معارك شتى امتدت إلى عقولهم، وهي أشد المعارك في نظره، إذ شهد العصر الأخير انبعاث حضارات أوروبا التي انطلقت بكافة أسلحتها للظفر بميداني: الحرب والثقافة، وكان

الأثر الأكبر منبعثاً من ميدان الثقافة التي لم يتوان العدو في البحث عن أي طريقة لتمويه العقل الإسلامي من خلاله. ولأن ميدان الثقافة واسع فإن أساليب القتال فيه تتعدد، ويلجأ العدو إلى اتخاذ منهج مخطط في غابة الصير والتأني، يركز فيه على المراحل البطيئة والخفية التي تكون عقلية المثقف، ويبعد كل البعد عن المكاسب السريعة التي لا أثر فيها ولا قوام، وفي وصف هذا العمل يقول شاكر: "والأساليب التي يتخذها العدو للقتال في معركة الثقافة أساليب لا تعد ولا تُحصى، لأنها تتغير وتتبدل وتتجدد على اختلاف الميادين وتراحبها وكثرتها، وأسلحة القتال فيها أخفى الأسلحة" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٤٦-١٤٧)، وقد ظفر العدو بما أراد، وتكالبت الهزائم على العالم الإسلامي في ميدان الثقافة، وكان غرضهم في ذلك: "أن يترك في ميدان الثقافة في العالم الإسلامي جرحى وصرعى لا تقوم لهم قائمة، وينصب في أرجائه عقولاً لا تدرك إلا ما يريد لها هو أن تدرك، ولا تبصر إلا ما يريد لها هو أن تبصر، ولا تعرف إلا ما يريد لها هو أن تعرف" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٤٧-١٤٨).

وجاء توقف شاكر على ما سبق تهيئاً لما وضّحه مالك بن نبي في كتابه: الظاهرة القرآنية، الذي كشف فيه عن ألد الأسلحة التي استهدفت المسلمين العرب ومعارفهم، وهو سلاح الاستشراق الذي تكمن خطورته في عدم استيعاب المسلمين له، واستفادته في كل مصادر التلقي، وقد نوه مالك بن نبي إلى ذلك موضعاً أهم مخاطره، وهو الإشعاع الذي حال بين العرب وإدراكهم لدلائل إعجاز القرآن، وبثّ الشكوك في كافة الأصول القديمة التي قامت عليها أدلة إعجاز القرآن، وقد امتد أثره إلى تضليل الوسائل السليمة التي يتيقّد بها كل دارس عند تناوله لنص أدبي ما، حتى يتمكن من الحكم على جودة النص من رداءته، وتذوق بلاغته وإعجازه (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٤٨).

ولم يرضَ شاكر عن غالب كتابات المستشرقين؛ ليس لأجل ميلهم إلى التضليل والتزييف فقط، بل لأن كتاباتهم تفقد شروط البحث العلمي -من وجهة نظره- التي يتيقّد بها كل قاصد للعلم والمعرفة، بالإضافة إلى خفاء أهدافهم وسوء مقاصدهم (شاكر، ١٩٨٧، ص ٦٣-٦٤)، وكان له رأي بحتمية فشلها واندثارها؛ لأنها لم تلتئم مع الأصل الأخلاقي الذي نص عليه في منهجه، والذي عدّه عماداً لجميع الحضارات والثقافات المتطورة والمزدهرة الخالدة (شاكر، ١٩٨٧، ص ٣٣)، وكان مما أثاره أهل الاستشراق قضية الشعر الجاهلي، التي زيفها مرجليوث وتبعه من العرب طه حسين في كتابه: في الشعر الجاهلي، وقد تطرق مالك بن نبي لهذه القضية في سياق حديثه عن العقل الحديث وآفاته، ووضح ذلك شاكر بقوله: "هذه القضية بأدلتها ومناهجها، قد تركت في العقل الحديث في العالم الإسلامي أثراً لا يمحي إلا بعد جهد جهيد، والعجب أن مرجليوث قد أتى في بحثه

صحته، أو مقارنة الأساليب الجاهلية بأسلوب القرآن، فما نُقل عن القدامى من ذكر للشعر الجاهلي في ثنائيا تفسيرهم هو مجرد استدلال على معنى حرف في القرآن، أو بيان خاصية من خصائص التعبير عند العرب، كالحذف والنقد والتأخير، وهذا الأمر يصلح له الشعر الجاهلي، كما يصلح له شعر الإسلام، وما يتوقف به على معنى لفظ وبيانه، أو مدلول جملة، لا يتصل بإعجاز القرآن ولا يرتبط به، وإنما يرتبط بعلم التفسير، بينما ما يرتبط بالشعر الجاهلي وكافة قضايا الشعر، والمتصل بأساليب الجاهلية والعربية وغير العربية ومقارنتها بأسلوب القرآن، هو علم إعجاز القرآن، ومن ثم علم البلاغة (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥٢-١٥٣).

ووفق هذا الرأي توجه شاكور إلى تنبيه دارس الإعجاز وعلموه إلى ما ينبغي إدراكه واستيعابه في دراسته لهذا الباب، وأهمها أن القرآن دليل صدق النبوة، حاصل إعجازه بنظمه وبيانه لا بشيء آخر عن ذلك، مثل الغيب المكنون، لا الغيب الذي يصدق به بعد تنزيله، ولا ما يسمى بالإعجاز العلمي، فلا يُتحدى العرب بما يدركون؛ لأن ما يدركونه يدركه غيرهم، وكذلك تصديق أن القرآن منزل من عند الله، وإثبات دليل النبوة، وتصديق دليل الوحي، كل ذلك لا يدل على أن القرآن معجز، ودلالة ذلك مطالبة العرب بمعرفة دليل نبوة رسول الله صلى الله عليه وسلم، ودليل صدق الوحي الذي يأتيه، من خلال سماع القرآن نفسه، لا بما يجادلهم به؛ حتى يلزمهم الحجة في تصديق نبوته أو توحيد الله - عز وجل- (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥٣-١٥٤)، وهو بذلك يرى أن القرآن المعجز هو الحجة والبرهان القاطع على صحة النبوة، بينما صحة النبوة وصدقها ليست برهاناً على إعجاز القرآن، وقد أكد أن: "الخلط بين هاتين الحقيقتين، وإهمال الفصل بينهما في التطبيق والنظر، وفي دراسة إعجاز القرآن، قد أفضى إلى تخطيط شديد في الدراسة قديماً وحديثاً، بل أدى هذا الخلط إلى تأخر علم إعجاز القرآن وعلم البلاغة عن الغاية التي كان ينبغي أن ينتهي إليها" (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥٥).

ومن هنا يتوصل إلى تنبيه مهم حول ما ينتمي إليه كتاب الظاهرة القرآنية لمالك بن نبي، الذي يوهم في نهجه أنه يسعى إلى تثبيت قواعد وأصول في علم إعجاز القرآن من الوجهة التي يسمى بها القرآن معجزاً، والصحيح أن منهجه في التأليف يدل على عنايته بإثبات أن القرآن منزل من عند الله، وإثبات صحة النبوة وصدقها، وصدق دليل الوحي، وهذا قريب من أبواب علم التوحيد (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥٥).

٢- تحديد المراد من إعجاز القرآن ومتعلقاته:

لقد جاء هذا القرآن منزلاً على رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي تلقاه بشيء من الروح، الذي يصف مفارقة ما سمع عن كلام أقوامه؛ ليوافق أمراً مفاده تبليغ هذا الوحي

بزيف كثير، كان هو الأساس الذي بنى عليه هذا العقل، وقد حاول مئات من رجال الفكر أن يزيفوا الأدلة والمناهج، ولكن هذا الزيف بقي بعد ذلك طابعاً مميزاً لأكثر ما ينشره الطلبة والأساتذة إلى يومنا هذا" (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٤٩-١٥٠).

ويلاحظ من خلال قوله أن الزيف الذي أتى به مرجليوث كان الأساس الذي بنى عليه هذا العقل الذي تحدث عنه مالك، وبقي طابعاً سائداً في أكثر ما يُنشر، وعلى الرغم من اتفاق شاكور مع مالك بن نبي في ارتكازه على هذه القضية، وعلى أثرها في العقل الحديث، لكنه انطلق منها إلى نتيجة مغايرة لرؤية شاكور ومنظوره، فقد ربط مالك الشعر الجاهلي بالتفسير القديم، وهو يرى أن الذي يُربط بالشعر الجاهلي هو قضية الإعجاز وليس التفسير القديم (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥٠).

ثانياً: معنى الإعجاز القرآني وأساس مشكلته: في سياق تتبع شاكور لعلاقة الشعر الجاهلي بالإعجاز القرآني قام بتحرير معنى الإعجاز القرآني وبيان أساس مشكلته، وضبط الأمور المتعلقة به، ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١- استدراك النتيجة التي توصل إليها مالك بن نبي، بعد نقده لمقولة مرجليوث في الشعر الجاهلي:

بعد توضيح مالك لقضية الشعر الجاهلي وتزييف مرجليوث لحقائقه، انتقل إلى نتيجة مفادها أن منهج التفسير القديم لا بد أن يتعدل؛ بما يتوافق مع طبيعة الفكر الحديث ومقتضياته، حيث نقل شاكور عنه أقواله التي أثبت فيها ارتباط الشعر الجاهلي بالتفسير القديم، فضلاً عن بعض التوجهات التي ضمنها في حديثه (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥٠-١٥١)، وكان مما توصل إليه الحكم الذي كشف عنه بقوله: "والحق أنه لا يوجد مسلم -وبخاصة في البلاد غير العربية- يمكنه أن يقارن موضوعاً بين آية قرآنية وفقرة موزونة أو مقفاة من أدب اللغة العربية، ليمكننا أن نستنبط من مقارنة أدبية نتيجة عادلة حكيمة" (شاكور، ٢٠٠٢، ص ١٥١)، ومن هنا اتجه شاكور إلى نقد مالك ومناقشة أقواله؛ لغرض إفادة الدارس أو القارئ، من خلال وضع هذا الكتاب في المكان الذي ينتمي إليه، وحتى يوضح له معالم طريق هذا الكتاب وهو يقرأه، ويستفيد من بعض أدلته وبراهينه.

فهو يرى أن علم تفسير القرآن شيء يختلف عن معرفة إعجازه وبيانه وتلمس أدلته، فالذي يحتاجه لمعرفة أساليب هذا النظم القرآني وخصائصه هو دراسة البيان والإعجاز، أي: البلاغة، وأما ما يخص علم التفسير فإن إدراكه يتم من خلال اللغة، وهو ما يتحقق في كتب التفسير التي تقف على المعاني، فغاية التفسير لا تتجاوز بيان معاني ومدلول الألفاظ والجمل القرآنية، ولو اقتضت الحاجة إلى تعديل منهج التفسير القديم، فإن تعديله لا يرتبط بالشعر الجاهلي، ولا علاقة له به من كافة الجهات التي أبان عنها، سواء الشك في

مساءلة الإعجاز القرآني الذي يكمن في نظمه وبيانه، وقد نص على أن استخراج مسائل علم الإعجاز تتم من خلال أمرين: دراسة ما حول القرآن من تاريخ وملابسات ونحو ذلك، ودراسة القرآن نفسه، والذي قصده بقوله: "ومدارسة آياته في جدال المشركين من العرب" (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٦٣)، وقد أشار شاكر إلى أن أي لبس أو إخلال يقع في ضبط هذه الأمور التي وضحتها من متعلقات هذا الإعجاز، يكون سبباً في انتشار الخلط في فهم معنى إعجاز القرآن، بالوجه الذي صار به القرآن معجزاً (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٦٤).

وفي توقف الدراسة على ما كتبه شاكر أشارت إلى غرضه الذي يروم إليه في دراسته لإعجاز القرآن، الكامن في بلاغة نظمه وبيانه، وهو تأسيس علم خاص بالإعجاز يضارع علم البلاغة، ولم يضع لهذا العلم الذي سعى إلى تأسيسه تعريفاً جامعاً يوضح معالمه بشكل كلي، ويبين محترزاته، ولكن توقفت الدراسة على إحدى الدراسات التي فصلت الحديث عن جهود شاكر في الدراسات القرآنية، وحاولت صياغة تعريف خاص لهذا العلم مستنبط من كتاباته التي وضحتها فيما سبق، فقد نصت على تعريفه بأنه: "الكاشف عن كيفية إدراك الإعجاز البياني من الوجه الذي أدركه جيل التنزيل" (شلفح، ٢٠١٦، ص ١٥١-١٥٢)، وهو مستقى من وصف شاكر للقرآن وإعجازه بأنه آية كاشفة عن عجز الخلاق، وهدف هذا العلم هو الوقوف على مدركات الإعجاز وطرقه الموصلة إلى تذوق هذا البيان، كما كشف الباحث أن اختيار لفظ الإدراك في تعريفه الذي صاغه دون ألفاظ البحث والتقصي والوصول؛ بسبب اشتغال لفظ الإدراك على معنى الإحاطة التي تجعل المتذوق يتوقف ويصل إلى اختراق الحاجز الفاصل بين النص الممكن والنص المعجز الإلهي، وهو ما أراده شاكر، وفي تحديد الإعجاز البياني فإن ذلك ناتج ومستنبط من توجه شاكر الذي يرى أن وجوه الإعجاز الأخرى مردودة من الجهة التي كان القرآن بها معجزاً للعرب وللقائلين، لا من جهة الاستدلال على صدق النبوة (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٥٧-٥٨)، وقد حدد شاكر الإدراك لهذا الإعجاز البياني من الوجه الذي أدركه جيل التنزيل؛ لأن الأجيال التي بعد جيل التنزيل أدركت وجوهاً بيانية كثيرة، لا من البلاغة القرآنية الخاصة، وهي لا تصلح عنده إلا إذا كانت من دلائل الإعجاز لا من الإعجاز الخاص ذاته (شاكر، ٢٠٠٢، ص ٦٠).

وقد ينتاب القارئ تساؤل حول اعتباره دليلاً من دلائل الإعجاز، وإخراجه من باب الإعجاز الخاص بذاته؟ والجواب هو أن شاكر -بحسب نظرتة- في الإعجاز الخاص يرى أن مكامن الإعجاز وأسراره الحقيقية تتجلى في زمن التنزيل، فهو مستقر في أسرار العواطف في النفس الإنسانية، أي في بلاغة المتكلم لا في بلاغة الكلام ذاته (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٧٣-١٧٥)، وبذلك يتبين أن محمود

لقومه وقراءته عليهم؛ حتى يؤمنوا به ويشهدوا بصدق نبوته وصحتها، ومحمود شاكر يرى أن مطالبتهم بالسماع والإقرار لمجرد التلاوة دليل على قدرة السامعين على التمييز بين ما هو كلام من البشر وما هو مفارق لكلامهم، وكان نزول هذا البيان منجماً قليلاً، هو برهانه صلى الله عليه وسلم على نبوته، فهو قرآن معجز في جميع آياته قليلة وكثيره، ويعدُّ فارقاً لكلام جميع البشر، بما يضمه من أخبار عن السابقين، وأنباء الغيب، وبيان التشريع وغيرها، لا يدخل تحت ما طوّل به العرب في نظم القرآن وبيانه، وإنما هم مطالبون بأن يؤمنوا بما جاء فيه من أخبار عن الأمم، وأنباء الغيب ودقائق التشريع، فالإقرار بنظم هذا القرآن وبيانه بأنه كلام من رب العالمين دليل حق بأنهم مطالبون بالتسليم والإقرار بصحة كل ما جاء فيه، وأما العكس بأن يكون صحة ما جاء فيه دليلاً يطالبهم بالإقرار بأن نظم القرآن وبيانه مفارق لنظم البشر وبيانه، فإن ذلك تصور خاطئ -بحسب ما وضع شاكر-، فقد كان تحير قريش ناتجاً من سماعهم لنظم هذا القرآن وبيانه، ولم يكن تحيرهم قائماً على ما جاء في هذا الكتاب من أخبار الأمم، ودقائق التشريع، وما لا يؤمنون به من الغيب، وظل هذا الوحي يتتابع وهو يتحداهم بالإتيان بمثله، ثم بعشر سور مثله مفتربات، فلما قطعت قواهم، قطع الله عليهم -عز وجل- منافذ العناد بقوله: ﴿قُلْ لِّئِنْ جُمِعْتَ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُوا بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيراً﴾ [الإسراء: ٨٨]، وأصبح هذا البيان هو الدليل والبلاغ الحق الذي لا معقب له، والذي انتهى إليه أمر النزاع بين الرسول صلى الله عليه وسلم وبين جميع البشر، وهو ما يسمى ويصطلح عليه بإعجاز القرآن بحسب توضيح شاكر (شاكر، ٢٠٠٢، ص ١٥٧-١٥٨).

وبعد توضيحه لمعنى الإعجاز القرآني بين متعلقاته التي تخص جانب التحدي، وهي الإعجاز الذي يكمن في نظم آياته وحسن رصفه وبيانه، ومفارقة خصائصه لكل الخصائص المعهودة في نظم كلام العرب وبيانه، وغير العرب من سائر اللغات، وبيان الإنس والجن جميعهم، وقليل هذا البيان وكثيره كله متساوٍ في شأن الإعجاز، وقد أنزل على أقوام قادرين على إدراك تفاوت هذا البيان عن كلام البشر، وعلى علم بأنه طالهم بالإتيان بمثله أو بعشر سور مثله، وهو هذا الضرب من البيان، وأن المطالبين به في التحدي لا يقصد به المماثلة على الإطلاق، وإنما يأتون بما يستطيعون افتراء واختلاقه من كل معنى وغرض.

وقد خاطب الله -عز وجل- العرب على أنهم لا يكذبون في البيان وأنهم منصفون؛ لأن ذلك شرفهم، وأما ما يدخل في الأمور التي نقلها هذا البيان من أنباء الغيب وأخبار الأمم ودقائق التشريع فإن ذلك كله معزول عن التحدي والإعجاز، ويعدُّ دليلاً على أنه من عند الله -عز وجل- ولا يدخل تحت

موسى، ٢٠٠٨، ص ٢٠٧)؛ ومن هنا يتبين أن الشعر الجاهلي عند محمود شaker هو أساس مشكلة إعجاز القرآن، وليس تفسير القرآن على المنهج القديم كما ظن مالك وغيره ممن بحثوا في باب إعجاز القرآن.

ثالثاً: الشعر الجاهلي مادة لدراسة البيان القرآني.

١- دراسة الشعر الجاهلي للوقوف على إعجاز القرآن وتذوق بيانه:

نال الشعر الجاهلي مكانة رفيعة عند العرب، فهو مادة ثرية أسهمت في نقل تاريخهم، وبيئتهم الاجتماعية، وقيمهم الأخلاقية، وعاداتهم وتقاليدهم وثقافتهم بمجملها، ولا يقف الأمر على ذلك، فقد احتل منزلة مهمة باعتباره فناً أدبياً وجمالياً مصوغاً في أعذب الكلام وأحسنه، فالعرب تمتعت بمهارات عالية في الشعر، وكان الشاهد على كمال بيانهم وبلاغة ألفاظهم الشعر الذي قالوه، ولعل شaker قد بين هذه المكانة؛ لما واجهه من محنة تخص هذا الشعر الذي أمضى معه مضي الطالب مع أستاذه، يتزود منه ويقف على بيانه وتاريخه وأخباره، فقد نظر إليه باعتباره علماً وعملاً دائماً في الحياة كلها، حيث قال: "كان تذوق الشعر عمل النفس العربية الجاهلية، لا تأخذها عنه فترة ولا ملل" (شaker، دت، ص ١٠٢).

وقد دعا إلى دراسة الشعر الجاهلي دراسة متعمقة، تقف على الضروب البيانية التي امتاز بها القدامى من الجاهليين، حتى أصبحت علامة فارقة تميزهم عن من جاء بعدهم، وهذه الدراسة تتم من خلال مراعاة هذه الضروب البيانية واستنباطها من ألسنتهم؛ لأن ذلك يعد من المسالك التي تمكن الدارس أو القارئ من التماس إعجاز هذا البيان، وخصوصيته الفارقة لبيان البشر وألسنتهم، وما ينبغي أن يبحث في الشعر الجاهلي ويكون محط اهتمام، ليس المعاني ولا الصور ولا الألفاظ الفصيحة، وإنما الخصائص وضروب التعبير ورتبة هذا البيان، ووضح ذلك بقوله: "فلا تظن أن الشأن في دراسة الشعر الجاهلي هو شأن المعاني التي تناولها، والأغراض التي قيل فيها، والصور التي انطوى عليها، واللغة التي استخدمها من حيث الفصاحة والعدوية وما يجري مجراها، بل الشأن في ذلك أبعد وأعمق وأغوص، إنه تمييز القدرة على البيان، وتجريد ضروب هذا البيان على اختلافها، واستخلاص الخصائص التي أتاحت للغتهم أن تكون معدناً للسمو" (شaker، ٢٠٠٢، ص ١٧٠-١٧١)، كما صرح بأن نزول القرآن ظاهرة فريدة، وأصل من الأصول التي ينبغي عدم تجاوزها في دراسة الأدب والتاريخ (شaker، ٢٠٠٢، ص ١٠٤).

ويظهر من المنطلق الذي اتجه إليه شaker في دراسة الشعر الجاهلي للوقوف على إعجاز القرآن، اقترابه من منهج مدرسة الأمناء التي انطلقت للنظر في خصائص الشعر، ومحاولة إثبات علوه في الرتبة والبيان، ومن ثم تتجه إلى دراسة خصائص البيان الإلهي؛ لإدراك الفرق بين البيان البشري العالي والبيان الإلهي المعجز، والوقوف على ذلك

شaker: "جعل الباب الوحيد الذي يلج منه المتذوقون للإحساس بالإعجاز البياني، هو باب الكشف عن أسرار العواطف الكامنة لمنشأ الكلام، وآلية ذلك عند التذوق الخاص به، وهذا لا يكون عند شaker إلا بعد الكشف عن باب أسرار المعاني الكامنة من الكلام ذاته لا من منشئه" (شلفنح، ٢٠١٦، ص ٧١)، لإدراك الحاجز الفاصل بين كلام الله تعالى المعجز، وكلام البشر العالي، كما تلفت الدراسة إلى أن محمود شaker لم يخصص في مسألة التنزيل المسلمين فقط، بل جيل التنزيل عامة، لأن إدراك إعجاز استغرق مؤمنهم وكافرهم، وشعراءهم وخطباءهم، دون النظر في مواقفهم بعد ذلك تجاه هذا الكتاب المنزل (شaker، ٢٠٠٢، ص ١٥٩-١٦١).

وفي توضيح قدرتهم على تمييز البيان وتذوق نظمهم، يوضح شaker أن: "هذا التذوق العام الذي كان فيهم حين نزول القرآن يهدينا كونه إلى أصلين عظيمين لا انفكاك منهما" (شaker، دت، ص ٩٥)، الأصل الأول: لا يمكن أن تكون هذه القدرة التي يمتلكونها في التمييز بين البيان على الوجه الذي طالهم به الله - عز وجل - نشأت في زمن النبوة، بل إن نشأتها لا بد أن تكون نتاج أزمنة متطاولة، شغف فيها القوم بالشعر والبيان واستغرقوا فيه، وتوفقوا على مراجعة الأبنية اللغوية في شعرهم وشعر من قبلهم، إلى أن انتهى بهم هذا الشغف، وهذه القدرة وتحصيلها جعلها الخالق سبحانه في نفوسهم حكماً، لا يخلط ولا يخطئ في الفصل بين الكلام الذي هو آية وما ليس بآية (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ٢٠٨)، والأصل الثاني: أن يكون في أيدي القوم شعر قديم موغل في القدم ومستغرق فيه، وشعر أقرب إلى زمانهم، ويوضح أبو موسى أن هذا الأصل يرجع إلى الأصل الأول؛ لأن قدرة التمييز التي كان التكليف مؤسساً بالإيمان عليها لا تتحقق إلا بمزاوله طويلاً لشعر مختلف متنوع (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ٢٠٨).

وهذا الجيل هو جيل الشعر الجاهلي الذي عدّه شaker أساس مشكلة الإعجاز القرآني، فهو القادر على تمييز الكلام وصنوفه تمييزاً لم يبلغه جيل من قبل، ولن يصل له جيل من بعده، فهو مقام أجيال البشرية كلها، وبيانهم الذي قصد بالتحدي، لا بد أن يكون قد بلغ مبلغاً لم يبلغه بيان الناس عرباً وغير عرب، وهو الشعر الجاهلي الذي يشهد على بلوغ لغتهم تمام البيان والكمال (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ١٦٦)، وهذا البيان لم يتلقه في أنفسهم بالمناقضة والتكذيب؛ لأنهم كما أشارت الدراسة - فيما سبق - منصفون لا يميلون إلى خيانة الأمانة ونقضها، تمنعهم أمانتهم عن معارضة هذا البيان، ومناقضته على الرغم أنه تحداهم (شaker، ٢٠٠٢، ١٦٤-١٦٥)، "فقد فوض الله الأمر إليهم؛ لأنه سبحانه - يعلم أنهم مع كفرهم وعنادهم ولجاجتهم، لا يحددون عن العدل في شأن أمانة البيان، لعموم علمهم بوجه الحق فيها، ومن حاد منهم عن ذلك أخذ عليه وعيب به، وكان العربي يكره أن يأخذ عليه قومه نقيصة أو غميرة أو خسيصة" (أبو

القاهر الجرجاني في كتابيه: (دلائل الإعجاز)، و(أسرار البلاغة)، ومن تبعهم من العلماء، لا يتجاوز التركيز على إثبات أن الكلام ميزانه البلاغة والنظم، كما ركز على ماهية البلاغة، وما يقصده شاعر هو دراسة خصائص النظم الشعري ودراسة خصائص النظم القرآني، ومحاولة المقارنة بينهما (شاعر، ٢٠٠٢، ١٨١-١٨٥).

وفي توقف العلماء على الإعجاز واعتبار الشعر الجاهلي أصلاً في الوقوف عليه، لم يوضح شاعر ما جاء عند الجرجاني في هذا الجانب رغم توقفه على نتاجه، فقد تحدث الجرجاني عن الرابطة الوثيقة بين الشعر وحجة الله على عباده، وهو كتابه الكريم (الجرجاني، ١٩٩٢، ٨-٩)، كما أكد استحالة أن يفهم الإعجاز بمعزل عن الشعر، وجعل من يدرس الإعجاز بمعزل عن الشعر الجاهلي، كأنه يدرس الإعجاز بمعزل عن الإعجاز نفسه (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ١٨٧)، وهذا لا يبعد عن الاتجاه الذي انتهجه شاعر للوقوف على إعجاز القرآن، والذي يرى أن حادثة نزول القرآن لا تعزل عن دراسة الشعر الجاهلي، بل إن عزلها يعني عزل العصر الجاهلي عن أحداثه، وعن الناس الذين صنعوا هذه الأحداث، حيث قال: "ونحن لا نستطيع، بل لا يجوز لأحد عاقل أن يسقط هذه الحقيقة من الدراسة الأدبية، لأن معنى إسقاطها من الدراسة هو عزل حقيقة في عصر بعينه عن عصرها، وعن أصحابها، ثم دراسة هذا العصر مجرداً من الناس الذين كانوا فيه، والذين كانت هذه الحقيقة قائمة فيه بهم وفيهم، ولو فعلنا لكان معنى ذلك أننا ندرس عصراً فارغاً من أهله البشر، وهذا عبث فارغ بل جهل، بل هو جنون مطبق على الأصح" (شاعر، دت، ص ٩٥).

وقد أبدى محمد أبو موسى استغرابه من عدم إشاراته للجرجاني الذي تحدث عن الأمر ذاته، فكلاهما يؤكد استحالة أن يفهم الشعر الجاهلي بمعزل عن الإعجاز القرآني، مبيّناً تشدده في الرجوع بالعلم إلى مصادره، جازماً بأنه لم يكن حاضراً في نفسه وإلا لذكره، وما هداه إلى التمسك بدراسة الشعر الجاهلي هو ما سماه بمحنة الشعر الجاهلي، وما رصد من فساد في الحياة الأدبية، مؤكداً أن الرابط بين كلامهما ظاهر جداً (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ٢٠٦)، وبحسب توقف الدراسة فإن للباقلاني أيضاً وقفة صرّح فيها بأنه لا يمكن أن يبين ما يريد أن يبينه لمن يعزل الأدب عن معرفته، حيث قال: "لسنا نزع أنه يمكننا أن نبين ما رمنا بيانه، وأردنا تفصيله لمن كان عن معرفة الأدب ذاهباً، وعن وجه اللسان غافلاً، لأن ذلك مما لا سبيل إليه" (الباقلاني، ١٩٩٧، ص ٧)، وهو يلتقي مع ما صرح به الجرجاني من استحالة معرفة الإعجاز من غير سبيل الشعر.

إلا أن محمود شاعر كان له توقفه مع الباقلاني الذي استدرك عليه، ورأى أن جمهور المتكلمين ما كانوا يريدون الحق في مسألة إعجاز القرآن، وإنما كانوا ينتصرون لمذاهبهم، وطلباً للغلبة لا لتمحيص الحق، وهو ما قام به الباقلاني، فقد زل زلة كان لها أثرها المتلاحق على من جاء بعده، حيث ذهب

من جهة بلاغة المتكلم، دون الذم في الشعر الجاهلي والخط من قدره (الخولي، ١٩٩٥، ٩٨)، كما جاء عند الباقلاني الذي عمد إلى الانتقاص منه، وإظهار عيوبه في قراءته لإعجاز القرآن ونظمه (عبد الرحمن، ٢٠٠٤، ص ٥٣)، وما يميز شاعر في منهجه الذي سلكه للوقوف على إعجاز القرآن، هو اعتباره للتفسير بأنه ليس إلا بياناً لهدى هذا القرآن ورحمته، ولعل هذا المنهج المتبع يعدُّ أصلاً لما جاء في القرآن الذي لم يُذم الشعر الجاهلي، بل أقام عليه وحفظه (الجرجاني، ١٩٩٢، ١١-١٣)، ولذا دعا شاعر إلى النظر للشعر الجاهلي من منظور جديد، يُلتَمَس من خلاله تذوق هذا البيان المعجز، مؤكداً استحالة الوصول إلى الحد الفاصل بين البيان البشري والبيان الإلهي، ما لم يكن بين أيديهم وتحت ألسنتهم أرقى بيان يصنعه الناس من عرب وغير عرب (شاعر، دت، ١١٧-١١٨).

وقد وضّح أبو موسى أن الشعر الذي يفوق ما على سائر الألسنة، وتكمن فيه الصفات المربية، هو الذي توقف عليه عبد القاهر الجرجاني والبلاغيون من بعده؛ ليستقوا منه قوانين البلاغة وأصولها، منبهاً إلى إشارة الجرجاني الذي وضّح أن طريق معرفة هذا العلم يكون من خلال استقراء ما جاء عند العرب في كلامهم، بالإضافة إلى ما استخرجه هو بنفسه من الشعر، وما شرّحه وما حلّله وما توقف عليه، وما جاء به الجاحظ من وصف حذاق المعاني وجهاً بذهة الألفاظ، ولأجل هذا كله ربط عبد القاهر الجرجاني بين القوانين البلاغية، وما هو مرتكز في الفطرة، وما بُنيت عليه الطباع، كما وضّح أن ذلك كله يلتقي مع ما قاله حازم القرطاجني: أن العرب في جاهليتهم لم يفتروا عن ملازم الراوية في الشعر، وتسديد طباعهم بروايته، فكانوا يستدركون على بعض وفقاً لأصول استخرجوها من البيان العالي المتقادم الذي وصفه شاعر (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ٢١٤)، (القرطاجني، ١٩٨٦، ص ٢٦)، واستمر الشعر الجاهلي منبهاً لا ينضب لعلوم العرب جميعاً، وتاريخاً يُكرس لهم حروف لغتهم ونحو تراكيبيهم وبلاغة بيانهم، ولكنه لم يحظى بعناية واهتمام وفق المنظور الذي طرحه شاعر، وتلفت الدراسة إلى أن الوقوف على إعجاز القرآن من خلال الشعر الجاهلي لم ينفرد به محمود شاعر، فقد تنبه العلماء من القدامى لهذا الجانب، ولكن لم يظهر في وقفاتهم جانب من التوسع والإيضاح.

٢- وقوف العلماء على الشعر الجاهلي في دراسة الإعجاز القرآني:

قد يتبادر إلى الأذهان تساؤل حول تجاوز العلماء القدامى بالشعر الجاهلي قضية أصول الإعجاز بالقرآن، وعدم وقوفهم على الشعر الجاهلي بما يأخذهم لوضع أصول علم إعجاز القرآن؟ وإجابة هذا السؤال وضّحها شاعر، إذ بيّن حصول تأخير مرحلي في الدراسات التي قدمها العلماء، وأن الأبواب التي قصدوها في نتاجهم العلمي تختلف عن الباب المقصود الذي وضّحه، فما افتتحه الباقلاني، وفصله عبد

الرافعي من جهة الدفاع عن لغة هذا القرآن، ومحاولة البحث عن أسرار إعجازه المودعة في نظمه (الرافعي، ٢٠٠٠، ص ٩٩-١٣٢).

وكان من بين المحاولات التي سعت إلى الدعوة إلى منهج شاكِر، ومناصرة نهجه في الوقوف على إعجاز القرآن من خلال دراسة الشعر الجاهلي، ما جاء عند الشيخ محمد أبو موسى من دراسات وضّح فيها أهمية الاستناد على الشعر الجاهلي، وتذوقه تذوقاً خاصاً يمكنه من الوقوف على الحد الممكن من المعجز (أبو موسى، ١٩٧٧، ص ١٤)، (أبو موسى، ٢٠٠٨، ٦٦-٦٧)، وحاول مساعدة الدارس لبيان آلية هذه المدارس من خلال قراءاته لأحد شواهد عبد القاهر الجرجاني، تحديداً ربطه إعجاز القرآن بالشعر الجاهلي، وثقافة أهله ورؤيتهم لبيان القرآن وإدراكهم لإعجازه وقوة بلاغته وهو قوله: "فخبرونا عنهم عما إذا عجزوا؟ أعن معاني من دقة معانيه وحسنها، وصحتها في العقول؟ أم عن ألفاظ مثل ألفاظه؟ فإن قلتم عن ألفاظ فماذا أعجزهم من اللفظ؟ أم ما بهرهم منه؟ فقلنا أعجزتهم مزايا ظهرت في نظمه، وخصائص صادفوها في سياق لفظه، وبدائع راعتهم من مبادئ آيه ومقاطعها، ومجاري ألفاظها ومواقعها، وفي مضرب كل مثل ومساق كل خير..." (الجرجاني، ١٩٩٢، ص ٣٩).

الخاتمة:

خلصت هذه الدراسة في توقفها على كتابات محمود شاكر في بلاغة الإعجاز القرآني إلى النتائج الآتية:

١- أثرت محنة الشعر الجاهلي على شاكر في توقفه على بلاغة الإعجاز القرآني؛ إذ ساقته هذه المحنة إلى الدعوة لمدارسة الشعر الجاهلي واتخاذها مادة، ومحاولة تشرب ما جاء فيه تشرباً يمكن الدارس من الوقوف على خصائص البيان المعجز الفارق، وخصائص الشعر الجاهلي العالي في بيانه.

٢- جهود محمود شاكر في قضية إعجاز القرآن جاءت مترابطة متسلسلة، ومعالجة لجانب من الجوانب التي أظهر فيها المستشرقون عبثهم بالحقائق ومحاولة تزييفها، فقد توقف على إثبات تاريخ القرآن وإعجازه؛ لمعالجة ما جاء عند المستشرقين، وتحديداً مرجليوث وتزييفه للشعر الجاهلي الذي أثبت شاكر صحته من أخباره وتاريخه، وتذوق ألفاظه ونظمه، ودلالة ذلك على إعجاز القرآن المفارق لبيان البشر، كما سار في قراءته لهذه القضية وفق منهجه الذي تبناه في قراءة التراث ومحاولة فحصه، فلم يتجاوز المدخلات التي أشار إلى أن الجهل بها يؤدي إلى مزالق وخيمة، وهي: اللغة، والثقافة، والأصل الأخلاقي الذي قاده إلى التوقف على خبايا أهل الكلام والاعتزال، وصبغ معتقداتهم وتوجهاتهم بأرائهم وقراءاتهم لهذا الباب، كما جاء في لفظ الإعجاز، والانتقاص من الشعر الجاهلي عند موازنته بالنظم القرآني، وقاده هذا النهج إلى فتوحات

للشعر وقام بإظهار عيوبه واستنقاص نظمه، ومن ثم توقف على النظم القرآني وأظهر محاسنه وتفوقه على النظم الشعري، وتبعه من جاء بعده وحذا حذوه في الإيضاح، متجاوزين الجوانب البيانية التي يتضح بها الفارق بين الخصائص البشرية وخصائص البيان الإلهي (شاكر، ٢٠٠٢، ١٨١-١٨٢)، وقد وضّح شاكر في تفصيله أن الباقلائي: "لو كان استقام له المنهج الذي ذكرناه؛ لبلغ فيه غاية يسبق فيها المتقدم، ويكد فيها جهد المتأخر، ولكنه لم يزد في هذا الفصل على أن جعل يوقفك على بيان شرف الآيات لفظاً ومعنى، ولطيف حكايتها، وتلاؤم رصفها..." (شاكر، ٢٠٠٢، ١٨٤)، ومن هنا يتضح أن جهود العلماء بعد الباقلائي تكرست على اتخاذ الشعر مادة للنقد والاستنقاص، بدلاً من الارتكاز عليه في تذوق النظم القرآني وإظهار إعجازه، وبقي الأمر لا يتجاوز الموازنة التي يرى محمود شاكر لا عدالة فيها ولا بيان.

وقد لفت أبو موسى إلى نقطة مهمة حول أهمية الشعر، الذي وضّح أنه لا يكمن فقط في معرفة فضل كلام على كلام كما جاء عند الجرجاني، لأن ذلك يجعل الشعر في العصور كلها سواء، بل إن ذلك يعني إمكانية الاستغناء عن الشعر، لأن معرفة فضل كلام على كلام يمكن التوصل إليه من خلال الخطب والوصايا والرسائل، وهذا ما لا ينبغي، لأن الشعر الجاهلي له مكان وسياق خاص لا يصلح غيره فيه بالنسبة لبيان الحجة (أبو موسى، ٢٠٠٨، ص ١٨٧)، وقد أبان شاكر عن ثمرة ما يدعوان إليه بقوله: "فسيكون ذلك فتحاً مبيئاً، لا في تاريخ البلاغة العربية وحدها، بل في تاريخ بلاغة الجنس الإنساني كله، وسيكون أيضاً مقنعاً، ورضي لهذا العقل الحديث الذي يتطلب في معرفة إعجاز القرآن ما يرضى عنه ويطمئن إليه..." (شاكر، ٢٠٠٢، ١٨٩-١٩٠). ومما وقفت عليه الدراسة والتمسته التقاء محمود شاكر مع توجه مصطفى صادق الرافعي، الذي كان شاكر شديد الصلة به، وعلى ما يبدو أنه تأثر بقلمه فهو يتوجه لقراءة هذه القضية من روح ثائرة تقف على القرآن للدفاع عنه من جهة لغته، وكان للرافعي توقف مطول على الإعجاز القرآني توصل من خلاله إلى نتيجة مفادها عجز سائر البشر عن اكتشاف أسرار هذا الإعجاز، الذي يسمو ويعلو فوق أذهان البشر، ولكن للرافعي توجه مغاير في رد الإعجاز وحصره في وجه بعينه، كما عند النظام الذي حصره في الصرفة، أو الرماني في الفصاحة، أو الجرجاني في نظمه، فقد دعا إلى النظر للإعجاز من وجوه متعددة كالجانب اللغوي والبلاغي والنفسي، مع إيمانه أن دليل الإعجاز كامن في ذلك التحدي الوارد في آيات مختلفة، وعدم معارضة هذا التحدي هو سبيل كاشف لإعجازه، لأن سكوت العرب عن هذا التحدي على الرغم من قوتهم وحمتهم دليل منهم على إقرارهم بالعجز، وكانت له وقفاته المطولة التي أكد من خلالها أن سر الإعجاز في نظمه، وحدد وجوه النظم في الحروف والكلمات والجمل، وبذلك يتضح أن وقفة شاكر تلتقي مع

- ١٠- الربيعي، محمود. (١٩٩٧). الشيخ الذي لم يكن تقليدياً. مجلة العربي. العدد: ٤٦٩. الجزء: ١٢.
- ١١- الرماني، علي. (١٩٧٦). النكت في إعجاز القرآن. تحقيق: محمد خلف الله، د. محمد زغلول سلام. (ط٣). مصر: دار المعارف.
- ١٢- سيد، أيمن. وآخرون. (١٩٨٢). دراسات عربية وإسلامية. (د. ط). القاهرة: مطبعة المدني.
- ١٣- شاكرا، أسامة. (٢٠٠١). من أعلام العصر. (ط١). القاهرة: مكتب الإمام الأكبر شيخ الأزهر.
- ١٤- شاكرا، محمود. (٢٠٠٥). أباطيل وأسما. (د. ط). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ١٥- شاكرا، محمود. (١٩٨٧). رسالة في الطريق إلى ثقافتنا. (د. ط). جدة: دار المدني.
- ١٦- شاكرا، محمود. (٢٠٠٣). جمهرة مقالات الأستاذ محمود شاكرا. تقديم وجمع: عادل سليمان. (ط١). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ١٧- شاكرا، محمود. (د. ت). قضية الشعر الجاهلي في كتاب ابن سلام. (د. ط). جدة: دار المدني.
- ١٨- شاكرا، محمود. (٢٠٠٢). مداخل إعجاز القرآن. (ط١). جدة: دار المدني.
- ١٩- الشريف، عايدة. (١٩٩٧). محمود محمد شاكرا (قصة قلم). (ط١). القاهرة: دار الهلال.
- ٢٠- شلفح، عبد الله. (٢٠١٦). "محمود محمد شاكرا وجهوده في الدراسات القرآنية". رسالة دكتوراة. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
- ٢١- صمودي، حماد. (١٩٨١). التفكير البلاغي عند العرب. (د. ط). تونس: المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية.
- ٢٢- عبد الرحمن، عائشة. (٢٠٠٤). الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرقي. (ط٣). القاهرة: دار المعارف.
- ٢٣- القرطاجني، حازم. (١٩٨٦). منهاج البلاغة وسراج الأدباء. تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة. (ط٣). بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- قيمة ومنظور مجدد، مثل ما جاء في إثبات لفظ الإبلال، والنظر إلى الشعر الجاهلي باعتباره أصلاً من أصول علوم إعجاز القرآن وإدراكه، وإثبات أن مكامن الإعجاز مستقرة في زمن التنزيل.
- ٣- إسهامات شاكر في هذا الباب تُعدّ استكمالاً لما جاء عند مصطفى صادق الرافعي، الذي أقرّ الإعجاز القرآني في نظمه، ودرسه من جهة الدفاع عن لغته العربية، ونصرة لبيانه المعجز، وهو ما يلتقي مع شاكر الذي اتجه لهذا الباب من زاوية الدفاع عن تراث الأمة ونصرة بيانها المعجز، كما يقترب من نهج أمين الخولي في مدرسة الأمراء التي تقف على خصائص النظم القرآني والشعري؛ لمحاولة إثبات علو البيان الإلهي، دون انتقاص من الشعر الجاهلي وذمه، إلا أن الخلاف فيما بينهم يركز على محاولة شاكر لإحياء القديم والوقوف عليه، وعدّ ذلك أصلاً من أصول علوم الإعجاز.
- ٤- على الرغم من توقف شاكر على جهود علماء الإعجاز ووقفاتهم في هذا الباب؛ إلا أنه -بحسب توقف الدراسة- لم يتجه إلى ذكر شواهدهم التي أشاروا فيها إلى أهمية الشعر الجاهلي، واستحالة عزله عن باب الإعجاز، إذ لا يمكن فهمه دون الوقوف على الشعر -كما جاء عند الجرجاني والباقلاني- ولعل ذلك يعود إلى عدم التقائهم مع الهدف الذي يروم إليه شاكر في الوقوف على الشعر الجاهلي، لفهم إعجاز القرآن وإدراكه، وهو استنباط خصائص البيان الإلهي والبيان البشري، للوصول إلى الحد المعجز.
- المصادر والمراجع:**
- ١- ابن منظور، محمد. (١٩٩٤). لسان العرب. (ط٣). بيروت: دار صادر.
- ٢- أبو موسى، محمد. (١٩٩٧). الإعجاز البلاغي. (ط٢). القاهرة: مكتبة وهبة.
- ٣- أبو موسى، محمد. (٢٠٠٨). مراجعات في أصول الدرس البلاغي. (ط٢). القاهرة: مكتبة وهبة.
- ٤- الباقلاني، محمد (١٩٩٧). إعجاز القرآن. تحقيق: السيد أحمد صقر. (ط٥). مصر: دار المعارف.
- ٥- الجاحظ، عمرو. (٢٠٠٢). رسائل الجاحظ. تحقيق: علي أبو ملح. (د. ط). بيروت: دار ومكتبة الهلال.
- ٦- الجرجاني، عبد القاهر. (١٩٩٢). دلائل الإعجاز. تحقيق: محمود شاكر. (ط٣). جدة: دار المدني.
- ٧- الخطابي، حمد. (١٩٧٦). بيان إعجاز القرآن. تحقيق: محمد خلف الله، د. محمد زغلول سلام. (ط٣). مصر: دار المعارف.
- ٨- الخولي، أمين. (١٩٩٥). مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب. (د. ط). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٩- الرافعي، مصطفى. (٢٠٠٠). إعجاز القرآن والبلاغة النبوية. (ط١)، بيروت: دار الكتب العلمية.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Degree of Kuwait University College of Education Female Students Possession of Handwriting Performance Skills.

Dr. Abeer Salem Hailan ALMutairi

Ministry of Education – Kuwait.

درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي.

د. عبيد سالم حيلان المطيري
وزارة التربية – الكويت.

E-mail: AbeerAlMutairi2016@gmail.com

KEY WORDS:

Handwriting performance skills - College of Education – Kuwait.

الكلمات المفتاحية:

مهارات الأداء الخطي – كلية التربية – الكويت.

ABSTRACT:

The study aims to determine the degree to which female students of the College of Education at Kuwait University possess handwriting performance skills, and to identify the effect and relationship of the independent variables on handwriting performance skills.

To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used. Accordingly, a handwriting performance skills evaluation card was designed, and the researcher proceeded to apply it to a simple random sample consisting of (190) female students during the first semester of the academic year 2025/2026. The results were as follows: The degree of possession of handwriting performance skills among female students of the College of Education at Kuwait University was at a moderate level, There are statistically significant differences in the degree of possession of handwriting performance skills among female students of the College of Education at Kuwait University according to the specialization variable, in favor of scientific specializations.

There are no statistically significant differences in the degree of possession of handwriting performance skills among female students of the College of Education at Kuwait University according to the variables of (age, academic year, cumulative GPA).

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي، والتعرف على علاقة المتغيرات المستقلة بمهارات الأداء الخطي، واستخدمت المنهج الوصفي، وصممت لذلك بطاقة تقييم مهارات الأداء الخطي، وطبقته الباحثة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (١٩٠) طالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م، وتوصلت الى النتائج التالية: درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي بدرجة متوسطة، وان هناك فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي تبعاً لمتغير التخصص لصالح تخصص المواد العلمية، وليس هناك فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي تبعاً لمتغيرات (التخصص العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)، كما اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الأداء الخطي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الكويت.

المقدمة:

تُعد الكتابة الوسيلة التي تكفل الله بها بحفظ القرآن الكريم، وكذلك تكوين السنة النبوية، مما ضمن وصول نصوص الوحيين بدقة إلى الأجيال المتعاقبة. ونظراً للمكانة الرفيعة التي حظيت بها الكتابة فقد أقسم الحق تبارك وتعالى بالكتابة وأداتها القلم: **قَالَ: إِنْ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ** { (القلم: ١)، وسمى السورة باسم "القلم"، وربط بين العلم والقلم في قوله -جلت قدرته- **"أَقْرَأَ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤)"** (العلق)، كما أن فداء أسرى غزوة بدر كان بالكتابة.

والخط هو الفن المعني بإبراز الحروف والكلمات في صورة جميلة، وهو أحد الفنون المتفرعة من فن الكتابة، ويهدف إلى تحسين شكل الكتابة وتجويدها وإضفاء الرونق والجمال عليها.

ويُعد الخط الوسيلة الأساسية في التواصل الكتابي والفهم والإيضاح، إذ يساهم في نقل المعاني بدقة ويسر إلى المتلقي، مما يسهل على القارئ استيعاب المكتوب ويقرّب فهمه، ويفتح شهيته للقراءة. في المقابل، يؤثر الخط الضعيف وغير الواضح وغير المنسجم سلباً على فهم النص، ويصعب الوصول إلى الأفكار والمعاني المرجوة، ويبعث الملل في نفس القارئ والخط هو المكمل لعملية القراءة؛ فلا تكون القراءة سهلة ميسرة ولا تكون الكتابة مفهومة إلا بخط واضح ومتقن.

وفن الخط كسائر الفنون الأخرى من رسم ونحت وغير ذلك؛ يتطلب استعداداً وميلاً وتدريباً، ويقوم على قواعد دقيقة وأسس راسخة ينبغي مراعاتها والالتزام بها وإتقانها عند ممارسة الكتابة.

فقد أكد عبد الوهاب (٢٠١٦) أن للخط أهمية كبيرة في نشاط التلميذ، سواء داخل قاعة الدراسة أو في الأنشطة المدرسية الأخرى؛ الأمر الذي يساهم في زيادة تحصيله الدراسي وإقباله على التعلم، ويحقق له اتصالاً لغوياً فعالاً.

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية إلى أهمية تعلم الخط واكتساب مهاراته وإتقانه وتحسينه؛ لما له من تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي (٢٠٢٥، Isioma & Adewale)، كما أثبتت دراسة Sirgha (٢٠٢٥) أن الكتابة اليدوية التقليدية، مقارنة بالكتابة الرقمية على الأجهزة اللوحية، لا تؤثر فقط على جودة مخرجات التعلم، بل تؤثر كذلك على مستويات دافعية الطلاب، ووجدت دراسة Wiley & Rapp (٢٠٢١) أن الخط اليدوي يساعد في تعزيز تعلم القراءة والكتابة، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة Mueller & Oppenheimer (٢٠١٤) أن الطلاب الذين يكتبون بخط يد جميل يحتفظون بالمعلومات بشكل أفضل ويحققون

درجات أعلى مقارنة بمن يستخدمون الكمبيوتر، من ناحية أخرى، أوضحت دراسة داود وعبد الله وحسن (٢٠٠٨) أن لمهارات الخط العربي أثراً إيجابياً على الفهم اللغوي لدى الطلاب، ويتوقع من الأطفال، بحسب دراسة Rosenblum, Weiss & Parush (٢٠٠٣) اكتساب مستوى من إتقان الكتابة اليدوية يمكّنهم من استخدامها بمهارة كأداة لإنجاز مهامهم المدرسية، ومن الجدير بالذكر أن الذين يعانون من ضعف الخط يواجهون صعوبة في تطوير مهاراتهم الكتابية، مما يؤثر سلباً على نموهم التعليمي والنفسي.

انطلاقاً من الأهمية التعليمية للخط العربي، ترى الباحثة أن الارتقاء بمهارات الخط العربي يستلزم الإلمام بقواعد الكتابة الخطية؛ وأن الطالب المجتهد مهما بذل من جهد ونشاط، وتمتع به من فهم واستيعاب فلن يجدي ذلك نفعاً إذا كان خطه صعب الفهم على القارئ، لذا، فإن الطالبات المعلمات في أمس الحاجة إلى تجويد خطوطهن وتحسين كتاباتهن؛ لما لذلك من تأثير مباشر على تعلم تلميذاتهن وإكسابهن مهارة الخط الجميل المتقن، مع النظر بعين الاعتبار أن الخط مهارة مكتسبة يمكن تنميتها بالتدريب.

ومما لا شك فيه أن مهارات الخط العربي لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية الأخرى؛ فعلى الرغم من أن مهارات مثل القراءة والإملاء والتعبير نالت حظاً وافراً من البحث والدراسة، فإن البحوث التربوية المتعلقة بتعليم الخط العربي وإكساب مهاراته للطلاب لا تزال محدودة، ويظهر الضعف في المستوى اللغوي للطالبات بشكل واضح في أوراق الواجبات المكتوبة، حيث تتضمن أخطاء في رسم الحروف تُبعدها عن المقصود، مما يشكل قصوراً واضحاً في الاتصال اللغوي وعائفاً أمام الكتابة السليمة.

لذا، جاء البحث الحالي محاولاً إبراز مدى امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي.

مشكلة الدراسة:

تنامي الإحساس بالمشكلة لدى الباحثة نتيجة ملاحظتها لشيوع الأخطاء وتزايدها في واجبات الطالبات، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الضعف الواضح لدى طالبات كلية التربية في جامعة الكويت في مهارات الخط العربي، وعدم إتقانهن لأشكال الحروف وتناسقها في إطار الجملة المكتوبة، وهو ما أثر سلبياً على قدراتهن على عكس مستوى استيعابهن الحقيقي على أوراق إجاباتهن أو أوراق العمل والمشاريع التعليمية، وتطرح هذه المشكلة الأسئلة البحثية التالية:

- ما درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي؟

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:
أولاً- الحدود الموضوعية: مهارات الأداء الخطي.
- ثانياً - الحدود البشرية: طالبات كلية التربية في جامعة الكويت، والمسجلات في أحد مقررات اللغة العربية (لغة عربية واتصال)، والبالغ عددهن (١٩٠) طالبة.
- ثالثاً - الحدود المكانية: كلية التربية /جامعة الكويت.
- رابعاً - الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول (٢٠٢٥/٢٠٢٦).

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، بحيث يعبر عنه كمياً من خلال تحليل النتائج وتفسيرها؛ لمعرفة درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي، وفقاً للمتغيرات المستقلة التالية: (التخصص، العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي).

مجتمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة الكويت في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٥/٢٠٢٦م، وقد تم اختيار العينة وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة حيث بلغت (١٩٠) طالبة، والجدول (١) يبين خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي تعزى إلى المتغيرات التالية: (التخصص، العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- تعرف درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي.
- تعرف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي تعزى إلى المتغيرات التالية: (التخصص، العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديمها بيانات يمكن أن يرجع إليها عند الحاجة إلى معرفة درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي، كما تكمن أهميتها في الكشف عن مواطن الخلل عند الطالبات في مهارات الأداء الخطي؛ مما يتيح المجال أمام بحوث مستقبلية أخرى حول تحسين مهارات الخط العربي.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الأداء الخطي: عرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة عينة الدراسة على تطبيق مهارات الأداء الخطي المحددة، وتقاس جميعها بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس مهارات الأداء الخطي.

جدول ١ وصف العينة (ن = ١٩٠)

المتغيرات	الوصف	العدد	النسبة المئوية
التخصص	مواد أدبية	١٣٦	٧١,٦
	مواد علمية	٥٤	٢٨,٤
العمر	من ١٨ - ٢٥ سنة	١٣٢	٦٩,٥
	من ٢٦ - ٣٠ سنة	٢١	١١,١
	من ٣١ - ٣٥ سنة	١٣	٦,٨
	من ٣٦ - ٤٠ سنة	٢٤	١٢,٦
السنة الدراسية	السنة الأولى	٤	٢,١
	السنة الثانية	٢١	١١,١
	السنة الثالثة	٦٢	٣٢,٦
	السنة الرابعة فأكثر	١٠٣	٥٤,٢
المعدل التراكمي	من ٢ - ٢,٣٢	٩	٤,٧
	من ٢,٣٣ - ٢,٩٩	٣٦	١٨,٩
	من ٣,٠٠ - ٣,٦٦	٨٥	٤٤,٧
	من ٣,٦٧ - ٤,٠٠	٦٠	٣١,٦
العدد الإجمالي		١٩٠	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

صنّمت الباحثة أداة الدراسة (بطاقة تقييم مهارات الأداء الخطي) واعتمدت على محور واحد (مهارات الأداء الخطي)؛ لقياس درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي، وقد استندت هذه الأداة في إعدادها على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة، مثل دراسة كل من: الدوسري والمطرفي (٢٠٢٣)، المناخلي (٢٠١٤)، عطار (٢٠٠٩).

تكون المقياس من قسمين؛ يضم القسم الأول البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وتشمل متغيرات الدراسة (التخصص، العمر، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)، أما القسم الثاني فيحتوي على أداة الدراسة المكونة من (١٢) فقرة، تُقَيَّم هذه الفقرات بثلاثة مستويات وفق مقياس ليكرت ثلاثي: المستوى الثالث (٣ درجات)، والمستوى الثاني (درجتان)، والمستوى الأول (درجة واحدة).

وباستخدام مقياس ليكرت ذي المستويات الثلاثة، ألحِقَ بكل عبارة تدرج ثلاثي لقياس مدى موافقة أفراد العينة على مضمونها. ولأغراض رصد الدرجات، حددت الباحثة تقديرات الفقرات بناءً على المتوسط الحسابي كالتالي:

التقدير (ضعيف) للفقرات التي تراوح متوسطها الحسابي بين (١,٠٠ - ١,٦٦)، والتقدير (متوسط) للفقرات التي تراوح متوسطها الحسابي بين (١,٦٧ - ٢,٣٣)، والتقدير (مرتفع) للفقرات التي تراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٣٤ - ٣,٠٠).

صدق بطاقة تقييم مهارات الأداء الخطي:

لقد تم التأكد من صدق الأداة كما يلي:

١. صدق المحكمين (الظاهري): للتحقق من الصدق الظاهري للأداة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم في مدى صلاحية البطاقة لتقييم مهارات الأداء الخطي، وقد أجمع المحكمون على صلاحيتها للتطبيق.
٢. الاتساق الداخلي للمقياس: طبقت الباحثة المقياس على ثلاثين طالبة بكلية التربية، واختارت محكمين اثنين؛ لتقييم مهارات الأداء الخطي باستخدام بطاقة تقييم لكل محكم، وأظهرت نتائج الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون الخطية (Pearson correlation coefficient) لكل محكم بوجود ارتباط دال موجب عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وجاءت النتائج كما بالجدول (٢).

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٠)

الفقرة	المحكم الأول		المحكم الثاني	
	درجة ارتباط	مستوى الدلالة	درجة ارتباط	مستوى الدلالة
1	.613**	.000	.581**	.001
2	.729**	.000	.644**	.000
3	.790**	.000	.505**	.004
4	.492**	.006	.635**	.000
5	.492**	.006	.670**	.000
6	.704**	.000	.674**	.000
7	.790**	.000	.562**	.001
8	.672**	.000	.596**	.001
9	.780**	.000	.526**	.003
10	.628**	.000	.535**	.002
11	.620**	.000	.605**	.000
12	.613**	.000	.527**	.003

جدول (٣)

قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لبطاقة تقييم مهارات الأداء الخطي (ن = ٣٠)

المقياس	عدد البنود	قيمة ألفا
(١) المحكم الأول	١٢	٠,٨٠٩
(٢) المحكم الثاني	١٢	٠,٨٥٨

ثبات بطاقة تقييم مهارات الأداء الخطي:

قامت الباحثة بحساب الثبات من خلال استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة ككل على العينة الاستطلاعية فقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٠٩) للمحكم الأول، أما للمحكم الثاني فقد بلغ (٠,٨٥٨)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة، والجدول (٣) الآتي يوضح ذلك.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم توظيف الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين (ف).

نتائج الدراسة:

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات التقدير والوزان النسبية، كما هو موضح في جدول (٤):

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التقدير والوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي (ن=١٩٠)

الترتيب	درجة التقدير	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات
١١	ضعيفة	٤٠,٧	٠,٤٩	١,٢٢	١ - ترسم الحروف رسماً صحيحاً.
٢	مرتفعة	٩٢,٨	٠,٥٠	٢,٧٨	٢ - تراعي رسم أسنان الحروف ذوات الأسنان.
١	مرتفعة	٩٦,١	٠,٣٤	٢,٨٨	٣ - تراعي الفروق في رسم الحروف المتشابهة في الرسم.
٦	مرتفعة	٨٧,٧	٠,٤٩	٢,٦٣	٤ - تراعي وضع نقط الحروف المنقوطة في مكانها الصحيح.
٥	مرتفعة	٨٧,٩	٠,٥٢	٢,٦٤	٥ - تراعي تساوي المسافات بين الكلمات.
٧	مرتفعة	٨٧,٢	٠,٦٣	٢,٦٢	٦ - تهتم بالمظهر العام للكتابة.
٤	مرتفعة	٩٠,٤	٠,٥٨	٢,٧١	٧ - تلتزم باستقامة الخط على السطر بدون صعود ولا هبوط.
٨	مرتفعة	٨١,٨	٠,٧٥	٢,٤٥	٨ - تجنب تراحم الكلمات عند نهايات الأسطر أو تصغير حجمها.
٣	مرتفعة	٩٢,١	٠,٥٣	٢,٧٦	٩ - تراعي حجم الحرف موحداً في كل الكلمات سواء في السطر أو الفقرة.
١٠	ضعيفة	٤٢,١	٠,٥١	١,٢٦	١٠ - تلتزم بموضع الحروف من السطر عليه أو فوقه أو تحته ومقدار الصعود أو النزول.
٩	ضعيفة	٥١,٢	٠,٧٢	١,٥٤	١١ - تراعي تغير شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة لاسيما في حالتي الوصل والفصل.
١٢	ضعيفة	٣٩,٦	٠,٤٣	١,١٩	١٢ - تعطي الحرف حقه من العقف والإغلاق والانحناء والميل والاستقامة.
	متوسطة	٧٤,١	٠,٣١	٢,٢٢	المتوسط الحسابي العام

هذه المعالم لبعض الجوانب الخاصة بمهارة الخط لدى أفراد عينة الدراسة، وأهمها: مراعاة الفروق في رسم الحروف، وضبط حجم الخط في جميع الكلمات، والاهتمام بتشكيل الحروف ذوات الأسنان، والالتزام باستقامة الخط على السطر، والمساواة بين الكلمات، وتشمل الجوانب الأخرى وضع النقاط للحروف المنقوطة في مواضعها الصحيحة، والاهتمام بالمظهر العام للكتابة، مع تجنب تراحم الكلمات عند نهاية الأسطر.

إن أقل الرتب التي حصلت عليها الفقرات هي (١١)، (١٠)، (١٢) وفق ترتيبها التنازلي. وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,١٩ - ١,٥٤)، بينما تراوحت أوزانها المئوية بين (٣٩,٦٪ - ٥١,٢٪)، ونصت هذه الفقرات، بالترتيب التنازلي، على ما يلي:

- تراعي تغير شكل الحرف حسب موقعه في الكلمة لا سيما في حالتي الوصل والفصل.
- تلتزم بموضع الحروف من السطر عليه أو فوقه أو تحته ومقدار الصعود أو النزول.

يُظهر الجدول (٤) أن أعلى الرتب كانت للفقرات (٣، ٢، ٩، ٧، ٥، ٤، ٦، ٨)، حيث تراوحت أوساطها الحسابية بين (٢,٤٥ - ٢,٨٨)، وكانت أوزانها المئوية بين (٨١,٨٪ - ٩٦,١٪)، ونصت هذه الفقرات، وفق ترتيبها التنازلي، على ما يلي:

- تراعي الفروق في رسم الحروف المتشابهة في الرسم.
- تراعي رسم أسنان الحروف ذوات الأسنان.
- تراعي حجم الحرف موحداً في كل الكلمات سواء في السطر أو الفقرة.
- تلتزم باستقامة الخط على السطر بدون صعود ولا هبوط.
- تراعي تساوي المسافات بين الكلمات.
- تراعي وضع نقط الحروف المنقوطة في مكانها الصحيح.
- تهتم بالمظهر العام للكتابة.
- تجنب تراحم الكلمات عند نهايات الأسطر أو تصغير حجمها.

- ترسم الحروف رسماً صحيحاً.
- تعطي الحرف حقه من العقف والإغلاق والانحناء والميل والاستقامة.

هذه المعالم لبعض القصور في المهارات الخاصة بالخط وأبرزها داخل أفراد عينة الدراسة: إعطاء الحرف حقه من العقف والإغلاق والانحناء والميل والاستقامة، والالتزام بموضع الحروف من السطر؛ أعليه أو فوقه أو تحته، ومقدار الصعود أو النزول، ورسم الحروف رسماً صحيحاً، وإعطاء الحرف حقه من العقف والإغلاق والانحناء والميل والاستقامة.

وبشكل عام يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمهارات الأداء الخطي قد بلغ (٢,٢٢)، وبانحراف معياري (٠,٣١)، وبوزن نسبي عام (١,٧٤٪)، وهذا بحسب درجة مهارات الخط لأفراد مجتمع الدراسة يعتبر مؤشراً متوسطاً في مهارات الأداء الخطي.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها حسب متغير التخصص (ن=١٩٠)

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات الأداء الخطي	مواد أدبية	١٣٦	٢,١٨	٠,٣٢	١٨٨	٢,٩٢	٠,٠٠٤
	مواد علمية	٥٤	٢,٣٣	٠,٢٥			

يتضح من نتائج جدول (٥) أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب متغير التخصص (مواد أدبية/ مواد علمية) فقد جاءت قيمة مستوى دلالة (ت) دالة عند مستوى

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر (ن=١٩٠)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مهارات الأداء الخطي	بين المجموعات	٠,٠٤٧	٣	٠,٠١٦	٠,١٥٨	٠,٩٢٤
	داخل المجموعات	١٨,٤٠٢	١٨٦	٠,٠٩٩		
	المجموع	١٨,٤٤٩	١٨٩			

يتضح من نتائج جدول (٦) السابق أنَّه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير العمر فقد جاءت قيمة مستوى دلالة (ف) دالة عند مستوى أكبر من (٠,٠٥)،

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير السنة الدراسية (ن=١٩٠)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مهارات الأداء الخطي	بين المجموعات	٠,١٢٢	٣	٠,٠٤١	٠,٤١١	٠,٧٤٥
	داخل المجموعات	١٨,٣٢٨	١٨٦	٠,٠٩٩		
	المجموع	١٨,٤٤٩	١٨٩			

يتضح من نتائج جدول (٧) السابق أنَّه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير السنة الدراسية، فقد جاءت قيمة مستوى دلالة (ف) دالة عند مستوى أكبر من

رابعاً: الفروق حسب متغير المعدل التراكمي:

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي (ن = ١٩٠)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
مهارات الأداء الخطي	بين المجموعات	٠,١٢	٣	٠,٠٦	٠,٤١٨	٠,٧٤٧
	داخل المجموعات	١٥,٤٨	١٨٦	٠,١١		
	المجموع	١٥,٦	١٨٩			

٣. تنظيم مسابقات تنافسية في الخط العربي بين طالبات كلية التربية.

٤. تكليف الطالبات بإعداد واجبات بخط اليد مراعية مهارات الخط.

٥. عقد ورش عمل لتدريب الطالبات على مهارات الخط.

مقترحات الدراسة:

امتداداً للدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تسهم في تنمية مهارات الأداء الخطي لدى طالبات كلية التربية، والكشف عن الأسباب الكامنة وراء ضعف الطالبات في هذه المهارة.

قائمة المراجع:

داود، سليمان، وعبد الله، سامي، وحسن، أحمد. (2008). أثر تنمية بعض مهارات الخط العربي على الفهم اللغوي لدى طلاب مدارس تحسين الخطوط العربية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

الدوسري، مشاعل والمطرفي، أحمد. (٢٠٢٣). أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الأداء الخطي في المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٨، ١٥٧-198.

عبد الوهاب، وحيد. (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على الأمثال القرآنية لتنمية مهارات الخط العربي وأثره على التحصيل الدراسي في اللغة العربية والتذوق الجمالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٤٠، ١٨٧-٢٨٥.

عطار، عبد الله. (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجية التعليم بالحاسوب في تحسين بعض مهارات الخط العربي لدى طلبة كلية المعلمين في مكة المكرمة. العلوم التربوية، ١٧(٢)، ٢٨٦-٣٢٩.

المناخل، حنان. (٢٠١٤). تصور مقترح لتقويم مهارات الخط العربي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وموجهيها [رسالة ماجستير]. جامعة بورسعيد.

Isioma. O &Adewale. N. (2025). Handwriting for global excellence: Examining the impact of Handwriting Interventions on the academic performance of pupils in the early years. Educational Perspectives, 13(2), 274-281.

يتضح من نتائج جدول (٨) السابق أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المعدل التراكمي، فقد جاءت قيمة مستوى دلالة (ف) دالة عند مستوى أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أنه ليس هناك علاقة بين ضعف الأداء الخطي والمعدل التراكمي ولا تأثير للمعدل التراكمي في مستوى الأداء الخطي.

مناقشة نتائج الدراسة:

قد تعود الدرجة المتوسطة لامتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي إلى عدة أسباب محتملة، منها:

- نقص التدريب العملي: المتمثل في قلة الفرص التدريبية العملية التي تُعزز من مهارات الأداء الخطي.
- استخدام التكنولوجيا: حيث الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا (مثل: الكتابة على الحاسوب) قد يؤثر سلباً على مهارات الكتابة اليدوية.
- الفروقات الفردية: اختلاف مستويات الطالبات في التعلم والاهتمام بمهارات الكتابة.
- الدعم الأكاديمي: عدم توفر الدعم الكافي من الأساتذة أو غياب ورش عمل مخصصة لتنمية هذه المهارات.
- الضغط الأكاديمي: قد يُفرض ضغط المواد الدراسية إلى عدم تخصيص وقت كافٍ لممارسة مهارات الأداء الخطي.
- تغير المناهج التعليمية: قد لا تُركز المناهج الحالية بشكل كافٍ على تطوير مهارات الخط.

الاستنتاجات:

بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

- أظهرت النتائج أن امتلاك طالبات كلية التربية في جامعة الكويت لمهارات الأداء الخطي جاء بدرجة متوسطة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج توصي الدراسة بالآتي:

١. توعية الطالبات بأهمية الخط العربي.
٢. تضمين برامج إعداد المعلمين تدريبات على كيفية تنمية مهارات الخط لدى طالبات كلية التربية.

Mueller, P. A & Oppenheimer, D. M. (2014).

The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.

Rosenblum, S, Weiss, P& Parush, S. (2003).

Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties, *Educational Psychology Review*, 15(1), 41-81.

Sirghea, A. (2025). The Impact of Handwriting on Learning Motivation: Insights

from Recent Studies on Tablet Writing. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9 (4), 1548-1550.

Wiley, R & Rapp, B. (2021). The Effects of Handwriting Experience on Literacy

Learning. *Psychological Science*, 32(7), 1086-1103.

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

International Journal for Arabic Language and Literature

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



AI and Its Role in Developing Reading Performance Using the "Reading Progress" Tool.

Dr. Faizah Ahmed AL-Harthy

Taif Education Administration.

الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية الأداء القرائي باستخدام أداة "التقدم القرائي".

د. فائزة بنت أحمد الحارثي

إدارة تعليم الطائف.

E-mail: foo2011az@gmail.com

KEY WORDS:

artificial intelligence - Reading performance
- Reading progress.

الكلمات المفتاحية:

الذكاء الاصطناعي - الأداء القرائي - التقدم القرائي.

ABSTRACT:

This paper aims to explore the role of artificial intelligence in improving reading performance by examining the mechanisms of the Reading Progress tool and highlighting its impact on enhancing fluency, accuracy, and reading comprehension.

The paper also discusses how the tool can be integrated into classroom practices, its role in supporting adaptive learning, providing immediate feedback, and enabling teachers to track student progress through detailed reports. Findings indicate that incorporating artificial intelligence into reading instruction contributes to noticeable improvements in fluency within a short period, increases student motivation, and enhances the quality of formative assessment. The paper concludes that artificial intelligence presents a promising opportunity for advancing education, and that the Reading Progress tool offers a practical model capable of producing measurable improvements in reading outcomes.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الورقة إلى استعراض دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الأداء القرائي، من خلال تحليل آليات عمل أداة التقدم القرائي، وبيان أثرها في تحسينطلاقة، والدقة، والفهم القرائي.

كما تتناول الورقة كيفية توظيف الأداة في الممارسات الصفية، ودورها في دعم التعلم التكيفي، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتمكين المعلم من متابعة تقدم الطالبات عبر تقارير تفصيلية، وتشير النتائج إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم القراءة يساهم في رفع مستوى الطلاقة خلال فترة زمنية قصيرة، ويزيد من دافعية الطالبات، ويحسن جودة التقويم التكويني.

وتخلص الورقة إلى أن الذكاء الاصطناعي يمثل فرصة واحدة لتطوير التعليم، وأن أداة التقدم القرائي تُعد نموذجاً عملياً يمكن أن يحدث أثراً ملموساً في تحسين نواتج التعلم القرائي.

المقدمة:

تُعد القراءة مهارة محورية في بناء المعرفة، وهي الأساس الذي تُبنى عليه جميع عمليات التعلم. ومع التحديات التي واجهها التعليم خلال جائحة كورونا، تراجعت مستويات الطلاقة القرائية عالمياً، كما أشارت دراسة جامعة Stanford التي كشفت انخفاضاً بنسبة ٣٠٪ في طلاقة القراءة لدى طلاب الصفوف المبكرة.

هذا التراجع دفع المؤسسات التعليمية إلى البحث عن حلول مبتكرة، وكان الذكاء الاصطناعي أحد أهم هذه الحلول. ومن أبرز تطبيقاته في التعليم أداة التقدم القرائي التي توفر بيئة رقمية آمنة وفعالة لقياس مهارات القراءة وتحسينها.

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي في التعليم

الذكاء الاصطناعي هو قدرة الأنظمة الرقمية على محاكاة عمليات التفكير البشري مثل التحليل، والتعلم، واتخاذ القرار. وفي التعليم، يُستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تجارب تعلم شخصية، وتحليل أداء الطلاب، وتوفير أدوات تقييم دقيقة.

خصائص الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تحليل البيانات الضخمة بسرعة ودقة، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتصميم مسارات تعلم فردية، ودعم اتخاذ القرار التعليمي، وتوفير بيئة تعلم تفاعلية.



- تعريف الأداة

هي أداة قائمة على الذكاء الاصطناعي داخل Microsoft Teams، تهدف إلى تحسين القدرة على القراءة بطلاقة من خلال: تمارين قراءة فردي، وتحليل تلقائي للأخطاء. تقارير دقيقة للمعلم، ودعم خطط العلاج القرائي.

- مميزات الأداة

تعمل بالصوت أو الفيديو. تكشف الأخطاء تلقائياً: أخطاء النطق – التكرار-الزيادات-النواقص-التصحيات الذاتية توفر إحصاءات دقيقة مثل: عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة- معدل الدقة-الكلمات التي تم التدريب عليها وتتيح للمعلم تعديل التصحيح يدوياً.

- آلية عمل الأداة

تتضمن العملية ثلاث مراحل:

أ. إعداد الواجب

رفع نص قرآني (Word أو PDF).

ثانياً: مفهوم الأداء القرائي ومكوناته:

الأداء القرائي هو قدرة الطالب على قراءة النصوص وفهمها وتحليلها. ويتضمن أربع مكونات رئيسية:

- الطلاقة: تشمل السرعة، والدقة، والانسائية، وهي مؤشر مباشر على جودة الفهم.
- الفهم القرائي: ويتضمن: الفهم الحرفي، الفهم التحليلي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي،
- المفردات: كلما زادت ثروة الطالب اللغوية، ارتفع مستوى فهمه للنصوص.
- الاستراتيجيات القرائية: مثل التنبؤ، والتساؤل، والتلخيص، والربط.

ثالثاً: أداة التقدم القرائي Reading Progress (نظرة علمية وتطبيقية):

تقدم القراءة هو أداة مجانية مضمنة في Microsoft Teams مصممة لدعم طلاقة القراءة وتعبها في فصلك الدراسي. يُسجل الطلاب قراءتهم على الكاميرا ويرسلونها إليك. أثناء تصحيح الواجبات وتسليمها، يتم تجميع البيانات تلقائياً في "نتائج التحليلات" وتنظيمها، مما يساعد على قضاء المزيد من الوقت مع الطلاب وتقليل الوقت الضائع في تحليل البيانات.

إنشاء واجب تقدم القراءة

ادعم ممارسة القراءة المستقلة باستخدام واجبات تقدم القراءة في Teams.

1. انتقل إلى الفئة المطلوبة، ثم حدد الواجبات.
2. حدد إنشاء > واجب.
3. أدخل عنواناً لهذا الواجب - هذا الأمر مطلوب.
4. حدد إرفاق، ثم حدد تقدم القراءة من القائمة المنسدلة.
5. لتحديد مقطع لطلابك:
 - اختر تحميل Word أو PDF لاستخدام ملفاتك الخاصة، بما في ذلك الملفات من دفتر ملاحظات للصفوف أو ملفات OneDrive أو Teams.
 - حدد استعراض مكتبة العينة لاستخدام المقاطع التي توفرها ReadWorks.




الاستماع لتسجيل الطالب.
مراجعة الأخطاء المكتشفة تلقائياً.
تعديل التصحيح يدوياً عند الحاجة.
كتابة ملاحظات للطلاب.
إرجاع التقرير.
تقدم الأداة تحليلاً لحظياً لأداء مراجعة عمل الطلاب في تقدم القراءة

تحديد مستوى القراءة، نوع النص، عدد المحاولات، الوقت، حساسية النطق.
تفعيل مدرب القراءة (Reading Coach) عند الحاجة.
ب. تعيين الواجب للطلاب
تحديد الطلاب المستهدفين.
تحديد موعد التسليم.
نشر الواجب عبر Teams.
ج. التصحيح والتحليل



5. لعرض الكلمات التي تدرب عليها الطالب مع مدرب القراءة، حدد الكلمات المكتوب عليها.
6. راجع الواجب وأدخل ملاحظات مكتوبة ونقاطاً ثم حدد إرجاع.
7. اضغط على الأسماء الموجودة بجانب اسم الطالب للانتقال سريعاً إلى الطالب التالي.

ملاحظة: يمكنك أيضاً تحديد إرجاع للمراجعة لمطالبة لطلاب

رؤية أخطائه مباشرة، ومعرفة الكلمات التي تحتاج تدريباً. الاستماع لنفسه وتحسين الأداء. وهذا يعزز الدافعية ويُسرّع التعلم.

وشمل: الكلمات الصحيحة في الدقيقة، ونسبة الدقة، الأخطاء المصنفة، ومستوى الطلاقة وهذا التشخيص يساعد المعلم على تحديد الفجوات بدقة. وتقديم التغذية الراجعة الفورية وتتيح الأداة للطالب:

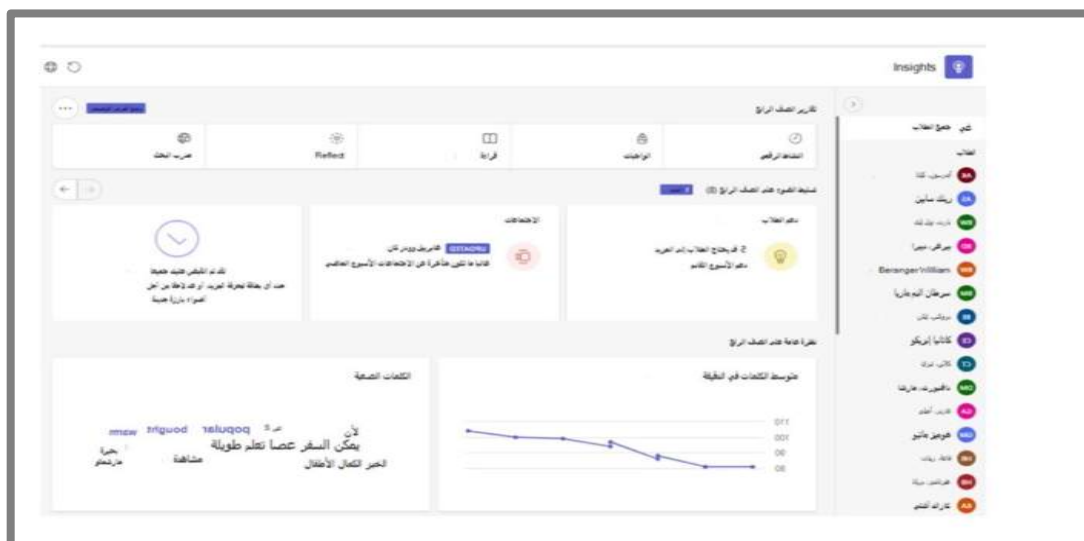


سادساً: التحديات والحلول

- (١) تحديات تقنية
مثل ضعف الإنترنت أو الأجهزة.
الحل: توفير بيئة تقنية مناسبة.
- (٢) تحديات تدريبية
بعض المعلمين يحتاجون تدريباً على استخدام الأداة.
الحل: ورش تدريبية عملية.
- (٣) مقاومة التغيير
قد يتردد بعض الطلاب أو المعلمين.
الحل: توضيح فوائد الأداة وربطها بنواتج التعلم.
سابعاً: توصيات لتفعيل الأداة في المدارس
دمج الأداة في خطط التحسين القرائي.

(٣) التعلم التكيفي

من خلال مدرب القراءة Reading Coach: يحصل الطالب على كلمات مخصصة للتدريب. تُبنى الأنشطة حسب مستوى الطالبة. تُعالج الفجوات بشكل فردي. تحسين الفهم القرائي رغم أن الأداة تركز على الطلاقة، إلا أن تحسين الطلاقة يؤدي إلى زيادة التركيز على المعنى. خامساً: أثر الأداة على نواتج التعلم تشير التجارب الميدانية إلى أن استخدام الأداة يؤدي إلى: ارتفاع الطلاقة بنسبة ملحوظة خلال أسابيع. تحسن الفهم القرائي بسبب تقليل الأخطاء. زيادة دافعية الطلاب للقراءة. توفير وقت المعلم في التصحيح اليدوي. تحسين جودة التقويم التكويني.





11. هناك أيضا العديد من أدوات التعلم وإمكانية الوصول المذهلة داخل Microsoft Edge القارئ الشامل التي يمكن أن تساعد في تحسين فهم القراءة وتحسين التعلم. تم تصميم القارئ الشامل في الأصل لتلبية احتياجات القراء الذين يعانون من عسر القراءة وعسر القراءة. ومع ذلك، يمكن لأي شخص يريد جعل القراءة على جهازه أسهل الاستفادة من هذه الأداة!

وتدريب المعلومات على تحليل التقارير. استخدام الأداة أسبوعيا في حصص العلاج، وربط نتائج الأداة ببرامج الفهم القرائي، و. إشراك الأسرة في متابعة تقدم الطالب.

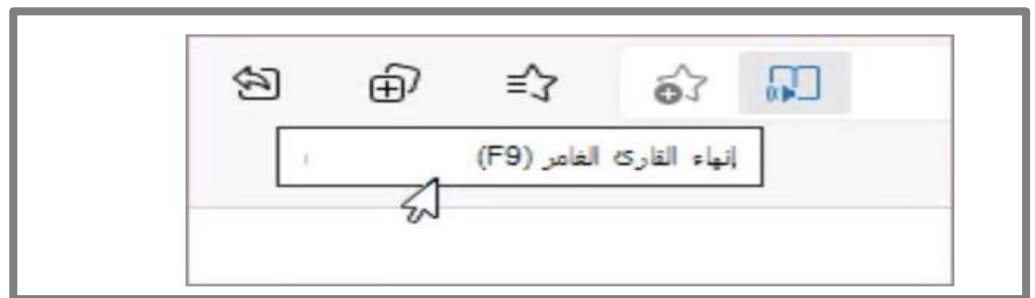
٢- استخدام القارئ الشامل في Microsoft Edge

يعمل القارئ الشامل في Microsoft Edge على تبسيط تخطيطات صفحات الويب، وإزالة الفوضى، وتساعدك على تخصيص تجربة القراءة في Windows 10 Windows



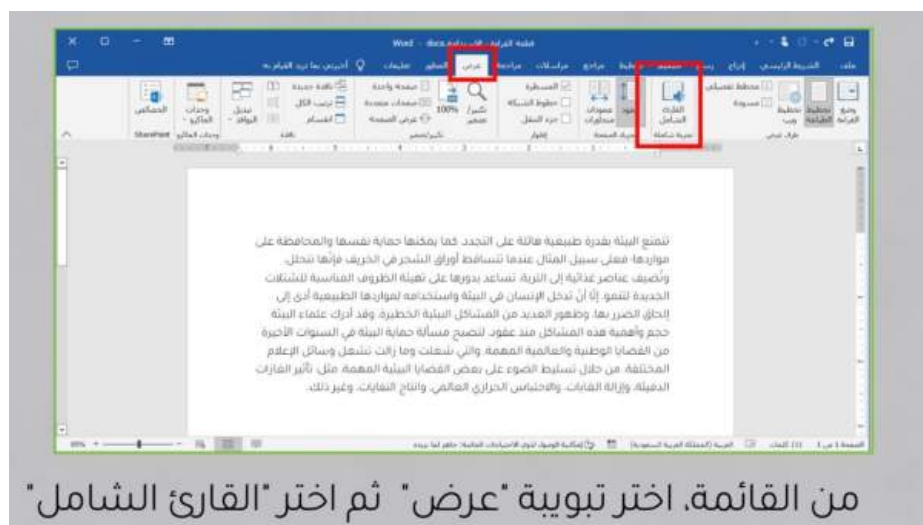
لإدخال وضع القارئ، استخدم Microsoft Edge لزيارة موقع ويب تريد قراءته. حدد إدخال القارئ الشامل في شريط العناوين أو استخدم اختصار لوحة المفاتيح F9. أدخل القارئ الشامل

أدخل "وضع القارئ" في القارئ الشامل سيؤدي إدخال وضع القارئ في القارئ الشامل إلى تبسيط الصفحة التي تعمل عليها عن طريق إخفاء النوافذ المنبثقة والأزرار المشتتة، مما يترك لك الأجزاء المهمة فقط: المحتوى النصي والمرئي. بمجرد إدخال "وضع القارئ"، ابدأ باستخدام أدوات مثل القراءة بصوت عال وتفضيلات النص وتفضيلات القراءة.



تفضيلات القراءة (Reading Preferences):
التركيز على السطر (Line Focus): تقليل التركيز على سطر واحد، ثلاثة، أو خمسة أسطر.
قاموس الصور (Picture Dictionary): توفير تمثيل مرئي للكلمات.
الترجمة (Translation): ترجمة النص أو المستند بالكامل إلى لغات متعددة.
الاستخدام والتوافر: يتوفر في Microsoft Word، Microsoft Edge، Microsoft Teams، OneNote، PowerPoint.

لإنهاء القارئ الشامل، حدد إنهاء القارئ الشامل في شريط العناوين أو استخدم اختصار لوحة المفاتيح F9 لإنهاء القارئ الشامل.
أهم ميزات وخصائص القارئ الشامل:
القراءة بصوت عالٍ (Read Aloud): قراءة المستند بصوت ذكر أو أنثى مع تمييز الكلمات المقروءة، مما يساعد على التركيز والمتابعة.
خيارات النص (Text Preferences): إمكانية تغيير حجم النص، والتباعد، والخطوط، بالإضافة إلى النسق اللوني لتقليل تشتت الانتباه البصري.
أدوات التدقيق النحوي (Grammar Options): تقسيم الكلمات إلى مقاطع، وتمييز الأسماء والأفعال والصفات بألوان مختلفة لتسهيل فهم قواعد اللغة.



من القائمة، اختر تبوية "عرض" ثم اختر "القارئ الشامل"

نسق الصفحة: اختر من بين مجموعة متنوعة من نسق الصفحة وخيارات الألوان، بما في ذلك النسق المستوحاة من عوامل تصفية Irlen Spectral للأشخاص المصابين بمتلازمة إرلين. حدد المزيد من النسق لعرض جميع النسق المتوفرة.

ثانيًا: تفضيلات القراءة في القارئ الشامل

في تفضيلات القراءة، يمكنك تشغيل أدوات مثل التركيز على السطر للتركيز على قراءة سطر واحد أو ثلاثة أو خمسة أسطر في كل مرة، أو قاموس الصورة لرؤية تمثيل مرئي لكلمة، أو ترجمة لتغيير لغة النص.
ابحث عن هذه الأدوات في تفضيلات القراءة على شريط أدوات القارئ الشامل.



تفضيلات النص في القارئ الشامل

اختر من بين مجموعة متنوعة من خيارات النص والألوان مثل حجم النص وتباعد النص ونسق الصفحة لتحسين تجربتك في القارئ الشامل.
ابحث عن هذه الإعدادات في تفضيلات النص من شريط أدوات القارئ الشامل.

تفضيلات النص في القارئ الشامل لـ Microsoft Edge.
حجم النص: ضمن حجم النص للتسمية، حرك شريط التمرير لليمين لجعل النص أكبر؛ انقله لليساار لتصغير النص.
تباعد النص: قم بتشغيل تباعد النص لزيادة التباعد بين أسطر النص.
نمط عمود النص: اضبط مدى انتشار عمود النص في صفحتك.





الخاتمة:

أن الذكاء الاصطناعي يمثل نقلة نوعية في دعم العملية التعليمية، خاصة في مجال تنمية المهارات القرائية. وقد أظهرت أداة "التقدم القرائي" فاعلية واضحة في قياس الطلاقة والدقة وتحليل الأخطاء بشكل فوري، مما يتيح للمعلمة بناء خطط علاجية دقيقة. كما أن دمج هذه الأداة في الممارسات الصفية يعزز من التعلم التكيفي ويزيد من دافعية الطالبات نحو القراءة. إن التقارير التفصيلية التي توفرها الأداة تساهم في تحسين جودة التقويم التكويني، وتمنح المعلمة رؤية واضحة لمستوى كل طالبة. ورغم التحديات التقنية والبشرية التي قد تواجه تطبيق الأداة، فإن فوائدها التربوية تجعلها خياراً واعداً في تحسين نواتج التعلم. وتوصي الورقة بضرورة تدريب المعلمات على استخدام الأداة، ودمجها في خطط التحسين القرائي، وتوظيفها بشكل منظم ضمن برامج الدعم. وختاماً، فإن الذكاء الاصطناعي لا يُلغي دور المعلمة، بل يُعزّزه، ويمنحها أدوات أكثر دقة ومرونة لتحقيق أهداف التعليم النوعي.

المراجع:

- ١- صالح، علاء الدين، (١٤٠٨) أساسيات الذكاء الاصطناعي، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام
- ٢- عبد الله موسى، أحمد حبيب بلال، (٢٠١٩) لذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى. ٢-كتاب محمد محمد الهادي الذكاء الاصطناعي معالمه وتطبيقاته وتأثيراته التنموية والمجتمعية تأليف (كتاب إلكتروني)
- ٤- عماد صالح العزب، (٢٠٢١) الذكاء الاصطناعي في أعمال الإنترنت.
- ٥-شواب، ك. (٢٠١٦). الثورة الصناعية الرابعة. المنتدى الاقتصادي العالمي.
- ٦-مايكروسوفت. (٢٠٢٢). أداة التقدم القرائي: تعزيز الطلاقة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي. مايكروسوفت للتعليم.
- ٧-المنظمة الوطنية للقراءة. (٢٠٠٠). تعليم الأطفال القراءة: تقييم قائم على الأدلة للأبحاث العلمية حول القراءة وآثارها على التدريس. المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية.
- ٨-وولفولك، ج. (٢٠٢١، ١٠ مارس). كوفيد: دراسة ستانفورد تظهر أن الجائحة قلّصت قدرة الطلاب على القراءة. صحيفة ذا ميركوري نيوز. تم الاسترجاع من: <https://www.mercurynews.com/2021/03/09/covid-stanford-study-shows-pandemic-curtailed-students-reading-ability/> (mercurynews.com in Bing)
- ٩-اليونسكو. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والفرص. منشورات اليونسكو.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية لتكنولوجيا
التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)

ISSN 2961-4023 (Online)



المجلة الدولية للشريعة
والدراسات الإسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

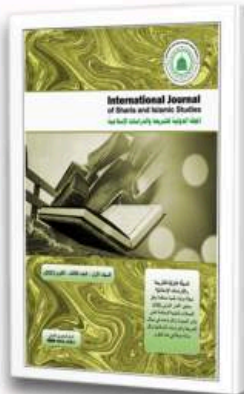
الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)

ISSN 2961-4031 (Online)



المجلة الدولية
لغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

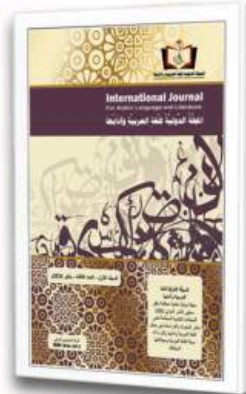
الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)

ISSN 2961-4066 (Online)



المجلة الدولية
للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)

ISSN 2961-404X (Online)



www.kefeac.org/#magazin