



مجلة

الأبحاث الأدبية و النقدية



دورية أكاديمية دولية محكمة تعنى بالدراسات الأدبية والنقدية
باللغة العربية واللغات الأجنبية
تصدر عن مخبر الدراسات الأدبية والنقدية
كلية الآداب واللغات
جامعة المجاهد عبد الحفيظ بوالصوف - ميله (الجزائر)



ISSN: 8190 -2830
Legal deposit: first semester 2026



المجلد 05 العدد 01 (جانفي - جوان 2026)

Volume 05 - Issue 01 - January - June 2026



Journal OF LITERARY AND CRITICAL RESEARCH

An international refereed academic journal focused on literary and critical studies
In Arabic and foreign languages
Published by the Laboratory of Literary and Critical Studies
Faculty of Literature and Languages
Mujahid Abdelhafid Boussof University - Mila, Algeria



ISSN: 8190 -2830
Legal deposit: first semester 2026



Volume 05 - Issue 01 - January - June 2026



مجلة

الأبحاث الأدبية والنقدية

دورية أكاديمية دولية محكمة تعنى بالدراسات الأدبية والنقدية
باللغة العربية واللغات الأجنبية
تصدر عن مخبر الدراسات الأدبية والنقدية
كلية الآداب واللغات
جامعة المجاهد عبد الحفيظ بوالصوف – ميله (الجزائر)



ردمد: ISSN2830-8190

الإيداع القانوني: السداسي الأول 2026





المدير الشرقي للمجلة : أ.د / عميروش بوشلاغم

رئيس التحرير ومدير النشر: أ.د / نسيمة كريع

أعضاء هيئة التحرير:

أ.د/ عدلان رويدي

أ.د/ صحره دحمان

د/ فاطمة نصير

د/ سامية بن دريس

سكرتير المجلة: د. مريم بغيغ

اللجنة الاستشارية:

- 1- أ.د. رضا عامر (الجزائر)
- 2- أ.د. خالد الكركي (الأردن)
- 3- أ.د. جميل إسكندر (لبنان)
- 4- أ.د. نور الدين صدار (الجزائر)
- 5- أ.د. علاء الدين الغرابية (الأردن)
- 6- أ.د. عاصم كاظم الجبوري (العراق)
- 7- أ.د. إحسان بن صادق اللواتي (سلطنة عمان)
- 8- أ.د. صالح فليح المذهان (أمريكا)
- 9- أ.د. رمضان حينوني (الجزائر)
- 10- أ.د. عبد الله يونس (نيجيريا)
- 11- أ.د. عمر عتيق (فلسطين)
- 12- أ.د. محمد كنتاوي (الجزائر)

الهيئة العلمية:

أولا- من داخل الجزائر

- 1- أ.د. أحمد جاب الله (جامعة باتنة2).
- 2- أ.د. بوعلام طهرواي (جامعة- البويرة).
- 3- أ.د. فاطمة بايزيد (جامعة – بسكرة).
- 4- أ.د. عيسى شاغة (جامعة البويرة).
- 5- أ.د. علي دغمان (جامعة – وادي سوف).
- 6- أ.د. موسى كراد (جامعة أم البواقي).
- 7- أ.د. فتيحة شفييري (جامعة بومرداس)
- 8- أ.د. وسيلة مرباح (جامعة ميله).
- 9- د. عبد الرحيم بودربان (جامعة ميله).
- 10- د. مريمه دريس (جامعة ميله).

ثانيا – من خارج الجزائر

- 1- أ.د. رضا الأبيض (تونس).
- 2- أ.د. عماد غنوم (لبنان).
- 3- أ.د. صبيح علقم (الأردن).
- 4- أ.د. لارا خالد (لبنان).
- 5- أ.د. وسام علي الخالدي (العراق)
- 6- أ.د. هناء فاضل سلمان عليوي (العراق).
- 7- أ.د. فتحي أولاد بوهدة (تونس)
- 8- أ.د. د. ريم الشريف (تونس)
- 9- د. نسرين شلهوب (لبنان)
- 10- د. عبد الستار الجامعي (فرنسا)
- 11- د. جمال مقابلة (الأردن)
- 12- د. عبد الرحمن عبد الله الصعفاني (اليمن).
- 13- د. خليل قطناني (فلسطين).
- 14- د. فدوى عوده (فلسطين).
- 15- د. شيخة المنذرية (سلطنة عمان)
- 16- د. بدرين سالم السناني (سلطنة عمان).
- 17- د. وليد الخشاب (كندا)
- 18- د. ليلى شعبان (المملكة العربية السعودية)
- 19- د. وجدان الصائغ (أمريكا)
- 20- د. محمد محمد يونس (ليبيا)
- 21- د. بسام حسن مهرة (فلسطين)
- 22- د. محمد بن رمضان (فرنسا)
- 23- د. جورج الفار (الأردن)
- 24- د. يزن كمال البدر (الأردن)
- 25- سعيد بن محمد السيادي (سلطنة عمان)
- 26- د. إسماعيل العجي (سلطنة عمان)

المراسلات :

ترسل البحوث باسم السيدة رئيس تحرير مجلة (الأبحاث الأدبية والنقدية)
على العنوان الإلكتروني للمجلة حصريًا :

مخبر الدراسات الأدبية والنقدية

كلية الآداب واللغات

جامعة المجاهد عبد الحفيظ بو الصوف – ميلة (الجزائر).

رقم الهاتف: 031 45 00 45

الفاكس : 031 45 00 45

العنوان :ص.ب رقم 26. RP. ميلة 43000 الجزائر.

البريد الإلكتروني : majalaetudlc43@gmail.com

للاستفسار يرجى التواصل عبر الهاتف/ الواتساب : 663720690 (+213).

مجلة الأبحاث الأدبية والنقدية

مجلة دورية دولية محكمة (سداسية) لها هيئة استشارية وعلمية دولية تسعى للتميز بالسمعة العلمية العالمية والمصداقية العالية، وأن تنشر على صفحاتها أعمالاً بحثية تتميز بالأصالة والنزاهة، وتكمل مسيرة البحث العلمي عبر تجارب وخبرات أهل الاختصاص لتكون منارة علم، وذلك عبر لغاتها الثلاث (العربية- الفرنسية- الإنجليزية) في مختلف الدراسات الأدبية والنقدية واللغوية التي تضيف إلى المعرفة الإنسانية ما يحقق لها التفرد.

✓ - رؤية المجلة:

- (1) - تحقيق التميز في انتقاء البحوث العلمية الجادة.
- (2) - تحفيز الباحثين لنشر بحوثهم في مختلف الدراسات الأدبية والنقدية.
- (3) - الوصول إلى العالمية من خلال ربط المجلة بمختلف دوائر النشر العالمية.
- (4) - ترقية المجلة، وإدراجها في مختلف قواعد ومؤشرات البحث العالمية.

✓ - رسالة المجلة:

- (1) - ترقية مستوى البحث العلمي الجامعي.
- (2) - نشر الأعمال العلمية المتخصصة التي تحترم قواعد وبيانات النشر العالمي.
- (3) - ربط علاقات علمية بين المجلة ومختلف المؤسسات البحثية العربية العالمية.

✓ - أهداف المجلة:

- (1) - نشر ثقافة البحث العلمي والمساهمة في تأسيس مجتمع المعرفة.
- (2) - تشجيع النشر و تحييب التنافس العلمي حول مستجداته المعرفية خاصة البحوث التطبيقية.
- (3) - ضرورة مواكبة الروح العلمية العالمية من خلال شبكات النشر.
- (4) - فتح باب النشر لمختلف الباحثين المحليين والعالميين في مختلف التخصصات الأدبية والنقدية.
- (5) - نشر البحوث الجديدة التي تعكس صورة التطور العلمي للعلوم الإنسانية.
- (6) - توطيد الصلات المتعددة بين مخبر الدراسات الأدبية والنقدية، وغيره من المؤسسات البحثية المحلية والعالمية.

7) - متابعة حركية البحث العلمي في شتى دول العالم عن طريق نشر المقالات العلمية والبحوث التي تقدم في المؤتمرات والندوات العلمية التي يقيمها المخبر في أعداد خاصة من المجلة.

قواعد النشر:

تنشر مجلة "الأبحاث الأدبية والنقدية" البحوث الأصلية وفق المبادئ العلمية، وقوانين النشر بالمجلة، وذلك وفق رؤية مخبر الدراسات الأدبية والنقدية ورسالته وأهدافه التي تحرص على تتبع الأساليب المنهجية والموضوعية والقواعد المتعارف عليها في كتابة الأبحاث والدراسات العلمية، مع شرط ألا يكون البحث قد نشر في جهة أخرى، وأن يقدم الباحث تعهداً بذلك.

➤ - أن يكتب الباحث بدقة: اسمه، و مؤسسة عمله ومخبر الانتماء إن وجد، وبريده الإلكتروني.

➤ - تقبل البحوث باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية، ويشترط أن تتضمن المقالات التي تكتب باللغة العربية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وأن تتضمن المقالات التي تكتب باللغة الإنجليزية أو الفرنسية ملخصاً باللغة العربية، على ألا يزيد الملخص عن (100) كلمة مع خمس كلمات مفتاحية.

➤ - ألا يتجاوز البحث المقدم للمجلة (20) صفحة، ولا يقلّ عن 12 صفحة، وأن يكون التوثيق (الهوامش) في آخر صفحة المقال، متبوعاً بصفحة مستقلة فيها قائمة المصادر والمراجع مرتبة ترتيباً أبجدياً.

➤ - لا يمكن استرداد البحوث المرسلة للمجلة، سواء نشرت أم لم تنشر.

➤ - بعد نشر البحث في المجلة يستلم الباحث نسختين من العدد وفق الإجراءات الإدارية والمالية المتبعة في تسيير المجلة.

➤ - يحقّ لهيئة تحرير المجلة رفض أي مقال علمي لا يلتزم صاحبه بالشروط السابقة أو كان مخالفاً لمجال اختصاص المجلة.

➤ - لا يجوز نشر البحث أو أي جزء منه في مجلات أخرى بعد قبول نشره في مجلة الأبحاث الأدبية والنقدية إلا بعد الحصول على ترخيص كتابي من رئيس التحرير.

➤ - ينبغي الالتزام بقالب المجلة، وأي تغيير فيه يؤدي إلى الرفض التلقائي للبحث.

➤ - ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

➤ - السرقات العلمية المثبتة يتحمل مسؤوليتها صاحب البحث.

مواصفات البحث :

ترسل البحوث المقدمة للنشر في المجلة إلى السيد رئيس التحرير عبر البريد الإلكتروني

الآتي:

majalaetudlc43@gmail.com

- 1- يطبع البحث على ورق (A4) أبيض بالأبعاد التالية: (17سم x 25سم)، وأن تكون هوامش الصفحة من أعلى (2,5سم)، ومن الأسفل (2,5سم)، ومن الجانبين (2,5سم)، وبمسافة (1سم) بين الأسطر لكي يكون صالحاً للنشر مباشرة، بمحرر (WORD 97 – 2003).
- 2- يكون توثيق المراجع في آخر المقال وفق الآتي:
 - (أ)- الكتب : (اسم المؤلف، عنوان الكتاب، دار النشر، بلد النشر، رقم الطبعة، سنة النشر، الصفحة).
 - (ب)- المجلات: (اسم المؤلف، عنوان المقال، اسم المجلة، مكان الصدور، المجلد، العدد، السنة، الصفحة).
 - (ج)- أعمال الملتقيات: (اسم المؤلف، عنوان المداخلة، عنوان الملتقى، مكان انعقاده، السنة، الصفحة).
 - (د)- الرسائل الجامعية : (اسم الباحث، عنوان الرسالة، طبعة الرسالة: ماجستير – دكتوراه، اسم المشرف، الجامعة، البلد، السنة، الصفحة).
 - (هـ)- المواقع الإلكترونية: (اسم المؤلف، عنوان المقال، رابط المقال الإلكتروني، تاريخ وساعة الدخول للموقع).
- 3- يستخدم البحث باللغة العربية الخط العربي المبسط (sakkal majalla)، أما إذا كان باللغة الإنجليزية فيستخدم الخط (Times – New Roman).
- 4- يجب أن يحتوي البحث على العناصر الرئيسة التالية: (ملخص البحث – مدخل – محاور البحث- خاتمة تتضمن النتائج – قائمة المصادر والمراجع).

كيفية إعداد البحوث:

أ- فيما يخص العناوين:

- 1- يكتب عنوان البحث في وسط الصفحة، وبخط حجمه (16) أسود غامق.
- 2- تكتب أسماء المؤلفين بخط حجمه (13) أسود غامق وتحت العنوان مباشرة مع ذكر اسم المؤسسة الجامعية التي ينتهي لها الباحث، واسم مخبر الانتماء إن وجد، والبريد الإلكتروني.

ب- فيما يخص الجداول والأشكال:

- 1- يجب ألا تتجاوز أبعاد الجداول أبعاد النص المكتوب (17 سم x 25 سم). و لا يتم تقسيم الجداول على صفحتين .
- 2- يجب وضع رقم تسلسلي وعنوان دقيق للجداول والأشكال.

ج- قالب البحث:

- 1- يجب كتابة البحث وفق قالب المجلة المخصص لذلك.
- 2- إرسال البحث بصيغة (WORD) وصيغة (PDF) ، مع التعهد بعدم نشر البحث سابقا ، أو إرساله لمجلة أخرى لنشره.

كيفية تقييم البحوث :

- 1- تخضع كافة البحوث والدراسات المقدمة للنشر إلى فحص أولى دقيق من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر للتقويم، والتحكيم حسب الأصول المتبعة ويحق للهيئة أن تعتذر عن قبول أي بحث دون إبداء الأسباب، وإذا تمت الموافقة عليها للنشر ترسل هذه البحوث إلى محكمين اثنين في مجال الاختصاص يشهد لهما بالخبرة من داخل الجزائر وخارجها لتقييم البحث، ولا ينشر بمجلة المخبر إلا بعد موافقتهما، وإن رفض أحدهما المقال فسيخضع للتحكيم من طرف محكم ثالث للحسم .
- 2- يحقّ للمجلة أن تطلب من الباحث إجراء كافة التعديلات التي تطلبها لجنة التحكيم شكلية كانت أو موضوعية ، جزئية أو كلية قبل النشر. ويحق للمجلة إجراء تعديلات على الشكل ومنهجية البحث في إطار الإخراج الفني دون المساس بالمحتوى بحسب توجه المجلة.
- 3- يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المعدة لذلك، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز (15) يومًا.

Revue de recherches littéraires et critiques

Une revue périodique internationale(semestrielle) dispose d'une organisation scientifique et consultative internationale. Elle cherche à se distinguer par sa réputation scientifique internationale et sa grande crédibilité, à publier sur ses pages des travaux de recherche authentiques et équitables, et à compléter le processus de recherche scientifique grâce aux expériences et l'expertise de spécialistes pour être un phare de la science à travers ses trois langues (arabe - français - anglais), dans diverses études littéraires et critiques, qui ajoutent à la connaissance humaine ce qui réalise son unicité dans diverses disciplines.

– la vision de la revue :

- *- atteindre la spécificité dans la sélection des recherches scientifiques sérieuses.
- *-motiver les chercheurs à publier leurs recherches dans diverses études littéraires et critiques.
- *-l'accès à l'universalité en reliant le magazine aux différents cercles mondiaux de l'édition.
- *-promouvoir la revue et l'inclure dans diverses règles et indicateurs de recherche mondiale.

– Message de la revue :

- *-améliorer le niveau de la recherche scientifique universitaire.
- *-Publier des ouvrages scientifiques spécialisés qui respectent les règles et les données de la publication mondiale.
- *-Lier les relations scientifiques entre la revue et les différentes institutions de recherche internationales arabes.

– objectifs de la revue :

- *- diffuser la culture de la recherche scientifique et contribuer à l'établissement d'une société de la connaissance.
- *-encourager la publication et aimer la concurrence scientifique attachante au développement des connaissances, en particulier la recherche pratique.
- *-la nécessité de suivre l'esprit scientifique mondial à travers les réseaux de publication.
- *-Publication ouverte pour divers chercheurs locaux et internationaux dans diverses disciplines littéraires et critiques.
- *- diffusion de nouvelles recherches reflétant le développement scientifique de la science humaine.
- *-Consolider les liens multiples entre le Laboratoire d'Études Littéraires et Critiques, et d'autres institutions de recherche locales et internationales.

*-Suivre le mouvement de la recherche scientifique dans différents pays du monde en publiant des articles scientifiques et des recherches présentées lors de congrès scientifiques et de conférences tenues par le laboratoire dans des numéros spéciaux de la revue.

Règles de publication :

La revue "Recherches littéraires et critiques" publie des recherches originales selon les principes scientifiques et les lois de publication de la revue, selon la vision, la mission et les objectifs du Laboratoire d'études littéraires et critiques, soucieux de suivre les méthodes et les règles systématiques et objectives qui sont acceptées dans la rédaction de recherches et d'études scientifiques, à condition que la recherche n'ait pas été publiée ailleurs, et que le chercheur devrait s'engager à le faire.

*-le chercheur devrait écrire recherché : son nom, son institution de travail, son laboratoire de rattachement le cas échéant, et son e-mail.

*-Les recherché en arabe, en anglais et en français sont acceptées, et les articles rédigés en arabe doivent obligatoirement inclure un résumé en anglais, et les articles rédigés en anglais ou en français doivent inclure un résumé en arabe, à condition que le résumé ne dépasse pas (100) mots avec cinq mots clés.

*-La recherché ou mise à la revue ne doit pas dépasser (35) pages, et pas moins de 12 pages, et la documentation (notes de bas de page) en fin de la page de l'article, suivie d'une page séparée dans laquelle la liste des sources et des recherché est classée par ordre alphabétique.

*-Les recherché envoyée à la revue ne peuvent être récupérées, qu'elles soient publiées ou non.

*-Après publication de la recherché dans la revue, le chercheur reçoit deux exemplaires du numéro conformément aux recherché recherches et recherché suivies dans la recherche de la revue.

*-Le comité de recherché du magazine peut rechercher tout article scientifique dont l'auteur ne respecte pas les conditions ci-dessus ou en dehors du domaine de la spécialité de la revue.

*-Il n'est pas permis de publier la recherché ou une partie de celle-ci dans d'autres revues après que sa publication dans la revue « Recherches littéraires et critiques » a été acceptée, sauf après avoir obtenu une licence écrite du rédacteur en chef.

*-Le modèle de la revue doit être respecté, et toute modification de celui-ci entraîne le rejet automatique de la recherché.

L'ordre des recherché dans la revue est soumis à des recherches techniques.

Les vols scientifiques prouvés sont la responsabilité du propriétaire de la recherché.

– Spécifications de recherché :

*-Les recherches soumises pour publication dans la revue doivent être envoyées au rédacteur en chef via l'e-mail suivant :

(majalaetudlc43@gmail.com).

1- la recherche est imprimée sur papier (A4) blanc dans aux dimensions suivantes :(17 cm x25cm), avec des marges de page, du haut (2,5 cm), du bas (2,5 cm), des côtés (2,5 cm), et l'espace (1 cm) entre les lignes à être valide pour la publication directe, avec un éditeur (Word 97-2003).

2- Les références : doivent être documentées à la fin de l'article comme suit :

*- **Livres** : (nom de l'auteur, titre du livre, maison d'édition, pays de publication, édition, année de publication, page).

*- **Revue** : (nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, lieu de publication, volume, numéro, année, page).

*- **Articles de séminaire**: (le nom de l'auteur, le titre de l'intervention, le titre du séminaire, son lieu, l'année, la page).

*- **Thèses universitaires** : (nom du chercheur, titre de la thèse-, nature de la thèse : Master/Phd, le nom de l'encadreur de thèse, université, pays, année, page).

*- **Sites Internet** : (nom de l'auteur, titre de l'article, lien électronique de l'article, date et heure d'accès au site).

Liste des sources et références

Les sources et les références doivent être écrites sur une page séparée à la fin de l'article, par ordre alphabétique.

3-La recherche en langue arabe utilise la police arabe simplifiée (SakkalMajalla), mais si elle est en anglais ou français , elle utilise la police (Times-New Roman).

4-La recherche doit contenir les éléments principaux suivants : (résumé de la recherche - introduction - axes de recherche - conclusion qui comprend les résultats - liste des sources et références)

– Comment préparer la recherche ?

a- Concernant les titres :

1- Le titre de la recherche est écrit au centre de la page, dans une taille de police (13) en noir foncé.

2-Les noms des auteurs doivent être écrits dans une police de caractères (11) en noir foncé et directement sous le titre en mentionnant le nom de

l'institution universitaire à laquelle appartient le chercheur, le nom du laboratoire d'affiliation, le cas échéant, et le courriel.

b-En ce qui concerne les tableaux et formes :

-Les dimensions du tableau ne doivent pas dépasser les dimensions du texte écrit (17 cm x 25 cm). Les tableaux ne sont pas divisés sur deux pages.

-Vous devez avoir un numéro de série et une adresse exacte pour les tableaux et les formes.

C- Modèle de recherche :

1- La recherche doit être écrite selon le modèle de la revue désigné pour cela.

2- Envoyez la recherche sous forme (Word) et sous forme (PDF) avec la promesse de ne pas publier la recherche précédemment, ou de l'envoyer à un autre revue pour publication.

– Comment évaluer la recherche :

Toutes les recherches et études soumises pour publication font l'objet d'un examen préliminaire approfondi par le comité de rédaction afin de déterminer leur admissibilité à l'expertise et leur conformité aux règles de publication et d'évaluation selon les règles applicables. La Commission peut ne pas accepter une recherche sans donner de raisons et, si la publication est approuvée, elle transmettra cette recherche à deux experts compétents qui auront de l'expérience à l'intérieur et à l'extérieur de l'Algérie pour évaluer la recherche, et ne sera pas publié dans la revue du laboratoire jusqu'à leur approbation, et le rejet de l'article sera soumis à l'expertise d'un troisième expert pour trancher.

-La revue peut demander au chercheur d'apporter toutes les modifications requises par le comité d'expertise qu'elles soient formelles, objectives, partielles ou complètes avant publication. La revue a le droit d'apporter des modifications à la forme et à la méthodologie de recherche dans le cadre de la direction artistique sans préjudice du contenu selon la direction de La revue .

-Le chercheur s'engage à apporter à sa recherche les modifications des experts selon les rapports préparés à cette fin et à fournir à la revue une copie modifiée dans un délai n'excédant pas (15) jours.

Journal of Literary and Critical Research

An international refereed (six-sided) periodical journal with an advisory body, and an international scientific comitee that seeks to be distinguished by its global scientific reputation and high credibility. It aims to publish research works which are characterized by originality and integrity, and to complete the process of scientific research through the experiences and expertise of specialists to be a beacon of knowledge in three languages (**Arabic, French, and English**) in various literary and critical studies that add to human knowledge, achieving uniqueness in various branches of science.

-Journal's vision:

- 1-Achieving excellence in the selection of serious scientific research.
- 2-Motivating researchers to publish their research in various literary and critical studies.
- 3- Reaching the world by linking the magazine to various international publishing houses.
- 4- Upgrading the journal, and including it in various global research bases and indexes.

- Journal's message

- Upgrading the level of scientific research at university.
- Publishing specialized scientific works that respect the rules and data of global publication.
- Linking scientific relations between the journal and various Arab international research institutions.

-Journal's Objectives:

- Spreading the culture of scientific research and contributing to the establishment of a knowledge society.
- Encouraging publication and enduring scientific competition on its developments in - knowledge, especially applied research.
- The need to keep pace with the global scientific spirit through publishing networks.
- Assisting local and international researchers in publishing in various literary and critical disciplines .
- Publishing new research that reflects the image of the scientific development of the human sciences.
- Consolidating the multiple links between the Literary and Critical Studies Laboratory, and other local and international research institutions.
- Follow up the movement of scientific research in various countries of the world by publishing scientific articles and research presented in conferences and scientific symposia held by the laboratory in special issues of the journal.

-Publication rules:

Literary and Critical Research journal publishes original research which meet scientific principles and publishing laws of the journal, according to the vision, mission and objectives of the Literary and Critical Studies Laboratory. It is keen to follow the methodological and objectives of the accepted rules in writing research and

scientific studies, provided that the research has not been published. On the other hand, the researcher should submit a pledge as a proof.

-The researcher should write accurately: his/her name, his/her institution, his/her affiliation information, if any, and his/her e-mail.

-The research submitted to the journal should not exceed (35) pages, and no less than 12 pages. The comments (footnotes) should appear at the end of the article, followed by a separate page in which the list of references is arranged alphabetically.

-Researches are accepted in Arabic, English and French, and articles written in Arabic are required to include a summary in English. Besides, articles written in English or French must include a summary in Arabic, provided that the summary does not exceed (200) words with five keywords.

-Researches sent to the journal, whether published or not, cannot be retrieved.

-After publishing the research in the journal, the researcher receives two copies of the issue in accordance with the administrative and financial procedures followed for managing the journal.

-The journal's editorial board has the right to reject any scientific article whose author does not comply with the previous conditions or was in violation of the journal's research area.

-It is not permissible to publish the research or any part of it in other journals after its publication in the Literary and Critical Research Journal, except after obtaining a written license from the editor-in-chief.

-The journal's template should be adhered to, and any change in it leads to the automatic rejection of the research.

-The order of research in the journal is subject to technical considerations.

-Proven scientific thefts are the responsibility of the author of the research.

-The researcher submits an undertaking that proves that his research is free of scientific theft, and that it proves its originality and that it has not been previously published.

- Search specifications:

The research submitted for publication in the journal are sent to the Editor-in-Chief via the following e-mail: (majalaetudlc43@gmail.com).

1-The paper should be printed on a white A4 paper with the following dimensions: (17 cm x 25 cm), and the page margins should be from the top (2.5 cm), from the bottom (2.5 cm), from the sides (2.5 cm), and with a distance of (1cm) between the lines are to be valid for publication directly, in the format (WORD 97 - 2003).

2-The references shall be documented at the end of the article as follows:

A) Books:(author's name, title of the book, publishing house, country of publication, edition number, year of publication, and page).

b) Journals:(author's name, title of the article, journal name, place of publication, volume, issue, year, and page).

c) The work of the forums:(the author's name, the title of the intervention, the title of the forum, its venue, the year, and the page).

d) University Theses:(researcher's name, thesis title, nature of the thesis: Master's – PhD, supervisor's name, university, country, year, and page).

e) **Websites:** (author's name, article title, electronic article link, date and time of accessing the site).

3- The search in Arabic uses the simplified Arabic script (sakkal majalla), but if it is in English, the font is used (**Times-New Roman**).

4-The research should contain the following main elements: (research summary - introduction - research axes - conclusion that includes the results - list of references).

- How to prepare research⁹:

a-Regarding the titles:

1- The title of the research is written in the center of the page, in a font size (17 cm) in bold.

2- The authors' names shall be written in a font size (12 cm) in bold and directly under the title with mentioning the name of the university, institution to which the researcher belongs, the name of the affiliation laboratory, if any, and the e-mail.

b-Regarding tables and forms:

1-The dimensions of the tables should not exceed the dimensions of the written text (17 cm x 25 cm). The tables are not divided into two pages.

2-A serial number and an exact address must be given to the tables and figures.

C- Search template:

1-The research must be written according to the journal's template.

2-Sending the research in (WORD) and (PDF) formats, with a pledge not to publish the research previously, or to send it to another journal for publication.

- How to evaluate research⁹:

- All researches and studies submitted for publication are subject to a thorough preliminary examination by the editorial board to determine its eligibility for reviewing and its commitment to publication rules for evaluation and reviewing.

-The article is sent to two reviewers in the field of research from inside and outside Algeria to evaluate the research, and it will not be published in the journal except after their approval. If one of them rejects the article, it will be subject to reviewing by a third reviewer.

-The journal has the right to ask the researcher to make all the modifications requested by the jury, whether formal or substantive, partial or total, before publication. The journal has the right to make amendments to the form and research methodology within the framework of artistic direction without prejudice to the content according to the direction of the journal.

-The researcher is obligated to make the reviewers comments to his research according to the reports prepared for this, and to provide the journal with an amended copy within a period not exceeding (15) working days.

كلمة العدد :

يتم إصدار العدد الأول من المجلد الخامس (جانفي – جوان-2026) من مجلة الأبحاث الأدبية والنقدية التابعة لمخبر الدراسات الأدبية والنقدية والمميز لهذا العدد أنه صدر بعد ترقية المركز الجامعي الذي ننتمي إليه إلى جامعة تحمل اسم "المجاهد عبد الحفيظ بوالصوف"، وهو ما يعكس الحركية العلمية والبحثية في جامعتنا ويؤكد متابعة الاهتمام بالنشر العلمي، وإنه لمن المشجع أن تتوالى إصدارات مجلتنا ويتزايد الطلب على النشر فيها من داخل الوطن وخارجه، وهو ما يدعو إلى مواصلة الجهود في سبيل ترقيتها إلى مصاف المجلات الجزائرية المصنفة، وهنا ينبغي تقديم الشكر والتقدير لمدير الجامعة ونوابه، وللهيئة العلمية المشرفة على المجلة وللباحثين المشاركين في أعداد المجلة.

مدير التحرير

أ.د نسيمة كريبع

فهرس المجلة :

- ❖ - التعريف بالمجلة.....ص01
- ❖ - كلمة العدد.....ص17
- ❖ - فهرس المجلة.....ص18
- 1/ البيئة في كتابات صموئيل بيكيت "قراءة نقدية لعلاقة الإنسان بالطبيعة".....ص19
- *- د. سعيد بن محمد السيادي / *د. يزن كمال البدر
- 2/ مواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة في تعليم النحو العربي عن بُعد لطلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في ظل الحرب على غزة.....ص33
- *د. بسام حسن عبد الفتاح مهرة ، جمال حمدي موسى ديبية ، غدير جمال بدوي البراوي، أثار رباح حمد مرتجي ،رنين عبد الحي أحمد زعرب
- 3/ شعرية رحلة الضَّلعان في الشعر الجاهلي وتمثلات القيم في بنية الصورة الشعرية.....ص53
- *- محمد غسان صفصوف
- 4/ أوجه التشابه بين المرأة وبعض شخصيات الصور المتحركة- دراسة مقارنة.....ص69
- *- د. أريم الشريف
- 5/ اعتراضات ابن هشام على ابن عصفور في الجمل وأحكامها في كتابه (مغني اللبيب)-دراسة وصفية تحليلية.....ص88
- *- د. حمزة آدم يوسف حسن / *د. زينب سالم مصطفى أحمد
- 6/ الإلعال الصرفي وتعليل التغيرات الصوتية.....ص108
- *- د. مختار علوي سعيد القشبري
- 7/ مأساة الحلاج -مقاربة في البنية والقناع والحجاج.....ص128
- *- د. عزالدين علي مختار علي
- 8/ جماليات العتبات النصية وأثرها في رواية "طائر القشلة" لشاكر نوريص149
- *- د. مصطفى أحمد سالم الخوالدة
- 9 /Frontières génériques et ambiguïté autobiographique dans les œuvres de CherifaArbaouip02
- *- Abdessattar Jamaï
- 10/ Exploring EFL Teachers' Attitudes towards the Relationship between Critical Thinking Skills and Academic Achievement in Higher Education and How to Improve them.....p15
- *-Dr.Fadel Houda

البيئة في كتابات صموئيل بيكيت "قراءة نقدية لعلاقة الإنسان بالطبيعة"

A Critical Reading of the Human-Nature Relationship
Environment in the Writings of Samuel Beckett

* د. سعيد بن محمد السيادي

* جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

saidm@squ.edu.om

* د. يزن كمال البدر

* مورينو هاوس / الترويج

yazan.albader@morenohuset.no

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2026/02/21

الملخص:

تستقصي هذه الدراسة أعمال صموئيل بيكيت عبر منظور 'النقد البيئي'، بوصفها نبوءة أدبية لعصر 'الأنثروبوسين'. وتجادل بأن بيكيت جسّد مفهوم 'العنف البطيء' بتصوير عوالم استنفدت مواردها، حيث تحول المحيط الحيوي إلى 'إيكولوجيا سلبية' تتسم بالقطر والركود. وعبر تحليل السينوغرافيا في 'نهاية اللعبة' وتدهور أجساد الشخصيات كبيئات دقيقة، كشف البحث عن كيفية هيمنة النفايات و'الأشياء المفرطة' على الكينونة الإنسانية. وتخلص الدراسة إلى أن تفكك اللغة والعدمية لدى بيكيت هما استعارات لانهايار النظم الإيكولوجية، مما يجعل منه صوتاً تحذيرياً حاسماً في مواجهة الأزمات البيئية المعاصرة والمقاومة الصامتة للانهيار.

الكلمات المفتاحية: صموئيل بيكيت، النقد البيئي، نهاية اللعبة، الأنثروبوسين، العنف البطيء.

Abstract:

This study investigates Samuel Beckett's works through an ecocritical lens, viewing them as literary prophecies of the Anthropocene. It argues that Beckett embodies "slow violence" by depicting resource depleted worlds where the biosphere becomes a "negative ecology" of aridity and stagnation. Analyzing the scenography of Endgame and the decay of characters' bodies as micro-environments, the research reveals how waste and "hyperobjects" dominate human existence. It concludes that Beckett's linguistic disintegration and nihilism serve as metaphors for ecological collapse, positioning him as a crucial warning voice confronting contemporary environmental crises and silent resistance to ruin.

Keywords : Samuel Beckett ,Ecocriticism ,Endgame, Anthropocene, Slow Violence.

مدخل:

في منتصف القرن العشرين، وفي خضم عالم يتعافى ببطء من حربين عالميتين مدمرتين ويواجه شبح الفناء النووي المحتم والدمار الشامل، قدم الكاتب المسرحي صموئيل بيكيت رؤيته الاستثنائية للإنسان، والتي اتسمت بالتشاؤم الراديكالي والعبثية الشاملة والشعور المحبط بالضيق واللاجدوى. صورت أعماله شخصيات عالققة في أماكن مقفرة وخائقة، تمارس طقوساً مكررة لا طائل من ورائها، وتتحدث بلغة متآكلة وضعيفة فقدت قدرتها على التواصل الفعال والحقيقي. فسرت تقليدياً هذه الرؤية القاتمة ضمن أطر الفلسفة الوجودية ومسرح العبث، حيث نُظر إليها على أنها استجابة فنية لأهوال الحرب، أو انعكاس لانهايار اليقينيّات الدينية والفلسفية، أو تعبير عن أزمة الذات المغترية في مرحلة الحداثة المتأخرة.

فلقد سيطرت القراءات التي تركز على الجوانب النفسية والميتافيزيقية واللغوية على الدراسات البيكيتية لعقود طويلة، مما جعل من صمويل بيكيت أيقونة للعزلة الإنسانية المطلقة والتأمل الفلسفي المجرد. ومع ذلك، ومع تزايد حدة الأزمة البيئية العالمية في القرن الحادي والعشرين، وبروز مصطلح "الأنثروبوسين" (Anthropocene) لوصف الحقبة الجيولوجية التي أصبح فيها النشاط البشري هو القوة المهيمنة والمغيرة لمناخ الأرض وأنظمتها البيئية بدأت قراءة جديدة وثورية لأعمال بيكيت تفرض نفسها بقوة متزايدة، وهي القراءة من منظور النقد البيئي (Ecocriticism)، فهذا التحول النقدي كان استجابة لضرورة ملحة تتمثل في إعادة تقييم التراث الأدبي الإنساني في ضوء الكوارث البيئية المحدقة، بحثاً عن لغة وأطر مفاهيمية قادرة على استيعاب حجم الخراب الذي يحيط بنا. فلم يعد كافياً قراءة عزلة شخصيات بيكيت كعزلة ميتافيزيقية بحتة؛ وإنما بات من الضروري رؤيتها كعزلة بيئية، حيث تم اقتلاع الإنسان من جذوره الطبيعية ورميه في فضاء اصطناعي ميت. ويجادل هذا المنظور الناشئ بأن الخراب والفراغ في عوالم بيكيت هما تصوير دقيق ونبوي لعالم دمرته يد الإنسان واستنفدت فيه الموارد الطبيعية بشكل كامل، وتلاشت فيه الطبيعة الحية، وأصبح المحيط الحيوي مجرد ذكرى باهتة وحزينة. ويُعرف النقد البيئي، كما صاغه رواده الأوائل مثل شيريل غلوتفيلتي وهارولد فروم، بأنه "دراسة العلاقة بين الأدب والبيئة المادية"¹، حيث يسعى هذا الحقل إلى استكشاف كيفية تمثيل الطبيعة في النصوص الأدبية، وكيف تشكل المواقف الثقافية تجاه البيئة، وكيف يمكن للأدب أن يساهم في زيادة الوعي البيئي أو، على العكس، في ترسيخ الأيديولوجيات المدمرة للبيئة والمكرسة للمركزية البشرية. ويُعرف النقد البيئي، كما صاغه رواده الأوائل مثل شيريل غلوتفيلتي وهارولد فروم، بأنه "دراسة العلاقة بين الأدب والبيئة المادية"²، حيث يسعى هذا الحقل إلى استكشاف كيفية تمثيل الطبيعة في النصوص الأدبية، وكيف تشكل

المواقف الثقافية تجاه البيئة، وكيف يمكن للأدب أن يساهم في زيادة الوعي البيئي أو، على العكس، في ترسيخ الأيديولوجيات المدمرة للبيئة والمكرسة للمركزية البشرية.

في البداية، وكما يشير نقاد الموجة الأولى من النقد البيئي، ركز الحقل بشكل كبير على الأعمال التي تحتفي بالطبيعة بشكل صريح وواضح، مثل كتابات "هنري ديفيد ثورو" و "رالف والدو إيمرسون" وكتاب الطبيعة الرومانسيين.

وكان الهدف هو استعادة الصلة المفقودة مع العالم الطبيعي والاحتفاء بجماله البري. ومع ذلك، ومع تطور الحقل وتعمقه في موجاته اللاحقة، بدأ النقاد في استكشاف نصوص أكثر تعقيداً وحدائث، والتي قد لا تتناول "الطبيعة" بشكل مباشر وظاهر، ولكنها تعكس آثار غيائها أو تدهورها أو تلوثها. وأتلوها. وهنا تكمن أهمية الكاتب المسرحي صمويل بيكيت الحقيقية والصادقة: فأعماله تقدم ما يمكن أن نسميه "إيكولوجيا سلبية" (Negative Ecology)، وهو مصطلح صاغه "بول سوندرز"³، حيث يتم تمثيل الطبيعة كفضاء ميت أو غائب تماماً، مما يجبر القارئ أو المشاهد على مواجهة عواقب هذا الغياب المرعب والمؤلم. وكأنها دعوة للتأمل في العدم البيئي، وهو عدم من صنع الإنسان نفسه. تجادل هذه الدراسة بأن أعمال صمويل بيكيت، وخاصة مسرحية "نهاية اللعبة" (Endgame)، تقدم نبوءة عجيبة بـ "نهاية العالم البيئية"، وتوضح بدقة كيف يعكس تدهور الشخصيات نفسياً وجسدياً تدهور المحيط الحيوي من حولها.

ستنطلق الدراسة من فرضية أن الفضاءات القاحلة والمقفرة، والموارد المتضائلة والمستنفدة، والشخصيات المقيدة والمشلولة في مسرحيات مثل "نهاية اللعبة" و "في انتظار غودو"، بالإضافة إلى أعمال روائية مثل ثلاثية "مولوي"، هي المكونات الأساسية والحاسمة لرؤية بيئية متكاملة وشاملة تحذر من العواقب الكارثية للزعة الإنسانية المركزية واستغلالها اللامحدود والمدمر للطبيعة. وستوضح الدراسة كيف أن شخصيات بيكيت تجسد حالة "ما بعد الطبيعة"، حيث أصبحت البيئة المحيطة بهم معادية تماماً وغير صالحة للحياة، مما يعكس بدقة ملحوظة المخاوف المعاصرة بشأن تغير المناخ، وفقدان التنوع البيولوجي، واستنفاد الموارد الطبيعية. لتحقيق هذا الهدف.

سيتم تنظيم الدراسة في محاور متكاملة. إذ يتناول المحور الأول الإطار النظري الشامل والمتطور للنقد البيئي، مع التركيز على المفاهيم الرئيسية والأساسية مثل "الإيكولوجيا السلبية" و "العنف البطيء العنف البطيء" (Slow Violence)، الذي صاغه "روب نيكسون"، والتي تعتبر أدوات تحليلية حيوية وأساسية لفهم العلاقة المعقدة بين أعمال بيكيت والأزمة البيئية. أما المحور الثاني، فسيقدم تحليلاً تفصيلياً وشاملاً لمسرحية "نهاية اللعبة" كنص نبؤي بيئي، مستكشفاً بشكل

مستفيض كيف أن عناصر المسرحية من الحوار إلى السينوغرافيا تساهم في بناء صورة مرعبة لعالم ما بعد الكارثة البيئية. سيركز المحور الثالث على مسرحية "في انتظار غودو" وعلاقة الشخصيات بالطبيعة المتبقية. وسيتناول المحور الرابع العلاقة التبادلية بين تدهور الشخصيات وتدهور محيطها الحيوي في الثلاثية الروائية، موضحاً كيف أن العزلة الجسدية والنفسية للشخصيات هي انعكاس مباشر لعالمهم البيئي المهار. لتخلص الدراسة إلى تأكيد أهمية قراءة بيكيت في عصرنا الحالي، كصوت يحذر من العواقب الوخيمة لإهمالنا لكوكبنا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتبنى هذه الدراسة منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق مقاربة "براون وكلارك" (Clarke & Braun)، مقترنة بالتأويل البيئي (Hermeneutics Ecocritical) كأداة تحليلية رئيسية لاستنطاق النصوص. وتندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الكيفية الوصفية التحليلية، حيث تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) من أعمال صموئيل بيكيت تمثل نتاجه المسرحي والروائي في ذروة نضجه الفلسفي، وتتضمن: مسرحية "نهاية اللعبة" (1957)، ومسرحية "في انتظار غودو" (1954)، والثلاثية الروائية (مولوي، مالون يموت، اللامسى) الصادرة تباعاً في أوائل الخمسينيات. وقد تم اختيار هذه النصوص تحديداً لاحتوائها على تكثيف دلالي لحالة الفراغ المكاني وتآكل الجسد، مما يوفر أرضية خصبة لتطبيق مفاهيم الإيكولوجيا السلبية. وقد تمت عملية التحليل عبر خطوات ترميز (Coding) منهجية متسلسلة: بدأت بالقراءة الفاحصة المتكررة للنصوص لاستخراج الوحدات الدلالية المتعلقة بالبيئة والجسد، ثم توليد الأكواد الأولية وتصنيفها في محاور رئيسية، وصولاً إلى بناء الموضوعات الكبرى التي تشكل محاور هذه الدراسة. ولضمان الدقة في التعامل مع النصوص الأصلية وتجنب إشكاليات التأويل المزدوج الناجم عن الترجمة، اعتمدت الدراسة على النسخ الإنجليزية المعتمدة لأعمال بيكيت الصادرة عن دار "غروف برس" (Grove Press)، مع إيراد الأصل الإنجليزي بين قوسين عند الضرورة للاستشهادات المباشرة، لضمان دقة الحمولة الدلالية للمفردات.

أما من حيث الموقع البحثي (Positionality)، فيعي الباحثان أن قراءة نصوص كتبت في منتصف القرن العشرين عبر عدسة مفاهيم بيئية صيغت في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تتطلب تبريراً إبستمولوجياً. لذا، تتبنى الدراسة موقف "ما بعد النقد" (Post-critique)، الذي يرى في النص الأدبي كياناً حياً ومفتوحاً يمتلك قدرة استشرافية تتجاوز الوعي القصدي لمؤلفه

أو السياق التاريخي الضيق لإنتاجه، مما يبرر تطبيق مفاهيم معاصرة لاستجلاء طبقات المعنى الكامنة في النص.

الجدول (1): فئات الترميز والتحليل الموضوعي في أعمال صموئيل بيكيت

المحور الرئيسي	الفئات الفرعية (الأكواد)	تجلياتها في نصوص بيكيت
الإيكولوجيا السلبية.	الفراغ المكاني، غياب التنوع البيولوجي، انعدام الطبيعة.	"لا توجد طبيعة بعد الآن" (نهاية اللعبة)، الشجرة الجرداء (في انتظار غودو).
العنف البطيء.	التدهور الجسدي، تآكل اللغة، استنفاد الموارد.	فقدان الأطراف، ندرة المسكنات والبسكويت، تكرار الحوارات العبثية.
ما بعد الطبيعة.	الاعتماد المفرط على الأشياء المصنعة، الاغتراب التام.	ترتيب حجارة المص (مولوي)، القبعة والحذاء (في انتظار غودو).
تفكك الجسد.	فقدان الوظائف الحركية، الانحدار البيولوجي، التحلل التدريجي.	زحف مولوي، شلل هام، احتضار مالون.
نهاية العالم البيئية.	الرمادية اللونية، استحالة التجدد، الانقراض الشامل.	المشهد الرمادي خارج النوافذ (نهاية اللعبة)، رفض السماح بعودة الحياة.

المصدر: من إعداد الباحثين بالاعتماد على مقارنة التحليل الموضوعي وفق Clarke & Braun (2006) والتأويل البيئي.

1/ الإطار النظري:

لفهم التجذر البيئي الحقيقي في أعمال صموئيل بيكيت، من الضروري أولاً تحديد معالم الإطار النظري الشامل الذي سيوجه هذا التحليل، فقد ظهر النقد البيئي كحركة نقدية متميزة في أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات من القرن الماضي، مدفوعاً بالقلق المتزايد بشأن التدهور البيئي العالمي والتلوث الصناعي، ففي جوهره الأساسي، يتحدى النقد البيئي الفصل التقليدي والخطير بين الإنسان والطبيعة، وهو فصل متجذر في الفكر الغربي منذ ديكارت وعصر التنوير، ويجادل بأن الثقافة البشرية والبيئة المادية مترابطتان بشكل لا ينفصل، فلقد أدى هذا الفصل الوهني إلى تعامل الإنسان مع الطبيعة كمجرد مخزن للمواد الخام القابلة للاستغلال اللانهائي، دون اعتبار للحدود الإيكولوجية.

كما يوضح لورانس بويل، أحد أبرز منظري هذا الحقل، أن النقد البيئي يلتزم بـ "دراسة العلاقة بين الأدب والبيئة بروح من الالتزام بالممارسة البيئية"⁴ وهذا يعني أن النقد البيئي هو ممارسة أخلاقية وسياسية حقيقية تهدف إلى فهم وتحدي الأسباب الجذرية للأزمة البيئية. وقد تطور النقد البيئي عبر موجات متتالية؛ فبينما ركزت الموجة الأولى على كتابات الطبيعة والحفاظ على البرية، وسعت الموجات اللاحقة نطاق اهتمامها ليشمل البيئات الحضرية، والعدالة البيئية، وأدب الكوارث، وما بعد الإنسانية. وجعلت هذه التطورات من الممكن تطبيق أدوات النقد البيئي على نصوص حديثة وما بعد حديثة لم تكن تعتبر سابقاً ذات صلة بالبيئة.

فمن المفاهيم الأساسية والحيوية التي تطورت ضمن هذا الحقل والتي تنطبق بشكل خاص على أعمال بيكيت هو مفهوم "الإيكولوجيا السلبية" إذ يتعد هذا المفهوم، الذي طوره نقاد مثل بول سوندرز وتيموثي مورتون، عن الاحتفاء الرومانسي والساذج بالطبيعة، ويركز بدلاً من ذلك على تمثيلات البيئات المتدهورة والملوثة أو الغائبة تماماً. يجادل مورتون في كتابه المهم "إيكولوجيا بدون طبيعة" بأن فكرة "الطبيعة" نفسها هي بناء أيديولوجي خطير يفصلنا عن البيئة الحقيقية، ويقترح بدلاً من ذلك التركيز على "الشبكة" المعقدة من العلاقات التي تربط جميع الكائنات الحية وغير الحية⁵، بالنسبة لمورتون، التخلي عن المفهوم الرومانسي والمثالي للطبيعة هو شرط أساسي للتفكير البيئي الحقيقي القادر على مواجهة حقائق التلوث والانهيار.

من خلال هذا المنظور الثوري، فإن أعمال بيكيت، التي غالباً ما تكون خالية من أي تمثيل تقليدي وجميل لـ "الطبيعة"، تصبح ذات أهمية بيئية قصوى وحاسمة لإنها تجربنا على تجربة الفراغ المؤلم والمرعب الذي يخلفه غيابها. وكما يشير غريغ غارارد في تحليله الدقيق لمسرحية "نهاية اللعبة"، فإن عبارة كلوف الشهيرة والمؤثرة "لا توجد طبيعة بعد الآن"⁶، هي البيان المؤسس والحاسم لهذه الإيكولوجيا السلبية⁷، إنها لحظة إدراك قاسية بأن العالم المادي قد تم استنفاده وتجريده من حيويته، وأن الإنسان قد أصبح محاصراً في بيئة من صنعه، خالية من أي تنوع بيولوجي أو قدرة على التجدد.

وهناك مفهوم نظري آخر لا غنى عنه وحيوي لقراءة بيكيت بيئياً هو "العنف البطيء" الذي صاغه روب نيكسون. حيث يعرف نيكسون العنف البطيء بأنه "عنف يحدث تدريجياً وبعبداً عن الأنظار، عنف الدمار المؤجل الذي لا يُرى عادةً على أنه عنف على الإطلاق"⁸، يشمل هذا النوع المهم من العنف تغير المناخ، والتلوث الكيميائي السام، والإشعاع النووي، وإزالة الغابات، وتراكم النفايات البلاستيكية. هذه كوارث تتكشف على مدى عقود أو قرون، وتفتقر إلى الدراما اللحظية والمباشرة

للانفجار أو المعركة، مما يجعل من الصعب تمثيلها إعلامياً أو سردياً، ويجعل الاستجابة السياسية لها بطيئة وغير فعالة. وتجسد أعمال بيكيت هذا العنف البطيء بشكل مثالي وصادق. فشخصياته لا تموت ميتة بطولية أو مفاجئة؛ وإنما تتدهور ببطء وبصمت، وتفقد قدراتها الجسدية والعقلية تدريجياً، في عالم يتآكل بشكل غير محسوس وخفي. وإنهم ضحايا بيئة متدهورة أصبحت سامة ومعادية. فهذا التدهور التدريجي هو التجسيد الدرامي الأمثل للعنف البطيء، حيث يصبح الجسد الإنساني نفسه ساحة تظهر عليها آثار الخراب البيئي المتراكم. والزمن في أعمال بيكيت هو زمن العنف البطيء، زمن الانتظار المليء بالتحلل البطيء بدلاً من الأحداث الدرامية الفاصلة.

2/ الإطار التطبيقي:

1/2 مسرحية "نهاية اللعبة"

تعتبر مسرحية "نهاية اللعبة" (1957) العمل الأكثر تمثيلاً وأهمية لرؤية بيكيت البيئية القائمة والنبوية، ويمكن قراءتها بثقة كنبوءة مروعة لنهاية العالم البيئية ولعصر الأنثروبوسين في أسوأ تجلياته. حيث تدور أحداث المسرحية بأكملها في غرفة واحدة، عارية وخائقة ومغلقة، بها نافذتان صغيرتان تطلان فقط على عالم خارجي يبدو ميتاً تماماً وبلا حياة. في هذا الملجأ الأخير والحزين، تعيش أربع شخصيات تمثل ما تبقى من البشرية: هام، السيد الأعلى والمقعد على كرسي متحرك والذي يتحكم في الموارد المتبقية؛ كلوف، خادمه الذي لا يستطيع الجلوس ويقوم بوظيفة المراقبة والحركة؛ وناغ ونيل، والدا هام اللذان فقدوا أطرافهما ويعيشان في صندوق قمامة للرماد.

وتؤسس المسرحية منذ البداية لشعور ثقيل بالركود والنهاية الحتمية. فيقول كلوف في مونولوجه الافتتاحي المؤثر: "انتهى، لقد انتهى، أوشك على الانتهاء، لا بد أنه أوشك على الانتهاء"⁹ هذه النهاية هي نهاية لكل شيء: نهاية الطبيعة، ونهاية الحضارة، ونهاية الزمن نفسه. وتتساقط الكلمات كحبات رمل في ساعة رملية استنفدت محتواها، وكل لحظة تمر هي تأكيد إضافي على الفناء القادم. إن العالم الخارجي خارج الملجأ هو أرض قاحلة وميتة تماماً.

عندما يطلب هام من كلوف أن ينظر من النافذة باستخدام المنظار، فإن التقارير التي يقدمها كلوف مربعة في خلوها من أي حياة. عندما ينظر من النافذة اليمنى، يرى "الصفير". الأرض "رمادية"، والبحر "رمادي". وعندما ينظر من النافذة اليسرى، يرى "الصفير" أيضاً. السماء "رمادية"، ولا توجد حركة. ولا توجد حياة، ولا توجد أي علامة. الرمادي هو لون الرماد، لون ما بعد الاحتراق، لون غياب التنوع اللوني البيولوجي. وعندما يسأل هام بإصرار وخوف مبطن: "ولكن ماذا عن الطبيعة؟"، يجيب

كلوف ببرود وحتمية: "لا توجد طبيعة بعد الآن".¹⁰، هذه العبارة هي حجر الزاوية الحقيقي في القراءة البيئية للمسرحية. إنها تقرير واقعي وملموس عن حالة الكوكب، وكما يجادل بابر علي وآخرون بقوة، فإن المسرحية تؤكد على "الجانب النبوي لنهاية اللعبة والحاجة إلى عمل بيئي عاجل من خلال مقارنة بيئة بيكيت المروعة بواقع مجتمعنا الحديث"¹¹

فلقد استنفدت الموارد بالكامل في عالم "نهاية اللعبة". البسكويت الذي يأكله ناغ قد نفذ، ومسكنات الألم التي يتوق إليها هام بشدة قد نفذت، وحتى عجلات الكرسي المتحرك تفتقر إلى الزيت. يعكس هذا الاستنفاد التدريجي والمحتوم للموارد الأزمة البيئية الحقيقية التي يواجهها كوكبنا اليوم في ظل الاستهلاك الرأسمالي الجشع والنمو غير المستدام. لا توجد دورة طبيعية متجددة؛ كل شيء يسير في اتجاه واحد نحو التلاشي والنفاد التام. وحتى الفئران والبراغيث يبدو أنها قد انقرضت تقريباً. وعندما يكشف كلوف برغوثناً، يصاب هام بالذعر ويأمره بقتله فوراً، قائلاً: "ولكن الإنسانية قد تبدأ من جديد من هناك! امسكه، بحق الله!"¹² هذا الخوف المرضي من أي شكل من أشكال الحياة، حتى الطفيلية منها، يبرز مدى الكراهية والعداء الذي تكنه الشخصيات للعالم الطبيعي الذي دمرته، ويوضح رغبتهم في إكمال عملية الانقراض بدلاً من السماح للطبيعة بالبدء من جديد. إنهم يفضلون الفناء التام على احتمالية إعادة بناء عالم قد يكرر نفس الأخطاء.

تنعكس هذه الكارثة البيئية الخارجية المرعبة في الحالة الجسدية والنفسية للشخصيات بطريقة مؤثرة ومباشرة. هام أعى ومقعد تماماً، وناغ ونيل فقدتا سيقانهما، وكلوف لا يستطيع الجلوس. إنهم جميعاً يعتمدون على بعضهم البعض بطرق مؤلمة وقاسية، لكن علاقاتهم تتسم بالقسوة والاستغلال المتبادل والاعتمادية المرضية. إنهم يمثلون بقايا البشرية، محاصرين في طقوس مكررة لا معنى لها، في انتظار نهاية لا تأتي أبداً. إن تدهور أجسادهم هو صورة مصغرة ودقيقة لتدهور العالم الأوسع. إنهم يعانون من "العنف البطيء" للبيئة السامة والمدمرة التي خلقوها بأنفسهم ويتأكلون ببطء وبصمت، تماماً مثل الكوكب الذي دمروه.

فهذا التوازي المفاجئ بين تدهور الشخصيات وتدهور البيئة يشكل النواة الدرامية والفلسفية للمسرحية. الجسد البشري هنا ليس منفصلاً عن البيئة، فهو امتداد مادي لها، يعاني من نفس الجفاف والتحلل وفقدان الوظيفة. وحتى اللغة المسرحية تعكس هذا الانهيار البيئي بطريقة ملحوظة. الحوار مجزأ وضعيف، ومكرر بشكل مؤلم، وغالباً ما يفشل في تحقيق أي تواصل حقيقي أو تبادل ذي مغزى. الشخصيات تروي قصصاً غير مكتملة وغامضة، وتطرح أسئلة لا تتم الإجابة عليها، وتكرر نفس العبارات مراراً وتكراراً في محاولة يائسة ملء الفراغ الصوتي وإثبات وجودهم. هذا

التفكك اللغوي هو انعكاس حقيقي لتفكك العالم المادي. عندما تنهار النظم البيئية التي تدعم الحياة وتمنحها التنوع والثراء، تنهار معها النظم الرمزية واللغوية التي تستمد مفرداتها ومعانيها من هذا التنوع الطبيعي. وكما يشير دوغلاس أتكينسون بحكمة، فإن لغة بيكيت هي "لغة في نهاية العالم"، لغة تكشف عن حدود التمثيل في مواجهة الخراب المطلق والعدم الزاحف¹³، اللغة نفسها تعاني من ندرة الموارد، فتصبح الكلمات شحيحة ومستهلكة وغير قادرة على احتواء حجم المأساة.

2/2 مسرحية "في انتظار غودو"

يتجلى في مسرحية "في انتظار غودو" (1954)، العنف البطيء والإيكولوجيا السلبية في أبسط أشكالها وأكثرها كثافة ورمزية. ينتظر فلاديمير وإستراغون على طريق ريفي مقفر وفارغ، فلا يوجد فيه سوى شجرة واحدة جرداء، وحجر للجلوس عليه. هذه الشجرة هي الرمز الوحيد المتبقي للطبيعة في عالمهم، وحتى هي تبدو ميتة أو على وشك الموت النهائي. الفضاء المسرحي مجرد من أي تنوع بيولوجي أو ملامح جغرافية مميزة، مما يعكس حالة من التصحر البيئي والميتافيزيقي الشامل.

ففي الفصل الأول، تكون الشجرة عارية تماماً، تمثل الموت والجمود وانعدام الأمل. وفي الفصل الثاني، تظهر عليها "أربع أو خمس أوراق"¹⁴، وهذا التغيير الطفيف والغامض قد يلمح إلى إمكانية التجدد ودورة الفصول البطيئة، ولكنه في سياق المسرحية العبيث قد يكون مجرد وهم بصري أو سخرية قاسية من الأمل الإنساني. الأوراق القليلة جداً لا تكفي لاستعادة النظام البيئي، ولكنها تؤكد على مدى الخراب الذي حل به، وتجعل التناقض بين الحياة والموت أكثر إيلافاً. كما إن علاقة فلاديمير وإستراغون بالشجرة معقدة ومتجذرة؛ فهي توفر لهم نقطة مرجعية مادية بصرية في فراغهم الزمني والمكاني المطلق. إنهم يفكرون في شئ أنفسهم عليها مراراً وتكراراً، مما يجعل الشجرة أداة للموت والانتحار بدلاً من أن تكون رمزاً للحياة والنمو. لكنها في النهاية لا تقدم أي عزاء حقيقي، ولا حتى القدرة على إنهاء معاناتهم، لأن الفروع قد تكون أضعف من أن تتحمل أوزانهم.

الشجرة، مثلهم تماماً، مجرد ناجٍ وحيد ومتهالك في مشهد طبيعي مدمر ومستنفذ. الأشياء المادية القليلة في المسرحية، مثل حذاء إستراغون وقبعة فلاديمير، تكتسب أهمية مفرطة ومركزية في غياب الطبيعة الحية. الشخصيات تتصارع يومياً مع هذه الأشياء المصنعة التي تسبب لهم الألم المستمر (الحذاء الضيق الذي يعيق المشي، القبعة المزعجة التي تضغط على الرأس)، مما يبرز الانفصال التام عن العالم العضوي والاعتماد المفرط على الأشياء المادية الصناعية التي تخذلهم بدورها وتتحول إلى أدوات للتعذيب اليومي الصغير. الانتظار اللانهائي لغودو هو في جوهره

اللامتجذر تجربة لزمن العنف البطيء، حيث تتراكم المعاناة والتحلل ببطء قاتل ورتيب. الزمن لا يتقدم نحو مستقبل أفضل أو حل درامي، فانه يدور في حلقة مفرغة من التدهور والانتظار العيبي.

3/2 الفلائية الروائية "تفكك الجسد والاعتراب التام عن الطبيعة"

تمتد هذه الديناميكية المعقدة والرؤية البيئية القائمة إلى ثلاثية بيكيت الروائية (مولوي، مالون يموت، اللامسى)، حيث يصل الاعتراب عن الطبيعة وتفكك الجسد الإنساني المرتبط بها إلى أقصى درجاته الممكنة. فيتخلل في هذه الروايات، بيكيت تدريجياً عن أي تماسك سردي أو مكاني تقليدي، ليتقصى في وعي شخصيات تتلاشى أجسادها وعوالمها المادية بشكل متزامن. ففي رواية "مولوي" (1951)، ينطلق بطل الرواية في رحلة غامضة وغير محددة المعالم للعثور على والدته، ولكن رحلته تأخذه عبر مناظر طبيعية غريبة ومعادية، وتتحول تدريجياً إلى مسار من التدهور الجسدي المستمر واللاعودة. ويبدأ مولوي رحلته على دراجة (أداة ميكانيكية تمثل التكنولوجيا البسيطة)، ثم يضطر للمشى بصعوبة، ثم يزحف على بطنه في الغابة متمرعاً في الطين. هذا الانحدار الحركي يعكس تراجع الإنسان إلى حالة مزرية في عدم قدرته حتى على مواصلة المشي كإنسان مفكر كاملاً وهنا ينتقل بيكيت بالشخصية إلى الإنسان ما قبل الحضارة، ولكن في بيئة لم تعد حاضنة أو رحيمة.

يصف مولوي علاقته بالطبيعة بأنها علاقة انفصال تام وحتمي ولا مبالاة مطلقة. يقول: "لم أكن أهتم كثيراً بالزهور، ليس لدي وقت للزهور"¹⁵، هذا الانفصال البارد هو حالة تعكس الاعتراب الحديث والتام عن الطبيعة. وكما يوضح بول سوندرز بشفافية وصدق، فإن "مولوي غير طبيعي على وجه التحديد لأنه يشبه الطبيعة أكثر من اللازم"¹⁶ بمعنى آخر، لقد تم اختزاله إلى وجود جسدي وحيواني بحت، يعاني من الألم والتحلل البيولوجي، فاقداً للوعي الفيسيولوجي الذي يفترض أن يميز فيه الإنسان نفسه عن الطبيعة. ومع ذلك، هو لا يندمج مع الطبيعة بانسجام، لأنه يتحلل فيها ككفايات بشرية منبوذة. مشهد "حجارة المص" الشهير في "مولوي"، حيث يقوم مولوي بتوزيع ستة عشر حجراً في جيوبه ويمتصها بترتيب رياضي معقد لضمان عدم امتصاص نفس الحجر مرتين متتاليتين، هو تجسيد لافت ومكثف لمحاولة العقل البشري العقلاني فرض نظام منطقي صارم ومفتعل على أشياء طبيعية صماء ومحايده.

إنها محاولة يائسة للسيطرة والتحكم في بيئة فوضوية، لكنها في النهاية محاولة عبثية ومرهقة عقلياً، تنتهي بتخليه عن الحجارة كلها ورميها. فهذه العلاقة الميكانيكية والاستهلاكية البحتة مع

الحجارة (كبدل عن الغذاء أو التواصل العاطفي) تلخص مأساة الإنسان الحديث الذي يعامل الطبيعة ومواردها كمجرد أشياء قابلة للاستهلاك والعدد والترتيب الرياضي الجاف.

وفي "مالون يموت"، يصل هذا التدهور والانحلال إلى ذروته المؤلمة والخائفة. مالون يحتضر في سرير بغرفة صغيرة داخل مستشفى أو ملجأ للمسنين. إنه معزول تماماً عن التواصل المادي للعالم الخارجي، والطبيعة الوحيدة التي يمكنه الوصول إليها هي من خلال ذاكرته المشوشة وقصصه الخيالية التي يرويها لنفسه لتمضية الوقت بانتظار الموت الحتمي. لكن حتى هذه القصص تتسم بالخراب والعنف والقسوة. يصف في إحدى قصصه رحلة لمجموعة من نزلاء المصححة العقلية إلى البحر تنتهي بمذبحة وحشية وعبثية. الطبيعة في قصصه هي مسرح للقسوة والموت واللامبالاة، وتعكس حالة العنف الكامنة في الكينونة المادية.

إن جسد مالون نفسه يتفكك ببطء وبألم شديد؛ يفقد الإحساس بأطرافه واحداً تلو الآخر، ويصبح غير قادر على الحركة تماماً، وتتضاءل ممتلكاته لتقتصر على قلم رصاص صغير ودفتر وعصا طويلة يستخدمها لجلب الأشياء القريبة من سريره. فهذا التفكك الجسدي المنهجي هو المرأة المثالية لعالم خارجي منهار ومستنفذ، عالم لم يعد فيه مكان للنمو أو التجدد أو الأمل. جسد مالون هو بيئة دقيقة (Micro-environment) تعاني من نفس الخراب والاستنزاف الذي تعاني منه البيئة الكبرى (Macro-environment) خارج غرفته المغلقة. وفي الرواية الأخيرة من الثلاثية، "اللامسى"، يختفي الجسد المادي تقريباً بالكامل، ويختفي المكان والزمان المحددان. لم يعد يتبقى فيها سوى صوت يتحدث في فراغ مظلم، صوت لا يعرف من هو ولا أين هو ولا متى بدأ أو متى سينتهي. هذا التلاشي التام للبيئة المادية والجسدية هو النتيجة النهائية والمنطقية للاستنزاف البيئي والروحي الشامل. عندما تُدمر الطبيعة بشكل كامل، يُدمر الإنسان المادي معها، ولا يتبقى سوى صدى الكلمات المتلعثمة في فراغ العدم المطلق.

خاتمة:

لقد سعت هذه الدراسة إلى إثبات وبشكل قاطع أن أعمال صموئيل بيكيت، عند قراءتها وتأملها من خلال تفكيك عناصر النقد البيئي، تقدم رؤية استشرافية ومصيرية مقلقة جداً للآزمة البيئية المعاصرة. ومن خلال تحليل أكاديمي منهجي لأجزاء من الأعمال الرئيسية مثل "نهاية اللعبة" و"في انتظار غودو" والثلاثية الروائية، أظهرت الدراسة بوضوح كيف أن الفضائات القاحلة والمغلقة، والشخصيات المتدهورة جسدياً وعقلياً، واللغة المتأكلة في عوالم صمويل بيكيت هي تمثيلات

دقيقة وملموسة لانهباء المحيط الحيوي وعواقبه الكارثية والمحتملة على الوجود الإنساني المادي والروحي.

وبالاعتماد على أدوات نظرية متقدمة وحديثة مثل "الإيكولوجيا السلبية" و"العنف البطيء"، تم الكشف عن أن بيكيت، ربما دون وعي مباشر أو قصد أيديولوجي منه بالمصطلحات البيئية الحديثة، قد وثق وسجل أدبياً بداية عصر الأنثروبوسين، وهو العصر الذي أصبح فيه النشاط الإنساني الجشع واللامبالي قوة جيولوجية مدمرة قادرة على تغيير كوكب الأرض واستنزافه بشكل لا رجعة فيه.

إن تطبيق منظور النقد البيئي على أعماله يثري هذا الحقل نفسه، بقدر ما يثري فهمنا المتجدد لبيكيت. فهو يوضح بقوة أن النصوص الأدبية لا تحتاج إلى أن تكون عن "الطبيعة" الخضراء والمزدهرة بشكل صريح ومباشر لكي تكون ذات أهمية بيئية حقيقية وعميقة. كما أن الأعمال التي تستكشف غياب الطبيعة، أو تدهورها السام، أو العلاقة المرضية والمختلة بين الإنسان وبيئته المادية، قد تكون في الواقع أكثر قوة وإلحاحاً وتأثيراً في وعينا في عصر الأزمة البيئية الراهنة المليء بالكوارث المناخية.

إن الإصرار البيكيتي الدائم على إظهار الألم البطيء والتحلل المستمر للأجساد والأشياء يعري تماماً الوهم الإنساني المفرط بالسيطرة والتفوق التكنولوجي. فشخصياته هي كائنات ما بعد إنسانية، ليس بمعنى التفوق التكنولوجي أو السبراني إنما بمعنى الانحدار المؤلم إلى مستوى الأشياء والنفايات، مما يذكرنا بقسوة بمدى هشاشة ارتباطنا بشبكة الحياة ومدى اعتمادنا المطلق على بيئة صحية.

وفي الختام فإن قراءة بيكيت اليوم تعني مواجهة الحقيقة غير المريحة والقاسية في تدهور النظام البيئي العالمي، وبأننا قد نكون بالفعل نعيش في إحدى مسرحياته المروعة لو استمر الوضع القائم على التدمير الممنهج للطغيان المادي والاستنزاف للموارد الطبيعية.

إن الشعور العام بالركود، وتكرار الأزمات المناخية والبيئية، واستنفاد الموارد الطبيعية، وتآكل اليقين بمستقبل آمن ومستدام، كلها سمات مميزة وقلقة لعصرنا الحالي بقدر ما هي سمات مميزة لعالم بيكيت المسرحي والأدبي.

وعليه، كما تعلمنا شخصياته المتشبهة بالبقاء رغم كل شيء، حتى في أحلك الظروف وأكثرها يأساً، هناك دائماً دافع غامض للاستمرار. "لا أستطيع الاستمرار، سأستمر": هذه العبارة الختامية الشهيرة والمفارقة في رواية "اللامسعى" تلخص الروح البيكيتية في مواجهة الفناء.

إن إرث بيكيت البيئي لا يكمن أبداً في تقديم إجابات سهلة أو وعود يوتوبية زائفة بالخلاص التكنولوجي السريع، إنما يكمن في إجبارنا الصارم على تحمل مسؤولية الاستمرار في عالم متضرر ومجروح، على إيجاد معنى وواجب أخلاقي في أنقاض ما دمرناه بأيدينا، وعلى مواجهة مستقبل غير مؤكد بشجاعة فكرية وصدق وجودي ويأس لا يخلو من تحمل عبء البقاء والعمل على تقليل الضرر قدر الإمكان.

*حدود الدراسة والمناهج المستبعدة و آفاق البحوث المستقبلية

على الرغم من سعي هذه الدراسة لتقديم قراءة لأعمال بيكيت من منظور النقد البيئي، إلا أنها تقتصر على عينة محددة من أعماله الكبرى (نهاية اللعبة، في انتظار غودو، والثلاثية الروائية) التي تبرز فيها ثيمات الخراب المكاني وتآكل الجسد بوضوح. وتستبعد الدراسة، لضمان التركيز التحليلي أعماله المتأخرة والقصيرة جداً (مثل: مسرحية الأنفاس، ومسرحية صخرة المهد) التي تتطلب أدوات تحليلية أكثر ميلاً نحو "البيئة الصوتية" (Acoustic Ecology). كما استبعدت الدراسة المناهج النفسية-التحليلية التقليدية والمقاربات اللغوية البنيوية، لتركيزها على تفكيك العلاقة المادية بين الجسد والمحيط الحيوي المتدهور.

وتفتح هذه الدراسة آفاقاً رحبة للبحوث المستقبلية، حيث يمكن استكشاف تقاطعات "النسوية البيئية" (Ecofeminism) في أعمال بيكيت، أو دراسة "الأشياء المفرطة" (Hyperobjects) بشكل أكثر توسعاً في نصوصه المتأخرة، أو حتى إجراء دراسات مقارنة بين رؤية بيكيت البيئية ورؤى كتاب معاصرين ينتمون لأدب الكوارث البيئية.

*الهوامش والإحالات :

- ¹ - Glotfelty, C., & Fromm, H. (Eds.). (1996). The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology. University of Georgia Press.
- ² - Glotfelty, C., & Fromm, H. (Eds.). (1996). The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology. University of Georgia Press.
- ³ - Saunders, P. (2011). Samuel Beckett's trilogy and the ecology of negation. Journal of Beckett Studies, 20(1), 54–77. <https://doi.org/10.3366/jobs.2011.0005>.
- ⁴ - Buell, L. (2005). The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination. Blackwell.
- ⁵ - Morton, T. (2007). Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics. Harvard University Press.
- ⁶ - Beckett, S. (1957). Endgame. Grove Press.
- ⁷ - Garrard, G. (2011). Endgame: Beckett's "ecological thought." Samuel Beckett Today/Aujourd'hui, 23(1), 383–397.

- ⁸ - Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- ⁹ - Beckett, S. (1957). *Endgame*. Grove Press.
- ¹⁰ - Beckett, S. (1957). *Endgame*. Grove Press.
- ¹¹ - Ali, B., Ibrahim, M., Khalid, A. R., & Alam, Z. (2025). There is no more nature: An eco-critical study of Samuel Beckett's *Endgame*. *Journal of Social Sciences Research & Policy*, 3(2), 78–93. <https://jssrp.org.pk/index.php/jssrp/article/view/68>.
- ¹² - Beckett, S. (1957). *Endgame*. Grove Press.
- ¹³ - Atkinson, D. (2020). Language at the end of the world: Beckett and eco-deconstruction. *Samuel Beckett Today / Aujourd'hui*, 32(2), 222–238. <https://doi.org/10.1163/18757405-03202006>
- ¹⁴ - Beckett, S. (1954). *Waiting for Godot*. Grove Press.
- ¹⁵ - Beckett, S. (1951). *Molloy*. Grove Press.
- ¹⁶ - Saunders, P. (2011). Samuel Beckett's trilogy and the ecology of negation. *Journal of Beckett Studies*, 20(1), 54–77. <https://doi.org/10.3366/jobs.2011.0005>

* قائمة المراجع والمصادر

- [1] Ali, B., Ibrahim, M., Khalid, A. R., & Alam, Z. (2025). There is no more nature: An eco-critical study of Samuel Beckett's *Endgame*. *Journal of Social Sciences Research & Policy*, 3(2), 78–93. <https://jssrp.org.pk/index.php/jssrp/article/view/68>
- [2] Atkinson, D. (2020). Language at the end of the world: Beckett and eco-deconstruction. *Samuel Beckett Today / Aujourd'hui*, 32(2), 222–238. <https://doi.org/10.1163/18757405-03202006>
- [3] Beckett, S. (1951). *Molloy*. Grove Press.
- [4] Beckett, S. (1954). *Waiting for Godot*. Grove Press.
- [5] Beckett, S. (1957). *Endgame*. Grove Press.
- [6] Buell, L. (2005). *The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination*. Blackwell.
- [7] Garrard, G. (2011). *Endgame: Beckett's "ecological thought."* *Samuel Beckett Today/Aujourd'hui*, 23(1), 383–397.
- [8] Glotfelty, C., & Fromm, H. (Eds.). (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. University of Georgia Press.
- [9] Morton, T. (2007). *Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics*. Harvard University Press.
- [10] Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- [11] Saunders, P. (2011). Samuel Beckett's trilogy and the ecology of negation. *Journal of Beckett Studies*, 20(1), 54–77. <https://doi.org/10.3366/jobs.2011.0005>

مواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة في تعليم النحو العربي عن بُعد لطلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في ظل الحرب على غزة

Arabic grammar and its integration with modern technologies in distance learning
during the war on Gaza, specifically for students at the University College

*د. بسام حسن عبد الفتاح مهرة *جمال حمدي موسى ديبة *غدير جمال بدوي البراوي

* آثار رباح حمد مرتجي * زين عبد الحي أحمد زعرب

* الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة-فلسطين-

* Bmohra@ucas.edu.ps

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2026/03/01

الملخص:

تناولت الدراسة النحو العربي ومواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة في تعلمه عن بعد في ظل الحرب على غزة لطلبة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وذلك بهدف التعرف على تلك التقنيات، ودورها في تعلم النحو العربي عن بعد؛ بل والتعليم بصورة عامة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للدراسة، وتوصلنا إلى عدد من النتائج من أهمها: أن لتلك التقنيات دورًا كبيرًا في التعليم عن بعد، وخاصة في تعلم النحو العربي. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها: التدريب المستمر على تلك التقنيات لإنجاح العملية التعليمية عن بعد. الكلمات المفتاحية: النحو العربي، التعليم، التعليم عن بعد، التقنيات.

Abstract:

This study examined Arabic grammar and its integration with modern technologies in distance learning during the war on Gaza, specifically for students at the University College. The aim was to identify these technologies and their role in distance learning of Arabic grammar, and indeed in education in general. The descriptive-analytical method employed, deemed most suitable for the study. Among the key findings was the significant role these technologies play in distance learning, particularly in Arabic grammar. The study recommended several measures, including: continuous training on these technologies to ensure the success of distance learning.

Keywords: Arabic grammar, learning, distance learning during, technological .

مدخل:

لا تزال المجتمعات تواكب تغيرات حديثة يومًا بعد يوم، لأن عجلة التقدم التكنولوجي تسير وبسرعة فائقة، ويشهد العالم تطورًا ملموسًا في كل مناحي الحياة، وقد أصبحت العملية التعليمية عن بُعد محط اهتمام العالم كله في جميع المراحل الدراسية.

ولقد خطت الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة خطوة كبيرة المستوى نحو التعليم الإلكتروني، واعتبرته الوسيلة الوحيدة لسير مسيرتها التعليمية في ظل الحرب الطاحنة على غزة رغم قلة الإمكانيات من قطع الكهرباء وقطع شبكة الانترنت وعدم وجود ما يكفي منها، وكذلك المخاطر الجمة التي يعيشها الشعب الفلسطيني في غزة بسبب هذه الحرب، ورغم هذا كله إلا أنها نجحت واستمرت في أداء رسالتها التعليمية رغم كل الصعوبات المحيطة بطلبتها وبمدرسيها، فاستشهد عدد من المحاضرين والإداريين رحمة الله عليهم جميعًا.

ونظرًا لما يشهده العالم اليوم بسبب وجود الحروب الجارية والأحداث، أدى ذلك إلى تحول كبير في المسيرة التعليمية؛ بل وفي حياة المجتمعات بأكملها، ففرض على جميع المؤسسات التربوية التحول من التعليم الوجيهة إلى التعليم عن بُعد.

والتعلم عن بُعد أو التعلم الإلكتروني هو نوع من التعلم طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجها في العملية التعليمية، وقد جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بآتمة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي".

ومن العلوم التي تم تناولها ضمن التعلم عن بعد بسبب هذه الحرب هو (علم النحو) وهو أحد فروع اللغة العربية المهمة، ويحتاج إلى عناية كبيرة للطلبة، حيث يعتبر عماد اللغة والعلوم اللسانية، ولا يمكن الاستغناء عنه؛ وأثبتت العديد من الدراسات أنه مدخلًا أساسيًا لفهم القرآن الكريم وعلومه، وكذلك الحديث الشريف ونصوصه، حيث يرتبط بعلم التفسير ارتباطًا وثيقًا؛ لأن قواعده تُساهم في تحليل الآيات وفهمها، وبهذا يكون النص القرآني سليمًا من اللحن أو التحريف، وقد أشار النبي -صلى الله عليه وسلم- إلى أهمية علم النحو، ووجوب فهمه وتعلّمه، وكان ذلك عندما قرأ أحد الرجال فأخطأ في القراءة، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: (أَرَشِدُوا أَخَاكُمْ)، ويُلاحظ من هذا الموقف الاهتمام بصحة إيراد الكلام على وجهه

الصحيح والأصلي، كما أشار بعض الأئمة إلى ضرورة تعلم النحو، أمثال الشعبي الذي عبّر عن رأيه بقوله: "النحو في العلم، كالمِلح في الطّعام، لا يُستغنى عنه"، ومنهم من أشار إلى ضرورة تعلّم النحو قبل تعلّم رواية الحديث مثل (وكيع) بقوله: (أتيتُ الأعمش أسمع منه الحديث، وكنتُ ربما لَحْنْتُ. فقال لي: يا أبا سفيان تركت ما هو أولى بك من الحديث. فقلت يا أبا محمد وأي شيء أولى من الحديث؟ فقال: النحو" (الصميدعي، 2016، ص39). والمتأمل إلى المؤسسات التعليمية والأكاديمية؛ يجد أن المراحل التعليمية في مختلفها ومستوياتها تعاني من إجلاء النحو العربي فيها، وعدم الاهتمام به في تخصصات كثيرة غير اللغة العربية، ولعل هذا الذي لاحظته الباحثة خلال محاضراته الجامعية، حيث إن الكثير من الطلاب والطالبات يعزفون عن تعلم النحو.

1-1 أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة كما يأتي:

1- الأهمية النظرية: تضيف الدراسة معرفة جديدة للباحثين، والمكتبة حول التعليم عن بعد في ظل الحرب في قطاع غزة، وقد تفيد الدراسات السابقة التي تُرجمت في هذه الدراسة المهتمين بالتعلم عن بعد ونتائج تطبيقه محلياً وعالمياً.

4-1 الأهمية العملية: تفيد نتائج الدراسة المهتمين بتعلم اللغة العربية وقواعدها من خلال مواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة في تعلمها عن بعد في ظل الحرب على غزة، كما تستمد أهميتها لمعاصرتها لظاهرة واقعية، وهي الحرب الجارية بقطاع غزة، ويمكن الاستفادة من نتائجها في ظواهر مشابهة من الكوارث والأزمات، وقد تساهم في إجراء العديد من الدراسات ذات الصلة بها، ويستفيد منها وزارات التعليم.

5-1 تحديد المصطلحات:

***التعريف الإجرائي للتعليم عن بُعد:** ويعرفه الباحث بأنه عملية الفصل بين المتعلّم والمعلّم والكتاب في بيئة التعليم، ونقل البيئة التقليدية للتعليم من جامعة أو مدرسة وغيره إلى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافياً، وهو ظاهرة حديثة للتعليم تطورت مع التطور التكنولوجي

المتسارع في العالم، والهدف منه إعطاء فرصة التعليم وتوفيرها لطلاب لا يستطيعون الحصول عليه في ظروف تقليدية ودوام شبه يومي.

1-5 منهج الدراسة: استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي لملاءمته وموضوع الدراسة الحالية.

الإطار النظري

أولاً: النحو العربي

1- تعريفه:

اختلف اللغويون في معاني النحو، فذكر بعضهم أن من معانيه القصد، والتحريف، والجهة، وأصل هذه المعاني هو القصد؛ لأن النحو مأخوذ من قول أبي الأسود الدؤلي، عندما وضع كتاباً فيه جمل العربية، ثم قال: "... انحوا هذا النحو": أي: اقصدوه، والنحو القصد، فسُيِّ لذلـك نحواً¹. أما ابن منظور فذكره بقوله: "والنحو القصد، والطريق...، نحاه ينحوه وينحاه نحواً، وانتحاه، ونحو العربية منه...، وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي: نحوت نحواً؛ كقولك: قصدت قصداً، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم.²

أما التعريف الاصطلاحي للنحو، فله تعريفات عديدة تتفق جميعها في الفكرة الأساسية التي جاء لها النحو، منها تعريف ابن جني بقوله: "هو انتحاء سَمَتِ كلام العرب في تصوُّفه؛ من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنَّسب، وغير ذلك"³

2- نشأة علم النحو وواضعه:

اختلف العلماء في نشأة علم النحو وواضعه، وتعددت رواياتهم، وفي ذلك يقول السيِّرافي: "اختلف الناس في أول من رسم النحو، فقال قائلون: أبو الأسود الدؤلي، وقيل: هو نصر بن عاصم، وقيل: بل هو عبد الرحمن بن هرمز، وأكثر الناس على أنه أبو الأسود الدؤلي"⁴

وتضطرب الروايات في السبب المباشر الذي جعل أبا الأسود يُؤلف في النحو لأول مرة، فمن قائل: إنه سمع قارئاً يقرأ الآية الكريمة: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ (سورة التوبة، آية 3)، بكسر اللام في رسوله، فقال: ما ظننتُ أمرَ الناس يصل إلى هذا، واستأذن زياد بن أبيه وإلى البصرة (45 - 53 هـ)، وقيل: بل استأذن ابنه عُبيد الله واليها من بعده (55 - 64 هـ)، في أن يضع للناس رسم العربية، وقيل: بل وفد على زياد، فقال له: إني أرى العرب قد خالطت الأعاجم وتغيَّرت ألسنتهم، أفأذن لي أن أضع للعرب كلاماً يعرفون به كلامهم، وقيل: بل إن رجلاً لحن أمام زياد أو أمام ابنه عُبيد الله، فطلب زياد أو ابنه منه أن يرسم للناس العربية.

وقيل: إنه رسمها حين سمع ابنته تقول: "ما أحسنُ السماء"، وهي لا تريد الاستفهام، وإنما تريد التعجب، فقال لها قولي: "ما أحسنُ السماء"، وفي رواية أنه شكا فسادَ لسانها لعلِّي بن أبي طالب، فوضع له بعض أبواب النحو، وقال له: انْحُ هذا النحو، ومن أجل ذلك سُمِّي العلم باسم النحو وهذه من الإشارات التي توضح نشأة علم النحو ووضعه. وهناك من الروايات ما يؤكد على أنه أشرك معه في ذلك نصر بن عاصم وابن هرمز، وهما من تلاميذه.

3- أهمية علم النحو:

وتظهر أهمية علم النحو في حماية القرآن الكريم من الخطأ والتحريف؛ وفهمه بشكل صحيح، وقد أصبح أداة للعلماء في تفسير الآيات الكريمة، كما ذكر علماء التفسير في فضل هذا العلم، منهم (مكي بن أبي طالب) بأنَّ علم النحو هو وسيلة الرّاغب في طلب علم القرآن والرّاغب لفهمه، وتجويده ليكون خالياً من اللّحن، فعلوم اللّغة -وأولها النّحو- كانت أكثر عوناً لفهمه، وما دامَ علم النّحو يبحث في فساد الكلام وصحّته، فهو أجدرُ العلوم وأحقّها في حفظ كتاب الله، وقراءته قراءةً سليمةً تُفهم القارئ مقاصده كلّها⁵

ويمكن القول من خلال ما سبق إن النحو العربي له أهمية كبرى وهي الحفاظ على لغة القرآن الكريم، ولذلك كان ظهوره بعباءة ديني، ينطلق من حرص المسلمين على القرآن الكريم وتلاوته بصورة سليمة، وفهمه فهماً صحيحاً، وخاصةً بعد انتشار اللحن منذ عصر النبي -صلى الله عليه وسلم- رغم ندرته، ثم اتخذ يسري على الألسنة، خاصةً بعد اختلاط الأعاجم بالعرب.

ثانياً: التعليم عن بعد ومواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة

1- تعريف التعليم عن بُعد:

تعددت تعريفات التعليم عن بعد، وقلما يرد تعريفاً مستقلاً له وتعددت مسمياته، ف قيل: التعلم عن بعد أو التعليم عن بعد أو التعلم على البعد، وقد اتفقوا على أن جميعها تؤدي الغرض لوجود مسافة بين المعلم والطالب، فيستخدم للتعبير عن عملية التدريس والتعلم التي تتضمن نقل واكتساب المعارف والمهارات المستخدمة عبر وسائط متعددة نظراً للبعد بينهما⁶ وقد أجمع الباحثون على أنه عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من ذهابه إلى المؤسسة التعليمية، عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة⁷. "ويعتمد هذا النوع من التعليم اليوم على مبدأ الاتصال المباشر عبر الأقمار الصناعية إلى أجهزة الاتصال والاستقبال⁸. "ويعتبر التعليم عن بعد طريقة مهمة للتعليم باستخدام آليات الاتصال

الحديثة من حاسب آلي، ووسائله المتعددة، وأن هذا التعليم يتجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية.⁹

ويمكن القول من خلال ما سبق إن التعليم عن بعد يعد بمثابة عملية الفصل بين المتعلم والمعلم والكتاب في بيئة التعليم، ونقل البيئة التقليدية للتعليم من جامعة أو مدرسة وغيره إلى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافياً، وهو ظاهرة حديثة للتعليم تطورت مع التطور التكنولوجي المتسارع في العالم.

2- فوائد التعليم عن بعد:

وهناك العديد من فوائده من أهمها ما يلي ¹⁰.

- 1- يسمح للطالب بتوقيف وإعادة تشغيل الدروس حسب سرعة التلقي والفهم.
- 2- يعطي المتعلم فرصة اختيار الجدول الزمني المناسب له، مما يسمح له بالعمل مثلاً.
- 3- يجمع طلاب ومتعلمين من مناطق جغرافية مختلفة، وينمي عند المتعلم روح التعلم الذاتي والتركيز.

4- يجمع بين مهارات مختلفة بين المتعلمين في حياتهم المهنية؛ فيؤدي إلى تبادل الخبرات

ويمكن القول من خلال ما سبق أن للتعليم عن بعد فوائد عدة، وهذه الفوائد تعود على المتعلمين بالنفع الكبير؛ إذ إنها تكون سبباً في توجه المتعلمين إلى مواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة لكي يمارسوا هذه العملية التعليمية من خلالها، حيث لا تتم العملية التعليمية إلا باستخدامها بشكل أساسي، وهي الطريقة الأسرى لإنجاح عملية التعليم عن بُعد.

3- تطوير التعليم عن بعد عبر التاريخ:

لا يزال التعليم عن بعد في طريقه إلى التطوير ومواكبة التقنيات التكنولوجية، حيث ظهر في أواخر السبعينات في بعض الجامعات الأمريكية والأوروبية، وبدأ يتطور تدريجياً حتى ظهرت شبكة الإنترنت في أوائل التسعينات، فشهد تجارب عديدة بدءاً من عام 1887، وقد تتداخل مع بعضها، ويمكن عرضها كالتالي ¹¹.

- 1- تجربة مراكز التعلم الليلية، والتعلم بالمراسلة للمواد التعليمية من قبل الجهة التعليمية.
- 2- تجربة التعلم عبر المذياع والتلفاز أو الفيديو كوسائط تعليمية أكثر تطوراً وحدثة من المذياع، حيث يتمتعان بتوفر عناصر الصوت والصورة والحركة معاً.
- 3- تجربة التكنولوجيا الرقمية من خلال الحواسيب والشبكة العالمية للمعلومات والتي أصبحت حالياً من أبرز التقنيات التي يركز عليها نظام " التعليم عن بعد.
- 4- أهمية التعليم عن بعد وأهدافه:
- أخذ التعليم عن بعد أهمية كبرى لمعطيات كثيرة منها ¹² :
- 1- يوفر مصادر معلومات متنوعة وبيئة تعليمية تفاعلية، مع خلق علاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والمجتمع الخارجي.
- 2- العمل على تبادل الآراء والنقاش الهادف من خلال وسائل الاتصال المختلفة كالبريد الإلكتروني والصفوف الافتراضية، ومجموعات الزوم، وغيرها الكثير.
- 3- إكساب المعلمين المهارات اللازمة لاستخدام التطبيقات الحديثة وتقنية الاتصال المتنوعة، والاهتمام بتطوير دور المعلم مع تطور الوسائل التكنولوجية.
- 4- ملاءمته لجميع الفئات العمرية، بحيث يشجع الكثير من المجتمع للتعلم.
- 5- تقديم المناهج بطرق مبتكرة للمتعلمين وتفعيلها، وتعزيز المهارات الحياتية، والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين.
- 6- يرفع المستوى الثقافي والعلمي في المجتمع للمحرومين منه، ويحفز الطلبة.
- 7- يستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقييم درجات الطالب بأدوات وتقنيات حديثة ودقيقة.
- 8- التغلب على مشكلة نقص الموظفين والمؤهلين في العملية التعليمية.
- يتضح من خلال ما سبق أن التعليم عن بعد له أهمية كبرى، حيث يسعى لتحقيق العديد من الأهداف في تطوير العملية التعليمية وتقديمها في كل المستويات.
- 5- أدوات التعليم عن بعد:
- هناك العديد من الأدوات يجب توفرها وهي على النحو التالي ¹³ :

- 1- وسائل التواصل الاجتماعي.
 - 2- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.
 - 3- من خلال الأجهزة الذكية تطبيقات تربوية.
 - 4- منصات التعلم الإلكتروني.
 - 6- خصائص التعليم عن بعد:
- يمكن إيجاز خصائص التعلم عن بعد في النقاط الآتية ¹⁴ :
- 1- توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى المتعلمين، عبر وسائط اتصال تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها.
 - 2- تحصل الطلبة على المعلومات وقواعد البيانات على شبكة الاتصالات العالمية والتحدث مع زملائهم على الهواء مباشرة والمشاركة في جماعات الحوار أو النقاش .
 - 3- هناك تباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان؛ مما يؤدي إلى تحرير الدارسين من قيود المكان والزمان مقارنة بنظم التعليم التقليدية .
 - 4- وجود مؤسسة تعليمية ما مسؤولة عن عملية التعليم والتعلم عن بعد تشرف على تخطيط البرامج وإعداد المواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة .
- يتضح مما سبق أن هذه الخصائص لا بد من توافرها في عملية التعليم عن بعد لنجاح هذه العملية، وتحقيق أهدافها المواكبة للتقدم التعليمي، وخاصة في عصرنا اليوم بما يمر به من صعوبة التواصل الوجيه في المؤسسات التعليمية بسبب الحرب على قطاع غزة.
- 7- الجودة في التعليم عن بعد:
- تُعد الجودة عاملاً رئيسياً في تنظيم الخدمات المقدمة من أي مؤسسة، ولقد أصبحت الجودة في التعليم عن بُعد قضية مهمة وواقعية، وقد ذكر الباحثون هنا أنه لا بدّ من توقّر خمسة عناصر من أجل تعليم عن بعد ناجح وذو جودة عالية وهي: ¹⁵
- 1- صناعة المحتوى الرقمي.
 - 2- التواصل والتعاون.
 - 3- التقييم وتحليل النتائج.
 - 4- تعليم شامل (التعلم بالغم).

5- مصادر لإجراء البحوث اللازمة.

ويمكن القول مما سبق إن الجودة في التعليم عن بُعد مهمة وضرورية لتطويره ومواكبته، ولذلك لا بد من توفير العناصر السابقة لذلك، كما اتضح أن تحسين جودة التعليم عن بُعد تتم من خلال التركيز على المحتوى الذي يركز على المتعلم، بحيث تكون المناهج مناسبة ومحددة لاحتياجات المتدربين وأدوارهم ومسؤولياتهم في الحياة المهنية.

8- توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم عن بعد:

تلعب تكنولوجيا المعلومات دورًا مهمًا في الحياة، حيث تجد لها منفذًا في مسيرة وتسيير العملية التعليمية، وقد أصبح التعليم عن بعد اليوم يعتمد عليها اعتمادًا كبيرًا باستخدام وسائلها المختلفة، وهي متوفرة للأفراد في كل مكان، وتقوم باستخدامه المواقع المتخصصة في التعلم عن بعد أو الجامعات كالفديوهات التي يسجلها المعلمون، ويشاهدها الطالب فيما بعد.¹⁶

ويمكن القول إن تكنولوجيا المعلومات ساهمت مساهمة بناءة في الحياة التعليمية التي اتجهت نحو التعليم عن بعد، وظهرت ثمارها في الأداء التعليمي بين المدرسين والطلبة رغم قلة الموارد الخاصة بالتقنيات في قطاع غزة في ظل الحرب الصهيونية الطاحنة.

9- دوافع ومسببات التوجه نحو التعلم عن بعد:

هناك دوافع ومسببات إلى التوجه نحوه، ومن أهمها:¹⁷

أ- دوافع ذاتية تدفع المتعلم لاستخدام واتباع سياسة التعلم الذاتي المستقل تبعاً لأسباب تخصه.

ب- دوافع خارجية والتي لا دخل للمتعليم بها وإنما قد اضطر لسياسة التعلم عن بعد نظراً لصعوبة استكمال المسيرة التعليمية بشكل اعتيادي.

ت- دوافع قهرية وإجبارية توقع على المتعلم والمعلم اللجوء لسياسة التعلم عن بعد.

10- المتبعون لسياسة وتوجه التعلم عن بعد:

تتعدد الفئات التي تلجأ لذلك لاستكمال المسيرة التعليمية، وذلك تبعاً لدوافع وأسباب خاصة لكل منها، ومن أبرز هذه الفئات:¹⁸

أ- الأفراد الذين يعانون من وجود إعاقة أو مرض يمنعه من الحضور إلى الفصول.

ب- من يعاني من وجود مشاكل وقضايا أسرية تمنعه من الحضور إلى الفصول الدراسية.

- ت- من يسكن بعيداً عن الدراسة ويعاني من وجود مشاكل في السفر والتنقل للجامعات.
- 5- من يملك المهارات المميزة والتي تمكنه من إدارة الوقت بصورة إبداعية واحترافية.
- 6- من يمكنه أن يستكمل تعليمه بشكل ذاتي دون الحاجة إلى المتابعة له بشكل دوري.
- 7- من يرغب في التعلم بشكل مستقل بعيداً دون الحاجة إلى أن يحتاط بعدد من الطلاب الآخرين.

11- معوقات عملية التعلم عن بعد:

- تعريف المعوقات: ذكر (ابن منظور) عاقه عن الشيء يعوقه عوقاً: صرفه وحبسه ¹⁹.
- والمعوقات هي: "العوامل المؤثرة سلباً على عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم وبما يقلل من فاعلية عملية التعلم" ²⁰.
- *معوقات التعليم عن بُعد: هناك العديد من المعوقات من أهمها ما يأتي: ²¹

- 1- التكلفة المادية العالية. 2- صعوبة إجراء تدريب متمكن لكل من المتعلمين والمدرسين.
 - 3- انعدام الأمن والسرية أحياناً في التعلم عن بعد. 4- اعتمادية الشهادة.
- ويمكن القول إن التعليم عن بعد وخاصة في قطاع غزة في ظل الحرب الصهيونية الغادرة قد واجه صعوبات جمة بسبب تلك المعوقات التي كانت بمثابة عقبات أمام نجاحه والتقليل من جودته إلا أنه نجح بصورة مثلى في الأداء وسير المسيرة التعليمية رغم كل المعوقات.
- 12- الدور الذي تؤديه التقنيات التعليمية الحديثة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم:
- ويمكن تلخيص دور التقنيات التعليمية في تحسين عملية التعليم عن بعد بما يلي: ²²
- 1- إثراء التعليم واقتصاديته.

- 2- تساعد التقنيات التعليمية على إثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم.
- 3- تساعد على زيادة خبرة التلميذ؛ مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.
- 4- تساعد التقنيات التعليمية على اشتراك جميع حواس المتعلم في العملية.
- 5- يؤدي تنوع التقنيات إلى تنوع أساليب التعلم لمواجهة الفروق بين المتعلمين.

6- تؤدي إلى ترتيب الأفكار واستمرارها، والتي يكونها المتعلم.

7- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

ثالثاً: التقنية الحديثة بالتعليم:

1- تعريفها: وتعرف التقنية على أنها تطبيق المهارات والمعرفة؛ لتجهيز وإنتاج البضائع والسلع، أو تقديم الخدمات المختلفة، حيث تشمل كافة الآلات، والأدوات، والطرق، أو الأساليب التي يتم استخدامها؛ لتحويل الموارد إلى عناصر يحتاجها الناس²³. ولقد تعددت التفسيرات لمفهوم تقنيات التعليم، فهي الوسائل، والأدوات، والأساليب المستخدمة في العملية التعليمية لتوصيل المعلومات إلى الطلاب بشكلٍ أفضل وأسهل، وقد يستخدمها الطالب نفسه، أو المعلم²⁴.

2- دمج التقنية الحديثة بالتعليم:

التعليم منظومة كبيرة تسعى بمجملها لإكساب المتعلم المعارف والمهارات اللازمة، وبالأخص المعلم، فالمعلم المتميز يسعى لتتبع التقنيات التعليمية الحديثة التي من الممكن دمجها في شرح أحد المناهج الدراسية، أو الوحدات الدراسية، أو درس بعينه، فالدمج هو أحد استراتيجيات التدريس التي يمكن أن يستخدمها المعلم لإيصال المفهوم أو تعليم المهارة²⁵

3- أهداف دمج التقنية الحديثة بالتعليم:

- 1- بناء مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب.
- 2- إشعار المتعلم بأنه المسئول عن التعلم .
- 3- إكساب المتعلم مهارات تعلم التقنيات الحديثة.
- 4- إدخال عنصري التنوع التشويق للعملية التعليمية.

4- أهمية دمج التقنية في التعليم:

ترجع أهمية التقنية إلى العديد من الأسباب من أهمها:

- 1- تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته باستخدام مجموعة من الوسائل في الموقف التعليمي.

- 2- حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.
- 3- مراعاة الفروق بين الطالب في مختلف الفصول الدراسية.
- 4- المساعدة في توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب ما يكون إلى الخبرات الواقعية. ²⁶

ويمكن القول من خلال ما سبق إن دمج التقنية الحديثة بالتعليم أمر مهم ورئيسي في عملية التعليم عن بعد، لأنها تساهم بشكل كبير في بناء مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، وإشعارهم بمسؤوليتهم عن العملية التعليمية، وكذلك إكسابهم للمهارات المتنوعة في تعلم التقنيات الحديثة.

5- متطلبات دمج التقنية في التعليم:

- 1- تمكين المعلم من استخدام التقنية وإدارتها مع طلابه.
 - 2- معرفة الطالب بالتقنية المستخدمة وقدرتهم على التفاعل معها.
 - 3- توفير البنية التحتية من الأجهزة الحاسوبية والإنترنت والبرامج المطلوبة.
- ويمكن القول من خلال ما سبق إنه لا بد من دمج التقنية بالتعليم، لأنه لا غنى للتعليم عن بعد عن هذه التقنيات التي أصبحت مهمة جدًا في إنجاح وسير العملية التعليمية في هذا الاتجاه، لذلك لا بد من توفير هذه المتطلبات لذلك حتى يتم دمج هذه التقنيات في التعليم باعتبارها جزء أساسي في وجوده؛ بل وفي إنجاحه.

الدراسات السابقة

وقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بالنحو العربي ومواكبة التقنيات التكنولوجية الحديثة في تعلمه عن بعد في ظل الجوائح والأحداث منها:

1- دراسة (لقم، 2026): بعنوان تيسير تعليم اللغويات العربية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي: الكيفية والتحديات -دراسة وصفية تحليلية.

وهدف إلى الوقوف على التطبيقات الميسرة التي يمكن استخدامها في تعليم اللغويات العربية، والوقوف على التحديات والصعوبات التي تواجهها، وقد خلصت الدراسة أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يجعل تعلم اللغويات العربية سهلا وممتعا لما تتمتع به

هذه التطبيقات من تحليل تفاصيل الكلمات والنحو، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته وموضوع الدراسة، وكان من أهم نتائجها أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها أهمية كبرى في تيسير تعليم اللغويات العربية وفق التقنيات التكنولوجية الحديثة.

2-دراسة (عبد الصمد، 2025): بعنوان أثر توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية عن بعد لأبناء الأسر العربية في المهجر. وهدفت إلى دراسة دور التعليم عن بعد في تطويع التعليم بالتقنيات الحديثة لتعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في بلاد المهجر، وأثر ذلك في رفع مستوى المهارات اللغوية، وقد تناولت الدراسة كيفية ترسيخ مهارات اللغة العربية عن طريق التعليم عن بعد ودوره كوسيلة حديثة تلي متطلبات الأسر العربية المهاجرة في ضمان تواصلهم مع ثقافتهم ولغتهم ودينهم وأهمية دورهم في الحفاظ على هويتهم العربية، وفيه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج كان أهمها أن التعليم عن بعد لقواعد اللغة العربية باستخدام التقنيات الحديثة يعد نقلة نوعية من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي.

3- دراسة (إدريس، 2024): بعنوان تقنيات تعليم النحو العربي في ظل الثورة الرقمية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على تعليم النحو العربي باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في ظل الثورة الرقمية، مع الإشارة إلى توضيح وبيان مسالك النحاة القدماء والمحدثين في تعليم النحو قديما وحديثا، كما وتهدف أيضاً إلى تتبع مسيرة النحاة في التعليم منذ القرن الثاني وحتى العصر الحديث بالتركيز على كيفية الاستفادة من الوسائل الحديثة في تعليم النحو. وتم استخدام المنهج الوصفي والتاريخي لملاءمتهما وموضوع الدراسة الحالية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن الخوض في الخلافات والحواشي جعل من النحو علما صعبا منفرا، ومنها أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم يساعد على ترسيخ المعلومات، ومنها أن النحو نحوان نحو علمي ونحو تعليمي.

4- دراسة (حركاتي، 2022): بعنوان دراسة تعليمية النحو حضوريا وعن بعد.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تعليم النحو حضورياً وعن بعد بصورة موازنة بينهما، وذلك باستخدام بعض الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة من خلال شبكة (الانترنت)، حيث تناولت العديد من الموضوعات كمفهوم النحو وطرائق تدريسه قديما

وحديثاً، ثم مفهوم التعليمية بأنواعها و مجالاتها و علاقاتها بالبيداغوجيا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي والتاريخي لملاءمته وموضوع الدراسة الحالية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أهمها: أن التعليم عن بعد أصبح مهماً وضرورياً في المجتمعات لما تتعرض إليه من جوائح وكوارث.

أما ما يتعلق بالتعليم عن بعد عبر الوسائل الإلكترونية الحديثة وتقنياتها بسبب انتشار الجوائح والأحداث (19-COVID)؛ فقد أجرى الباحثون العديد من هذه الدراسات، ومنها: 1- دراسة (Basilaia, Kvavadze, 2020)، وهدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدارس إلى التعلم عبر الانترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، حيث اسندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وقد توصل الباحثان إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الانترنت كان ناجحاً، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- دراسة ((Sahu, 2020)، وهدفت إلى معرفة تأثير إغلاق الجامعات بسبب فيروس كورونا (19-COVID) على التعليم والصحة العقلية للطلاب وهيئة التدريس، فقد نشأ في ووهان الصينية الفيروس التاجي الجديد (19-COVID) ولذلك قام عدد كبير من الجامعات بتأجيل أو إلغاء جميع الأنشطة الجامعية، واتخذت الجامعات تدابير مكثفة لحماية جميع الطلاب والموظفين من المرض شديد العدوى، وتم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته وموضوع الدراسة الحالية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الجامعات تنفيذ القوانين لإبطاء انتشار الفيروس، ويجب أن يتلقى الطلاب والموظفون معلومات منتظمة من خلال البريد الإلكتروني، ويجب أن تكون صحة وسلامة الطلاب والموظفين على رأس الأولويات.

3- كما قام ((Yulia, 2020 بدراسة وصفية هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الانترنت بسبب إغلاق الجامعات للحد من انتشار فيروس كورونا الوبائي، كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الانترنت، وتم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته وموضوع الدراسة الحالية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد

من النتائج كان من أهمها: أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، فتراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلا منه التعلم عن بعد.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يتضح أن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة، واختلفت مع أخرى في جوانب عدة على النحو الآتي:

1- من حيث الموضوع: اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في موضوعها، فبعضها تناول النحو العربي وأهميته، وبعضها تناول التقنيات الحديثة في التعليم كدراسة (لقم، 2026)، ودراسة (عبد الصمد، 2025)، ودراسة (إدريس، 2024)، ودراسة (حركاتي، 2022)، ودراسة (Yulia, 2020)، وبعضها تناول التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كدراسة (Basilaia, 2020)، ودراسة (Sahu, 2020).

2- من حيث المنهج: اتفقت مع غالبية الدراسات في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

3- من حيث الهدف: اتفقت الدراسة في هدفها مع جميع الدراسات السابقة المذكورة.

4- من حيث النتائج: اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في نتائجها، بينما اختلفت مع عدد من الدراسات التي تناولت تعليم النحو والتعليم إجمالاً بصورة وجاهية في غير وجود جائحة كورونا.

5- من حيث المكان والزمان: اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في مكان وزمان إجرائها، حيث أجريت الدراسة الحالية في غزة خلال العام 2026؛ بينما أجريت الدراسات السابقة في مواطن مختلفة من أنحاء العالم وأعوام مختلفة، كما أنها اتفقت مع دراسة (لقم، 2026) من حيث زمن إجرائها وهو العام (2026).

* ما يستفاد من الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن تحديد أوجه الاستفادة منها في:

1- تمت الاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، والمتعلق بالتعرف على النحو العربي وتعلمه وجهياً وعن بعد.

2- تمت الاستفادة منها في التعرف على التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة.

3- استعان الباحث بالدراسات السابقة في تحديد مشكلة دراسته وصولاً إلى الهدف.

4- تمت الاستفادة منها في اختيار منهج الدراسة المناسب لموضوعها، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

5- ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحث نحو التعرف على التقنيات الحديثة والاستراتيجيات المستخدمة في التعليم عن بعد.
ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- 1- أن الدراسة الحالية تناولت التعليم عن بعد فقط في تعلم النحو العربي.
- 2- تناولت تعلم النحو العربي عن بعد باستخدام التقنيات التكنولوجية في ظل عدم وجود أي دراسة تناولته بهذه الاستراتيجيات.

خاتمة:

أولاً: النتائج:

- 1- اتضح من خلال الدراسة أن التعليم عن بعد هو وسيلة حديثة ومهمة، ولا بد من الطلبة التعرف الجاد على ممارسته؛ لأنه أصبح أمراً مفروضاً على المجتمعات بسبب الحروب.
- 2- تبين أن تعلم النحو العربي وتيسيره بكل السبل مهم وضروري لدى الطلبة؛ لإخراجه من الصورة السلبية وهي اتصافه بالصعوبة في تعلمه.
- 3- صعوبة توفير احتياجات البيئة التعليمية للتعلم عن بعد لحاجتها إلى الأجهزة والمعدات.
- 4- تبين أن التقنيات التعليمية تساعد الطلبة على إثارة اهتمامهم وإشباع حاجته للتعلم، يأخذ التلميذ من استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تحقق هدفه.
- 5- بينت الدراسة أن المجتمعات بحاجة ماسة إلى التعليم عن بعد لسير العملية التعليمية واستمرارها في ظل الحروب والأحداث.
- 6- اتضح أن الطلبة والمعلمين بحاجة ماسة إلى دورات تدريبية للتعرف على التقنيات التكنولوجية الحديثة وممارستها في العملية التعليمية الالكترونية عن بعد.

ثانياً: التوصيات:

- 1- تعزيز الثقة بالنحو العربي وتعلمه؛ حفاظاً على القرآن الكريم واللغة العربية وكيانها.

- 2- الاهتمام بالنحو العربي وتعليمه وتعلمه، والعمل على نشره بكل السبل المتاحة، ودعم كل الجهود المبذولة في هذا الاتجاه محلياً وعربياً وإسلامياً.
- 3- ضرورة التزام الطلبة والمحاضرين بمواكبة دورات تدريبية لتعلم النحو العربي تعزيزاً لأهميته وفوائده ودوره في العمل الجامعية والتقارير الجامعية.
- 4- اعتماد التقنيات الحديثة والمتطورة في تعليم النحو العربي، ونشره عبر المواقع الإلكترونية.
- 5- الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في نشر تعلم النحو العربي من خلال البرامج العلمية.
- 6- العمل على توفير الحوافز المادية والأدبية للطلبة والطالبات الذين يعتنون بتعلم النحو العربي، وأن يكون لذلك أثر في تقييمهم الجامعي وأنشطتهم.
- 7- وضع برامج إرشادية هادفة للطلاب وللطالبات، وخاصة من غير المتخصصين في اللغة العربية؛ وذلك بهدف زيادة الوعي نحو أهمية تعلم النحو العربي، وتوضيح أثر ذلك للطلبة.
- 8- اهتمام المؤسسات القائمة على التربية والتعليم باختلاف مراحلها بالاهتمام بمناهج الدراسة وتعزيز حضور النحو العربي فيها.
- 9- توجيه الطلاب والطالبات في شتى التخصصات إلى أفضل الطرق لتعلم النحو العربي وممارسته عن بعد باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.

□ -الهوامش:

- ¹ الزجاني، 1986، 19.
- ² ابن منظور، 2003، 19/2.
- ³ ابن جني، د. ت، 34/1.
- ⁴ ضيف، د. ت، ص 11.
- ⁵ زهيرة، 2016، ص 6.
- ⁶ نصرالله، 2004.
- ⁷ دليل التعلم عن بعد، 2020، 14.
- ⁸ صوفي، 2000، 88.
- ⁹ Paulsen, 2009.
- ¹⁰ Jemni, M. Khribi, 2014, 87.
- ¹¹ الديامي، 1423، 773.

¹² عميرة، وآخرون، 2019، 98.

¹³ الهمشري، 2016، 6.

¹⁴ عميرة، وآخرون، 2019، 98.

¹⁵ اليونسكو، 2020.

¹⁶ عميرة، وآخرون، 2019، 98.

¹⁷ دليل التعلم عن بعد، 2020، 14.

¹⁸ Iribas, 2012

¹⁹ ابن منظور، 1410، 279/10.

²⁰ القضاة، 2015، 35.

²¹ أبو الخير، 2019، 12.

²² جري، 2016، 43، 44.

²³ محمود، 2008، 15.

²⁴ سلامة، 2006، 17.

²⁵ السنوسي، وآخرون، د.ت، 9-10.

²⁶ مرزوق، 2019، 279.

* قائمة المراجع :

القرآن الكريم.

أولاً: المراجع العربية:

- ابن جني، عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط4، د.ت.
- ابن منظور. أبو الفتح. لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، 2003.
- أبو الخير، أحمد غنيم. المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، مجلة جامعة فلسطين التقنية، فلسطين، العدد 7(3)، 2019.
- إدريس، محمد أحمد، تقنيات تعليم النحو العربي في ظل الثورة الرقمية المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب، العدد 31، الأردن، 2024م.
- الرَّجَّاجي، أبو القاسم. الإيضاح في علل النحو، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، دار النفائس - بيروت، ط5، 1986.

- السنوسي، عبد الكريم، أحمد، محمد. دور التقنيات التعليمية الحديثة في التعلم عن بعد في ظل الظروف المتغيرة، جامعة إجدابيا، د. ت.
- الصميدعي، وليد هاشم، كردي، إسماعيل، حبيب، محمود الدراجي. أهمية علم النحو في فهم النص الشرعي، مجلة كلية اللاهوت، 2016.
- القضاة، أحمد حسن. معوقات تعلم الرياضيات للمرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن من وجهة نظر الطلبة، عمان، 2015.
- جري، خضير عباس. التقنيات التربوية تطورها تطبيقاتها أنواعها، دار النشر ثائر العصامي، لبنان، 2016.
- حركاتي، ميلود عباس لغرور، دراسة تعليمية النحو حضورياً وعن بعد، خنشلة/ الجزائر مجلد: 03 العدد 03: جويلية، 2022.
- حمد، جمال. بعض صعوبات تعلم النحو عند الطالب - الأسباب والحلول، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (45)، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، 2019.
- زهيرة، جليلي. النحو العربي وتطوره في القرن الأول والثاني هجريين، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2016.
- سلامة، عبد الحافظ. وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، (ط6)، دار الفكر، عمان، 2006.
- سيلز، باربرا، ريتا ريتشي. تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال، بدر الصالح، مكتبة الشقري، الرياض، 1998.
- ضيف، شوقي. المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، د. ت.
- عبد الصمد، د. أحلام، أثر توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية عن بعد لأبناء الأسر العربية في المهجر، مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية، مجلد (15)، العدد (1)، ليبيا، 2025.
- لقم، أحمد علي. تيسير تعليم اللغويات العربية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي: الكيفية والتحديات -دراسة وصفية تحليلية، مجلة الشهاب، المجلد 12، العدد 1، جامعة الوادي، الجزائر، 2026.

- مرزوق، نرجس قاسم. استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل، 2019.
- هنداي، محمود. تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، (ط1)، عادل الكتب، القاهرة، 2009.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2025) Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. Interdiscip J Virtual Learn Med Sci.11(2):1-3
- Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937> Retrieved, 27/5/2020
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. Medical Education and Simulation, Centre for Medical Sciences Education, The University of the West Indies, St. Augustine, TTO
- Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal). 11(1. (

شعرية رحلة الظّعائن في الشعر الجاهلي وتمثّلات القيم في بنية الصّورة الشعرية

The poetry of the Za‘ā in (women’s caravan) journey in pre-Islamic poetry and the representations of values in the structure of the poetic image

*- محمد غسان صفصوف

*- جامعة الجنان طرابلس- لبنان

mohamadsafsouf@outlook.com

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2026/01/05

الملخص:

يتناول هذا البحث شعرية رحلة الظّعائن في الشعر الجاهلي بوصفها بنية فنية وثقافية تتجاوز بعدها الواقعي المرتبط بالتنقل طلباً للماء والكلأ، لتغدو عنصراً بنائياً فاعلاً في تشكيل القصيدة إلى جانب المقدمة الطللية. وينطلق البحث من فرضية مؤداها أن رحلة الظّعائن ليست مجرد مشهد وصفي عابر، بل نسق رمزي تتقاطع فيه الأبعاد السردية والنفسية والاجتماعية، بما يعكس منظومة القيم السائدة في المجتمع البدوي. الكلمات المفتاحية: رحلة ، الصورة الشعرية، القيم البدوية، النسق الثقافي.

Abstract:

This study explores the poetics of the Za‘ā in (women’s caravan) journey in pre-Islamic poetry as both an artistic and cultural structure that transcends its practical function of seasonal migration. It argues that the journey constitutes a central poetic motif alongside the ṭalil prelude, operating as a symbolic and narrative space where psychological, social, and cultural dimensions intersect .

Keywords: Journey, poetic imagery, Bedouin values, cultural framework.

مدخل:

يكشف البحث عن حضور منظومة القيم البدوية في التشكيل الشعري، حيث تتجلى القيم الإيجابية كالكرم والفروسية والجرأة بوصفها مرتكزات جمالية وأخلاقية، في حين تعكس صور الثأر والتمايز الاجتماعي توترات البنية الثقافية للمجتمع الجاهلي.

يُعدّ الشعر الجاهلي مرآة صادقة لحياة العربي في بيئته الصحراوية، إذ تنمّاهي التجربة الفردية مع الواقع الاجتماعي، وانعكست من خلالها منظومة القيم والعادات التي شكّلت ملامح المجتمع البدوي قبل الإسلام، ولم يكن الارتحال في تلك البيئة مجرد ضرورة حياتية تفرضها طبيعة الصحراء، بل تحوّل إلى عنصر فني بارز في بنية القصيدة، لا سيما في مشهد رحلة الضعائن بما يحمله من أبعاد وجدانية وجمالية وثقافية.

تؤدّي حياة الشاعر دورًا محوريًا في فهم طبيعة هذه الصور الشعرية. فقد عاش الشعراء الجاهليون في بيئة صحراوية قاسية فرضت عليهم حياة الرحلات الدائمة، والصراعات بين القبائل، والمغامرات الفردية التي انعكست على أشعارهم. فمثلاً، عنتر بن شداد¹ عكست أشعاره صراعاته في الدفاع عن قبيلته والسعي وراء المجد الشخصي، وتجربته في مواجهة التمييز بسبب لون بشرته، ما انعكس في تصويره للرحلات والهواجس العاطفية في رحلة الضعائن. أما امرؤ القيس²، فقد جسّد في أشعاره اهتمامه بالراحة والأمان للمرأة أثناء السفر على الهودج، وربط بين تجواله في الصحراء والبحث عن المجد والغزل، ما أضفى على رحلة الضعائن بعداً نفسيًا واجتماعيًا. كما أسهم الأعشى³ في تصوير الرحلة بأسلوبه الفني، مستندًا إلى خبرته في المديح الاجتماعي وملاحظة تفاصيل حياة القبائل، ليعكس القيم البدوية من الكرم والعفة والشجاعة.

وتتجلى أهمية دراسة رحلة الضعائن في كونها نقطة التقاء بين الشعرية والنسق الثقافي، فهي مشهد تصويري حافل بالحركة والوصف، وفي الوقت نفسه رمز اجتماعي يعكس قيم الشرف والستر والحنين والفراق. ومن هنا يسعى البحث إلى الكشف عن شعرية هذا المشهد في الشعر الجاهلي، وبيان كيفية تجلّي القيم البدوية في بنية الصورة الشعرية، انطلاقًا من قراءة تحليلية تستنطق النصوص وتربطها بسياقها الثقافي والحضاري.

1/ رحلة الضعائن في الشعر الجاهلي وأثر البيئة الصحراوية في تشكيل الصورة الشعرية:

لا شكّ في أنّ للبيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالشاعر أثرًا لا يُنكر في صور الشاعر، لأنّ «الأدب والفنون ملاكها الخيال، والخيال غذاؤه الحسن، والحسن موضوعه البيئة، والبيئة

عمل من أعمال الطبيعة يختلف باختلافها في كل قطر، فإذا لم يوفق الفنان بين عمله وعمل الطبيعة، ويُؤلف بين روحه وروح البيئة، فاتته الصبغة المحلية، وهي شرط جوهري لصدق الأسلوب، وسلامة الصورة. «⁽⁴⁾ كانت عادات البداوة وتقاليدها، وقيمها من أبرز الروافد التي استقى منها الشعراء مادة صورهم. سنتناول في هذا البحث أبرز هذه العادات والتقاليد، وهي تبرز من خلال رحلة الطعائن في الصحراء.

لقد فرضت البيئة الصحراوية المُجربة بمناخها الجاف القاسي، ومواردها الاقتصادية الشحيحة على البدو الجاهليين الارتحال الدائم الاضطراري، طلباً للكلأ، والماء، والخصب، وكثيراً ما كانت تنشب مشاجرات، وحروب، وصراعات طويلة الأمد؛ بسبب قساوة هذه الحياة، وقد صوّر الشعراء الجاهليون سلوك الارتحال الملازم لحياة البدو الجاهليين، الذي كان جزءاً من التركيب الاجتماعي، والثقافي، والنفسي، والذهني لهم، وقد كان له «تأثير على إنسان تلك المنطقة، وتبدّى هذا التأثير من خلال اللغة في القصيدة... فالرحلة ليست تجربة شاقّة يخوضها شاعر ليبلغ غاية معلنة، وإنما هي طقس شعري يؤدي بالتواطؤ، والمبدع، والمتلقي؛ ليصبح الشعر شعراً.»⁽⁵⁾

وتتشابه الصورة الكلية التي يرسمها الشعراء الجاهليون للرحلة في ملامحها العامة مع تباينات جزئية تبعاً لغرض القصيدة الأساسي، وليست الرحلة مجرد انتقال من أرض قاحلة مجربة إلى أرض خصبة بحثاً عن الماء والكلأ، فحسب، إنما هي أيضاً خطاب شعري؛ لأنّ الشاعر الجاهلي «يعنى بتقديمها بلغة أدبية عميقة يمتزج فيها السرد بالوصف، وترتبط فيها أجزاء الخطاب كعممار نموذجي في وحدة قصصية واحدة مكوّنة نصّ الرحلة.»⁽⁶⁾ وتعدّ الرحلة أيضاً قصّة؛ لأنّها تشتمل على عناصر الحدث، والشخصيات، والزمان، والمكان، والسرد، والوصف، والحوار، والعقدة، والحل، وبالطبع يبقى للشعر بنيته وطبيعته الخاصة، ولاشكّ في أنّ الرحلة قد وسّعت من مدارك الشعراء الجاهليين، وقدرتهم على التخيل. واتخذت الرحلة شكلين: الأول، رحلة الشاعر على ناقته، والآخر رحلة الطعائن على الهودج. إنّ رحلة الطعائن في الحقيقة هي نتاج التفاعل والصراع بين البدوي الجاهلي وبنيته البدوية الصحراوية القاسية من جهة وبينه، وبين البدو الآخرين من جهة أخرى، وهي تعبّر عن طبيعة النظام الاجتماعي البدوي القائم على الرحلة، و تحمل في طياتها أبعاداً نفسية وعاطفية، والملاحظ في كلّ القصائد التي وصف فيها الشعراء الجاهليون رحلة الطعائن أنّ أهل الحبيبة وقبيلتها دائماً هم الراحلون، وليس الشاعر أو قبيلته.

هذا، وقد صوّر الشعراء الجاهليون رحلة الطعائن على الهودج بأدق تفصيلاتها وجزئياتها حتى صارت غرضاً شعرياً أساسياً في بنية القصيدة الجاهلية، لا يقل أهمية عن المقدمة الطللية، وغدت لوحة تصويرية شعرية إبداعية حيّة يصوّر فيها الشاعر ألمه، ولوعته، وحزنه الشديد على فراق المحبوبة، فيحسّ فيها المتلقي بنبضات قلب الشاعر، ولواعج شوقه، وحنينه، ولوعته وهو يشاهد المحبوبة ترتحل مع قبيلتها نحو ديار بعيدة، وهنا تظهر براعة الشاعر التصويرية، وقوة مخيلته، وقدرته على نقل انفعالاته، وتجربته الشعورية الوجدانية وفق ما يقتضيه الموقف، ووظف الشعراء من أجل نقل صورة مشهد ارتحال الطعائن بأبعاده النفسية، والوجدانية العديد من الأساليب الفنية، والإنشائية، منها: الوصف، والحوار، والسرد القصصي، والاستفهام، والنداء.

كان الشاعر يحرص كلّ الحرص على توفير سبل الراحة والأمان لها، فاخترع الهودج الذي يوضع على الإبل، وتوضع المرأة فيه، وأطلق عليه طعينة، وأطلق على النساء اللواتي يُحملن في الهودج طعائن.⁽⁷⁾ فالعلاقة متلازمة بين المرأة البدوية، والهودج، فكلاهما يسعى طعينة، وهي من باب المجاز المرسل أي تسمية الشيء بما يجاوره، وهذه التسمية تدلّ على ترسخ سلوك الترحال في الثقافة البدوية، حتى قيل لزوجة الرجل طعينته.

والهودج مخمل يوضع على ظهر الحيوانات، وخاصة الجمال، والإبل مصنوع من الخشب، ويشبه السرير، يحتوي على أعمدة، تُنصب عليها ستائر من قماش، فيصبح شكله كالخيمة الصغيرة، تجلس فيه المرأة؛ لتتقي به حرارة الشمس أو الرياح الصحراوية المحملة بالأتربة، والغبار، وغالباً ما يكون مظللاً بالقماش، وأحياناً يكون مغلقاً مغطى بالكامل، وكان منتشرًا في أوساط البدو الجاهليين، وأطلق عليه أيضاً الغبيط، كما في قول امرئ القيس يصوّر مغامرته الغرامية مع محبوبته "عنيزة":⁽⁸⁾ [الطويل]

وَيَوْمَ دَخَلْتُ الْخَدْرَ خَدْرَ عَنِيْزَةٍ فَقَالَتْ لَكَ الْوَيْلَاتُ إِنَّكَ مُرْجِلِي
تَقُولُ وَقَدْ مَالَ الْغَبِيْطُ بِنَا مَعَا عَقَرْتَ بَعِيْرِي يَا امْرَأَ الْقَيْسِ فَاَنْزِلِ
فَقُلْتُ لَهَا سَبِيْرِي وَأَرْخِي زِمَامَهُ وَلَا تُبْعِدِيْنِي مِنْ جَنَّاكِ الْمَعْلِلِ

يلاحظ براعة الشاعر في نقل مشهد الحوار الذي دار بينه وبين عنيزة في الهودج إلى المتلقي، وتصويره، فينقل لنا صوت عنيزة وهي تلومه لدخوله الهودج عليها، وخشيتها من أن تصبح تمثلي راجلة بسبب عقر ظهر البعير الذي يحمل الهودج الذي أخذ يميل، ويترنّج،

فطلبت منه النزول، لكنّه أبى إلّا أن يقضي وطره منها، وطلب منها مواصلة السير، وأن ترخي زمام البعير.

وجاء تصميم الهودج ليوَقّر للمرأة البدويّة الشعور بالأمان، ويحميها من عوامل الطقس الصحراويّ القاسيّ مثل: حرارة الشمس الحارقة في النهار، والبرد الشديد في الليل، والرياح الشديدة المحمّلة بالغبار، إضافة إلى أنّه يصونها من نظرات عيون الناس الأجانب عنها، فشكّل الهودج «صُنْع أساسًا لتحقيق الستّر للمرأة أثناء ركوبها على البعير، ومراعاة الأعراف البدويّة، ومنها قلق الغيرة، والحرص على الشرف لدى الرجل، ونفور الرجل من التعرّض لامرأته بوصفٍ أو كلام». ⁽⁹⁾ ويوضع ستر رقيق فوق الهودج مبالغّة في صيانة المرأة عن عيون الرجال الغرباء، يقول الأعشى مصوّرًا حال محبوبته هريرة: ⁽¹⁰⁾ [البسيط]

لم تمش ميلًا ولم تركب على جمليّ ولم ترالشمس إلّا دوّنها الكِلل

ومعنى البيت أنّه ليس من عادتها السير أو الركوب على ظهر الجمال، وهذا يدلّ على حرص ذويها على توفير أسباب الراحة لها، وهذه المرأة أيضًا مختبئة في بيتها، ومحتجبة عن مخالطة الرجال الغرباء، لا تنظر إلى الشمس إلّا فوقها الكِلل: جمع كلّ، وهو غطاء رقيق يُوضع فوق الهودج، يحجب المرأة عن الناس الغرباء، وهذا التصميم المحكم للهودج كانت وراءه «أيدي صنّاع وعقول مبدعة، وكانت الغاية من إنشائها، ثم تصويرها هي رفاهية المسافر، حتّى لا يشقّ عليه سفره». ⁽¹¹⁾ وكانت ستائره تُزيّن أحيانًا بريش النعام الأسود بغية بيان منزلة أصحابه وترفعهم، وكانت الهودج أحيانًا تُزيّن بألوان زاهية للدلالة، من ذلك قول الأعشى: ⁽¹²⁾ [الطويل]

علّون بأنماطٍ عتاقٍ وعَقْمَةٍ جوانبها لونانٍ وردٌ ومُشربٌ

يصف الأعشى منظر الهودج، وهي تسير في الصحراء، وقد ازدانت بالألوان الزاهية الوردية، واللون الورديّ يرمز إلى أنوثة المرأة وجاذبيتها الكبيرة. من هنا، كانت المرأة البدويّة ركنًا أساسيًا من أركان المجتمع البدويّ الجاهليّ، ولا نبالغ إذا قلنا إنّها كانت محور الشعر الجاهليّ سواءً بصورة جليّة مباشرة في غرض الغزل أم بصورة رمزيّة كما في المقدمة الطليّة، ورحلة الطعائن.

2/ القيم البدويّة

كان المجتمع البدويّ الجاهليّ يعيش حالة صراع بين صفات إيجابية محمودة، تجسّد الخير، وصفات سلبية مذمومة، تجسّد الشرّ، وقد تقاسمت شخصيّة البدويّ الجاهليّ قيم الخير، والشرّ، وصوّر الشعراء الصراع بين هذه القيم.

1/2 القيم الإيجابية

تحلّى البدو الجاهليّون بمجموعة من القيم الخُلقيّة التي، استلهمها الشعراء في صورههم، أبرزها:

* الكرم

كان الكرم قيمة خُلقيّة متأصّلة في نفس الرجل البدويّ الجاهليّ على الرغم من موارد البيئة الصحراويّة الشحيحة، فشعورهم بطبيعة البادية القاسية غدّى في نفوسهم روح التضامن والإخاء، فولدت قيمة الكرم التي كانوا من أكثر الخصال التي يتفاخرون بها. فهذا عنتره يفخر في معلّقته بشمائله، ومنها الكرم، فيقول: ⁽¹³⁾ [الكمال]

فَإِذَا شَرِبْتُ فَإِنِّي مُسْتَهْلِكٌ مَالِي وَعِرْضِي وَافِرْلَمْ يُكَلِّمْ
وَإِذَا صَحَوْتُ فَمَا أَقْصِرُ عَنْ نَدَى وَكَمَا عَلِمْتَ شَمَائِلِي وَتَكْرُمِي

فهو لا ينفق ماله كلّ على شرب الخمر، بل عندما يصحو لا يقصّر عن الجود بماله لمن يحتاجه. وأمّا امرؤ القيس، فعلى الرغم ممّا في شعره من فحش، يجعل مكارم الأخلاق، وفي مقدمتها الكرم مبلغ همّته في الحياة، وغاية كسبه، فقال: ⁽¹⁴⁾ [الوافر]

وَكُلُّ مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ صَارَتْ إِلَيْهِ هِمَّتِي، وَبِهِ اِكْتِسَابِي

وحتى في مغامراته النسائيّة يصوّر جوده، وكرمه، فقال يصف يوم دارة جلجل: ⁽¹⁵⁾ [الطويل]

وَيَوْمَ عَقَرْتُ لِلْعَذَارَى مَطِيطِي فَبَا عَجَبًا مِنْ كُورِهَا الْمُتَحَمَّلِ
فَظَلَّ الْعَذَارَى يَرْتَمِينَ بِلَحْمِهَا وَشَحْمِ كَهْدَابِ الدِّمْقَسِ الْمُفْتَلِ

فقد نحر لهمّ ناقته المكتنزة باللحم، فأخذن يأكلنّ منها، حتّى شبعن، وأصبح هو بلا راحلة تحمله، فركب في هودج عنيزة.

وكان الشعراء الجاهليّون يقدّرون قيمة الكرم، ويثنون على المتخلّقين بها، سواء كانوا من زعامات المجتمع البدويّ، وأعيانه أم من العامّة، وقد ذهب الأعشى من عنده قصد سوق عكاظ، وكان ذلك في موسم الحجّ، فوقف ينشد قصيدته الشهيرة التي يثني فيها على كرم المُحلّق، وجوده: ⁽¹⁶⁾، ومنها هذه الأبيات: ⁽¹⁷⁾ [الطويل]

يَدَاكَ يَدَا صِدْقٍ فَكَفُّ مُفِيدَةٌ وَأُخْرَى إِذَا مَا ضُنُّ بِالزَّادِ تُنْفِقُ

تَرَى الْجُودَ يَجْرِي ظَاهِرًا فَوْقَ وَجْهِهِ كَمَا زَانَ مَتَنَ الْهِنْدُوَانِي رَوْنُقُ

يشيد الأعشى في هذه القصيدة بكرم المخلّق، على الرغم من قلة ذات يده، ويتفنن في تصوير كرمه، فيصوّر بشاشة وجهه في استقبال ضيفه، ويثني على حسن إيقاد النار، وهدوئها، ويقرن بين وبين الكرم، ولمّا سمع الناس هذه القصيدة من فم الأعشى تسابقوا إلى بيت المخلّق قاصدين الزواج ببنته، فتزوجن كلّهنّ، فقصة الأعشى مع المخلّق توضّح قيمة الكرم في العصر الجاهليّ، والمكانة المرموقة للشعراء في قلوب الناس، ووجدانهم. وكان الكرم من أهمّ الخصال التي يمدح بها الشعراء البدو الجاهليّون الأعيان، والملوك، من نماذج ذلك، اللوحة التصويريّة الجميلة التي يرسمها النابغة¹⁸ لكرم النعمان وسخائه: (19) [البسيط]

فَمَا الْفُرَاتُ إِذَا هَبَّ الرِّيحُ لَهُ تَرْمِي أَوَاذِيَهُ الْعَبْرَيْنِ بِالزَّبَدِ
يَمُدُّهُ كُلُّ وَادٍ مُتَرَجِّحٍ لِحَبِّ فِيهِ رِكَامٌ مِنَ الْيَنْبُوتِ وَالْخَضَدِ
يَظَلُّ مِنْ خَوْفِهِ الْمَلَأُ مُعْتَصِمًا بِالْخَيْرِ زَانَةً بَعْدَ الْأَيْنِ وَالنَّجْدِ
يَوْمًا بِأَجُودَ مِنْهُ سَيَبَ نَافِلَةً وَلَا يَحُولُ عَطَاءُ الْيَوْمِ دُونَ غَدِ

تفتّن النابغة في وصف كرم النعمان، ورصد لذلك مجموعة من الصور الفخمة المضخّمة التي تعتمد على أسلوب التشبيه الدائري الاستطراديّ، فمهر الفرات عندما يبلغ ذروة فيضانه، وتضطرب أمواجه، ليس بأجود من النعمان الذي عطاؤه دائم غير منقطع، أمّا نهر الفرات ففيضانه في موسم الأمطار، وذوبان الثلوج فقط.

*العقّة

لعلّ النظرة التي علقت بالمجتمع العربيّ البدويّ في الجاهليّة، أنّه كان مجتمعًا متفسّخًا أخلاقيًا تستباح فيه الحُرّمات، وهذه النظرة غير دقيقة، إذ كان يحثّ على مكارم الأخلاق، ويعاقب كلّ من يتمرّد على أعراف المجتمع الأخلاقيّة، وينتهك الحُرّمات بالنفي أو الطرد من القبيلة. تفرّد عنتره عن أقرانه من الشعراء الجاهليين بصفة العقّة، وهي منع النفس عن كلّ شيء إلها، إضافةً إلى ما تمتع به من جرأة، وشجاعة، وفروسيّة، وقد صوّر ذلك في شعره، من ذلك قوله مخاطبًا عبلة: (20) [الكامل]

هَلَا سَأَلْتُ الْخَيْلَ يَا ابْنَةَ مَالِكٍ إِنْ كُنْتَ جَاهِلَةً بِمَا لَمْ تَعْلَمِي
إِذَا لَا أَزَالُ عَلَى رِحَالِي سَابِحٍ نَهْدٍ تَعَاوُرُهُ الْكُمَاةُ مُكَلَّمِ
طَوْرًا يُجَرِّدُ لِلطِّعَانِ وَتَارَةً يَأْوِي إِلَى حَصَدِ الْقَسْبِيِّ عَرَمَرَمِ
يُخْبِرُكَ مَنْ شَهِدَ الْوَقِيعَةَ أَنَّنِي أَغْشَى الْوَعْيَ وَأَعْفُ عِنْدَ الْمَغْنَمِ

أراد عنترة لفت نظر عبلة إلى خصاله التي يتفرد بها عن باقي رجال عشيرته، وأبرزها العفة، فهو إذ يبلي البلاء الحسن في الحرب، ليس طمعاً في الغنيمة، وإنما دفاعاً عن شرف قبيلته. وهو يفضل أن ينام عاصب البطن من الجوع على أن يذلّ كرامته في سبيل لقمة العيش، فيقول: ⁽²¹⁾ [الكامل]

ولقد أبيتُ على الطوى وأظله حتى أنال به كريم المأكلي

وهو لا يرضى أن يقيم علاقة مع امرأة خارج نطاق الحياة الزوجية، ويؤثر العفة، والحشمة، والحياء، ويصون حرمة الجار، ولا يتتبع عورات النساء، يقول: ⁽²²⁾ [الكامل]

ما استمتُ أنثى نفسها في موطنٍ حتى أوفّي مهرها مولاها
أغشى فتاة الحَيِّ عندَ حليلها وإذا غزا في الجيش لا أعشاها
وأغضُ طرفي ما بدت لي جازتي حتى يُواري جازتي مأواها

فهو يحفظ جاره في أهله، ولا يستغلّ غيابه في الغزو، ليخونه، وإذا رأى جازته فإنه يغضّ بصره حتى تدخل بيتها، وهو يكبح جماح شهوات نفسه، ويروضها على العفة، والأخلاق السمحة. ويوصي الأعشى ابنه بالمحافظة على عرض جاره، فلا يهتك ستره، فقال: ⁽²³⁾ [الطويل]

ولا تقرن جارةً إن سرها عليك حرامٌ فأنكحن أو تأبدا
*الجرأة والشجاعة

كانت الجرأة والشجاعة في اقتحام الأهوال من أبرز المآثر التي يفتخر بها البدو الجاهليون، وكانوا يعدّون ذلك من أخلاق الفرسان، فيجازفون في ركوب المخاطر، ولو كلّفهم الأمر حياتهم، ولا يرضون الذلّ والهوان، قال عنترة: ⁽²⁴⁾ [الكامل]

وإذا الجبانُ نهاك يومَ كريمةٍ خوفاً عليك من ازدحامِ الجَحْفَلِ
فإعصِ مقاتلته ولا تحفل بها وإقدام إذا حقّ اللقا في الأوّل
واختر لنفسك منزلاً تعلو به أو مت كريمةً تحت ظلّ القسطلِ
فالموت لا ينجيك من آفاته حصنٌ ولو شيدته بالجندلِ

يفضل عنترة الموت الكريم في ساحات المعارك على الحياة الذليلة، مادام أنّ الموت أمرٌ محتّمٌ لا مفرّ منه، ولا مهرب، ولو كان الإنسان في بروج محصنة. وأمّا امرؤ القيس، فيرفض أن يقنع بالعيش المتواضع، وإنما يوطن نفسه على الإقدام سعياً وراء المجد، فيقول: ⁽²⁵⁾ [الطويل]

فَلَوْ أَنَّ مَا أَسْعَى لِأَذْنَى مَعِيشَةٍ كَفَانِي، وَلَمْ أَطْلُبْ، قَلِيلٌ مِنَ الْمَالِ
وَلَكِنَّمَا أَسْعَى لِمَجْدٍ مُؤْتَلٍ وَقَدْ يُدْرِكُ الْمَجْدَ الْمُؤْتَلُ أَمْثَالِي

ومدح النابغة "عصام بن شهير" حاجب النعمان بن المنذر، لعلو همته، وجراته، وإقدامه، واعتماده على نفسه، فتحول من مجرد حاجب صغير إلى رجل ذي مكانة عالية ومال وفير في قصور المناذرة، فقال: ⁽²⁶⁾ [الرجز]

نَفْسُ عِصَامٍ سَوَدَتْ عِصَامًا وَعَلِمَتْهُ الْكَرَّ وَالْإِفْدَامًا
وَصَبَرَتْهُ مَلِكًا هَمَامًا حَتَّى عَلَا وَجَاوَزَ الْأَقْوَامَا

وصار عصام مضرب المثل لمن يحوز المجد بجده واكتسابه، وليس بسبب نسبه، و«النَّاسُ يَقُولُونَ لِمَنْ يَفْتَخِرُ بِنَفْسِهِ عِصَامِي، وَلِمَنْ يَفْتَخِرُ بِأَبَائِهِ عِظَامِي». ⁽²⁷⁾

2/2- القيم السلبية

بالإضافة إلى القيم البدوية الخلقية الإيجابية كان ثمة قيم خلقية مذمومة ألحقت الضرر بالمجتمع البدوي الجاهلي، وأبرز هذه القيم:

*- الثأر

كان الثأر عادة متأصلة في نفوس البدو الجاهليين، فإذا قُتل أحد أبناء القبيلة كان لزماً على باقي أفراد القبيلة أخذ الثأر له، وإلا جُلل القبيلة العار إن لم تأخذ بثأر ابنها، أو قبلت الدية بدلاً من الاقتصاص من القاتل، ولذلك جاء في الأمثال: "أضيع من دم سلاخ". وسلاخ رجل من عبد القيس قُتل، فطلّ دمه. ⁽²⁸⁾ ، أي ضاع دمه هدرًا، ولقد كان الثأر سببًا في اشتعال الحروب، والنزاعات بين القبائل البدوية في العصر الجاهلي. فامرؤ القيس قد هجر حياته اللاهية العابثة عندما جاءه خبر قتل والده حُجر، وعزم على الثأر له، وقال: ضيعني صغيرًا، وحملي دمه كبيرًا، وحلف ألا يأكل لحماً، ولا يشرب خمرًا، ولا يقرب النساء حتى يدرك ثأر أبيه، فقال بعد أن أدرك ثأره من بني أسد: ⁽²⁹⁾ [السرير]

قُولَا لِدُودَانَ عَيْبِدِ الْعَصَا مَا غَرَكُمُ بِالْأَسَدِ الْبَاسِلِ
حَلَّتْ لِي الْخَمَرُ وَكُنْتُ أَمْرًا عَنْ شَرِّهَا فِي شَغْلٍ شَاغِلِ
فَالْيَوْمَ أَسْقَى غَيْرَ مُسْتَحَقِّبٍ إِثْمًا مِنَ اللَّهِ وَلَا وَاغِلِ

لم يكن امرؤ القيس أكبر أبناء أبيه، ولكنه هو الذي أخذ على عاتقه مهمة الثأر له؛ لأنه لم يجزع، ولم يبك عندما جاءه خبر وفاته، وقد حاول بنو أسد استرضاء امرئ القيس بعد قتلهم أباه، فلم يرض ذلك، وعزم على حربهم، وفي البيت الأول يذكر عشيرة (دودان) التي

قتلت أباه، وهي فرع من قبيلة بني أسد، فحاربها، وانتصر عليها انتصارًا مؤزرًا، وأثنى في أهلها الجراح، حتى فاحت رائحة جثث القتلى، وقرت عينا امرئ القيس بالنصر، وراح يشرب الخمر بعد أن حلف ألا يشربها حتى يدرك ثأر أبيه من بني أسد. ومن النماذج على الثأر قول عنترة: (30) [الخفيف]

قَسَمًا بِالَّذِي أَمَاتَ وَأَحْيَا وَتَوَلَّى الْأَرْوَاحَ وَالْأَجْسَامَا
لَا رَفَعْتُ الْحُسَامَ فِي الْحَرْبِ حَتَّى أَتْرُكُ الْقَوْمَ فِي الْفِيَا فِي عِظَامَا

فهذان البيتان من قصيدة قالها عنترة في رثاء زهير بن جذيمة العبسي (31) شيخ قبيلة عبس، التي ينتسب إليها عنترة الذي يتوعد بالثأر له من بني عامر الذين قتلوه، وكان زهير فارسًا وسيدًا مطاعًا في قومه.

*- التمييز على أساس اللون

كان التمييز العنصري على أساس لون البشرة متفشياً في المجتمع البدوي الجاهلي، الذي كان ينقص من حقوق ذوي البشرة السوداء، ويعاملهم معاملة العبيد، حتى سبب ذلك عقدة نفسية لهم، وأكثر من عانى من هذا التمييز عنترة، فقد ورث السواد عن أمه سمية التي كانت تسمى بـ"زبيبة"، تحقيراً من شأنها، وعومل عنترة على أنه عبد، وعندما أحب ابنة عمه "عبله" رفضوا تزويجه إياها بسبب لون بشرته، وكان على عنترة أن يتجاوز عقدة اللون، فعندما وقعت الحرب بين عبس وذبيان أبلى عنترة بلاء حسناً، واستطاع أن ينال حريته بسبب فروسيته، وشجاعته، فمنحته قبيلته حريته من منطلق نفعي، وليس اعترافاً بخطئهم في معاملته، وعلى الرغم من استماتة عنترة في الدفاع عن قبيلته، فقد ظلوا يعيرونه بلون بشرته، وقد صور ذلك في قوله: (32) [الطويل]

إِذَا فَاضَ دَمْعِي وَاسْتَهَلَ عَلَى حَدْيٍ وَجَادَبَنِي شَوْقِي إِلَى الْعَلَمِ السَّعْدِي
أَذْكُرُ قَوْمِي ظَلَمَهُمْ لِي وَبَغِمَهُمْ. وَقَلَّةَ إِنْصَافِي عَلَى الْقُرْبِ وَالْبُعْدِ
بَنَيْتُ لَهُمْ بِالسَّيْفِ مَجْدًا مُشِيدًا فَلَمَّا تَنَاهَى مَجْدُهُمْ هَدَمُوا مَجْدِي
يَعِيبُونَ لَوْنِي بِالسَّوَادِ وَإِنَّمَا فِعَالُهُمْ بِالْخُبْتِ أَسْوَدُ مِنْ جِلْدِي

يبوح عنترة في بداية القصيدة بما يستكن في نفسه من ألم دفين بسبب نظرة قومه الدونية له بسبب لونه، على الرغم من بسالته في الدفاع عن قبيلته، حينما احتاجه قومه في الحرب، إلا أنهم قابلوا صنيعه بالجحود، والإساءة، وبخسوه حقه، وأمعنوا في الحط من قدره، فتجيش مشاعر الأسى والشعور بالظلم في صدره، ولا يستطيع- وهو الفارس الشجاع- أن

يمنع دموعه من الانهمار على خديّه، ثمّ يتمالك عنتره نفسه، ويعود لصلابته، فيعاتب قومه لعلّ ذلك يحرك وجدانهم، فيرقّون له، ويذكّرهم بمجهوداته في الدفاع عنهم وحمايتهم لشرف قبيلتهم وأعراضهم، وبسالته في قتال أعدائهم، فصنع مجدّاً لهم، إلّا أنّهم بالمقابل هدموا مجده، وأمعنوا في تعييره بسواد بشرته، وفي الواقع، إنّ فساد طويتهم، وقبح صنيعهم أشدّ سواداً من لون بشرة عنتره؛ لأنّ سواد بشرة عنتره لا ذنب له فيه، أمّا سواد قلوب أبناء قومه فناتج عن سوء فعالهم وفساد أخلاقهم، ويصرّح بأنّه لا يأبه للطرْد؛ لأنّ المتضرّر هم قومه الذين طردوه، فقد صنع لهم عزّاً.

* خلاصة:

مثّل الشعراء الجاهليون بيئتهم البدوية أصدق تمثيل، وتشبّعوا قيمها، وأعرافها، فجاءت صورهم الشعرية غير ملفقة أو منتحلة استقوها من واقعهم، ومحيطهم الاجتماعي والثقافي، انعكست فيها عادات البداوة، وتقاليدها، وأنساقها الثقافية، فهم لا يلفّقونها أو ينتحلونها، بل تأثروا في صياغتها بأنماط الحياة البدوية الاجتماعية، والثقافية، والمعيشية، وتشبّع الشعراء الجاهليون بمنظومة قيم المجتمع البدويّ الجاهليّ، فأبرزوها في صورهم، وهذه القيم منها ما هو إيجابيّ محمود كالكرم، والعفة، والفروسيّة، ومنها ما هو سلبيّ مذموم كالنار، والتمييز على أساس اللون.

* نتائج البحث

1- رحلة الطعائن كفضاء شعري متعدد الأبعاد

أظهرت الدراسة أن رحلة الطعائن في الشعر الجاهلي ليست مجرد انتقال مادي للبحث عن الماء والكلاء، بل تمثل فضاء شعرياً وثقافياً متشابكاً يجمع بين السرد والوصف والبعد النفسي، ويعكس التجربة الفردية للشاعر في إطار النسق الثقافي العام للمجتمع البدوي. فالرحلة تشكل عنصراً محورياً في بنية القصيدة، يساوي في أهميته المقدمة الطللية من حيث الوظيفة الفنية والتعبيرية.

2- تجسيد القيم البدوية في الصور الشعرية

تبين أن صور الهودج والطعائن كانت رموزاً ثقافية تحمل دلالات اجتماعية وأخلاقية، مثل الشرف والستر وحماية المرأة، كما عكست العلاقات بين الرجل والمرأة والقبائل، وتوضّح

حرص المجتمع البدوي على القيم الأخلاقية مثل الكرم، العفة، والشجاعة، التي جسدها الشعراء في شخصياتهم ومواقفهم، مما يضيف بعداً جمالياً وأخلاقياً للرحلة الشعرية.

3- القيم الإيجابية في المجتمع البدوي الجاهلي

حدد البحث أن القيم الممدوحة كانت محوراً رئيسياً في الصور الشعرية، وأبرزها:

3-1- الكرم : مثلما ظهر في شعر عنتره وامرئ القيس والأعشى، حيث يُصورُ الجود سواء على الضيوف أو في مواقف المغامرة.

3-2 العفة والحشمة: والتي تميزت بها شخصية عنتره وحفظها لحرمة الآخرين وحقوق المرأة، بما يعكس الانضباط الأخلاقي للمجتمع البدوي.

3-3 الشجاعة والجرأة: مثل مواجهة المخاطر في المعارك والسعي وراء المجد الشخصي والقبلي، والتي كانت جزءاً من أخلاق الفرسان في البيئة الصحراوية.

4- القيم السلبية والصراعات الاجتماعية

تناول البحث أيضاً القيم المذمومة التي أظهرتها البيئة البدوية، مثل:

4-1 الثأر: الذي كان سبباً للصراعات الطويلة بين القبائل، مثل موقف امرئ القيس بعد مقتل والده.

4-2 التمييز على أساس اللون: كما واجه عنتره بن شداد نتيجة لون بشرته، الأمر الذي عكس صعوبات اجتماعية وأزمة نفسية فردية، وأوضح كيف يمكن للشاعر أن يحوّل المعاناة إلى رمز شعري يعبر عن شجاعة وبسالة الفرد.

5- الشعر الجاهلي كمرآة للبيئة والمجتمع

أكد البحث أن الشعراء الجاهليين جسّدوا بيئتهم الصحراوية وأسلوب حياة البدو بكل تفاصيله، فتجلت عادات البداوة وتقاليدها وأنساقها الثقافية في الصور الشعرية، وهو ما جعل الشعر الجاهلي صادقاً وممثلاً للواقع الاجتماعي والثقافي، بعيداً عن الاختلاق أو الانتحال، مع قدرة النصوص الشعرية على نقل العاطفة والتجربة الإنسانية ضمن السياق البدوي.

5- وظيفة الرحلة في إثراء بنية القصيدة

أوضح البحث أن رحلة الضلعائن توسع من مدارك الشاعر وقدرته على التخيل، وتتيح استخدام أساليب فنية متعددة مثل الوصف والحوار والسرد والاستفهام، بما يجعلها غرضاً

شعرياً متكاملأ يساهم في إضفاء الحركة والجمالية والعمق النفسي على القصيدة، كما يربط بين التجربة الفردية للشاعر والقيم الثقافية للمجتمع.

*خاتمة

خلص هذا البحث إلى أن رحلة الظعائن في الشعر الجاهلي تمثل فضاءً شعرياً متعدد الأبعاد يجمع بين الواقع الاجتماعي والبعد النفسي والتجربة الفردية للشاعر ضمن النسق الثقافي العام للمجتمع البدوي. فقد تبين أن الرحلة ليست مجرد انتقال مادي بحثاً عن الماء والكأ، بل طقس شعري متكامل يشمل السرد والوصف والحوار والتصوير النفسي، ليصبح عنصراً محورياً في بنية القصيدة إلى جانب المقدمة الطللية.

وأظهرت الدراسة أن الشعراء الجاهليين استلهموا من بيئتهم الصحراوية وعادات البدو وتقاليدهم منظومة قيم أخلاقية تتجلى في الصور الشعرية، أبرزها الكرم، العفة، والشجاعة، والتي جسدت المثل العليا للفرد والقبيلة. في المقابل، رصد البحث القيم المذمومة مثل الثأر والتمييز على أساس اللون، والتي أظهرت الصراعات الاجتماعية والتحديات النفسية التي واجهها الأفراد، وخاصة في شخصية عنترة بن شداد، مما أضفى على النصوص الشعرية عمقاً إنسانياً ورمزاً ثقافياً.

كما بين البحث أن رحلة الظعائن، من خلال تصوير الهودج والنساء المرتحلات، تجسد القيم البدوية المتعلقة بالشرف والستر وحماية المرأة، وتعكس حسن المجتمع تجاه الراحة والأمان والكرامة. هذا الربط بين التجربة الفردية والشعرية من جهة والقيم الثقافية والاجتماعية من جهة أخرى، يجعل الشعر الجاهلي مرآة صادقة للبيئة التي أنتجته، ويكشف عن قدرة الشاعر على تحويل تجربة الرحلة إلى لوحة شعرية غنية بالحركة والجمالية والرمزية.

في الختام، يمكن القول إن رحلة الظعائن لم تكن مجرد موضوع شعري عابر، بل عنصر أساسي في بنية القصيدة الجاهلية، يوفر رؤية شاملة للبيئة البدوية، وينقل القيم الأخلاقية والثقافية، ويعكس صراعات الإنسان البدوي بين الواجب الاجتماعي والطموح الشخصي، ليظل الشعر الجاهلي شاهداً حياً على الحياة البدوية وصورة حقيقية لمجتمعها وثقافته.

*الهوامش والإحالات:

¹ - تنظر ترجمته في: [الجمعي، طبقات فحول الشعراء، ج ١، ص ١٥٢] و [ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ج ١، ص ٣٤٣] و [الأصفهاني، أبو الفرج، الأغاني، مؤسسة بدران للنشر، القاهرة، ج 8، ص 368] و [القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب، جمهرة أشعار العرب، تح علي البجادي، دار نهضة مصر، القاهرة، صفحة ٣٤٧]، و [الشنتمري، الأعلام، أشعار الشعراء الستة الجاهليين، ص ٧٦] و [بروكلمان، كارل، تاريخ الأدب العربي، ج 1، ص 14-16]

² امرؤ القيس بن حجر بن الحارث الكندي (130؟-85؟ ق.م/497-540؟ م). شاعر عربي جاهلي. من أصحاب المعلقات. ولد بنجد ونشأ فيها في كنف أبيه وكان ملكا على بني أسد. تنصرف في صدر شبابه إلى اللهو والصيد، حتى إذا قتل بنو اسد أباه التمس من قبائل العرب العون على الثأر، فلم يستجب لطلبه أحد. (البلعكي، منير، معجم أعلام المورد، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1992، ص 66)

³ الأعشى: ميمون بن قيس (توفي عام 7هـ/629م). شاعر جاهلي. يعرف بالأعشى الكبير لضعف بصره. تكسب بشعره ووفد على ملوك فارس فمدحهم. ((البلعكي، منير، معجم أعلام المورد، ص 59)

- ⁴ - محمد، حسين علي، ط7، 2011م، التحرير الأدبي، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ص 250.
- ⁵ - السيف، عمر عبد العزيز، 2009 م، بنية الرحلة في القصيدة الجاهلية : الأسطورة والرمز، دار الانتشار العربي، بيروت، ص 161-162.
- ⁶ - شبانه، حاتم عبد السلام، 2023 م، الرحلة والراحلة في الشعر العربي القديم، شعراء المعلقات أنموذجا، مندار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، ص 22.
- ⁷ - جاء في لسان العرب: «الظُعِينَةُ: الْهُودُجُ تَكُونُ فِيهِ الْمَرَأَةُ، وَقِيلَ: هُوَ الْهُودُجُ، كَانَتْ فِيهِ أَوْ لَمْ تَكُنْ. الظُعِينَةُ: الْمَرَأَةُ فِي الْهُودُجِ، سُمِّيَتْ بِهِ عَلَى حَدِّ تَسْمِيَةِ النَّثِيِّ بِاسْمِ النَّثِيِّ لِقُرْبِهِ مِنْهُ، وَقِيلَ: سُمِّيَتْ الْمَرَأَةُ ظُعِينَةً لِأَنَّهَا تَطْلَعُ مَعَ زَوْجِهَا وَتُقِيمُ بِإِقَامَتِهِ كَالْجَلِيسَةِ، وَلَا تُسَمَّى ظُعِينَةً إِلَّا وَهِيَ فِي هُودُجٍ.» ينظر: (ابن منظور، لسان العرب، ج 13، ص 271).
- ⁸ - امرؤ القيس، الديوان، ص 29.
- ⁹ - حجازي، دُرّة عبد الحميد، الظعينة في شعر العصر الجاهلي، مجلة كلية اللغة العربية بالمنوفية، مصر، ع 31، أبريل 2016، ص 1075.
- ¹⁰ - الأعشى، الديوان، ص 57.

- 11 - مرتاض، عبد المالك، 1988 م، السبع معلقات، مقارنة سيميائية أنثربولوجية لنصوصها، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سورية، ص323.
- 12 - الأعشى، الديوان، ص201.
- 13 - عنتر، الديوان، ص82.
- 14 - امرؤ القيس، الديوان، ص٧٨.
- 15 - المصدر نفسه، ص26-27.
- 16 - وذكر ابن عبد ربّه الأندلسي (ت، ٣٢٨هـ) في " العقد الفريد" رواية أخزى لسبب مدح الأعشى للمحلّق، فذكر أنّ الأعشى طرقه في فتية وقد كان المحلّق بن حنتم بن شدّاد خاملاً لا يذكر، حتّى طرقه الأعشى في فتية، وليس عنده إلا ناقة، فأتى أمّه فقال: إنّ فتية طرقونا الليلة. فإن رأيت أن تأذني في نحر الناقة! قالت: نعم يا بني. فنجرها واشترى لهم ببعض لحمها شرباً، وشوى لهم بعض لحمها، فأصبح الأعشى ومن معه غادين، فلم يشعر المحلّق حتّى أتته القصيدة. (ابن عبد ربّه الأندلسي، شهاب الدين أحمد، ط١، ١٤٠٤هـ، العقد الفريد، دار الكتب العلميّة، بيروت، ج٦، ص١٧٧)
- 17 - الأعشى، الديوان، ص217-224-225.
- 18 - النابغة الذبياني (توفي عام 18 ق.هـ/ 604م) شاعر جاهلي، من أصحاب المعلقات. عرف بدقّة الوصف وبراعة الاعتذار. عاش فترة فترة في بلاط اللخميّين في الحيرة حيث لقي حظوة أثارت حسد خصومه فأوغروا عليه صدر الملك النعمان الثالث واهمّوه بحبّ المتجرّدة امرأة الملك. فلجأ إلى بلاط الغساسنة أعداء اللخميّين وراح يعتذر إلى النعمان معلّناً براءته ". (البلعكي، منير، معجم أعلام المورد، ص200)
- 19 - النابغة، د.ت، الديوان، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة.
- 20 - عنتر، الديوان، ص82.
- 21 - المصدر نفسه، ص68.
- 22 - عنتر، الديوان، ص93.
- 23 - الأعشى، الديوان، ص137.
- 24 - عنتر، الديوان، ص٧٠.
- 25 - امرؤ القيس، الديوان، ص١٣٩.
- 26 - النابغة، الديوان، ص114.
- 27 - العسكريّ، أبو هلال، د.ت، جمهرة الأمثال، دار الفكر، بيروت، ج٢، ص٣١٢.
- 28 - المصدر نفسه، ج٢، ص١٠.
- 29 - امرؤ القيس، الديوان، ص١٤١.
- 30 - عنتر، الديوان، ص79-78.

³¹ - زُهَيْرُ الْعَبْسِي (000 - نحو 50 ق هـ = 000 - نحو 574 م): زهير بن جذيمة بن روانحة العبسي: أمير عبس، وأحد سادات العرب المعدودين في الجاهلية، كانت قبيلة هوازن تهاجه، وتحمل إليه الإتاوة في كل عام تأتيه بها في عكاظ، قتله خالد بن جعفر العامري، ينظر: الأصفهاني، الأغاني، ج10، ص11) و(النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهّاب، 1423 هـ، نهاية الأرب في فنون الأدب، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ج3، ص53).

³² - عنتر، الديوان، ص31-32.

المصادر والمراجع:

- ابن شداد، عنتر، 1893م، الديوان، مطبعة الآداب، بيروت.
- الأعشى، ميمون بن قيس، 1974م، الديوان، تح: محمد حسين، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- امرؤ القيس، ط4، ديوان امرؤ القيس، شرحه: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت.
- حجازي، دُرَيَّة عبد الحميد، الطعينة في شعر العصر الجاهليّ، مجلّة كِلْيّة اللغة العربية بالمنوفية، مصر، ع31، أبريل 2016.
- السيف، عمر عبد العزيز، 2009م، بنية الرحلة في القصيدة الجاهليّة: الأسطورة والرمز، دار الانتشار العربي، بيروت.
- شبانه، حاتم عبد السلام، 2023م، الرحلة والراحلة في الشعر العربي القديم، شعراء المعلقات أنموذجا، مندار ورد الأردنّيّة للنشر والتوزيع.
- العسكري، أبو هلال، د.ت، جمهرة الأمثال، دار الفكر، بيروت.
- محمد، حسين علي، ط7، 2011م، التحرير الأدبيّ، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- مرتاض، عبد المالك، 1988م، السبع معلقات، مقارنة سيميائية أنثربولوجية لنصوصها، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سورية.
- النابغة، د.ت، الديوان، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة.

أوجه التشابه بين المرأة وبعض شخصيات الصور المتحركة- دراسة مقارنة-
The Similarities between the character of women and some cartoon characters -a comparative study-

*- د.أريم الشريف

*- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالفيروان/تونس

cherifryma03@gmail.com*

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2026/04/01

الملخص:

تتناول هذه الدراسة أوجه التشابه بين المرأة وبعض شخصيات الصور المتحركة، من خلال تحليل تمثيلاتها الجسدية والنفسية والاجتماعية داخل الخطاب البصري. تنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن شخصيات الرسوم المتحركة لا تُنتج في فراغ، بل تعكس تصورات ثقافية واجتماعية سائدة حول المرأة وأدوارها. وتعتمد المنهج المقارن بتحليل نماذج مختارة من شخصيات نسائية في الصور المتحركة.

الكلمات المفتاحية: المرأة - ألف ليلة وليلة - الرسوم المتحركة - التراث والإبداع .

Abstract:

This comparative study addresses the similarities between women and certain animated characters through an analysis of their physical, psychological, and social representations within visual discourse. The study is based on the assumption that animated characters are not produced in a vacuum, but rather reflect prevailing cultural and social perceptions of women and their roles. It adopts a comparative methodology by analyzing selected models of female characters in animated images.

Keywords: Women, One Thousand and One Nights, Animated Works, Cultural Heritage and Creativity

مدخل:

إن مختلف الكتب العربية والغربية مليئة بالحكايات التي تكون إما خيالية أوحقيقية، تسرد بعض القصص الجميلة التي تكون مليئة بالقيم والعبر، حكايات تكون المرأة حاضرة فيها إما بالفعل أو القول، أو شخصية مستوحاة من الخيال، وعلى سبيل الذكر لا الحصر كتاب ألف ليلة وليلة الذي يعد من الآداب العالمية التي جابت مختلف القارات وفتنت العديد من الفنانين والادباء والشعراء والهمتهم أعمالا رائعة أثرت ومازالت تؤثر في الإنسانية جمعاء. إرث ثقافي دون منازع، من روته كانت هي الأخرى مصدر إلهام، فشرزاد التي تقمصت الدور مثلت الجمال والحكمة والفتنة، نصوصها وحكاياتها التي كانت ترويها لم تقف عند السرد فقط، بل كانت مصدر إبداع العديد من المصورين، والموسيقين، والروائيين، والفنانين التشكيليين العرب والغرب منهم، أين وجدوا لذة وسحرا في نصوصها التي تتشكل وفق مخيلتهم. نصوص ألف ليلة وليلة والرسوم المتحركة كلها تجردت من الكلمة لتصبح صورة تتعدد فرادتها وتُشفّر وتُلفّر كما كانت تفاعل شرزاد مع شهريار أو سندريلا مع فارس أحلامها الخيالي...، أوفلة والأقزام السبع مع زوجة أبيها. كذلك نجد توفيق الحكيم الذي كتب هو أيضا عن المرأة وأخرجها في شكل قصص مصورة تشد القارئ وتنتظر معه ماذا ستتمص هذه القارورة.

هذه الساحرة "المرأة" أو غيرها ممن كتب عن المرأة التي بلغت أعلى القمم بفضل دهائها استطاعت أن تخرج من المأزق التي وضعت فيه، وتكون مثلا لكل النساء اللاتي تتميزن بالكيد حتى إنه قيل عنهن "إن كيدهن لعظيم" في حُبكِ المخارج، لذلك نجد في قصصنا وتاريخنا العديد من النساء اللاتي تميزن بالفتنة والحكمة وأصبحن مثلا يحتذي به. "فمرجانة والأربعين حرامي" هذه الشخصية التي تقمصتها امرأة استطاعت بفضل حمها لسيدها وذكائها الفائق أن تخلص سيدها من موت محتم. "مرجانة" وغيرها من النساء الفاعلات في قصصنا التي مازلنا نسمعها أو نشاهدها تركز جملة من الصور الراسخة في الذهن. حاول الآخر {المختلف عنها في الجنس} أن يعرف أسرار هذه القوارير التي تتغير وتتلون حسب الظروف والمواقف، حاول الأديب والشاعر والرسام فك الألغاز ولكن في كل مرة كان يخسر الرهان، لأن هذه الأخيرة هي بدورها حاولت أن تكون في حكمة شرزاد وتستعمل ما استخلصته من حكايتها في معالجة ما تتعرض له من ضغط في مسيرتها، أو سندريلا في الزج بزوجة أبيها في السجن، أوفلة والأقزام السبعة التي هي الأخرى خرجت من سجن لتعيش سجننا آخر من نوع مختلف.

هذه الشخصيات وغيرها كانت تعتبر في العديد من المناسبات صورا مصغرة عن عيشة المرأة إما بالإيجاب أو السلب. ونحن هنا سندسأل شهرزاد، توفيق الحكيم، نعمات البحيري وغيرهن من الكتّاب الذين صوّروا حكايات جميلة مازالت راسخة في الذهن، والمرأة اليوم مازالت تعيش جمال الحكايات. لذلك سندسألها كيف استطاعت أن تتأثر بهذه القصص؟ وكيف تقمصت هذه الشخصيات المصورة (المتحركة) في الواقع المعيشي اليوم؟ وكيف نحن نعتمد على هذه الصور الخيالية في مختلف مراحل حياتنا؟

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن لتحليل السمات المشتركة بين الشخصيات الكارتونية والنساء في الواقع، مثل :

- السمات الجسدية (مثل الملامح المبالغ فيها أو المثالية) .

- السمات الشخصية (مثل القوة، الضعف، الذكاء، العاطفة) .

- الأدوار الاجتماعية (مثل دور الأم، البطلة، الشريرة) .

1- مفهوم الرسوم المتحركة

إن فن الرسوم المتحركة هو أحد الفنون الإبداعية التي تطلق العنان للخيال لتقديم شخصيات كرتونية، تسرد جملة من الأحداث والقصص التي تكون إما خيالية أو حقيقة يقع بثها بطريقة مصغرة للأطفال ليتعلموا منها ويستخلصوا العبر. إن هذا الفن قطع العديد من الأسواط ليصل إلينا بطريقة حديثة ومغايرة لما اعتدنا عليه. ولكن قبل الحديث عن هذا الفن وعلاقته بالمرأة سنبحث في بعض التعريفات.

ظهرت الصورة بأشكال مختلفة في التأليف والشكل وذلك تبعا للعصور التاريخية التي ظهرت فيها مما جعل لكل عصر خصائص فنية تميزه عن الآخر، هذا الفن الذي ينقل المشاعر للناس ومعاناتهم وأمزجتهم. وهو في نفس الوقت يظهر كروية للحياة نكتشف منها خبايا الكون. فالمادة والصورة التي يكونها الفنان هي الواقع المعيشي للبشر يقع بثه بطريقة مغايرة لما اعتاد عليه، وخاصة إذا ما كان هذا الفن جديدا علينا لم نكن نفهم محتواه من الأول ليكون اسمه الرسوم المتحركة.

هذا الفن الذي جعل من الكون يقف ويتسمر بالساعات ليتفرج وينعم بلحظات من السعادة، هذا الفن الذي خلق حيوية في مختلف أركان الكرة الأرضية. والغرب كان هو الأسبق في إنتاج الأفلام المتحركة لهذه القصص. رغم أن الدول العربية شهدت هذا الفن منذ زمن غابر من خلال سرد حكايات شفوية عن الأبطال الخارقين أو عن بطولات المحاربين، وقد كان إبداعهم يتمثل في عملية المحاكاة التي تعتمد على الحركة والسرد وتغيير الصوت ليكون ملائما لعملية القص. ارتبط هذا الفن بما يسمى بفن التحريك السينمائي التي كانت بوارده الأولى في الولايات المتحدة، وبالتحديد بتاريخ 1888، هذه الفترة التي تشكلت على يد " جوزيف بلاتو" الذي قام بتصميم آلة عرض تسمى { فينا كيسي سكوب}. إضافة الى محاولة " إيميل رينوط صانع آلة {براكسينو سكوب} سنة 1876¹. ثم تطورت بعد ذلك الرسوم المتحركة التي أصبحت تعتمد على تقنية صورة بصورة، هذا ما دفع العديد من المبتكرين في هذا المجال لإنتاج أشرطة مصورة. وقد كانت الأسبقية لفرنسا على يد المخرج {إميل كوهل} 1908 بإنتاج فيلم Fantasmagorie وتم عرضه للعموم بمسرح نيويورك وكان الفيلم بعنوان "جيرى الدينصور"².

ظلت الرسوم المتحركة تعرض في دور السينما الى غاية الخمسينات، ومع التطور التكنولوجي وظهور التلفزيون أصبح هذا الفن يعرض في شكل مسلسلات تلفزيونية موجهة الى الأطفال بالأساس؛ رسوم تعالج العديد من القضايا التاريخية والدينية، والفكاهية والهزلية، مع إضفاء جو من المرح والضحك على هذه الشخصيات المتحركة وكأن المشاهد جزء من هذه الرسوم التي تعيد حياته ولكن بشكل مغاير للمعتاد.³ قصص سُردت في الزمن الغابر شفويا أو كتابيا، ولكن نستحضرها اليوم نستحضرها بشكل مغاير ويعود الفضل الى التطور التكنولوجي، او الى أطفالنا الذين دائما يذكروننا بها. القصص التي نشاهدها زرعت فينا العديد من القيم الجميلة، والعبر التي لا يمكن ان ننسها، لأنها راسخة بفضله عمق الكلام الذي قيل في وسط الحكاية. فمثلا قصة صاحب الظل الطويل، ريمي، زهرة الجبل، بال وسيلستان، وغيرها من القصص التي سمعناها وشاهدناها كلها تم إعادتها إما في أشرطة سينمائية أو شخصيات حقيقية لبست ثوب هذه الأفلام لتتلاءم مع الجيل الجديد. حتى أننا نجد اليوم من محبي هذا الفنمن بحثوا عن شخصيات من الواقع تشبه أبطالهم الخياليين وتقاسموا معهم لحظات من السعادة. وهنا وفي هذا الجدول شخصيات تشبه أبطالنا.



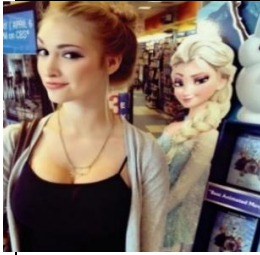
شخصية Leela من
فيلم Futurama



شخصية Merida Princes
من فيلم Brave



شخصية Hiro Hamada
من فيلم Baymax



شخصية السا Elsa
من فيلم Frozen



شخصية Linda Belcher من
مسلسل الكرتون Bob's
Burger



شخصية Mother Gothel
من فيلم Tangled



شخصية Flash من
فيلم Zootopia⁴



شخصية Gru من فيلم
Despicable Me



شخصية Consuela من
مسلسل الكرتون Family
Guy

هذه الشخصيات مهما كبرت ومهما الإنسان أخذته الحياة فأنه يسرق من الزمن بعض اللحظات يعود فيها إلى الزمن الجميل. إما لحاله او مع أصدقائه أو أطفاله وفي تلك اللحظة يتخيل أحداثا ويتمنى أن تتحقق.

2/ المرأة ومدى تأثرها بالرسوم المتحركة

يقول السينمائي الإيطالي "ماسيموليوني" {قلما تمر لحظة دون أن نلقي نظرة على حساباتنا في الفيس بوك سواء عبر حواسيبنا أو هواتفنا، إن هذه النظرة لا تمر دون أن تقع أبصارنا على صور ثابتة أو متحركة....}⁵، هذه المقولة تفيد بأن الصور تختلف باختلاف صياغتها وخاصة أن عملية استحضار هذه اللقطات تكون بالتخيل عبر الحواس التي تنقلنا من العالم المادي إلى العالم الخيالي، الذي نصبح منسجمين فيه مع هذه الصور المتنوعة. لأن اشكال التعبير عند الانسان تكون عبر جملة من الإشارات والايماءات والمشاعر وهذا الخليط يحمل الفرد الى عالم خاص بيه كل يصوره في قاموسه الذاتي. هذا القاموس نجد فيه العديد من الأشرطة المصورة التي تتراوح بين الأبيض والأسود أو الأشرطة الملونة، التي تسرد العديد من القصص الواقعية والخيالية. ولكن ما يهما هو أشرطة الرسوم المتحركة، هذا الفن الذي يعيشه الجميع دون استثناء. لأن الرسوم الكارتونية إذا أُعدت بشكل إيجابي فإنه سيكون لها أثر ووقع في نفوس الجميع {أطفال، رجال، نساء}، لاسيما وأن رؤية هذه القصص {المصورة، الغنائية} تؤثر في الأطفال أكثر من سماعها أو قراءتها، وترسخ في الذهن من مجرد سماعها. فإعادة رؤية هذه الأخيرة وتقمصها يعود بالفضل إلى وسائل الإعلام على اختلاف أنماطها، والتلفزيون يعد من أهم هذه الوسائل وأقواها نظرا لما يقدمه من مزايا وخصائص تجعله يترعرع على عرش وسائل الإعلام، حتى أن جمهوره أصبح يتأثر بما يقدمه هذا الصندوق العجيب، فقد ورد في الموسوعة الأمريكية عام 1980 والذي قام بوصف التلفزيون بأنه "أصبح يمثل عين الإنسان وأذنيه"⁶. هذا الجهاز يعد الى الانسان بين الحين والآخر برامج المفضلة وخاصة الرسوم المتحركة التي ليس لها زمن ومكان محددين لمشاهدتهما.

هذا الفن المتمثل في سرد قصص إما خيالية أو واقعية أغلب أبطالها من الفتيات اللاتي تبحثن عن أمير ينقذهن من جحيم زوجة الاب، أو من الفقر، أو رغبة منهن في عيش حياة الملوك. قصص دخلت مختلف البيوت ونشرت الحب والسعادة. وتأثرنا بها لدرجة أنه عند اللعب مع أقراننا نحاول أن نكون إحدى هذه الشخصيات. قصص تسرد حكايات أبطال خارقين للعادة، إما وقع نسجهم من الخيال أو هم حقيقة لم يستطع العقل البشري أن يستوعب أعمالهم الخارقة، والتي ظلت تعيش معنا في خيالنا وفي مسيرتنا مثل زيد الهلالي،

عنتره ابن شداد، قيس وليلي، وغيرها من القصص والعبر التي مازلنا الى اليوم نتلذذ بها في خيالنا.

هذا الفن "الرسوم المتحركة" هو من أكثر الفنون التي لا يمكن للفرد ان يستغني عن مشاهدتها وإن أكبر نسبة هي الأطفال والنساء. ولكن كيف يكون للمرأة العاقلة التي تبحث عن السعادة والحب الخيالي أن تشارك طفلها في مشاهدة أفلام ديزني الساحرة التي تعيد في كل مرة صياغة حقيقة هذه الساحرة في الرحيل بخيالها الى عالم ديزني أو عالم الأميرة السعيدة.

3/ المرأة وأميرات ديزني:

مملكة ديزني لاند الساحرة التي منذ ولادتها الى اليوم وهي تسحر جمهورها كبارا وصغارا بشخصيات الأميرات اللاتي يُشكلن جزءاً من ذاكرة طفولتنا، لأن هذه القصص تتخفي وراء سحر عاطفي خاص يتماشى مع تفكيرنا حتى أنه في بعض الأحيان وفي لحظة غضب أو مزاح تقول عن نفسها سندريلا، هذه البطلة التي شغلت العديد من الكتاب منذ القرن السادس قبل الميلاد وفي مصر القديمة حيث ذكرها الجغرافي الاغريقي "سترابو" في موسوعته قصة الفتاة الاغريقية المصرية باسم "رودوبيس" او "حكاية رودوبيس ذات الخف الأحمر"⁷، هذه القصة التي مازلنا نستحضرها الى اليوم بأسماء مختلفة وكلها من تمثيل المرأة التي مهما كان موقعها والعمل الذي تشغله إلا أنه يتبادر إلى ذهنها أنها سندريلا ومعدبة في هذا الكون وأنها تنتظر فارس الاحلام ليتزوجها وتعيش حياة الملوك. ولهذا سنقدم سندريلا القرن الواحد والعشرون.

❖ سندريلا في تونس، سيت كوم تم عرضه في 23 مارس 2023، من اخراج إبراهيم خضر، وتأليف سونيا بلقاسم⁸



هذه السلسلة من تقديم ممثلة تونسية تدعى "سنية بلقاسم" تسرد حكاية سندريلا التي تهرب من سجن زوجة أبيها وبناتها. تقديم اعتمد على منهج هزلي كوميدي بالأساس تم بثه في شهر رمضان. هذه السلسلة جعلت كل النساء يتموقعن في نفس الإطار وخاصة في الشهر المبارك لأنه فعلا المرأة تصبح سندريلا والرجل يصبح "شهريار" ملك زمانه. هنا وفي هذه السلسلة تصبح المرأة فعلا تتمنى ان يحدث سحر ويغير مجرى الأحداث، ويصبح الرجل هو الذي يبحث عن محبوبته المجهولة التي تركت فردة الحذاء وراءها. ورجل الحكاية في هذه القصة هو يمثل سلطة مرموقة "شرطي" يقع في غرامها. وبالتالي تستمتع بطلتنا بجعله يقع في العديد من المصائب، وهنا تتحول سندريلا الأميرة البسيطة إلى سندريلا القرن الواحد والعشرين التي ترفض الخضوع إلى رغبة الآخر.

لم تقف سندريلا عند عتبة البيت، بل تجاوزت الحدود لأن طريقة سردها تختلف من شخص الى آخر ومن ثقافة الى أخرى. وهذا ما فعلته أميرتنا "سندريلا" اليوم التي تصدرت مختلف مواقع التواصل الاجتماعي. فقد كُتِبَ بالبنت العريض "أمريكية بدون ذراع تحقق حلمها بملابس سندريلا و"طرف زجاجي" في كاليفورنيا"



صور تم تداولها لسيدة تدعى "ماندي بورسلي" ولدت بعيب خلقي {من غير ذراع}، أرادت تحقيق حلمها بأن تتزوج فارس أحلامها. فتذكرت في الأثناء أن ابنتها قد روت لها قصة سندريلا الشهيرة وحذاءها الزجاجي الذي جاب كامل المملكة ولم يكن لأي فتاة نصيب غير سندريلا. وهنا وضعت بطلتنا "ماندي بورسلي" نفسها مكان الأميرة ونظمت جلسة تصوير مع زوجها "ريان بورسلي" فقامت بحياكة الملابس واستبدال الحذاء الزجاجي بذراع زجاجية. وتوجت فرحها بالزواج من أميرها الذي انتظرته. فقد كانت في البداية منبوذة من أصدقائها

ولكن بعد سماع قصة سندريلا وكيف تحدث الصعاب قالت: "تطلب مني الأمر وقتنا طويلا لأدرك أن الاختلاف في حد ذاته يمكن أن يكون شيئا يمدنا بالقوة والجمال والتفرد، إذا لم تجدي أميرة تشبهك اصنعي أميرتك الخاصة".⁹ وهكذا ومن أرض الخيال، تحضر سندريلا الحقيقة لتكمل مشورها وتقول لكل سيدة في هذا الكون بأنه يمكن أن نكون أميرات حقيقيات كما في القصص التي نسمعها من الأمهات.

إن سندريلا التي عاشت في الزمن الماضي مازالت حاضرة الى اليوم، وتُعيدُ الأمل للعديد من النساء اللواتي تعانين من اضطهاد الحياة، إن أغلب النساء تعتبر نفسها سندريلا في النهار شؤون البيت وفي الليل تنتظر فارس الأحلام. مرة أخرى نجد سندريلا حاضرة من خلال الكاتبة "كوليت داو لينج" Colette Dowling في كتاب نشرته سنة 1981 تحت عنوان "عقدة سندريلا خوف المرأة الخفي من الاستقلال The Cinderella Complex, Women's Hidden fear of Independence" تروي الكاتبة سيرتها الذاتية، كيف أن المرأة تخشي البقاء بمفردها وتمتلكها بالفطرة فكرة الزواج وأنها غير قادرة على الاعتماد على حالها. في حين أن المرأة قادرة على القيام بجميع واجبتها، وأنها تصنع من الضعف قوة ولكن وبحكم شريعتنا وثقافتنا العربية، المرأة لها بيت زوجها وأنه من لم تتزوج فقد تكون نحسا أو ملعونة أو بختها ضائع. ولذلك يجب أن تتزوج، وهنا نستحضر المثل البولندي الذي يقول "لسنا في بولندا حيث النساء أقوى من الرجال". وهذا دليل على أنها يجب أن تكون في خدمة الرجل، هذا المثل الشعبي الذي يُعتبر بمثابة نص قانوني لا يجب الحياد عنه، ترفضه المستشارة "إيمي برستون" بقولها: "كيف نعيش في ثقافة القصص الخيالية حيث من الطبيعي جدًا التحدث عن الشريك على أنه كل شيء، أو الشخص الذي يكملك".¹⁰

عقدة سندريلا حسب colette Dowling، هي رحلة امرأة شرقية تبحث عن أمير ينقذها من المسؤولية في حين أنها حتي وإن عاشت مع هذا الأمير فإنها ستتزوج وتبقى في المنزل تعاني وتغسل وتطبخ، وهذا ما يحدث بالفعل في خيال كل سيدة تنعت نفسها سندريلا.

سندريلا ليست حكرا على النساء فقط، بل كان للرجل نصيب من قصة هذه القصة، أين يفتح باب الحظ أمامه ويصبح مشهورا. "سندريلامان" Cinderella Man هو عنوان فيلم امريكي صدر سنة 2005. فيلم مقتبس من قصة حقيقة بطلها رجل يتيم يتسم له الحظ في حلبة ملاكمة ويفوز على أقوى مخاصميه. لم يقف الحظ هنا بل يفوز بقلب حبيبته التي كانت تنتمي الى طبقة

بورجوازية¹¹ . الأحلام التي قدمتها بطلتنا سندريلا الهمت كل المخرجين السينمائيين، روائيين،



الرسامين حتى من لم تكن له علاقة لا بالسينما والإخراج والإنتاج. ولكن داخل كل فرد فينا نزعة طفولية، يستحضر فيها أبطاله الخارقين، وأمنيته التي يتمنى أن تحدث. وهذا ما فعله بطلنا الذي أدخل السعادة لنفسه ولمن حوله فقد رسم ذاته مع شخصياته المفضلة بطريقة كوميدية.

تحمل هذه الصور أكثر من شخصية، {شخصية هرقل، جميلة والوحش، سندريلا، الأسد الملك...} شخصيات عرفت بميزات معينة، وهي جميعا لمساعدة الغير وهذا الشاب تقمص بعض الأدوار ليبرهن للآخر {شريكة المرأة} انه قادر على أن يكون أحد هذه الشخصيات. وأن شؤون البيت ليست حكرا عليها فقط، فقد وضع نفسه مكان {جميلة} وهو ينظف الحمام، وفي صور أخرى يضع رأسه على الساحرة في أن تحقق حلمه بأن يتمتع بجسد مثالي، وقوة جبارة، وهذا ما يتمناه كل شاب. صور تبرهن على أن مشاهدة الرسوم الكرتونية للجميع،

وليس الرجل ممنوع من متابعتها، فهو يرغب من حين إلى آخر في العودة إلى طفولته بكل تقاسيمها، إن الرسوم الكرتونية تظل مساحة للترفيه عن النفس واستعادة جملة من الذكريات الجميلة، تُعيدُه هذه القصص لا شعورياً إلى الزمن الجميل الذي يحن فيه الفرد إلى الماضي أين كانت الابتسامة مع {طوم وجري، ريمي، زورو، ..} وغيرها من القصص المهمة التي تحمل طابعا ومغزي من عرض الحلقات. وهذا ما قدمه هذا الشاب الذي تمني بعض الامنيات أن تتحقق رغم أن الحياة اليوم فيها جميع وسائل الترفيه.

كان ومازال تأثير أفلام ديزني والقصص التي تروىها الأم لابنتها والجدة لحفيدتها، وغيرها من القصص، لقد أثرت على الفتيات تأثيرا عالميا لا يقتصر على مجتمع واحد، بل على جميع من يعيش على هذا الكوكب. أفلام تكاد تشبه الأحلام، فتيات تتمنين أن تكن جزءا منها وتتوحدن مع بطلاتها. فالأحلام أو التخيل كما يقول عنه "عويضة كامل محمد" *التخيل هو الصورة الذهنية لجملة من المواقف والخبرات الخارجية السابقة ولا يمكن لعمليات الإدراك والتفكير أن تتم بدون ظاهرة التخيل...*¹²، لذلك نجد أن الاحلام التي تراودنا في كل لحظة يقظة وفي بعض الأحيان أين يكون الفرد منسجما مع ذاته، يتمنى أن يمتلك عصا سحرية كما يقول: {اليتني امتلك عصا سحرية تحقق كل احلامي}، هذه العصا التي رأيناها في العديد من الأفلام وخاصة عصا الساحرة العجوز التي حولت سندريلا إلى ملكة لتنعيم بالسعادة لبضع الوقت. أحلام تجعل الفرد يسافر إلى الأعلى إلى ما وراء الطبيعة فقط ليدخل السعادة إلى ذاته.

مرة أخرى في رحلة البحث عن شبيبته التي ترغب في تحقيق أحلامها. أحلام مغايرة عن أميرات ديزني بطلة ستخوض غمار رحلتها مع "وحش"، قصة تروي عكس ما كنا نسمعه عن أميرات ديزني، قصة كتبها امرأة تدعى "ليندا ووليفيرتون" سنة 1991، صورة تحكي واقعا مغايرا للأميرة ترغب في الزواج من أمير وتعيش حياة سعيدة ولكن "جميلة" بطلتنا عملت عكس ذلك، بأن غيرت مسار الحكاية بحبها للأدب أكثر من الرومنسية، فقد كانت تسخر نفسها لأبيها المريض وتخرجه من حالة التعب والفقر، والتي في نفس الوقت زوجها الوحش الذي يأسرها في سجنه ويعرضها للعنف وانتهاك حقوقها في حب ما ترغب فيه وهي حبها للأدب والكتب.

الوحش الذي تتحدث عنه جميلة تسكن جسده نزعة ذكورية مازالت في أغلب الدول العربية تتعرض لها مثل هذه الفتاة، التي تريد أن تدافع عن ذاتها من قمع السلطة بمختلف

رموزها، وهنا وعلى سبيل المثال، هذا المقتطف الذي ورد بقلم "عبد جبار عبد الله": "في أي عصر نحن أيها الظالميون الاوباش السفلة؟ هكذا كان لسان حال الكنداكة حنان حسن خليفة وهي شامخة كما الطود الاشم أمام من كانوا يلهبون جسدها من كلاب الامن بسياط القهر من موكب الأربعاء. هكذا هو لسان حال الزهرتين الجميلتين شيماء واسراء وهنّ يرددن مع الفنان محمد كرم الله شيئا من أنغام أغنية الحنين الدقاق " بحر المودة": يايمه رسلي لي عفوكي ينجبني من جور الزمان. والام المفجوعة هنا ليست السيدة" أمانى مالك" وحدها، إنما جميع الأمهات والنساء السودانيات اللاتي يبعثن لكن بصادق الدعوات وأنبيل مشاعر التضامن الأمومي النسوي. وإلى المودة السوداني ستُعَدن قريبا من بين فكي الغول وقضبان زنازينه التي تغردن فيها ويرجف الغولُ جبانًا مرتعدًا في قصره. " عفارم عفارم عليكن. ما أجملكن... ما أقبح الوحش، ما أبشع الغول. الوحش الذي هتك عرض الفتاتين لسبب الحرية التي يتوق اليها الجميع هو نفسه الوحش الذي سيطر على جميلة عندما أرادت التحرر.

إن المرأة اليوم تريد الحرية لذاتها ولمن حولها، وهي تفعل المستحيل من أجل نيل هذه الحرية ليست الجسدية فقط بل الفكرية والثقافية والأخلاقية وكل القيود التي تكبلها، وهنا نستحضر مقطعا من اغنية "الأطال" لأم كلثوم تقول: {أعطيني حريتي وأطلق يدي ... إنني أعطيتك ما استبقيت شيئا..}، هنا وفي هذه الأغنية الشهيرة والتي سافرت فيها كوكب الشرق مع من كان يسمعها إلى العالم اللامتناهي، عالم سلطنَ معها وغاب للحظات وخاصة أن هذا الكائن كان يعيش ظروف قاسية منها ويلات الحروب والمجاعة والأوبئة. فالحرية لا يمكن شراؤها مهما كان الثمن. لذلك نجد على مر السنين أن المرأة كلما سنحت لها الفرصة لفك القيد إلا وتحررت. فقط سعيا وراء تحقيق طموحاتها.

كل شخص في هذا الكون يسير وفق نمط معين، والمرأة من هذا القبيل فهي تبحث عن ذاتها داخل كون يسطر عليه الرجل والعادات والتقاليد خاصة العادات العربية. فهي ومنذ ولادتها تعاني الاضطهاد والقمع وأن الكل يرجع على أن مكانها هو البيت وتربية الأطفال. وأنها لا تستطيع القيام بمهامه خارج هذا المثلث، ولكن كان رفاة الطهطاوي من أكثر المناصرين للحركة النسوية والبحث في سبل تحريرها من العبودية والقمع وكتب في هذا الشأن: "ينبغي صرف الهمة في تعليم البنات والصبيان معا لحسن معايشة الأزواج، فتتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب، ونحو ذلك، فإن هذا مما يزدهن أدبا وعقلا، ويجعلهن بالمعارف أهلا..."¹³،

نفهم من هذا الاعتراف الذي قدمه الطهطاوي وغيره من سكان الوطن العربي أن المرأة يجب أن تركب الحضارة وليست مجبورة على أن تظل حبيسة البيت والرجل. ولهذا نجد أن داخل المرأة طفل صغير يرغب في أن يعيش رغم ضغوط الحياة.

هذا الاعتراف للطهطاوي يحضر في قصة جميلة بطلتها تُدعى { رابونزل Rapunzel } قصة من انتاج شركة ديزني 2010، هذه القصة مغايرة عن الأحداث التي اعتدنا مشاهدتها. قصة تروى حكاية فتاة قررت الهروب من البرج الذي تسكنه ليس لها مهمة غير القيام بشؤون. صورة نمطية عن حياة فتاة عادية، ولكن غير العادي هو أن هذه الأخيرة ترفض هذه القيود التي سطرها لها المجتمع والأسرة، لأنها تعتبر نفسها حرة طليقة تستطيع الاعتماد على نفسها وأنها قادرة على حماية ذاتها من غير مساعدة الآخر. لذلك نجدها في هذا الفيلم استوحت طريقة للخروج وهي الاعتماد على قوة شعرها الذي استعملته كحبال تتدلى بها من أعلى البرج والهروب.

شعر بطلتنا هو حلم كل فتاة، وخاصة أن القصص الشعبية كانت قد تحدثت عن النساء اللواتي يملكن شعرا جميلا "كالجازية الهلالية"¹⁴ حيث أصبح من المتداول أن من يشاهد امرأة ذات شعر طويل وفاتنة الجمال يُقال عنها "جازية مُخيلة في أشعرها"، أما الشاعر "سوف عبید" فقط كتب ديوانا كاملا عن هذه المرأة الفاتنة التي كانت بمثابة ألف رجل، فجماها الفاتن سحر الكل.

كيف ألمس أريجها الرّقراق

هي التي عقدت على خنصرِي خاتما

من شعرها لذكرى ليلة وشهادة¹⁴

نفهم من هذه الكلمات ومن الأمثال الشعبية القديمة، أن المرأة التي تمتلك شعرا طويلا تعتبر فاتنة الجمال والحسن. واليوم أصبح التنافس كبير بين العديد من النسوة من أجل الحصول على شعر جميل وطويل. فهناك من لم تقصه منذ فترة زمنية كبيرة، وأخرى تسعى الى زرع شعر وغيرها من الابتكارات، والكل يريد الحصول على شعر بطلتنا "رابونزل". حتى أنه ومن شدة الغيرة أصبحت من تمتلك شعرا طويلا يُطلق عليها نفس الاسم:

		
فتيات نسخ حقيقية من الاميرة رابطونزل¹⁷	رابطونزل الحقيقة تظهر في روسيا... لم تقص شعرها منذ 23 عاما.¹⁶	رابطونزل "الأوكرانية... أميرة ديزني على ارض الواقع"¹⁵

رابطونزل الخيالية أصبحت اليوم موجودة معنا وحققت حلم العديد من الفتيات بأن تتباهين بشعرهن وأن يُلبتن وجودهن. وأن الرسوم الكرتونية هي فعلا حقيقة داخل كل امرأة ورجل وطفل. لأن هذه السلسلة الفنية لا يمكن أن تموت لأنها هي من تحقق أحلام كل كائن على هذه الكرة الأرضية وتدخل البهجة إلى البيوت. وأن هذا الفرد على اختلاف جنسه ومنذ صغره يرغب في بلوغ حلمه. وبالتحديد المرأة أو كما يُسميها البعض الفراشة التي تريد أن تكون مثل نجومات هليوود أو كليونيترا التي مازال التاريخ يبحث في سر جمالها الذي حير العالم. كليونيترا التي أهرت التاريخ بجمالها ودهائها وقوتها في السيطرة على المحيط الذي نشأت فيه رغم غطرسة الرجال. والتي فعلت المستحيل لتكون في القمة، وهذا ما تطمح اليه المرأة العاملة اليوم بأن تكون قادرة على فعل كل شيء رغم العراقيل والصعاب التي تتعرض لها. فهي من جهة تصرف المال على جمالها ومن جهة أخرى على علمها، ومن جهة ثالثة تظل تتشبه بالأطفال الصغار وبأميرات ديزني. حتى أن مخرجي اليوم من أفلام ديزني لم تعد عندهم تلك الأميرة الفقيرة التي تبحث عن فارس ينقذها بل أصبح يسعين إلى السيطرة على القنوات التي تعمل على إنشاء أفلام، وتكون المرأة هي المتصدرة في نسبة صناعة هذه الرسوم.

فقد تأسست في سنة 1993 "منظمة المرأة في صناعة الرسوم المتحركة من إنتاج Netflix" هذه المؤسسة العالمية التي حاولت أن تجمع جميع المحترفات في صناعة الفنون المتحركة وأعلنت في هذا الشأن "ميليسا كوب نائب الرئيس لقسم الرسوم المتحركة الأصلية

Netflix، "أن مهمة هذه المنظمة ليست حكرا على الرجال فقط بل أن المرأة قادرة على تقديم الأفضل". كما أضافت "ميليسا": "إن مهمة (منظمة المرأة في صناعة الرسوم المتحركة)، المتمثلة في إحداث تغيير في صناعة الرسوم المتحركة والاحتفاء بالمنظمات والفنانين الذين يحدثون farkاً، هي مهمة نبيلة، ونحن في قسم الرسوم المتحركة في Netflix متفانون في تحقيقها¹⁸". إن هذه المبادرة التي قامت بها Netflix، في هذا المجال بالتحديد هو دحض فكرة أن المرأة لا تستطيع أن تواكب الرجل في كل المهام، وخاصة في مجال الرقمنة، ولكن دائما يعود التاريخ الى الوراء وتذكير هذا الأخير {الرجل} بمقولة للشاعر أحمد شوقي:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق

الأم أستاذة الاساتذة الأولى شغلت مآثرهم مدى الأفاق¹⁹

هذا التحدي الذي تقدمه في مسيرتها العملية هو بمثابة الارث ابداعي، الثقافي، الأخلاقي والاجتماعي وخاصة التعليمي الذي تركه لأطفالها أولا، وثانيا للعالم ليعرف قيمة هذه القارورة التي مهما كبرت تظل في نفسها نزعة الى خوض غمار المغامرة وتحقيق احلامها حتى في عيون ابنتها التي مازالت تتشبث بالحياة وتسعي الى ان تكون شبيهة أمها. وهذا ما نجده في فيلم " الأميرة والصفدع The Princess and the Frog" فيلم من إنتاج والت ديزني صدر في 2009، فيلم يحكي على فتاة إفريقية تدعي تيانا تريد أن تفتح مطعما وهو حلم أبيها، تتعرض الفتاة الى لعنة سحرية وتتحول الى ضفدعة، ولكن هذا لم يمنعها من تحقيق حلمها رغم العراقيل التي تعرضت لها، ولكن تجاوزت هذه الصعاب بفضل مساعدة والدتها. فيلم {الاميرة والصفدع} يقدم دروسا عن قوة الإرادة والتسامح والحلم الذي يظل معنا ويمكن تحقيقه إما لوحدها، أو بمساعدة الآخر الذي يكون غير الرجل، وفي هذا الفيلم الام هي المساند لابنتها التي لم تحبط ابنتها بل ساعدتها في ذلك لأن الحياة دائما لا تجرى وفق ما نرغب فيه.

فيلم " الأميرة والصفدع" لم يبق في أرض الخيال بل صعد الى الأعلى، إلى عالم الموضوعة أين تنافس صناع الذهب على صنع خاتم يجلب الحظ. مستوحى من قصة الاميرة والصفدع. هذا الصفدع الذي يجلب الحظ لمن يرتديه ويسعد كل القلوب، لذلك وجدنا صناع الذهب صنعوا هذه الخدعة ليجلبوا المرأة لشراء ما يسعدها ويدخل البهجة الى قلبها وخاصة انها تعتقد

بهذه الخرافات. حيث كُتِبَ في هذا الشأن نص يقول فيما معناه: "مجوهرات مصممة على شكل الضفدع. رمز الحظ السعيد المستوحى من القصص الخيالية".²⁰



إن الأفلام التي نشاهدها تترك في كل فرد منا عبرة وحكمة نستنتج منها أن الحياة محطة نقف فيها ونتأمل ونستوعب. ولكن لمن لا يفهم الكلمات يجد الرسوم المتحركة تعبر عما بداخلنا بطريقة سهلة وبسيطة للمتفرج الذي يستخلص من مشاهدة بعض الأفلام الكرتونية عبرا يقدمها في شكل نصيحة لطفله:

- ❖ فقط استمر في السباحة **Just Keep Swimming** فيلم "دوري" هذا الفيلم الذي يؤمن بالصدقة وان الصديق الحقيقي هو من يحبك ولا يتركك في منتصف الطريق.
- ❖ العائلة هو اهم سلاح يمكنك الاعتماد عليه، فيلم الخارقون **The incredibles**، فيلم يطلق العنان للعائلة بأنها المساند الأول والأخير في حياتك.
- ❖ الأم أزعجتك هي في النهاية تحبك فيلم **The brave**. الأم هي السند لكل العائلة.

إن الأفلام التي نشاهدها وتمر أمامنا، إنما هي تجارب نكتسب منها بعض الأفكار، نستخلص العبر. لأن الحياة عبارة عن شريط مصور يكون إما باللون الأبيض والأسود أو الملون ويكون الأبطال فيه متنوعين حسب الفئات التي تشارك هذا الفيلم. ولكن نحن في هذا الفيلم بطلتنا امرأة تسعى الى اكتساب قوتها من أنوثتها الكامنة في منطق التفوق الرجولي الذي دائما يُقزِمُها. ولكن هي سوقت لنفسها صورة لأميرة خارجة من أفلام ديزني أو أفلام كرتونية تجمع بين الطابع الحقيقي والخيالي، لتعيش هذه الأميرة وسط منطق بأن هذا الكائن {المرأة} بأنه مهما طال الزمن

فإنها تتقمص دائما شخصية محبوبة إلى قلبها تعيش معها مرة وتهديها مرة أخرى الى أحد أفراد أسرتها.

*خاتمة

إن فن الرسوم الكرتونية هو من أقدم الفنون التي استطاعت أن تحتل مكانة في هذا العالم الذي يسعى دائما إلى تقديم الأفضل لمشاهديه. فن كسب قلوب الجميع دون استثناء، وحصد العديد من الجوائز وقدم حكايات تتراوح بين الحقيقي والخيالي، أغلب بطلاته فتيات تسعين إلى فرض مكانة في هذا الفضاء الذي تتزاحم فيه الأفكار والقيم والمشاعر وأن البطل الحقيقي يجب أن يكون رجلا. أفلام يمكن أن نقول إنها قد لبثت رغبات الفتيات في أن تصدرن أغلب الأفلام التي تعرض في مختلف القنوات التلفزية؛ امرأة تقمصت دور {سندريلا} وهي تقوم بشؤون البيت، فلة والأقزام السبعة وهي تعتني بأفراد الأسرة في غياب الزوج، صاحب الظل الطويل، فتاة تبحث في ذاتها على ما يسعدها بالكتابة وتحرير أفكارها من عقلها لتنشرها بعد ذلك، وتكون مرجعا للعديد من الفتيات. المعلمة ربي التي اخذت مكانة الأم المتوفية واهتمت بعائلة برجوازية...

كل هذه الشخصيات التي مررت على ذاكرتنا. إنما هي فعلا موجودة فينا ولكن كل شخصية بطريقة معينة، ونسبة مدى تقمصها على أرض الواقع. بتالي وفي هذا البحث استنتجنا بأن المرأة تمتلك العديد من المواهب والاقنعة لتخرج من الأوضاع والمشاكل التي تعيش فيها، حتى أننا وجدنا أن المشاهير هن أيضا كان لهن نصيب من حب شخصيات الرسوم المتحركة حتى أنهن ترحلن على السجاد الأحمر ببعض فساتين أميرات ديزني وهذا وإن دل إنما يدل على أن في كل امرأة أميرة تعيش داخلها تذهب وتعود كلما أرادت تغيير مزاج المرأة. هذه الأخيرة التي تسافر دوما مع اللحظات الجميلة. لأن الأحلام التي تراودها ليست حكرًا على الليل فقط، بل هي أيضا موجودة في النهار. فقط يجب أن تعرف كيف ومتى تتحقق هذه الأحلام الجميلة التي نتشابه بها مع أفلام أميرات ديزني أو مع مشاهير العالم إذ يقول "ويليام آرثر وارد": "إذ كنت تستطيع تصوره، يمكنك تحقيقه. إذا كنت تستطيع أن تحلمه يمكنك تحقيقه."²¹

*الهوامش والإحالات:

¹ George Boussinot 1981, Histoire du cinéma Mondial des origines à nos jour, Paris, p43

² Jean Mitry 1967, Histoire du cinéma, Editions universitaire, Paris, p37

³ جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة، بيروت، 2005، ص22

⁴ <https://syria.news/0690bb86-14091612.html>

⁵ محسن المحمدي ، الاهتمام بالصورة. هل ظلمنا النص المكتوب؟، مدونات للمزيد من الاطلاع انظر الرابط التالي:

Aljazeera.net/blogs/208/5/19/ الاهتمام-هل ظلمنا-النص

⁶ عبد العزيز شرف ، المدخل الى وسائل الاعلام، ط2، دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري، القاهرة، 1989، ص480

⁷ <https://www.syr-res.com/article/6047.html>

⁸ <https://elcinema.com/work/2078006/gallery/124503326>

⁹ سارة حسين ،أمريكية بدون ذراع تحقق حلمها بملابس سندريلا و"ذراع زجاجية"، موقع عين الإخبارية، تم تحديثه يوم الاثنين 04.30 توقيت أبو ظبي، للمزيد من الاطلاع انظر الرابط التالي-<https://al-ain.com/article/california-woman-cinderella-arm>

¹⁰ <http://happiful.com/what-is-the-cinderella-complex-and-how-does-it-impact-our-relationships>.

¹¹ <https://www.imdb.com/title/tt0352248/>

¹² عويضة محمد كامل ، سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العربية، بيروت، 1976، ص29

¹³ رفاة الطهطاوي، تخلص الابريز في تلخيص باريز، ت عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة، مصر، 1993، ص

ص 84-105

¹⁴ Souf Abid, EL JAZIA (Epopée inspirée de la geste Hilalienne), trad Hamdi Belhadj, les textes encadrées de l'épopée de l'ElJAZIA proviennent des diction et des chansons populaires, 1^{er} Editions

¹⁵ <https://video.24.ae/video/19194>

¹⁶ <https://elinas.net/2021/10/11/%d8%b1%d8%a7%d8%a8%d9%88%d9%86%d8%b2%d9%8a%d9%84-%d8%a7%d9%84%d8%ad%d9%82%d9%8a%d9%82%d9%8a%d8%a9/>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=BaQagXnWwvw>

¹⁸ <https://about.netflix.com/ar/news/women-in-animation-honors-vp-melissa-cobb-commitment-to-diversity>

¹⁹ <https://adabworld.com>

²⁰ <https://www.hiamag.com>

²¹ <https://www.annajah.net>

*قائمة المصادر والمراجع:

1- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار النهضة،

بيروت، 2005، ص22

2- عويضة محمد كامل ، سيكولوجية العقل البشري، دار الكتب العربية، بيروت،

1967، ص29

- 3- رفاعة الطهطاوي ، تخلص الابرز في تخلص بأريز، ت عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية العامة، مصر، 1993، ص ص 84-105
- 4- عبد العزيز شرف،، المدخل الى وسائل الاعلام، ط2، دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري، القاهرة، 1989، ص480
- 5- George Boussinot, Histoire du cinéma Mondial des origines à nos jour, Paris، 1981, p43
- 6- Jean Mitry, Histoire du cinéma, Editions universitaire, Paris، 1967، p37
- 7- Souf Abid, EL JAZIA (Epopée inspirée de la geste Hilalienne), trad Hamdi Belhadj, les textes encadrées de l'épopée d'ELJAZIA proviennent des dictions et des chansons populaires, 1^{er} Editions
- 8- محسن المحمدي ، الاهتمام بالصورة. هل ظلمنا النص المكتوب؟، مدونات للمزيد من الاطلاع انظر الرابط التالي: [Aljazeera.net/blogs/208/5/19/](https://www.aljazeera.net/blogs/208/5/19/) الاهتمام-بالصورة-هل - ظلمنا-النص
- 9- سارة حسين ،أمريكية بدون ذراع تحقق حلمها بملايس سندريلا و"ذراع زجاجية"، موقع عين الإخبارية، تم تحديثه يوم الاثنين 2019/9/30، 04.30توقيت أبو ظبي،
- 10- www.annajah.net

اعتراضات ابن هشام على ابن عصفور في الجُمْل وأحكامها في كتابه (مغني اللبيب)
-دراسة وصفية تحليلية-

Ibn Hisham's Objections to Ibn 'Usfur Regarding Sentences and Their Rulings in His Book (Mughni al-Labib) -A descriptive analytical study-

*- د. حمزة آدم يوسف حسن

*- د. زينب سالم مصطفى أحمد

*-جامعة كردفان – كلية التربية -السودان

*-جامعة كردفان – كلية التربية -السودان

elhew3@gmail.com

zeinabsalim@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2026/01/11

تاريخ القبول: 2026/05/02

الملخص:

تناول هذا البحث اعتراضات ابن هشام (ت 761هـ) على ابن عصفور (ت 669هـ) في الجُمْل وأحكامها في كتابه : مغني اللبيب ، وهدف إلى تتبع وتقصي تلك الاعتراضات للوقوف على أيهما أقرب إلى رأي الجمهور، اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغ عدد المسائل التي اعترض بها ابن هشام على ابن عصفور إحدى عشرة مسألة ، حيث رجح رأي ابن هشام في ثمان مسائل منها ، بينما رجح رأي ابن عصفور في ثلاث مسائل، كما أظهر البحث دقة الآراء التي اعترض بها ابن هشام على ابن عصفور واستنادها إلى أقوى الأدلة التي وافق أغلبها رأي الجمهور.

الكلمات المفتاحية

اعتراضات – ابن هشام – ابن عصفور – الجُمْل – مغني اللبيب

Abstract:

This research looked at Ibn Hisham's (d. 761 AH) critiques of Ibn Asfour (d. 669 AH) regarding sentences and their rules in his book: *Mughni al-Labib*. It aimed to trace and examine these critiques to see which of the two was closer to the general opinion. The study followed a descriptive-analytical approach. The number of issues on which Ibn Hisham critiqued Ibn Asfour reached eleven, with Ibn Hisham's view being preferred in eight of them, while Ibn Asfour's view was preferred in three. The research also highlighted the precision of Ibn Hisham's arguments and how they were based on the strongest evidence, most of which aligned with the general opinion.

Keywords:

Objections – Ibn Hisham – Ibn 'Usfur – Sentences – Mughni al-Labib

مدخل:

لقد خلّد تراثنا العربي صفحات مشرقة لعلماء أجلاء ، اكتسبوا كنوزاً من العلوم وتمكّنوا من بثّها ونشرها دعماً لمسيرة المعرفة التي هي أسعى الغايات وأجلّها وأزكاها، ثمّ وقع نتاجهم العلمي في دائرة أضواء البحث العلمي عبر الحقب المختلفة، فكان مدعاةً للدراسة والتنقيب والتحليل، ومن هؤلاء العلماء: ابن هشام الأنصاري الذي يُعدُّ من كبار علماء العربية في القرن السابع الهجري، فقد اشتهر بالاعتراض على النحاة وتميّزت مؤلفاته بكثرة الاعتراضات حتى بلغ من اعترض عليهم المائة عالم، ومن بينهم ابن عصفور الأشبيلي، ولما كان لكتابه : مغني اللبيب من الأهمية والقيمة العالية، لذا رأينا أن نجعله موضوعاً لهذا البحث الذي جاء موسوماً بـ(اعتراضات ابن هشام على ابن عصفور في الجُمْل وأحكامها في كتاب مغني اللبيب، دراسة وصفية تحليلية).

أسباب اختيار الموضوع

لقد دفع الباحثين لاختيار هذا الموضوع عدة أمور، منها:

- 1 – أهمية الاعتراض النحوي وأثره في إثراء البحث العلمي، وتوجيه القاعدة النحوية وفهمها فهماً صحيحاً.
- 2 – ارتباط هذه الظاهرة بالأسباب التي أدت إلى نشأة علم النحو، وهي ظاهرة نحوية صالحة للبحث والتنقيب.
- 3/ يمثل ابن عصفور المدرسة الأندلسية بينما يمثل ابن هشام المدرسة المصرية التي قامت علي أسس مدرسة ابن مالك .

مشكلة البحث

مشكلة البحث هي تحديد المسائل التي اعترض فيها ابن هشام على ابن عصفور في الجمل وأحكامها في كتاب : مغني اللبيب.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى الآتي:

- 1 – تتبع وتقصي اعتراضات ابن هشام على ابن عصفور للوقوف على أيّهما أقرب إلى رأي الجمهور.
- 2 – إبراز أهمية الاعتراض في توجيه القاعدة النحوية من خلال المسائل التي اعترض فيها ابن هشام على ابن عصفور.

3 – الوقوف على مؤلف من مؤلفات ابن هشام وهو عالم فذ واسع العلم، وفير العطاء، بذل جهداً عظيماً برهن من خلاله على قدرته ونبوغه.

4 – الإسهام في مجال الدراسات النحوية التي تبين الأحكام النحوية الجديرة بالاهتمام والبحث.

5 – هذا البحث يعدُّ من ألوان المناقشة العلمية من لاحق لسابق، وما لأرائهما من قيمة وإثراء للدرس النحوي.

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتناسب وموضوع البحث وذلك وفقاً للآتي:

- 1 – وضع عنوان مناسب لكل اعتراض.
- 2 – كتابة نص ابن هشام في المسألة المعترض فيها على ابن عصفور.
- 3 – عرض آراء العلماء في المسألة بشكل تحليلي.
- 4 – عزو الآيات القرآنية إلى سورها وتوثيق القراءات القرآنية.
- 5 – رد الآراء النحوية لأصحابها؛ وتوثيقها من المصادر والمراجع.
- 6 – ترجمة النحويين غير المشهورين شهرةً واسعة.
- 7 – ترجيح الرأي الأصوب وفقاً لما استقر عليه رأي الجمهور.

الدراسات السابقة

هنالك عدة دراسات تناولت الاعتراض النحوي ولكنها لا تلتقي مع هذا الموضوع إلا في المنهج المتبع وفي كون ابن هشام أحد محاورها ومن ذلك:

- 1 – اعتراضات ابن هشام على العكبري في حواشيه على التبيان، إعداد الباحثة شيماء علي طاهر وأ. د. مثنى فاضل ذيب، الجامعة العراقية – كلية الآداب، بحث منشور، مجلة مداد الآداب، المجلد الرابع عشر، العدد السابع والثلاثون.
- 2 – اعتراضات ابن هشام على ابن مالك في الأسماء التي لازمت النداء، إعداد د. يوسف علي محمد ود. زينب سالم مصطفى، جامعة كردفان، كلية التربية، بحث منشور، مجلة التحبير، الجزائر، المجلد الثالث، العدد الرابع، ديسمبر 2021م.
- 3 – اعتراضات ابن هشام على الزمخشري في كتابه مغني اللبيب، إعداد تهاني علي السكري، بحث منشور، مجلة الجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية، العدد الثامن والعشرون.

خطة البحث

اشتمل هذا البحث على مقدمة فيها أسباب اختيار الموضوع ومشكلة البحث وأهدافه ومنهجه المتبع والدراسات السابقة، وتعريف بالاعتراض، ونبذة موجزة عن ابن هشام وابن عصفور، ثم عرض المسائل التي اعترض فيها ابن هشام على ابن عصفور، وتلا ذلك خاتمة حوت نتائج البحث ثم قائمة بالمصادر والمراجع.

1/ نبذة موجزة عن ابن عصفور و ابن هشام

أ - ابن عصفور: هو علي بن مؤمن بن محمد بن علي بن عصفور الأشبيلي الحضرمي (ت 669هـ)، وكنيته (أبو الحسن)، ويُعرف بابن عصفور⁽¹⁾. وُلِدَ بأشبيلية قاعدة الدولة الموحدية في الأندلس عام سبعة وتسعين وخمسمائة، ونشأ وتعلّم بها⁽²⁾، وكانت ولادة ابن عصفور في تلك المدينة التي تُعدُّ من أعظم الحواضر الأندلسية ونشأته بها قد هيأت له فرصة ملائمة لتلقي العلوم والمعارف المتنوعة على أيدي علماء أفذاذ، وتذكر كتب التراجم أنّه أخذ عن اثنين من الشيوخ الكبار هما: أبو علي الشلوبين وأبو الحسن الدّباح⁽³⁾، ومن التلاميذ الذين أخذوا عن ابن عصفور: أبو حيان الأندلسي والصّقّار وغيره⁽⁴⁾.

وقد ترك ابن عصفور جُملة من المصنفات في النّحو والصرف والأدب حازت عشرين مصنفًا، منها⁽⁵⁾: الممتع في التصريف، شرح جمل الزجاجي، شرح ديوان المتنبي، مختصر المحتسب، شرح كتاب سيبويه، المقرّب، شرح الحماسة، شرح الجزولية، شرح الإيضاح، منظومة في النحو، إيضاح المشكل، شرح الأشعار الستة، وغيرها.

ب - ابن هشام: هو أبو محمد جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري (ت 761هـ)⁽⁶⁾، وينتهي نسبه إلى الأنصار أبناء الأوس والخزرج، وُلِدَ بالقاهرة يوم السبت الخامس من شهر ذي القعدة سنة ثمانٍ وسبعمائة للهجرة⁽⁷⁾، وتتلّمذ على شيوخ عصره في علوم العربية والفقه والتفسير والقراءات ودرس النّحو على الشيخ تاج الدين عمر بن الفكّهاني والشيخ شهاب الدين بن المرّحل⁽⁸⁾، وأخذ علم الحديث عن ابن جماعة، ومن شيوخه أيضاً: تاج الدين التبريزي وشمس الدين الذي أخذ عنه القراءات⁽⁹⁾، وقد تتلمذ على يديه جماعة من أهل مصر منهم: السبكي، الدمشقي، البالسي، النويري، اللخمي، التبان، وغيرهم.

هذا، وقد ألّف ابن هشام عدداً من المصنفات والكتب، منها⁽¹⁰⁾: الإعراب عن قواعد الإعراب، الألغاز، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، رسالة في توجيه النصب في إعراب لغة

وفضلاً وأيضاً وخلافاً وهلم جرا، شذور الذهب في معرفة كلام العرب وشرحه، شرح قصيدة بانث سعاد، شرح قطر الندى وبل الصدى، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، فوح الشذى في مسألة كذا، المسائل السفيرية في النّحو، الجامع الصغير والجامع الكبير في النّحو، القواعد الصغرى والكبرى، تخلص الشواهد وتلخيص الفوائد، موقد الأذهان وموقظ الوسنان، وغيرها.

2/ مفهوم الاعتراض

الاعتراض لغةً: يُقال عرض عارض أي: حال حائل، ومنع مانع، قيل: لا تعرض لفلان، أي: لا تَعترض له فتمنعه باعتراضك أن يقصد مراده ويذهب مذهبه، وفلانٌ يعارضني أي: يباريني⁽¹¹⁾. وجاء في المعجم الوسيط: اعترض الشيء: صار عارضاً كما تكون الخشبة في النهر أو الطريق، ويُقال: اعترض دونه: حال، واعترض له: منعه، واعترض عليه: أنكر قوله أو فعله⁽¹²⁾.

الاعتراض اصطلاحاً: هو أن يذهب عالمٌ في مسألة ما مذهباً قد اختاره وأيده، وتناول عالمٌ آخر هذه المسألة؛ واختار فيها غير ما اختار ذلك العالم، وقد خصّه بالذكر، ورماه بالوهم والخطأ أو الاضطراب مفنداً أقاويله وحججه⁽¹³⁾، أو هو مقابلة الخصم في دعواه ويُسمى الأول سابق والثاني لاحق⁽¹⁴⁾، وهو كذلك رد الكلام وإقامة الدليل على ما يقابله، ويكون الاعتراض من قبيل التوضيح حيناً والترجيح حيناً آخر⁽¹⁵⁾.

أركانه: المعارض، المعارض عليه، الرأي والمسألة وهي قضية الخلاف ومادته، وفيه طرفان: الأول: سابق والثاني: لاحق (صاحب الرأي المخالف)⁽¹⁶⁾، والأسلوب وهو القالب الذي يقوم فيه الاعتراض، وله أثره في قبول الآراء ومناقشتها بهدف الإفادة والإفهام. أسبابه: لا تختلف أسباب نشأة الاعتراض عن أسباب نشأة الخلاف، ومن أهم أسباب الاعتراض⁽¹⁷⁾:

- 1 - اختلاف النُّحاة في فهم القرآن الكريم وتفسيره، ويتبعه خلافٌ نحوي وإعرابي.
- 2 - اختلافهم في المنهج الذي سلكوه في الدرس النحوي.
- 3 - طبيعة النّحو العربي التي تقوم على الاجتهاد والتعليل التي تجعل النّحوي يرتجل آراءً نحوية ينفرد بها، فكثرت الآراء الانفرادية.
- 4 - الغموض الذي يعتري كثيراً من التراكيب النحوية واللغوية.

5 - اختلاف النُّحاة في المسموع من كلام العرب، أو اختلاف مقاييسهم في تحديد القبائل الفصيحة واللهجات.

ألفاظه: ومن الألفاظ التي اعترض بها ابن هشام على ابن عصفور: (وهم - مردود - خالف ابن عصفور - باطل - وهذا بعيد - ويرده، وليس بشيء - قد خفيت هذه النكت على ابن عصفور).

المسألة الأولى: إعراب جُملة أفعال الاستثناء "ليس ولا يكون وخلا وعدا وحاشا"

ذكر ابن هشام أنَّ من الجمل ما جرى فيه خلافٌ، هل هو مستأنف أم لا؟ ومن ذلك جُملة أفعال الاستثناء "ليس ولا يكون وخلا وعدا وحاشا"، فقال السيرافي: حال، إذ المعنى: قام القومُ خالين عن زيد، وجوَّز الاستثناء، وأوجبه ابن عصفور، فإذا قلت: "جاءني رجال ليسوا زيدا"، فالجُملة صفة، ولا يمتنع عندي أن يُقال: "جاءني ليسوا زيدا" على الحال⁽¹⁸⁾.

أفعال الاستثناء "ليس ولا يكون وخلا وعدا وحاشا" لا يقع بعدها إلَّا منصوب، وقد اختلف أهل اللُّغة في توجيه الإعراب في هذه الأفعال، فذهب جماعة منهم أبو حيَّان إلى أنَّ القياس يقتضي إذا وقع بعدها ما يصلح للاستثناء وكان معرفة نحو: جاءني القومُ ليسوا إخوانك وجاءني النساءُ لسن الهندات، وقام القومُ عدا زيدا وخلا زيدا، يعني: قام القومُ وقت مجاوزتهم زيدا أو مجاوزين زيدا، أن تكون جُملة الاستثناء في موضع نصب على الحال أو مستأنفة لا محل لها من الإعراب وهو مذهب ابن السراج⁽¹⁹⁾ أيضاً ووافقه السيرافي⁽²⁰⁾ واختاره ابن يعيش⁽²¹⁾.

وقد اعترض الصَّبَّان على النصب على الحال، لأنَّه يستوجب الاقتران بـ(قد) في ليس وخلا وعدا إذا كان جُملة ماضوية، وصححه ابن عصفور فقد أوجب الاستثناء لعدم الربط للحال⁽²²⁾. وأجاز بعض النحويين في "ليس ولا يكون" أن يكونا صفة، ويعنون بذلك أنَّهما يكونان صالحين وصفين في المكان الذي يكونان فيه صالحين للاستثناء، وذلك قولك: ما أتاني أحدٌ ليس زيدا وما أتاني رجلٌ لا يكون بشراً، إذا جعلت "ليس ولا يكون" بمنزلة قولك: ما أتاني أحدٌ لا يقول ذلك في موضع (قائل ذلك)، مما يدل على أن الضمير يطابق في التثنية والجمع كما طابقت في التانيث⁽²³⁾.

ووافق السيرافي الخليلَ فرجَّح الوصف بـ"ليس ولا يكون": لأنَّهما نصٌّ في النفي عند الثاني وهو معنى الاستثناء وليس ذلك في عدا وخلا، فلا يُوصف بهما لأنَّهما ليسا موضعِي جحد،

مخالف ما بعدهما ما قبلهما فجريا في ذلك مجرى "غير" فوصف بهما كما يوصف بـ"غير"، وأما خلا وعدا فليس كذلك⁽²⁴⁾.

قال أبو حيان: "والدليل على أنه صفة قول بعضهم: ما أتاني امرأة لا يكون فلانة وما أتني امرأة ليست فلانة، فلو لم يجعلوه صفة لم يؤنثوا؛ لأنّ الذي يجيء صفة فيه إضمار مذكر نحو قولهم: أتني لا يكون فلانة وليس فلان، يريدون: ليس بعضهم فلانة، والبعض مذكر⁽²⁵⁾، وكان الجرمي* قد اختار كونه صفة، ومثّل له بقولهم: أتني امرأة لا يكن فلانة⁽²⁶⁾، وقد ردّه أبو حيان بأنّ تمثيله ليس بصحيح فيما ادعاه، لأنّ قوله: امرأة في سياق النفي، فيصح أن تكون مستثنى منها، وقد مثّل لها في سياق النفي، نحو: ما أتني امرأة لا يكون فلانة وما أتني امرأة ليست فلانة⁽²⁷⁾، وفي ذات السياق فقد أنكر أبو حيان على ابن مالك أن يوصف بليس ولا يكون المعرف تعريف الجنس قال: "وذلك عندنا لا يجوز، لأنّ الجمل نكرات والمعرف تعريف الجنس عندنا معرفة؛ فلا يوصف بالنكرات"⁽²⁸⁾. والراجح عند المبرد⁽²⁹⁾ والسيوطي⁽³⁰⁾ أنّ هذا الوصف يقتضي رفع خبر الموصوف المطابق له فيبرز نحو: ما جاءني امرأة ليست أو لا تكون فلانة، وما جاءني رجلاً ليسوا زيدا أو نساءً لسن الهندات.

وبهذا فإنّ الراجح هو رأي ابن عصفور الذي أوجب الوصف بهذه الأفعال: لأنّ النصب على الحال يستوجب اقتران الجملة بـ"قد" على المشهور.

المسألة الثانية: الجملة المعترضة بين الشرط وجوابه في قوله تعالى: (إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا)

ذكر ابن هشام أنّ جماعة منهم ابن مالك زعموا أنّ جملة: (فالله أولى بهما) في قوله تعالى: (إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا) اعتراض بين الشرط وجوابه، ورأى أنّ الجواب هو: (فالله أولى لهما)، ولا يردّ ذلك تثنية الضمير كما توهموا؛ لأنّ (أو) هنا للتنويع وحكمها حكم (الواو) في جواب المطابقة، ونصّ عليه الأبدى، وهو الحقّ، أمّا قول ابن عصفور أنّ تثنية الضمير في الآية شاذة، فباطل⁽³¹⁾.

أجاز بعض من النحاة أنّ جملة: (فالله أولى بهما) في قوله تعالى: (إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا)⁽²⁾، معترضة بين الشرط وجوابه، منهم ابن مالك⁽³²⁾، وقد اختلفوا في تثنية الضمير وفي معنى (أو)، فذهب ابن عطية إلى جواز التثنية وأنّ (أو) بمعنى الواو، فالمعنى:

أن يكون المشهود عليه غنياً فلا يُراعى لغناه ولا يُخاف منه، وإن يكن فقيراً فلا يُراعى لفقره إشفافاً عليه، فإنّ الله تعالى أولى بالنوعين وأهل الحالين⁽³³⁾، وعلى هذا يكون الضمير في (بهما) عائداً على لفظ (غني وفقير)، ووافقه في ذلك الطبري والزمخشري⁽³⁴⁾ والسمين الحلبي الذي نصّ على جواز

تثنية الضمير بما سمعه الأخفش عن العرب نحو: إذا جاءك زيدٌ وهندٌ فأكرمه، وإن شئت فأكرمهما⁽³⁵⁾، ورجّحه السيوطي⁽³⁶⁾ واختاره الفراء فقال: "وأجود من ذلك في العربية أن تجعل الراجح من المذكر للآخر من الاسمين، وما بعد ذا فهو جائز"⁽³⁷⁾، وقد اعترضه الصّبّان بأنّ المعنى: إن يكن غنياً أو فقيراً فلا بأس، فالله أولى بالغني والفقير⁽³⁸⁾.

أما ابن عصفور فقد منع مسألة تثنية الضمير ولكنه لم يصرح بسبب المنع لكن المشهور أنّ الضمير لا يُثنى إذا عطف بـ(أو) بل يُفرد، فعلى هذا يكون الجواب محذوفاً تقديره: فاليشهد، وقد رجّح محمد محي الدين عبد الحميد هذا الوجه، خلافاً لابن هشام الذي قال: إنّ الجواب هو: (فالله أولى بهما)⁽³⁹⁾، وعلّق أبو حيان بأنّ ما ذهب إليه مخالفٌ لما نقل الأخفش* عن العرب ووصفه بالمضطرب؛ لأنّه تارةً حمل الآية على الشذوذ وتارةً استدّل بها على جواز الإفراد والجمع في الخبر نحو: الحسن أو ابن سيرين جالس، وإن شئت جالسهما، والدليل على جواز الجمع قوله تعالى: (إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا)⁽⁴⁰⁾، وقال السمين رداً على ابن عصفور في سياق حديثه عن تثنية الضمير: "وقد أساء ابن عصفور العبارة بما يُوقف عليه في كلامه"⁽²⁾.

والراجح هو جواز التثنية بناءً على أقوال العلماء، وأنّ قوله: (فالله أولى بهما)، ليس جواباً للشرط بل جوابه محذوف تقديره: فاليشهد.

المسألة الثالثة: الجملة المعترضة بين أجزاء الصلة في قوله تعالى: (وَالَّذِينَ كَسَبُوا السَّيِّئَاتِ جَزَاءُ سَيِّئَةٍ يَمَثِلُهَا وَتَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ)

ذكر ابن هشام أنّ ابن عصفور قد زعم أنّ جملة (ترهقهم ذلة) في قوله تعالى: (وَالَّذِينَ كَسَبُوا السَّيِّئَاتِ جَزَاءُ سَيِّئَةٍ يَمَثِلُهَا وَتَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ)، معطوفة على قوله: (كسبوا السيئات) فهي من الصلة وما بينهما اعتراض يُبَيّن به قدرُ جزائهم، وجملة: (ما لهم من الله من عاصم) خبره. وقد وصف ما زعمه بالبعيد، لأنّ الظاهر أنّ (ترهقهم) لم يؤت به لتعريف (الذين) فيُعطف على صلتها، بل جيء به للإعلام بما يصيبهم جزاءً على كسبهم السيئات، فلا يكون في الآية اعتراض إذا جاز أن يكون الخبر قوله: (جزاء سيئة يمثّلها)، ويجوز أن يكون الخبر جملة النفي كما ذكر⁽⁴¹⁾.

ذكر العكبري أنّ في جملة (وَتَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ)⁽⁴²⁾ وجهان⁽⁴³⁾: أحدهما: أنّها في محل نصب على الحال، وصاحبها هو الموصول أو ضميره، وضعفه السمين الحلبي لمباشرته الواو⁽⁴⁴⁾. والثاني: أنّها معطوفة على (كسبوا)، وقد وضعفه أبو البقاء العكبري؛ لأنّ المستقبل لا يُعطف على الماضي⁽⁴⁵⁾.

والراجح أنّ دعوى العطف الذي ادعاها ابن عصفور مردودة بأغلب آراء العلماء؛ لأنّ عطف جملة على الأخرى يقتضي الاشتراك في المعنى والزمن⁽⁴⁶⁾، وقد جوّز ابن عطية عطف (الذين كسبوا) على قوله: (للذين أحسنوا)، ويكون (جزاء) مبتدأ وخبره قوله: (والذين) على إسقاط حرف الجرّ، فيتعاذل التقسيم كما في قولهم: في الدار زيدٌ والقصر عمرو، أي: وفي القصر عمرو⁽⁴⁷⁾، واختاره ابن

هشام موافقاً الجمهور الذين خرّجوا هذا القول على أنّه ممّا حُذف منه حرف الجرّ وقد جرّ بذلك الحرف المحذوف لا بالعطف على المجرور⁽⁴⁸⁾، والمعنى: أنّ (الذين) ليس مبتدأ بل معطوف على (الذين) الأولى، أي: (للذين أحسنوا الحسنى وزيادة)⁽⁴⁹⁾، وأجازه الزمخشري⁽⁵⁰⁾ ووافقه أبو حيان⁽⁵¹⁾. وكان الأخفش قد خرّجه على أنّه من العطف على عاملين مختلفين، خلافاً للجمهور⁽⁵²⁾. وذهب بعض العلماء إلى أنّ المبتدأ هو قوله تعالى: (الذين كسبوا)، وقد جوزوا في الخبر وجوهاً⁽⁵³⁾: الأول: أن يكون قوله: (ما لهم من عاصم)، ويكون بذلك قد فصل بين المبتدأ والخبر بجملتين على سبيل الاعتراض، وأنكره أبو علي الفارسي وأجازه أبو حيان⁽⁵⁴⁾، الثاني: أن يكون قوله: (كأنما أغشيت)، والثالث: أن يكون قوله: (أولئك أصحاب)، الرابع: أن يكون (جزاء سيئة بمثلها) معترضاً بين المبتدأ وخبره بثلاث أو أربع جمل، وخالفه أبو حيان بقوله: "والصحيح منع الاعتراض بثلاث أو بأربع جمل"⁽⁵⁵⁾.

ويبدو ممّا سبق ذكره أنّ ما ذهب إليه ابن هشام في منع العطف بين جملتين غير مشتركتين في الزمن - وهو من الشروط المتعارف عليها عند النحاة، وأيضاً في اختياره عطف (الذين كسبوا) على قوله: (للذين أحسنوا)، يحسنانه ليس فيه عطفٌ على عاملين، هو الأرجح لشهرته عند جمهور العلماء.

المسألة الرابعة: وصل الموصول بجُملة القسم

زعم ابن عصفور أنّ السماع قد جاء بوصل الموصول بجُملة القسم وجوابها، وذلك في قوله تعالى: (وَإِنَّ كَلًّا لَّمَّا لَيُؤْفَيْتَهُمْ)، قال: ما: موصولة زائدة وإلاّ لزم دخول اللام على اللام، قال ابن هشام: "وليس بشيء لأنّ امتناع اللام على اللام إنّما هو لأمر لفظي وهو ثقل التكرار، فجاز أن تكون جُملة الصلة إنشائية والصلة في المعنى جُملة الجواب فقط، وإنّما جُملة القسم مسوقة لمجرد التأكيد"⁽⁵⁶⁾.

قال سيبويه: "ودخلت اللام التي في الفعل على اليمين في قوله تعالى: (وَإِنَّ كَلًّا لَّمَّا لَيُؤْفَيْتَهُمْ)⁽⁵⁷⁾ كأنه قال: إنّ زيداً لما والله ليفعلن، وقد يستقيم في الكلام: إنّ زيداً ليضرب وليذهب ولم يقع ضرباً⁽⁵⁸⁾، وابن الضائع* ووافقه الصّبان⁽⁵⁹⁾ في أنّ اللام للابتداء ووصل الموصول بالقسم، وذكر أنّ اللغة سليمة تقبل مثل هذا الإخبار وهو أن تقول: زيدٌ والله لأضربنه وكذا زيدٌ أقسم بالله لأضربنه⁽⁶⁰⁾، ويجوز أن تكون اللام هي اللام الفارقة و(ما) زائدة أو بمعنى (الذي) و(ليؤفيمهم) جُملة في موضع خبر (إنّ) واللام فيها (لام) القسم⁽⁶¹⁾. ويجوز أن تكون (ما) نكرة موصوفة والجُملة القسمية وجوابها قامت مقام الصفة، والمعنى: وإنّ كلاً لخلقٌ موفى عمله،

وقد رجّح الطبري هذا القول واختاره⁽⁶²⁾، وجوّز أبو علي الفارسي أن يكون التنوين في (كلاً) عوضاً من المضاف إليه يعني: وإنّ كلهم وإنّ جميع المختلفين فيه ليوفينهم، وجواب القسم محذوف، واللام في (لما) موطئة للقسم و(ما) مزيدة، والمعنى: وإنّ جميعهم والله ليوفينهم ربك أعمالهم من حسنٍ وقبيح وإيمان ووجود⁽⁶³⁾، ورجّح الفراء أنّ اللام في (لما) هي اللام الداخلة على خبر (إنّ) و(ما) موصولة بمعنى: الذي، والجملة من القسم المحذوف وجوابه الذي هو (ليوفينهم) صلة ل(ما)، ووافقه أبو علي الفارسي⁽⁶⁴⁾ وأبو حيان⁽⁶⁵⁾، وخالفه ابن مالك الذي ذهب إلى أنّ اللام قُصد منها التوكيد⁽⁶⁶⁾، ويظهر من كلام الفراء أنّ اللام في (لما) هي اللام التي تدخل على الخبر وأنّ الخبر هو (ليوفينهم)⁽⁶⁷⁾.

ونقل بعض أهل العلم منهم الطبري أنّ (لما) أصلها: وإنّ كلاً لما، فاجتمعت ثلاثة ميمات فُحذفت إحداهن وأُدغمت واحدة في الأخرى، وهذا قول الفراء من الكوفيين⁽⁶⁸⁾، وخطأه أبو إسحاق؛ لأنّه يُحذف النون من (من) فتبقى حرفاً واحداً⁽⁶⁹⁾، أو أن يكون المعنى: وإنّ كلاً إلّا ليوفينهم، وهذا قول الزجاج⁽⁷⁰⁾، حكاه الخليل وسيبويه⁽⁷¹⁾ وضعفه العكبري⁽⁷²⁾ وأبو حيان⁽⁷³⁾، قال العكبري: "إنّ (لما) لا تكون بمعنى (إلّا) في غير القسم"، وقال الطبري: "وعامة أهل العربية ينكرون هذا القول ويأبون أن يكون جائزاً توجيه (لما) إلى معنى (إلّا) في اليمين خاصة وقالوا: "لو جاز أن يُقال: قام القومُ لما أخاك بمعنى (إلّا) لجاز أن يُقال: قام القوم لما أخاك"⁽⁷⁴⁾.

والمرجح هو رأي ابن عصفور استناداً إلى أقوال العلماء السابقين، وقد ناقض الصبان رأي ابن هشام القائل بأنّ الصلة في المعنى جملة الجواب فقط، وإنّما جملة القسم مسوقة لمجرد التأكيد، فلا يُقال جملة القسم إنشائية، والصلة لا تكون إلّا خبرية⁽⁷⁵⁾.

المسألة الخامسة: تعلّق (كاف) التشبيه بالفعل

نقل ابن هشام أنّ الأخفش وابن عصفور ذهبا إلى أنّه إذا كان المتعلّق الفعل (استقر) فالكاف لا تدلّ عليه، واستدلا بقوله: (زَيْدٌ كَعَمْرٍو) بخلاف نحو: زَيْدٌ في الدار، وإن كان فعلاً مناسباً للكاف – وهو أشبه – فهو متعدي بنفسه لا بالحرف، ورأى ابن هشام أنّ جميع الحروف الجارة الواقعة موقع الخبر ونحو تدلّ على الاستقرار⁽⁷⁶⁾.

المشهور عند النحاة أنّ ما لا يتعلّق من حروف الجرّ أربعة أحرف، وهي⁽⁷⁷⁾: الزوائد ك(الباء) نحو قوله تعالى: (كَفَى بِاللّهِ شَهِيدًا)⁽⁷⁸⁾، و(من) في قوله تعالى: (هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ

الله⁽⁷⁹⁾، و (لعلّ) في لغة عقيل، و (لولا) فيمن قال: لولائى ولولاك ولولاه، و (ربّ) في نحو: ربّ رجلٍ صالح لقيته، أمّا (كاف) التشبيه ففي تعلّقها بالفعل خلاف بين النُّحاة.

قال ابن يعيش: "ليس في الكلام حرف جرّ إلّا وهو متعلّق بفعل أو ما هو بمعنى الفعل في اللفظ أو التقدير، أمّا اللفظ فقولك: انصرفْتُ عن زيد وذهبتُ إلى بكرٍ، فالحرف الذي هو (إلى) متعلّق بالفعل الذي قبله، وأمّا تعلّقه بالفعل في المعنى فنحو قولك: المال لزيدٍ، تقديره: المالُ حاصلٌ لزيد وكذلك زيدٌ في الدار، تقديره: زيدٌ مستقرٌّ في الدار أو يستقر في الدار، فثبت ما ذكرناه أنّ هذه الحروف إنّما جيء بها مقوية وموصلة لما قبلها من الأفعال أو ما هو في معنى الفعل إلى ما بعدها من الأسماء⁽⁸⁰⁾، كما جوّز ذلك ابن الحاجب⁽⁸¹⁾، ووافقه المرادي فرجّح أنّ جميع حروف الجرّ لابدّ لها من شيءٍ تتعلّق به⁽⁸²⁾ ماعدا الزائد من هذه الحروف وتبعه الصبان في كون التعلّق يكون بالحرف الذي فيه معنى الفعل، فنحو قوله: زيدٌ كالأسد، فقد تعلّق الجار والمجرور بالاستقرار الذي تعلّق به الكاف أو بالكاف لما فيها من معنى التشبيه⁽⁸³⁾، وجوّز ابن هشام⁽⁸⁴⁾ وابن عقيل⁽⁸⁵⁾ والأشموني⁽⁸⁶⁾ تعلّق حروف الجرّ بالفعل، لحاجة الحرف للفعل أمّا الحرف الزائد فغير متعلّق بالفعل لعدم حاجته إلى التعلّق، لأنّ التعلّق هو الارتباط المعنوي، والحرف الزائد إنّما دخل الكلام تقويةً له وتوكيداً، ولم يدخل للربط.

وفي السياق نفسه رأى ابن جني أنّ الكاف تشبيه صريح وهي متعلّقة بمحذوف في نحو قولك: إنّ زيدا كعمرو، فكأنك قلت: إنّ زيدا كأنّ كعمرو، وإذا قلت: أنت كزيد فالتقدير: أنت كأنّ كزيد، فالكاف بمنزلة غيرها من سائر حروف الجرّ، فكما أنّ تلك الحروف كلّها متى لم ترد فهي متعلّقة بأفعال، فلذلك ينبغي أن تكون الكاف غير الزائدة⁽⁸⁷⁾، ومنع سيبويه الإضمار في الكاف في مثل: أنت كزيد استغناءً بقولهم: مثلي وشبيهي، وتبعه الفارسي حيث أنكر تعلّق الكاف في نحو قولهم: زيدٌ كعمرو، وزيدٌ كالأسد؛ لأنّ الفعل يتعدّى بنفسه لا بهذا الحرف، وأجازه ابن عصفور⁽⁸⁸⁾، قال ابن هشام: "ولو صحّ ذلك لسُمع في الكلام مثل: بكالأسد⁽⁸⁹⁾، وبهذا ضعّف السيوطي مذهب ابن عصفور بأنّ التعدية ليست من المعاني التي وُضعت الحروف لها، وإنّما ذلك أمرٌ لفظي مقصوده إيصال الفعل الذي لا يستقل بالوصول بنفسه إلى الاسم فيتعدى إليه بواسطته، وهذا القصد يشترك فيه جميع الحروف؛ لأنّها وُضعت لتوصيل الأفعال إلى الأسماء⁽⁹⁰⁾.

ويظهر ممّا سبق أنّ الرّاجح هو رأي ابن هشام استناداً إلى آراء العلماء السابقين.

المسألة السادسة: النعت باسم الإشارة

يرى ابن هشام أنَّ أسماء الإشارة لا يُنعت بها، وأنَّه من الخطأ قول كثير من النحويين في قوله: مررتُ بهذا الرجل، أنَّ الرجل نعت، هذا ما ذهب إليه الزجاج والسيبلي، وقد خالف ابن عصفور في جعله (الرجل) عطف بيان ونعت على حد سواء على قول النحويين⁽⁹¹⁾.

النعت باسم الإشارة من المسائل المختلف فيها عند أهل اللغة، والمشهور فيها الجواز بالشروط التي تعارفوا عليها، ومن أولى هذه الشروط: إتباع النعت (أل)، ففي قوله: مررتُ بهذا الرجل، أنَّ الرجل نعت، وهذا مذهب ابن السراج⁽⁹²⁾ وابن الحاجب وابن عقيل⁽⁹³⁾، وقال ابن الحاجب: مررتُ بهذا الرجل هو تابع (من) الجامدة وليس بعطف بيان بل صفة عند المحققين⁽⁹⁴⁾، وكان قد استحسنة سيبويه بقوله: "ولو قلتُ: مررتُ بهذا الرجل كان حسناً"⁽⁹⁵⁾، ولعلَّ كلام سيبويه هذا يشعر بعدم جواز إتباع اسم الإشارة اسماً مشتقاً، أمَّا ابن الحاجب فلم يفصل بين أن يكون النعت مشتقاً أو غيره إذا كان وضعه لغرض المعنى عموماً⁽⁹⁶⁾، بينما يرى آخرون أنَّ الفصل أوجب؛ فإن اتبع اسم الإشارة (أل)، فإن كان مشتقاً نحو: مررتُ بهذا العالم فهو وصف بلا خلاف، وإن كان جامداً نحو: مررتُ بهذا الرجل فسيبويه يسميه نعتاً⁽⁹⁷⁾، والكوفيون يسمونه الترحم وبعضهم يجعله عطف بيان وهو قول الزجاج⁽⁹⁸⁾، ورجَّحه ابن جني⁽⁹⁹⁾ والزمخشري⁽¹⁰⁰⁾ وابن مالك⁽¹⁰¹⁾ وابن يعيش⁽¹⁰²⁾ والأشموني⁽¹⁰³⁾، واختاره الصبان قائلاً: "ومن الأسماء ما يُنعت كأسماء الإشارة نحو: مررتُ بزيدٍ هذا وبهذا العالم، ونعته مصحوبٌ (أل) خاصة، فإن كان جامداً محضاً نحو: مررتُ بهذا الرجل فهو عطف بيان على الأصح"⁽¹⁰⁴⁾.

ومن خلال هذا العرض يبدو أنَّ الرّاجح هو ما ذهب إليه ابن عصفور في ادعائه أنَّ النحويين أجازوا في ذلك النعت وعطف البيان على السواء، وذلك بأنَّه يُنعت بأسماء الإشارة إذا كانت مصحوبة (أل)، فإن كانت جامدة فهو عطف بيان عند بعضهم وإن كانت مشتقة فهي نعتٌ عند البعض الآخر.

المسألة السابعة: حمل (يوم) على (إذ) في قوله تعالى: (يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ)

ذكر ابن هشام أنَّه يجوز في (زيد) الرفع بالابتداء في قوله: (أتيتك يوم زيد تلقاه)، وذلك خطأ عند سيبويه، لأنَّ الزمن المهم المستقبل يُحمل على (إذا) في أنَّه لا يُضاف إلى الجملة الاسمية، أمَّا قوله تعالى: (يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ)⁽¹⁰⁵⁾، فهو محمول على (إذ) لا على (إذا)، وأنَّه لتحقيقه نزل منزلة الماضي، أمَّا جواب ابن عصفور على سيبويه بأنَّه يُوجب ذلك في الظروف

واليوم هذا بدل من المفعول به وهو (يوم التلاق) في قوله تعالى: (لِيُنْذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ) ، فمردود⁽¹⁰⁶⁾.

حاول بعض النُّحاة والمفسرين توجيه (يوم) في قوله تعالى: (يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ)، وقوله تعالى: (لِيُنْذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ) حيث زعم سيبويه بأنَّ الزمان إذا كان ماضياً أُضيف إلى الفعل وإلى الابتداء والخبر؛ لأنَّه في معنى (إذ)، فأُضيف إلى ما أُضيف إليه (إذ)، وإذا كان لما لم يقع ، لم يُضف إلَّا إلى الأفعال لأنَّه في معنى (إذا)، و(إذا) هذه لا تُضاف إلى إلَّا الأفعال⁽¹⁰⁷⁾، ووافقه ابن هشام في أنَّ (يوم) في الآيتين منصوبٌ على الظرفية أو المفعولية وهو محمول على (إذ)، لأنَّ (إذ) تُضاف إلى الجملة الاسمية⁽¹⁰⁸⁾، وقد اعترض الزمخشري بقوله: "وقرئ (لينذر يوم التلاق) على البناء للمفعول"⁽¹⁰⁹⁾، وذكر ابن عطية رداً على الزمخشري أنَّ (يوم) نصب على البدل من الأول فهو نصب للمفعول ويُحتمل أن يُنصب على الظرف، ويكون العامل فيه قوله: لا يخفى، وهي حركة إعراب لا حركة بناء، لأنَّ الظرف لا يُبنى إلَّا إذا أُضيف إلى غير متمكن كيومئذٍ⁽¹¹⁰⁾، وذهب النحاس⁽¹¹¹⁾ والسمين الحلبي إلى أنَّ نصب (يوم) باسم الجلالة أو الروح أو من يشاء أو الرسول، وأنَّ نصبه إمَّا على الظرفية والمقدر به محذوف تقديره: لينذر بالعذاب يوم التلاق، وإمَّا على المفعول به اتساعاً في الظرف، وهذا رأي الجمهور⁽¹¹²⁾ واختاره أبو حيان⁽¹¹³⁾. وذهب الطبري في تفسير نصب (يوم) في الآية إلى أنَّ الأوقات جعلت بمعنى (إذ) و(إذا)، فلذلك بقيت على نصبها في الرفع والخفض والنصب، فقال تعالى: (مِنْ خِزْيٍ يَوْمَئِذٍ)⁽¹¹⁴⁾، وهذا دليلٌ على أنَّه جعل موضع الأداة، قال: "والصواب من القول عندي في ذلك أنَّ نصب (يوم) وسائر الأزمنة في مثل هذا الموضع نظير نصب الأدوات لوقوعها موقعها"⁽¹¹⁵⁾، وقد جوَّز النُّحاة في (إذ) أن تقول: إذ تقوم كما تقول: أتيتك يوم يقوم، وقد رُدَّت دعوى سيبويه باختصاص المستقبل بالجملة الفعلية بقوله تعالى: (يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ)⁽¹¹⁶⁾، أو أن تكون الإضافة هنا في المعنى، فلذلك لا يتصرف (اليوم) وهو القول المختار عند البعض⁽¹¹⁷⁾.

ويظهر أنَّ الراجح هو رأي ابن هشام، القائل بأنَّ (يوم) في قوله تعالى: (يَوْمَ هُمْ بَارِزُونَ) و(لِيُنْذِرَ يَوْمَ التَّلَاقِ) محمولٌ على (إذ) ومنصوبٌ على الظرفية أو المفعولية.

المسألة الثامنة: مجيء (كم) فاعلاً في قوله تعالى: (أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا)

وصف ابن هشام قول ابن عصفور بالوهم في زعمه أنَّ (كم) في قوله تعالى: (أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا) فاعل (يَهْدِ)، والصواب أنَّ الفاعل مستتر راجع إلى الله سبحانه وتعالى، أي: أو لم

يبين الله لهم، أو إلى الهدى، والأول قول أبي البقاء والثاني قول الزجاج، وقال الزمخشري: الفاعل الجُملة، وقد مرَّ أنَّ الفاعل لا يكون جُملة، و(كم) مفعول (أهلكنا)، والجُملة مفعول (يهد)، وهو معلق عنها، و(كم) الخبرية تعلق خلافاً لأكثرهم⁽¹¹⁸⁾.

اختلف العلماء في تقدير الفاعل في قوله تعالى: (أَفَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا)⁽²⁾ على أقوال: الأول: أنَّ الفاعل في (يهد) عائدٌ إلى الله تعالى بمعنى: أو لم يبين لهم حاجتنا، أو لم يبين لهم كثرة إهلاكنا، أو لم يبين لهم هلاك من أهلكنا، وعليه الفراء⁽¹¹⁹⁾ وابن عطية⁽¹²⁰⁾ وأبو البقاء العكبري⁽¹²¹⁾ وأبو حيان⁽¹²²⁾.

الثاني: أنَّ الفاعل مقدّر تقديره: الهدى، وعليه الزجاج⁽¹²³⁾، واستحسنه ابن عطية⁽¹²⁴⁾ وضعفه أبو حيان⁽¹²⁵⁾.

الثالث: أنَّ الفاعل هو الجُملة المصدّرة ب(كم)، وعليه بعض الكوفيين، ولا يجوز ذلك عند البصريين، لأنَّ (كم) لا يعمل فيها ما قبلها، بل هي مفعول به ب(يهد) أو ب(أهلكنا)⁽¹²⁶⁾. الرابع: أنَّ الفاعل هو الجُملة، أي: ما دلَّ عليه (كم أهلكنا)، وتقديره: أو لم يهد لهم كثرة إهلاكنا القرون، وهذا قول ابن مالك⁽¹²⁷⁾ والزمخشري، قال الزمخشري: ويجوز أن يكون فيه ضمير الله أو الرسول ويدلُّ عليه القراءة بالنون⁽¹²⁸⁾، وردّه ابن هشام بأنَّ الفاعل لا يكون جُملة⁽¹²⁹⁾.

ويبدو أنَّ قول ابن هشام أنَّ (كم) مفعول به ب(أهلكنا) وليست في موقع فاعل (يهد)؛ لأنّها استفهام ولا يعمل فيها ما قبلها، هو القول الرَّاجح استناداً إلى آراء العلماء.
المسألة التاسعة: مجيء (هُنَّا) اسماً ل(لات)

يرى ابن هشام أنَّ (هُنَّا) من الظروف التي لا تنصرف ولا تُضاف إلى الفعل وأنَّ إضافتها وصرفها يخرجانها على الظرفية، ووصف رأي ابن عصفور بأنَّ (هُنَّا) اسم (لات) و(حَنَّتْ) خبرها بتقدير مضاف، أي: وقت حَنَّتْ في قول الشاعر:

حَنَّتْ نَوَارُ وَلَاتِ هُنَّا حَنَّتْ * وبدا الذي كانت نَوَارُ أَجَنَّتْ

بالوهم؛ لأنَّ هذا الإعراب يقتضي الجمع بين معموليها وإخراج (هُنَّا) على الظرفية وإعمال (لات) في معرفة ظاهرة وفي غير الزمان وهو الجُملة النائية عن المضاف وحذف المضاف إلى جُملة، والأولى قول الفارسي إنَّ (لات) مهملة و(هُنَّا) خبر مقدم، (حَنَّتْ) مبتدأ مؤخر بتقدير (أن) مثل: إن تسمع بالمعيدي خيرٌ من أن تراه⁽¹³⁰⁾.

اتفق معظم أهل العلم على أنَّ (لات) في قوله⁽¹³¹⁾:

حَنَّتْ نَوَارُ وَلَات هُنَّا حَنَّتْ * وَبَدَا الَّذِي كَانَتْ نَوَارُ أَجَنَّتْ

مهملة أي: لا اسم لها ولا خبر، و(هُنَّا) في موضع نصب على الظرفية والفعل بعده صلة ل(أَنْ) محذوفة، و(أَنْ) وصلتها في موضع رفع على الابتداء، والخبر (هُنَّا)، كَأَنَّهُ قَالَ: وَلَات هُنَالِكَ حَنِينٌ⁽¹³²⁾، وهو رأي أبي علي الفارسي وابن مالك⁽¹³³⁾ ووافقه ابن يعيش⁽¹³⁴⁾ وأبو حيان⁽¹³⁵⁾ والأشُموني⁽¹³⁶⁾، وخالف ابن عصفور وبعض المتأخرين حيث جعلوا (هُنَّا) التي هي في الأصل للمكان مضافةً إلى الجُملة الفعلية وهو (حَنَّتْ) و(لَات) عاملة عمل (ليس) وليست مهملة و(هُنَّا) اسمها و(حَنَّتْ) خبرها على تقدير مضاف أي: ليس ذلك الوقت حين حنين أو وقت حنين⁽¹³⁷⁾، وَرَدَّ هَذَا الْقَوْلَ بِأَنَّ هَذَا الِاسْتِعْمَالَ مُخَالَفٌ لِاسْتِعْمَالِ (لَات) الْمَلْحَقِ بِ(لَيْسَ)، فَيَمْتَنَعُ عَمَلُ (لَات) فِي (هُنَّا) كَسَائِرِ مُرَادِفِ الْحَيْنِ، وَالصَّحِيحُ فِيمَا ذَكَرَ وَشَبَّهَ أَنَّ (لَات) مُهْمَلَةٌ، و(هُنَّا) نصب على الظرفية وهو خبر ما بعده، والفعل بتقدير (أَنْ)؛ لِأَنَّ (هُنَّا) ظَرْفٌ غَيْرُ مُتَصَرِّفٍ فَلَا يَخْلُو مِنْ مَعْنَى (فِي) إِلَّا بِأَنْ يَدْخُلَ عَلَيْهِ (مِنْ) أَوْ (إِلَى)، وَأَنَّ (حَنَّتْ) مُبْتَدَأٌ مُؤَخَّرٌ بِتَقْدِيرِ (أَنْ) أَي: حَنِيتُهَا، مِثْلُ: أَنْ تَسْمَعَ بِالْمُعِيدِي خَيْرَ مَنْ أَنْ تَرَاهُ، أَي: سَمَاعُكَ⁽¹³⁸⁾.
وَالرَّاجِحُ عِنْدَ الْبَاحِثِينَ هُوَ رَأْيُ ابْنِ هِشَامٍ لِاتِّفَاقِهِ مَعَ مُعْظَمِ عُلَمَاءِ اللُّغَةِ وَلِاطْرَادِهِ وَشَهْرَتِهِ، وَلِأَنَّ (لَات) لَا تَعْمَلُ كَسَائِرِ مُرَادِفِ الْحَيْنِ فِيهِ مُهْمَلَةٌ بِسَنَدٍ صَحِيحٍ وَ(هُنَّا) فِي مَوْضِعِ نَصَبٍ عَلَى الظَّرْفِيَّةِ وَالْفِعْلِ بَعْدَهَا صِلَةٌ ل(أَنْ) مُحْذُوفَةٌ، وَقَدْ أَخْبَرَ عَنْهُ مُؤَوَّلًا بِالمصدر.

الخاتمة

استهدف البحث دراسة اعتراضات ابن هشام على ابن عصفور في الجمل وأحكامها في كتاب مغني اللبيب، حيث تمّ فيه استقصاء المواضع التي اعترض فيها ابن هشام على ابن عصفور، وقد أسفر هذا العمل عن النتائج الآتية:

- 1/ إنَّ عدد المسائل التي اعترض فيها ابن هشام على ابن عصفور إحدى عشرة مسألة، رَجَّحَ رأي ابن هشام في ثمانٍ مسائل منها، بينما رَجَّحَ رأي ابن عصفور في ثلاثٍ مسائل.
- 2/ أظهر البحث دقة الآراء التي اعترض بها ابن هشام على ابن عصفور، واستنادها إلى أدلة قوية وافق فيها رأي الجمهور، وكان هذا من أسباب رجحان آرائه في أغلب المسائل.
- 3/ لم يكن ابن هشام مجرد ناقل لآراء العلماء كما هو شأن الكثيرين، بل كان يناقش ويرجِّح، ويستحسن ويعترض من أجل بيان الرأي الأصوب، وهذا ما جعله من النُّحاة المشاهير.

4/ لقد ارتكز ابن هشام في اعتراضاته على ابن عصفور على جوانب علمية وموضوعية تمثلت في الاعتماد على التحليل المنطقي وسبر الأغوار وإبراز المعنى المعجمي والإعرابي والأخذ بأقوال العلماء السابقين، وبتنوع القراءات وتنزيها ومراعاة اللغات العربية المشهورة.

5/ أبرز البحث أنَّ اعتراضات ابن هشام على ابن عصفور لم تكن من أجل الانتقاص من قدره والنيل من شخصيته، ولكنها تكملةً للجهود السابقة وصوناً للتراث اللغوي والنحوي الممتد.

الهوامش والإحالات:

(¹) عنوان الدراية 188، الوافي بالوفيات 218/12، فوات الوفيات 184/2، بغية الوعاة 357، شذرات الذهب 330/5.

(²) شذرات الذهب 330/5.

(³) بغية الوعاة 135/2، خزنة الأدب 106/8، إنباه الرواة 332/2، وفيات الأعيان 451/3.

(⁴) بغية الوعاة 256/2، كشف الظنون 1428.

(⁵) بغية الوعاة 210/2، شذرات الذهب 330/5، فوات الوفيات 184/2.

(⁶) بغية الوعاة 293، شذرات الذهب 330/5، فوات الوفيات 184/2.

(⁷) الدرر الكامنة 308/1.

(⁸) شذرات الذهب 582/14، بغية الوعاة 86/2.

(⁹) البداية والنهاية 582/14، سير أعلام النبلاء 117/17، بغية الوعاة 101/1.

(¹⁰) بغية الوعاة 288/2، 151/2، 109/2، الأعلام 50/1، سير أعلام النبلاء 56/17، الدرر الكامنة 35/3، شذرات

الذهب 318/6.

(¹¹) تهذيب اللغة 142/1، 145.

(¹²) المعجم الوسيط، 615/2.

(¹³) اعتراضات ابن مالك على الزمخشري، د. عادل فتحي رياض، دار البصائر، القاهرة، 2006، ص 18.

(¹⁴) المرجع نفسه، 11.

(¹⁵) المرجع نفسه، 18.

(¹⁶) الاعتراض النحوي عند ابن مالك واجتهاداته 7.

(¹⁷) الخلاف النحوي في ضوء محاولات التيسير الحديثة 16-19.

(¹⁸) مغني اللبيب 445 بتصرف.

(¹⁹) الأصول في النحو 287/1.

(²⁰) شرح كتاب سيبويه 94 - 95، وانظر: التذييل والتكميل 332/8، وشرح التصريح 512/1، والمغني 567/1.

(²¹) شرح المفصل 5012.

(²²) حاشية الصبان 241/2.

(²³) التذييل والتكميل 332/8.

(²⁴) التذييل والتكميل 332، وانظر: شرح كتاب سيبويه 94/3 – 95، وانظر: شرح المفصل 50/2.

(²⁵) التذييل والتكميل 332/8.

- هو: صالح ابن إسحاق ابن عمر الجرمي، 225هـ - 839م، فقيه ونحوي ولغوي، أخذ اللغة عن أبي زيد وطبقته و عن الأصمعي، كان ورعاً صحيح الاعتقاد، من أهل البصرة له كتب و تصانيف كثيرة منها: التنبيه، تفسير أبيات سيبويه، الأبنية والتصريف، إنباه الرواة 80/2 – 83، شذرات الذهب 57/2.

(²⁶) شرح التسهيل 311/2، والمقتضب 426/4-427.

(²⁷) التذييل والتكميل 333/8.

(²⁸) التذييل والتكميل 334/8، وانظر: شرح التسهيل 311/2.

(²⁹) المقتضب 426/4-428.

(³⁰) همع الهوامع 284/2-285.

(³¹) مغني اللبيب 448، بتصرف.

(2) النساء / 35

(³²) شرح التسهيل 376/2.

(³³) المحرر الوجيز 122/2.

(³⁴) تفسير الكشاف 575/1.

(³⁵) الدر المصون 333/10.

(³⁶) همع الهوامع 228/3.

(³⁷) معاني القرآن 157/3.

(³⁸) حاشية الصبان 183/3.

(³⁹) مغني اللبيب 448.

- هو: أبو الحسن سعيد بن مسعدة المجاشعي 215هـ - 830م، نحوي وعالم بالعلم و الأدب، سكن البصرة و أخذ العربية عن سيبويه له مؤلفات عديدة منها: معاني القرآن، و المقاييس في النحو و الاشتقاق و العروض، معجم الأدباء 224/11 – 30، إنباه الرواة 36/2.

(⁴⁰) البحر المحيط 95/4.

(2) الدر المصون 116/4.

(⁴¹) مغني اللبيب 450، بتصرف.

(⁴²) يونس/27.

(⁴³) انظر: التبيان في إعراب القرآن 672/2، والبحر المحيط 44/6، والدر المصون 183/6.

(⁴⁴) الدر المصون 183/6.

(⁴⁵) التبيان في إعراب القرآن 672/2.

(⁴⁶) مغني اللبيب 450، وينظر: شرح الجمل 132/1.

(⁴⁷) المحرر الوجيز 116/3، تفسير الكشاف 343/2.

- (⁴⁸) مغني اللبيب 451، وانظر: المحرر الوجيز 116/3.
- (⁴⁹) مغني اللبيب 451.
- (⁵⁰) تفسير الكشاف 343/2.
- (⁵¹) البحر المحيط 44/6.
- (⁵²) المحرر الوجيز 116/3، وانظر: المغني 451.
- (⁵³) التبيان في إعراب القرآن 672/2.
- (⁵⁴) البحر المحيط 44/6.
- (⁵⁵) المصدر نفسه 44/6.
- (⁵⁶) مغني اللبيب 467 بتصرف، وينظر: قول ابن عصفور في شرح الجمل 127/1، 429/1.
- (⁵⁷) هود/111.
- (⁵⁸) الكتاب 109/3.
- هو: علي بن محمد بن علي بن يونس الإشبيلي، نحوي توفي سنة 680هـ، و من مصنفاته: شرح كتاب سيبويه جمع بين شرحي السيرافي وابن خروف، بغية الوعاة 354، هدية العارفين 713/1.
- (⁵⁹) حاشية الصبان 425/1.
- (⁶⁰) التذيل والتكميل 13/3-14.
- (⁶¹) أمالي ابن الحاجب 165/1، وينظر: البحر المحيط 217/6، وإعراب القرآن 185/2.
- (⁶²) البحر المحيط 217/6، وتوضيح المقاصد 536/1.
- (⁶³) ينظر تفسير الكشاف 432/2، والبحر المحيط 217/6.
- (⁶⁴) البحر المحيط 217/6.
- (⁶⁵) التذيل والتكميل 13/3 – 14.
- (⁶⁶) شرح التسهيل 34/2 – 35.
- (⁶⁷) حاشية الصبان 425/1.
- (⁶⁸) حاشية الصبان 493/15-497.
- (⁶⁹) إعراب القرآن 185/2.
- (⁷⁰) معاني القرآن 81/3.
- (⁷¹) الكتاب 140/2.
- (⁷²) اللباب في علل البناء والإعراب 221/1.
- (⁷³) البحر المحيط 217/6.
- (⁷⁴) جامع البيان 495/15.
- (⁷⁵) حاشية الصبان 425/1، وينظر: المغني 467.
- (⁷⁶) مغني اللبيب 509 – 510، بتصرف.
- (⁷⁷) المصدر نفسه 507 – 509.
- (⁷⁸) النساء/79.

- (⁷⁹) فاطر/3.
- (⁸⁰) شرح المفصل 4/456.
- (⁸¹) أمالي ابن الحاجب 1/250.
- (⁸²) الجني الداني 86.
- (⁸³) حاشية الصبان 1/339.
- (⁸⁴) مغني اللبيب 507.
- (⁸⁵) شرح ابن عقيل 3/13.
- (⁸⁶) شرح الأشموني 3/362-363.
- (⁸⁷) سر صناعة الإعراب 2/313.
- (⁸⁸) الجني الداني 86، وانظر: مغني اللبيب 509.
- (⁸⁹) همع الهوامع 2/366.
- (⁹⁰) همع الهوامع 2/270.
- (⁹¹) مغني اللبيب 654 بتصرف.
- (⁹²) الأصول في النحو 2/32.
- (⁹³) شرح ابن عقيل 3/195.
- (⁹⁴) أمالي ابن الحاجب 2/528.
- (⁹⁵) الكتاب 2/88.
- (⁹⁶) الكافية في علم النُّحو 29.
- (⁹⁷) الكتاب 2/88.
- (⁹⁸) ارتشاف الضرب 4/1934، وانظر: معاني القرآن وإعرابه 4/409.
- (⁹⁹) سر صناعة الإعراب 2/133.
- (¹⁰⁰) المفصل 151.
- (¹⁰¹) شرح التسهيل 3/320.
- (¹⁰²) شرح المفصل 2/354.
- (¹⁰³) شرح الأشموني 2/333.
- (¹⁰⁴) حاشية الصبان 3/106.
- (¹⁰⁵) غافر/16.
- (¹⁰⁶) مغني اللبيب 688، بتصرف.
- (¹⁰⁷) الكتاب 3/119.
- (¹⁰⁸) مغني اللبيب 668.
- (¹⁰⁹) تفسير الكشاف 4/156.
- (¹¹⁰) المحرر الوجيز 4/551.
- (¹¹¹) معاني القرآن 6/209.

- (¹¹²) الدر المصون 463/9.
- (¹¹³) البحر المحيط 244/9.
- (¹¹⁴) هود/66.
- (¹¹⁵) جامع البيان 297/2.
- (¹¹⁶) جامع البيان 297/2. وانظر: المغني 547.
- (¹¹⁷) جامع البيان 297/2.
- (¹¹⁸) مغني اللبيب 676 بتصرف.
- (2) مريم / 128
- (¹¹⁹) معاني القرآن 195/2.
- (¹²⁰) المحرر الوجيز 365/4.
- (¹²¹) التبيان في إعراب القرآن 1051/2.
- (¹²²) البحر المحيط 397/7.
- (¹²³) معاني القرآن وإعرابه 211/4.
- (¹²⁴) المحرر الوجيز 365/4.
- (¹²⁵) البحر المحيط 397/7.
- (¹²⁶) المحرر الوجيز 365/4، وانظر: جامع البيان 639/18، والتذييل والتكميل 223/6.
- (¹²⁷) شرح التسهيل 123/2.
- (¹²⁸) تفسير الكشاف 516/3.
- (¹²⁹) مغني اللبيب 676، وينظر: التذييل والتكميل 223/6.
- (¹³⁰) مغني اللبيب 679 بتصرف.
- (¹³¹) البيت من بحر الكامل وهو لشبيب بن جعيل في الدرر، 244/1، 119/2، وشرح شواهد المغني 919، والمقاصد النحوية 418/1، ولحجل بن نضلة في الشعر والشعراء 102، ولهما معاً في الخزانة 195/4، نوار: بفتح النون والواو المخففة: اسم أم الشاعر، هنا: بضم الهاء وتشديد النون: بمعنى حنين، أجنّت: من أجن إذا استتر أي: أخفت وسترت.
- (¹³²) ينظر: حاشية الصبان 211/1، شرح الكافية الشافية 445/1 و المقاصد النحوية 383/1.
- (¹³³) شرح التسهيل 378/1.
- (¹³⁴) شرح المفصل 182/2.
- (¹³⁵) التذييل والتكميل 298/4.
- (¹³⁶) شرح الأشموني 271/1.
- (¹³⁷) المقاصد النحوية 383/1، وخزانة الأدب 194-195/4، وحاشية الصبان 378/1، والجنى الداني 489، والمفصل 128.
- (¹³⁸) شرح التسهيل 251/1، والتذييل والتكميل 213/3، 298/4، لسان العرب 481/10، المقاصد النحوية 383/1، مجمع الأمثال 129/1، الجنى الداني 489، همع الهوامع 401-404/1، 256/1، شرح الأشموني 271/1.

الإعلال الصرفي وتعليل التغيرات الصوتية Morphological alternation and the explanation of phonological changes

*- د. مختار علوي سعيد القشيري

*- كلية اللغات والترجمة . جامعة عدن - اليمن-

drmasqq@gmail.com *

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2026/01/18

الملخص:

البحث دراسة من الدراسات الصرفية النادرة في هذه الأيام في باب عظيم من أبواب هذا العلم (وهو باب الإعلال) وهو إذ ينقسم على ثلاثة أقسام: الإعلال بالنقل، والإعلال بالقلب، والإعلال بالحذف غير أنه عند التأمل والنظر نرى جانباً منه في التغير الصوتي، وجانباً منه في إعدام بعض الأصوات من صيغة المفردة العربية؛ لذلك ناقش البحث جانب التغير الصوتي محاولاً معرفة أسباب تلك التغيرات الصوتية أحياناً، ومناقشاً بالتحليل من كلام الباحثين تلك التغيرات الصوتية أحياناً أخرى.

الكلمات المفتاحية: إعلال ، صرفي، تغير ، صوتي.

Abstract:

Research is a study of rare morphological studies these days in a great chapter of this science (which is replacement). It is divided into three sections: replacement by transfer, replacement with conversion, and replacement with deletion. When meditating and looking, we see part of it in the vocal change, and part of it in the disappearance of some sounds from the formula of the Arabic singular. The research discussed the vocal change to find out the causes of these sound changes. And discussing the analysis of the researchers' words of these sound changes.

Keywords: Morphological; alternation ; phonological; changes.

مدخل:

لا يخفى على الباحث المتخصص ما لعلم الصرف من أهمية عظيمة، فهو عمود من أعمدة علوم العربية؛ إذ به نصل إلى معرفة أبنية كلام العرب، وصيغ مفرداتها، والوسائل التي يشتقون بها كلامهم؛ مما يقي الوقوع في الخطأ، ويميز الأصيل من الدخيل على كلام العرب، ويعين على إغناء اللغة بالمفردات الجديدة على قياس كلام العرب؛ لأن ما قيس على كلامهم فهو من كلامهم.

ويأتي هذا البحث ضمن الدراسات الصرفية النادرة في هذه الأيام في باب عظيم من أبواب هذا العلم (وهو باب الإعلال) وهو إذ ينقسم على ثلاثة أقسام: الإعلال بالنقل، والإعلال بالقلب، والإعلال بالحذف غير أنه عند التأمل والنظر نرى جانباً منه في التغير الصوتي، وجانباً منه في إعدام بعض الأصوات من صيغة المفردة العربية؛ لذلك ناقش البحث جانب التغير الصوتي محاولاً معرفة أسباب تلك التغيرات الصوتية أحياناً، ومناقشاً بالتحليل من كلام الباحثين تلك التغيرات الصوتية أحياناً أخرى.

1/ الإعلال تعريفاً وأنواعاً

*- **الإعلال في اللغة:** مصدر الفعل (أَعْلَى) إذا أصيب بعلة ومرض، والاعتلال والإعلال بمعنى واحد، واعتل: إذا مرض، وأعله جعله ذا علة تجمع رؤوس المسائل، ومنه اعتلالات الفقهاء وإعلالاتهم، والمراد بها أسباب اختياراتهم لمذهب دون غيره¹.

*- **الإعلال في الاصطلاح:** أما مفهوم الإعلال في الاصطلاح فهو "يعني تغير أحرف العلة أو ما يشبهها² من حال إلى حال، أي إن الإعلال يعني بدراسة التغير الذي يطرأ على حرف العلة في الكلمة من جراء تأثره بالأصوات المجاورة له، ولاسيما حين يتحول من صوت إلى آخر³، فهو الالتجاء إلى تعديل في صوت حرف العلة ناتج عن تتابع صوتي مكروه" تخلصاً من الصعوبة ونزوعاً إلى الانسجام⁴ وأصوات العلة في المشهور من كلام علماء العربية هي (الألف والواو والياء)⁵، وربما جعل بعض الصرفيين التغيرات في الحذف والقلب التي تعتري الهمزة شكلاً من أشكال الإعلال في العربية⁶. وفي ضوء افتراض القدامى لموازين الصيغ المعتلة على منوال الصيغ السالمة في موازينها (ف ع ل)، "افترضوا ثانياً أن المتكلم العربي يعالج الصيغ المعتلة، معالجة ذهنية قبل نطقها بصورها النهائية ... واستمروا في الافتراضات ومحاولات اكتشاف ما

اعتقدوا أنه مبادئ عامة تحكم ظاهرة الإعلال في الصيغ الصرفية العربية " ⁷؛ ما ولّد نتيجة ذلك مجموعة من التعليقات الفلسفية ذهنية الحقيقة، ظنية الثبوت عند متكلمي العربية في عصر الاستشهاد، يستحيل على الدارس في علم الصرف إقامة الدليل القطعي على صحة هذه الافتراضات جميعها، فمن هذه التعليقات التي يذكرها الصرفيون:

" الفتحة أخفّ عليهم من الضمة والكسرة؛ كما أن الألف أخفّ عليهم من الياء والواو " ⁸.

" الحرف الساكن حاجزٌ غيرُ حصين " ⁹.

" الصحيح هو الأصل والمعتل فرع عليه " ¹⁰.

يحمل المعتل على الصحيح ¹¹.

" إذا جاز أن يختص المعتل من التقديم والتأخير بما لا يوجد مثله في الصحيح، جاز أن يختص

ببناء لا يوجد مثله الصحيح " ¹².

" الجمع يستثقل فيه ما لا يستثقل في المفرد " ¹³.

*الإعلال ضرب من الإبدال من بعض النواحي: من منطلق التغير الطارئ على حروف العلة بُحِث الإعلال كجزء من الإبدال في كتب العربية، ولاسيما أن الإعلال في توجهات الدرس الصوتي الحديث عبارة عن " تحويل الصائت المجهد للأداء، بتغيير موضعه من جهاز النطق؛ ليكون مع السياق التركيبي، وقد تبدّت صورته في بعض من المجانسة والممازجة والمناظرة والإضعاف والقلب والإبدال والحذف " ¹⁴، غير " أن المعتل عند الصرفيين ما فيه حرف علة أو أكثر مطلقاً، والمعل عندهم كل معتل أصاب حرف العلة فيه تغير صوتي ما، وعلى هذا فكل مُعلّ هو معتل أصلاً، وليس العكس؛ إذ ليس من الضروري أن يعل كل معتل، فالألفاظ (قال وباع ومُقول ومبيع) ألفاظ معتلة ومعلة، أما الألفاظ (وعد، وطوال، وعُبر) فهي ألفاظ معتلة غير معلّة؛ لأن لفظ الاعتلال في اصطلاحهم مختص بتغيير حرف العلة، أي الألف والواو والياء بالقلب أو الحذف أو الإسكان؛ حيث يقصد به إزالة علة اللفظ؛ وهو بذلك نوع خاص من الإبدال " ¹⁵، ويحصر بعض الدارسين الاختلاف الحاصل بين الإبدال والإعلال في جهتين ¹⁶:

الأولى: الإبدال يعنى بدراسة التغيرات التي تطرأ على الأحرف الصامتة أي غير أحرف العلة.

الثانية: أن العملية في الإبدال لا يمكن تسميتها قلباً؛ أي إن المتكلم يحذف حرفاً من الكلمة ويُنحّيه، ويحيى بحرف آخر يختلف عنه، فهو إذن جعل حرف مكان آخر، أما في الإعلال فالحرف لا يحذف ولا ينحّى، بل يقلب هو نفسه ويتحول لصوت آخر.

* أصل حروف العلة: من منطلق كون الحركات كانت في القديم أحرف مدّ ثم اختفت أو حذفت وحلّت مكانها أحرف صغيرة¹⁷، ومن تسمية الخليل¹⁸ الضمة واوا صغيرة والكسرة ياء صغيرة والفتحة ألفا صغيرة فالحركات فرع، وأحرف المد الساقطة هي الأصل¹⁹.

وفي نظر القائلين بهذا المذهب الفلسفي في اللغة: فإن الحركات كانت "أحرف مدّ في عهد اللغة القديم، ولما تطوّرت وتهذبت أخذت أحرف المد تضعف في اللفظ تابعة سنة تغلب القوي على الضعيف؛ لأن هذه الأحرف الواو والياء والألف، ضعيفة بالنسبة إلى غيرها من الحروف؛ لذلك سميت أحرف العلة، وقد بلغ الضعف بها أن أصبحت قصيرة، فاستغنوا عنها فورثها ما سمّوه الحركات " ²⁰. وبني أصحاب هذه الفلسفة في أصل الحركات على ذلك اعتقادا آخر يتعلق باختلاف عين الفعل في الأفعال الثلاثية المجردة؛ إذ يزعمون أنّ متكلمي اللغة: "كانوا في غابر الأزمان يلفظون المفتوح العين معتمدا على الألف والمضمومها معتمدا على الواو والمسكورها معتمدا على الياء، وربما بقي أثر من ذلك إلى ما بعد معرفتهم الكتابة فكتبوها كما كانوا ينطقون بها، فلم يكن في ذلك التباس. فلما تمّ دور تكوين اللغة، كانت أحرف المد في كثير من الكلمات قد أصبحت أثرا بعد عين، فاستغنوا عنها بالحركات التي ورثتها، وإلا فليس من المعقول أن يكون العرب أصحاب الذوق السليم والأذهان الصافية قد جعلوا عين الكلمة في الأفعال الثلاثية المجردة مختلفة اعتبارا بلا سبب، وإنما السبب ما قدّمناه من كونهم كانوا يعتمدون في النطق بالحروف الصحيحة على أحرف المد"²¹؛ "ومن هذا يمكننا تعليل اختلاف عين الفعل في الأفعال الثلاثية، ونرى أن العربية فقدت كل أحرف المد وما يمكن من ذلك فهو زائد أو منقلب بضرب من الإعلال، فألف (قال)، أصلها الواو، ونرى أن ما جاء على وزن (فعل) كان على فعيل، وما كان على (فعل) أصله (فَعُول) ك(بَيَّسَ وبَيَّيسَ وبَوَّسَ وبَوَّوسَ، والخلاصة أنّ:

1. الحركات أحرف مد في عهد اللغة القديم، ثم سقطت وقام مقامها أحرف صغيرة.

2. الحركات فرع وأحرف المد الساقطة هي الأصل.

3. لا مدود أصلية في اللغة، والمد الموجود منقلب عن أصل أو هو زائد "²².

ولم تقف فلسفة البحث عن أصل حروف المد والعلة عند هذا الحد لدى الباحثين في علم اللغة الحديث لأصول أصوات العربية.. فمذهب يرى أن هذه الحروف كانت في الأساس علامات الإعراب كما في الأسماء الستة ثم تطورت في اتجاهين²³:

الأول: تقلّص عددها إلى اثنين (الواو والياء) في جمع المذكر السالم، و(الألف والياء) في المثنى، وأدى ذلك إلى أن بقيت بعض القبائل ملتزمة بإثبات الألف للأسماء الستة والمثنى في الحالات الإعرابية الثلاثة.

الثاني: تقلّص كمية الأصوات فحلّت الحركات محل الحروف، ثم تقلص عدد الحركات إلى اثنتين الضمة والكسرة، في جمع المؤنث السالم، والضمة والفتحة في الممنوع من الصرف، ثم تقلص العدد مرة أخرى، فاقتصر الأمر على حركة واحدة، ثم آل الأمر بالعمليات إلى أن طرحت الإعراب نهائيا. وأما احتفاظ الأسماء الستة بظاهرة الإعراب بحروف المدّ جاءت من أن حرف الإعراب يثني، أو يثلاث هذه الأسماء الثنائية والأحادية، فليس من السهل طرحه وإرجاعها إلى ثنائيتها أو أحاديثها²⁴ ويرى إبراهيم أنيس²⁵ أن النحاة وجدوا بعض القبائل تستعمل الأسماء الستة بصيغة واحدة هي إلحاق الواو بها في كل الحالات، وقبيلة أخرى بالألف في كل الحالات أيضا، وثالثة بالياء، فضموا ذلك كله بعضه إلى بعض، واتخذوا الواو للرفع والألف للنصب والياء للجر، وكذلك الأمر فيما يخص جمع المذكر السالم والمثنى. وذهب إبراهيم السامرائي²⁶ إلى أن الحركات في مرحلة لغوية قديمة قد مُطِلّت إلى حروف مدّ في عين مضارع بعض الأفعال مثل (يَنْبُع) التي صارت (يَنْبُوع) ومثل (يَحْمُور) و(يَخْضُر) و(يَعْضُد) التي انتقلت إلى الاسمية مع بقاء الصلة في هذه الألفاظ بين الاسمية والفعلية؛ إذ علاقة اللون واضحة وربما هي التي سوغت هذا الانتقال اللغوي؛ والمعلوم أن بين الاسم والفعل المضارع شبه؛ ولهذا سمي بالمضارع؛ لأنه مضارع للاسم المعرب، والذي حمله على هذا القول الفصل الذي أفرده ابن جني²⁷ في كتابه (الخصائص) لموضوع (مطالالحركات) أي (مدّ الحركات) وهو كثير في اللغة.

ولما كانت أصوات العلة في المشهور من كلام علماء العربية القدامى، هي (الألف والواو والياء)²⁸، وكانت الألف ليست أصلا متمكنا؛ إذ إنها منقلبة عن واو أو ياء في العربية²⁹ رأى بعض الباحثين المحدثين أن حروف العلة هي الواو والياء فحسب³⁰.

وفي ضوء ما يذكره الصرفيون في باب الإعلال من التغير الطارئ على حروف العلة، يذكرون أنواع هذا التغير على ثلاثة أضرب هي: الإعلال بالقلب./ الإعلال بالنقل./ الإعلال بالحذف. وعلى هذا النحو من التقسيم يمكن أن يكون البحث العملي، في الإعلال بالقلب، والإعلال بالنقل، وما يذكره الصرفيون من أسباب وعلل لتلك التغيرات؛ ولما كان الحذف ضربًا من الإزالة والإنهاء للصوت، تركنا ذكره في أنواع التغيرات وأسبابها وتعليقاتها، واقتصرنا - هنا-

على (الإعلال بالقلب، والإعلال بالنقل)؛ ولا سيما أن الحذف في العربية (نحوها وصرفها) باب عظيم وطويل من أبواب شجاعة العربية وغرائب أسرارها، لا يقتصر البحث فيه على جانب الصرف وتغيرات الصبغ من حيث سقوط بعض الأصوات.

* الإعلال الصرفي بالقلب: مادة " القاف واللام والباء أصلان صحيحان: أحدهما يدل على خالص شيء وشريفه، والآخر على ردّ شيء من جهة إلى جهة " ³¹، وتحويل الشيء عن وجهه، وقَلَب الشيء قلبه: حَوَّلَه ظهرا لبطن ³². وأما في اصطلاح الصرفيين فقد تعددت عباراتهم في تعريفه بكلمات تقترب معانيها من بعضها من جوانب وتبتعد من جوانب أخرى، ولعل أهمها:

1. قال الرضي: "ولفظ القلب مختص في اصطلاحهم بإبدال حروف العلة والهمزة بعضها مكان بعض، والمشهور في غير الأربعة لفظ الإبدال " ³³، وبهذا التعريف يخرج إبدال بعض حروف العلة بحروف غيرها كإبدال الواو والياء تاء كما في قولهم (أتعد) و (أتسر) وتعليل إبدالهما. 2. "جعل حرف مكان حرف العلة للتخفيف " ³⁴، فلا بد أن يكون الغرض من إبدال حرف العلة مجرد التخفيف، ونُسب هذا القول إلى ابن جني في المنصف، غير أن الناظر في كلام ابن جني يرى أنه يشترط التخفيف في قضية إبدال الهمزة فحسب و " هذا قولهم في تخفيف (نؤي: نؤي) فأقرارهم الواو. وإن كانت ساكنة قبل ياء؛ إنما هو لما فيها من نية الهمزة " ³⁵.

3. "أنه جعل حروف العلة بعضها مكان بعض، فيخرج عنه تخفيف الهمزة وقلب حرف العلة تاء أو همزة أو غيرهما من الحروف الصحيحة " ³⁶، ولعلّ هذا ما عناه الزمخشري بقوله: " معنى الاعتلال التغيير، والعلة تغير المعلول عما هو عليه، وسميت هذه الحروف حروف علة لكثرة تغيرها " ³⁷. والمشهور من أقوال الصرفيين في الجانب العملي لهذا الباب ومسائله هو ما ذكره الرضي- رحمه الله- لجريان الجانب التطبيقي في القلب وتعليلاته عليه، وهو التعريف الذي يمكن إسقاطه على مفهوم القلب في اللغة باعتباره ردّ الشيء من جهة إلى جهة، وتحويله عن وجهه إلى وجه آخر. فإبدال حروف العلة والهمزة بعضها مكان بعض هو في الحقيقة تحويل للحرف عن وجهه الأصلي في ملفوظ العربية إلى وجه آخر يقتضيه التعليل الصرفي للكلام.

2/ التعليل الصرفي ل(قلب الواو والياء همزة): يذكر الصرفيون لقلب الواو والياء همزة وجوها ثلاثة، وهي: الوجوب والجواز والشذوذ ³⁸:

1/2 التعليل الصرفي لـ (قلب الواو والياء همزة وجوبا): وله حالات: الأولى: في مثل كلمتي (كساء، ورداء)، إذا وقعت الهمزة متطرفة بعد ألف زائدة فإن أصلها واو أو ياء (كسأو، وردأي)³⁹، قلبت همزة، ولا تكون الألف التي تسبق الهمزة زائدة إلا إذا كانت ثالثة في حروف الكلمة فصاعداً⁴⁰، و"لم يبق بعد الواو والياء حرف أنسب إلى الألف من الهمزة لكونهما من الحلق، فلما انقلبت الألف قبلها ياء رجعت الهمزة إلى أصلها من الألف لزوال موجب انقلابها همزة"⁴¹. وأشار بعض الصرفيين إلى أن الواو في (كسأو) والياء في (ردأي)، قلبت ألفا، ثم تطورت لعة أخرى، فقلبت همزة وإنما تقلب "الواو والياء (ألفا) لتحركهما وانفتاح ما قبلهما ثم يجتمع الساكنان، فلا يحذف الأول مع كونه مدة، لئلا يلتبس بناء ببناء، بل يقلب الثاني إلى حرف قابل للحركة مناسب للألف، وهو الهمزة، لكونهما حليقيين؛ إذ الأول مدة لا حظاً لها في الحركة، ولا سبيل إلى قلب الثاني واو أو ياء، لأنه إنما فُرَّ منهما، ولكون تحرك الواو والياء وانفتاح ما قبلهما سبباً ضعيفاً في قلبهما ألفاً"⁴². ولكن لماذا لم يحذفوا واحداً من الألفين طلباً للخفة كما هي عادتهم في كل ما استثقلوه؟. ويجيب ابن جني⁴³ عن ذلك بأنهم لم يحذفوا إحدى الألفين لئلا يكون الممدود مقصوراً، وربما أنهم لم يحذفوا خشية التباس بناء الفعل الماضي (كسأ) ببناء مصدره (كسأ).

وقد أنكر بعض المحدثين أن تكون الهمزة فيما سبق بدلا من الواو والياء، وذهب إلى أن الذي حدث إنما هو إقفال لمقطع مفتوح، وإنما "هي حالة في الوقف، لا تتفق مع طبيعة النطق العربي، فآثر الناطق إقفال هذا المقطع المفتوح، بإحلال الهمزة محل صوت اللين، لا على سبيل الإبدال، بل من أجل تصحيح نهاية الكلمة، ولا علاقة صوتية مطلقاً بين الهمزة وبين والياء والواو، توجب إبدالاً ما"⁴⁴. ويمكن القول إن أماننا كلمة اتفق أهل العربية أنها في الأصل بالواو أو بالياء، وهي الآن بالهمزة فقد ذهب الأصل منها وجاءت الهمزة، وهذا ظاهره الإبدال⁴⁵؛ إلا أنه لا قرابة بين الهمزة وما أبدلت منه صوتياً؛ ولعل هذا يرجع مذهب بعض قدامى الصرفيين بانقلاب الواو والياء ابتداءً ألفاً⁴⁶، لأن العلاقة بين هذه الحروف ظاهرةً صوتياً؛ إذ هي من حروف المد أو اللين التي يمتد الهواء بها.

والألف - عند الصرفيين - قريبة المخرج من الهمزة؛ فلذا قالوا: بانقلاب الواو والياء ألفاً، وانقلاب الألف همزة، فلم يخل من العلاقة الصوتية⁴⁷.

ويمكن أن يقال إن العلاقة بين الواو والياء وبين الهمزة موجودة في ذهن العربي؛ وإن لم نجد لها اليوم مسوغاً صوتياً؛ لتفسير هذا الإبدال بينهما، فالعربي "كان إذا سهّل الهمزة المضمومة جعلها واو (مؤمن)، وإذا سهّل المكسورة جعلها ياء في مثل (بير)، فحين أرادوا

التخلص من الواو والياء ههنا جعلوها همزة لذلك⁴⁸، ولعل هذا أقرب التفسيرات لقلة التكلف فيه.

الثانية: إذا وقعت الواو أو الياء عيناً لاسم على وزن (فاعل)، من فعل ثلاثي مثل (قال، وباع)، وهي أفعال اعتلت عيناتها والأصل قولٌ وَبَّعَ؛ وذلك نحو: (قائلٌ وبائعٌ)، وأصلهما (قاولٌ وبائعٌ)، حملاً على الفعل في الإعلال فقلبا لهمزة⁴⁹.

ويعلل سيبويه للقلب في هذا الموضع بقوله: "اعلم أن فاعلاً منها مهموز العين وذلك أنهم يكرهون أن يجيء على الأصل مجيء ما لا يعتل فعل منه، ولم يصلوا إلى الإسكان مع الألف، وكرهوا الإسكان والحذف فيه فيلتبس بغيره، فهمزوا هذه الواو والياء إذ كانتا معتلتين وكانتا بعد الألفات، كما أبدلوا الهمزة من ياء (قضاء وسقاء)؛ إذ كانتا معتلتين وكانتا بعد الألف؛ وذلك قولهم: خَائِفٌ وبَائِعٌ"⁵⁰ ويمكننا من خلال نص سيبويه تلخيص مسوغات القلب بالتعليقات الآتية⁵¹:

1. كراهة أن يأتي اسم الفاعل على أصله فيكون مجيئه مجيء غير المعتل، فلا يجوز: خَائِفٌ وبَائِعٌ؛ إذ لم يمكن وهذه الحال إسكان الواو أو الياء لئلا يلتقي ساكنان.
2. كذلك لم يجز لهم الحذف مخافة أن يلتبس اسم الفاعل بعد الحذف بالفعل المشتق منه.

3. لا بد من الهمزة حملاً على ما كان يجري من قلب في (قضاء وسقاء). وما يراه سيبويه هو رأي قدماء الصرفيين⁵² أن الواو والياء قلبتا ألفاً، ثم قُلِبَتِ الألف همزة لتقاربهما في المخرج.

أما رأيُ المحدثين في تعليل هذه الظاهرة، فلم تتعد القاعدة الصوتية في تعليل قلب الواو والياء المتطرفتين همزة، وتتلخص آراؤهم في فكرتين⁵³:

الأولى: أن الهمزة هي البديل الأصولي للواو والياء؛ إذ يضعفان، ويكتنفهما مصوتان.

الثانية: أن الهمزة لا تعدو أن تكون القفل المقطعي، أو النبر الطولي، وهي بهذه الحال لا تكون بديلاً عن الواو والياء، وإنما هي صوت شغل موضعاً سقط منه مصوَّت الضمة أو الكسرة.

وتنبه الصرفيون إلى أنه إذا لم تعل عين الفعل في نحو (عورٌ وصَيِّدٌ)، فلا تقلبان همزة في اسم الفاعل، بل تصحان بصحتهما⁵⁴، فيقال في اسم الفاعل (عَاورٌ وصَائِدٌ)، وتجريان مجرى واو (شَوَيْتُ، شَاوَيْتُ)، وياء (حَيَّيْتُ، حَايَيْتُ)⁵⁵، أي أنهما صَحَّحَا في الفعل فَصَحَّحَا في اسم الفاعل.

الثالثة: إذا وقعت الواو أو الياء بعد ألف (مفاعل)، وما كان شبهه في عدد الحروف وحركاتها ك (فَعَائِلٌ وَفَوَاعِلٌ)؛ بشرط أن يكون كل من الحرفين مدة ثلاثة زائدة في مفردة، نحو: (رسائل وعجائز وصحائف) فإن المفرد هو (رسالة وعجوز وصحيفة) فالألف والواو والياء فيها زائدة⁵⁶.

ويعلّل الخليل، لقب الألف والواو والياء همزة في الكلمات السابقة، بقوله: " وهذه الحروف لما لم يكن أصلها التحريك وكانت ميتة لا تدخلها الحركة على حالٍ، وقد وقعت بعد ألف، لم تكن أقوى حالاً مما أصله متحرك. وقد تدخله الحركة في مواضع كثيرة وذلك نحو قولك: قال وباع، ويغزو ويرمي، فهمزت بعد الألف كما يهمز (سقاءً وقضاً)، وكما يهمز (قائلاً)، وأصله التحريك، فهذه الأحرف الميتة التي ليس أصلها الحركة أجدر أن تغير إذا همزت ما أصله الحركة، فمن ثم خالفت ما حرك وما أصله الحركة في الجمع كجدولٍ ومقامٍ، فهذه الأسماء بمنزلة ما اعتل على فعله نحو: (يقول ويبيع)، ويغزو ويرمي، إذا وقعت هذه السواكن بعد ألف، وقالوا: مصيبةٌ ومصائب، فهمزوها وشبهوها حيث سكنت بصحيفةٍ وصحائف " ⁵⁷، فالخليل يقيس قلب هذه الحروف همزة على قلبها في نحو: (سِقَاءً)، و (قَائِلٌ)، فتعليلها لقلبها همزة هو ذات التعليل نفسه.

" وأصل رَسَائِلٍ: (رَسَائِلٌ)، وأصل عَجَائِزٍ: (عَجَائِزٌ)، وأصل صَحَائِفٍ: (صَحَائِفٌ)، فالواو والياء متحركة بالكسرة، وهي صورة مكروهة في النطق عند العرب؛ فلذا قلبتا همزة " ⁵⁸.

وذكر ابن جني أن أصل القلب ههنا للألف " وذلك أنك لما جمعت (رسالة) على (فعائل)، جاءت ألف الجمع ثالثة ووقعت بعدها ألف (رسالة)؛ فالتقت ألفان، فلم يكن بدّ من حذف إحداهما أو تحريكها، فلو حذفت الألف الأولى لبطلت دلالة الجمع، ولو حذفت الثانية لتغير بناء الجمع؛ لأن هذا الجمع لا بد له من أن يكون بعد ألفه الثالثة حرف مكسور بينها وبين حرف الإعراب، فيكون ك(مفاعل)، ولم يجز أيضاً تحريك الألف الأولى؛ مخافة أن تزول دلالتها على الجمع؛ لأنها إنما تدل عليه ما دامت ساكنة على لفظها، ولو حُرِّكت أيضاً لانتقلت همزة وزالت دلالة الجمع، فلم يبق إلا تحريك الألف الثانية بالكسر؛ ليكون كعين (مفاعل)، فلما حُرِّكت انقلبت همزة فصارت (رسائل وكنائن) كما ترى.

ثم شُهِيت الياء في (صحيفة) والواو في (عجوز) بألف (رسالة)؛ لأن قبل كل واحدة منهما بعضها وهي ساكنة، فجزتا من هذا مجرى الألف، وأصل الباب في هذا الهمز إنما هو للألف؛ لأنها أقعد في المد منهما " ⁵⁹.

ويرى الدكتور حسام النعيمي " أنه يمكن أن يقال إن الهمز ههنا كان نوعاً من القياس الخاطئ، وأن يكون الأصل في هذا الخطأ قد وقع فيما كان بالياء كصحيفة؛ حيث جمعت

صحاف، وسمعت عن العرب الذين عرفوا بتسهيل الهمزة، فظن الذين يحققون أن الياء تقابل الهمزة عندهم كما في بير، فهمز⁶⁰.

وقضية القياس الخاطئ وإن كانت واردة عن العرب كما ذكرها ابن جني في قياس الخطأ لكلام من قال: (مَصَائِبٌ وَمَعَائِشٌ وَمَنَائِرٌ)؛ إذ قال: " وهذا مما لا ينبغي همزه في وجه من القياس " ⁶¹ غير أن التعليل بها هنا قد لا يسلم للأستاذ النعيمي؛ إذ " يمكن الرد عليه بأنه لو كان الهمز هنا من القياس الخاطئ لأشار إليه النحاة كما أشاروا إليه في (مَعَائِشٌ، وَمَصَائِبٌ) ⁶². والسبب في الحكم على (مَعَائِشٌ، وَمَصَائِبٌ)، أن جمعهما كذلك من القياس الخاطئ، " أن مفردهما (مصيبة ومعيشة)، وهي على وزن: مَفْعِلَةٌ؛ لأن أصل (مصيبة: مَصُوبَةٌ)، وأصل (مَعِيشَةٌ: مَعِيشَةٌ)، ثم نقلت الكسرة إلى الساكن الصحيح قبلها، فقلبت الواو في الأولى ياء لمناسبتها للكسرة؛ فالمدّة في كليهما أصلية، وليست زائدة: لأنهما من (صُوبٌ، وَعَيْشٌ) " ⁶³، والشرط أن " قلب الألف والواو والياء همزة أن تكون المدّة زائدة " ⁶⁴

الرابعة: وقوع الواو أو الياء ثاني حرفي علة بينهما أَلَف (مفاعل)، دون مفاعيل وما يشبهه، وذلك نحو: نَبَائِفٌ جمع نَيْفٍ، وَسَيَائِدٌ جمع سَيْدٍ، وَأَوَائِلٌ جمع أَوَّلٍ، وأصلها على الترتيب (نَبَائِفٌ وَسَيَاوِدٌ وَأَوَائِلٌ). والشرط في هذا القلب أن تكون الواو أو الياء فاء في الكلمة ويلهما مثلها متحركة ⁶⁵، وعلل الصرفيون القدماء هذا القلب باستئصال اجتماع المثلثين في أول الكلمة، " فالواو إذا وقعتا في الصدر- والواو أثقل حروف العلة- قُلِبَت أُولَاهُمَا همزة وجوبا، إلا إذا كانت الثانية مدّة منقلبة عن حرف زائد، نحو: وُورِي، في وَارَى؛ فإنه لا يجب قلب الأولى همزة؛ لعروض الثانية من جهتين: من جهة الزيادة، ومن جهة انقلابها عن الألف، ولكون المد مخففا لبعض الثقل " ⁶⁶. وعلل سيبويه لهذا القلب في مثل كلمتي (أَوَائِلٌ وَقَوَائِلٌ)؛ بأن الواو الثانية قلبت همزة؛ لكونها التقت بالواو قبلها، ولم يعتد بالألف كحاجز صوتي يتحمل الفصل بين صوتي الواو في موضعين من الكلمة؛ فلذا يرى سيبويه أنهم قلبوا الواو همزة، وليس حرفاً آخر؛ تشبيهاً لها بواو (سَمَاء) من جهة قربها من الطرف؛ إذ أن الواو في (أَوَائِلٌ وَقَوَائِلٌ) وأضرابها قريبة من طرف الكلمة؛ لكون ترتيبها في حروف الكلمة قبل الآخر، فهو يقول: " وتهمز (فَعَاوِلٌ)، فتقول: (قَوَائِلٌ) كما همزت (فَعَاعِلٌ)، وإنما فعلوا ذلك لالتقاء الواوين، وأنه ليس بينهما حاجز حصين، وإنما هو الألف تخفى حتى تصير كأنك قلت: (قَوَوِلٌ)، وقربت من آخر الحرف فهمزت وشبهت بواو (سَمَاء) " ⁶⁷.

وخلاصة تعليل القلب في هذه المسألة يرجع لسببين هما:

الأول: تشبيهاً بواو (سماء) وياء (رداء)؛ لقربها من محل التغيير وهو الطرف.

الثاني: ثقل البناء مع ثقل اجتماع حروف العلة، ولاسيما الأمثال منها.

2/2 التعليل الصرفي لـ(قلب الواو والياء همزة جوازاً):

مثلاً عدّد الصرفيون مواضع قلب الواو والياء همزة وجوباً في العربية، ذكروا حالات القلب جوازاً، وهي مواضع يجوز فيها قلب الواو والياء همزة ويجوز فيها بقاؤها كما هي: (نطقاً وكتابةً)؛ ولما كان الخيار في الحكم بالقلب ليس جبرياً واجباً كان التعليل الوارد عند النحاة أقل منه وروداً وشرحاً وتفصيلاً؛ إذ الإلزام غير وارد، فمن حالات القلب جوازاً:

الأولى: ما اجتمع في أوله واوان، وكانت الثانية مدّة منقلبة عن حرف أصلي أو زائد، وذلك مثل (وَأَيُّ) من الفعل (وَأَيْتُ)، وأصلها (وُؤْيُ)، ثم خففت الهمزة فاجتمعت واوان فقلبت الأولى منهما همزة جوازاً عند معظم النحاة⁶⁸.

الثانية: ما كان فيه واو أو ياء، (والواو والياء إما أن يكونا (مضموتين أو مكسورتين أو مفتوحتين أو ساكتتين)، وذلك نحو: (وُجُوه: أُجُوه) و(سُؤُوق: سُؤُوق)⁶⁹. والعلة الجامعة لهذا القلب الجائز عند معظم الصرفيين إنما هي استئصال النطق بالواو أو الياء مع ما يجاوره قبلها أو بعدها، في ترتيب الكلمة في لغة بعض العرب، فكان التخفيف بوجود نوع من المخالفة بالإتيان بالهمزة بدلاً من الواو أو الياء⁷⁰؛ "ونظراً لأن هذا الثقل عارض، ووروده قليل، ولحمل على الكثير"⁷¹، كان الحكم بالجواز في هذا القلب أولى وأحرى.

3/2 التعليل لـ(قلب الواو والياء همزة شذوذاً): وهي عبارة عن كلمات حفظت في كلام بعض العرب يبدلون فيها الهمزة من حرفي الواو أو الياء، يسميها ابن جني: القياس الخاطئ في كلامهم، وذلك نحو جمعهم: (مصائب ومعائش)⁷²؛ والسبب في الحكم على (معائش، ومصائب)، أن جمعهما من القياس الخاطئ، "أن مفردهما (مُصَيِّبَةٌ وَمُعَيِّشَةٌ)، وهي على وزن: (مَفْعِلَةٌ)؛ لأن أصل (مُصَيِّبَةٌ: مُصَوِّبَةٌ)، وأصل (مُعَيِّشَةٌ: مُعَيِّشَةٌ)، ثم نُقِلَت الكسرة إلى الساكن الصحيح قبلها، فقلبت الواو في الأولى ياء لمناسبتها للكسرة؛ فالمدّة في كليهما أصلية، وليست

زائدة؛ لأتهما من (صَوْب، وَعَيْش) "73، والشرط أن " قلب الألف والواو والياء همزة أن تكون المدة زائدة "74.

ومثل هذا الهمز في نظر بعض المحدثين وسيلة لتمييز مقاطع الكلمات العربية في لسان أهل البادية"75، " فللهمزة وظيفة نبرية في النطق البدوي، إضافة إلى ما فيه من عنصر انفجاري يتفق، وما اعتاد عليه البدو من سرعة في الأداء "76.

3/التعليل الصرفي ل.(قلب الهمزة واوا أو ياء):

في مثل كلمتي (خطايا وعطايا)؛ إذ كان الأصل أن تلتقي همزتان: (خَطَائِي، عَطَائِي)، " فأبدلت إحدى الهمزتين ياء لئلا تلتقي همزتان، فلما اجتمعت همزة ياء خرجت إلى باب (مَطِيئة)، وما أشبهها "77، والغرض من هذا القلب الهروب من الثقل الحاصل في اجتماع همزتين متتاليتين في كلمة واحدة؛ " وذلك أنه جمع خَطِيئَة، ياء فعيلة تقلب في الجمع الأقصى همزة...، نحو: كبيرة وكبائر، فصار (خَطَائِي) عند سيبويه، فقلبت الثانية ياء؛ [وذلك] أن قياس همزتين في كلمة قلب الثانية ياء إذا تطرفت، فصار (خطائي)، وليس غرضه ههنا إلا اجتماع همزتين في خطايا في الأصل عند سيبويه، فقلبت ثانيتهما ياء...، وأما الخليل فإنه يقول أيضا: أصله (خَطَائِي) بياء بعدها الهمزة، لكنه يقلب، فيجعل الياء موضع الهمزة والهمزة موضع الياء "78 والهمزتان إذا التقتا في كلمة كان لا بد من قلب الأخرى؛ ولما كانتا لا تفارقان الكلمة كانتا أثقل، فأبدلوا من إحداهما الياء لأن ما قبلها مكسور، فأبدل مكانها الحرف الذي منه الحركة التي قبلها "79. وقد اختلف البصريون والكوفيون في وزن (خَطَائِي)، فذكر البصريون أنها على وزن (فَعَالِي)، وخالفهم الكوفيون فقالوا وزنها على (فَعَالِي)80.

وأجاز الخليل في (خطايا) وشبهه؛ أن يكون " على قولهم في (مَدْرَى مَدَارَى) وفي (صحراء صَحَارَى)، لا على الأصل ولكنه يراه للحقة أكثر، ألا ترى أنه إذا أثبت الألف أبدل من الهمزة ياء كما يفعل، لئلا تقع همزة بين ألفين لشبه الهمزة بالألف "81. وعلل ابن جني هذا القلب بكون العرب يراعون في الجمع ما كانت عليه الكلمة في صيغة المفرد، فقال: " قولهم: في جمع (إداوة، وهراوة، أدأوى، وهراوى)، فأبدلوا همزة (فعائل) واوا؛ لأنه قد كانت في الواحد واوا وقالوا: (خطايا، وززايا) ، فأبدلوا همزة (فعائل) ياء؛ لأنه قد كان في الواحد ياء، فهذا وغيره يدل على أنهم قد يراعون في الجمع ما كان في الواحد "82. وتعليل الرضي لهذا القلب بأنه " ليس بمحمول على الحقيقة؛ وذلك لأنه قلبت العين ألفا ثم قلبت الألف همزة، فكأنه قلبت الواو والياء همزة "83. وكذا يرى بعض المحدثين أن الصرفيين

أتعبوا أنفسهم، وأتعبوا غيرهم بهذه الافتراضات في هذا الباب ونحوه⁸⁴، "ف(خطيئة)، يمكن عدّها مخففة الهمزة على مذهب أهل التخفيف"⁸⁵ وأن القضية في ذلك كله تخضع لملاحظتين:

الأولى: أن هذه الكلمات لا علاقة لها بالهمزة، فيما يخصّ (قَضِيَّة، وَمَطِيَّة، وَهَرَاوَة)، ولسنا نجد الهمزة في شيء من تصاريحها مطلقاً. كذلك يمكن القول فيما يخصّ (خطايا): إنها جمع (خطيئة)، بالياء المشددة، على طريقة من لا ينطقون الهمزة من الفصحاء، فلأمّها حينئذ كلام (قَضِيَّة). والثانية: لماذا نفترض أن جمعها في الأصل على مثال (مَفَاعِل)؟، وماذا الذي حتمّ هذا المثال في هذه الكلمات؟. أليس من الأسر أن يقال: أن وزنها جميعاً (فَعَالٍ)، كَعَذَارَى وَصَحَارَى وَمَدَارَى؟ وبذلك نتفادى مواجهة احتمالات التغيير المفترضة؛ كما يتوحد نموذج الجمع في هذا الباب، بحمل المعتل على الصحيح، وذلك هو الحل... لهذه المشكلة، بعيداً عن اعتساف الصور الصرفية"⁸⁶.

4/التعليل الصرفي لـ(قلب الألف والواو ياء): أولاً: التعليل الصرفي لقلب الألف ياء: حاول الصرفيون حصر مواضع قلب الألف ياء في موضعين⁸⁷: عند وقوع الألف بعد كسرة، كما في تكسير مَصْبَاحٍ على مَصَابِيحٍ، وَسَلْطَانٍ على سَلَاطِين، وتصغير مَصْبَاحٍ على مُصْبِيحٍ. / أن تقع ياء التصغير قبل الألف، في مثل: غَلِيمٍ تصغير لغلام، وَغُزَيْلٍ تصغير لَغَزَال، وكتيّبٍ تصغير لِكِتَابٍ، "أي ما كان مكبّره على وزن فعال بتثليث الفاء"⁸⁸.

أما الأولى فجمع التكسير لـ(مَصْبَاح) في الأصل (مَصَابَاح)، فإن مواصفات هذه البنية تقتضي⁸⁹: أن يكون الحرف الأول مفتوحاً في الحالتين. / أن يكون الحرف الثالث ألفاً زائدة يلها كسر الحرف الأول من حرفين أو ثلاثة. وأما وقوع ياء التصغير قبل الألف فيُفَصِّلُ فيها سيبويه، بقوله: "وَأَمَّا فُعَيْعِيلٌ، فلما كان على خمسة أحرف، وكان الرابع منه واوا أو ألفا أو ياء، وذلك نحو قولك في مصباحٍ: مُصْبِيحٍ وفي قنديلٍ: قُنَيْدِيلٌ، وفي كُرْدُوسٍ: كُرَيْدِيْسٌ، وفي قُرْبُوسٍ: قُرَيْبِيْسٌ، وفي حَمَصِيصٍ: حُمَيْصِيصٌ، لا تبالي كثرة الحركات ولا قلّتها ولا اختلافها. واعلم أن تصغير ما كان على أربعة أحرف إنّما يجيء على حال مكسرة للجمع في التحرك والسكون، ويكون ثالثه حرف اللين، كما أنك إذا كسّرتَه للجمع كان ثالثه حرف اللين، إلّا أن ثالث الجمع ألف، وثالث التصغير ياء، وأول التصغير مضموم، وأول الجمع مفتوح. وكذلك تصغير ما كان على خمسة أحرف، يكون في مثل حاله لو كسّرتَه للجمع، ويكون خامسه ياء قبلها حرف مكسور، كما يكون ذلك لو كسّرتَه للجمع،

ويكون ثالثه حرف لين كما يكون ثالثه في الجمع حرف لين. غير أنَّ ثالثه في الجمع ألف وثالثه في التصغير ياء، وأوله في الجمع مفتوح وفي التصغير مضموم. وإنما فعل ذلك لأنَّك تكسر الاسم في التحقير كما تكسره في الجمع، فأرادوا أن يفرقوا بين علَم التصغير والجمع " 90.

فينتج من كلام سيبويه أن تعليل هذا القلب بغرض التفريق بين بابي التصغير والجمع، ويمكن القول: إن تصغير (مصباح) لا يكون إلا وهو على (مفاعيل)، أي إننا في تصغير (مصباح) أمام ألفين في الأصل (مصباح)؛ وفي ظل ما ذكره يمكننا أن نشد مناخاً صوتياً يتلخص في 91: أن الألف الأولى (مصباح) أطاحت بها ياء التصغير، فهي تشغل ما يجب أن تشغله ياء التصغير، أي الحرف الثالث من (مصباح)، الأمر الذي يحيلها إلى (مُصْبِح) أما الألف الثانية (مصباح = مصباح) فتطيح بها كسرة الباء؛ لأن الكسر ههنا مما تقتضيه البنية (مفاعيل) التي توجب أن يكون الحرف الثالث ألفاً زائدة يلها كسرة. ويرى الدكتور عبدالصبور شاهين أن الألف في (مصباح) وشبهه هي فتحة طويلة لم تقلب ياء، وإنما قلبت كسرة طويلة فالقلب الحاصل إنما هو بين الحركات فحسب 92، قال ابن جني: "الحركات أبعاض حروف المد" 93. ثانياً: التعليل الصرفي لقلب الواو ياء: وقد حصر الصرفيون مواضع هذا القلب في 94:

- أن تقع الواو بعد كسرة في طرف الكلمة، مثل: رَضَوْ، إذ تصبح: رَضِي، أو قبل تاء التانيث، مثل: أَكْسَوَة، فتصبح: أَكْسِيَة.
- أن تكون عيناً لمصدرٍ فعلٍ أُعِلَّت فيه، ويكون قبلها كسرة، وبعدها ألف، مثل: صَوَام وقَوَام وانْقَوَاد، فتصبح: صِيَام وقِيَام وانْقِيَاد.
- أن تقع عيناً لجمعٍ صحيحٍ اللام، وقبلها كسرة، مثل: دَوَار التي تصبح: دِيَار جمع: دَار، ومثل جَوَاض التي تصبح: جِيَاض، جمع: حَوْض.
- أن تلي كسرة، وهي ساكنة مفردة، مثل: مَوْزَان، وتنطق: مِيزَان.
- أن تلتقي هي والياء في كلمة، والسابق منهما ساكن متأصل ذاتاً وسكوناً، فتقلب ياء، وحينئذ تدغم الياء في الياء، مثل: (سَيِّد، وَمَيِّت)، وأصلهما سَيُّود ومَيِّوت، ومثل: طَيِّ وِلِيٍّ، وأصلهما: طَوِيٍّ، وَلَوِيٍّ.
- أن تقع طرفاً، رابعة فصاعداً، ففي مثل: عَطَوْتُ وَرَكَوْتُ، فتُصَحَّح الواو، ولكن إذا زادت الكلمة بالهمزة أو التضعيف، قلنا: أَعْطَيْتُ وَرَكَيْتُ.
- أن تكون لاماً لفعلٍ، بالضم، صفة، مثل: دُنِّيَا، والأصل: دُنُوَا.

- أن تكون لامٌ مفعول الذي ماضيه على فَعِلَ، بِكَسْرِ العين، رَضِيَ فهو مَرْضِيٌّ، والأصل: مَرْضُوءٌ، ثم صارت: مَرْضُوءِيٌّ، ثم مَرْضِيٌّ، ثم مَرْضِيٌّ.
- أن تكون لام فِعُول جمعاً، مثل: عَصِيَّ، جمع: عَصَا، وَدِّيَّ، جمع: دَلُو. فإن كان مفرداً وجب التصحيح، مثل: عَتَا عَتُوءًا، وَعَلَا عَلُوءًا.
- أن تكون عيناً لَفْعَل، جمعاً صحيح اللام، مثل: صَيِّمٌ وَنَيْمٌ، والأكثر في هذا التصحيح، تقول: صَوِّمٌ وَنَوِّمٌ.

ونلاحظ في مواضع القلب السابقة جانباً من جوانب التعليل؛ ربما نعهده من العلل التعليمية التي تنضبط بها قواعد الصرف في باب الإعلال بالقلب- كلاً في موضعه - إلى حدٍ ما، غير أن الصرفيين لم يقفوا بالتعليل في هذا الباب عند هذا الحد، بل جاوزوه إلى علل فلسفية وجدلية كصنيعهم في غيره من أبواب الصرف، وحاولوا العثور على سبب جوهري لهذا القلب- بحسب زعمهم-؛ ولذا لاحظ الصرفيون أن الرابط في تعليل مظاهر الإعلال بالقلب ههنا كان على أساس من معيء الواو إثر كسرة "أي أن مطلب ذلك القلب، وغايته مواءمة الواو الكسرة على أساس قلبها ياء في سلسلة صوتية يكون العمل فيها من وجه واحد"⁹⁵، وخلاصة هذا التعليل يُبْنَى على أساسين في علم اللغة الحديث هما⁹⁶:

الأول: أن القلب ناجمٌ عن معيء الواو في إثر كسرة، فإن هذا يعني أن التأثير الصوتي ههنا تأثير رجعي.

الثاني: أن القلب ضمن هذا المظهر الإعلالي كان الأكثر وفرة من ناحية المواضع التي توفر مناخاً صوتياً مناسباً لتحقيق المواءمة في الإعلال على مستوى القلب.

وفي إيضاحٍ للدراسة على ما سبق من القواعد العشر يمكن القول، إن الإبدال في القواعد الثلاث الأولى "هو هروب من ثلاثية الحركة إلى ثنائيتها؛ أي إنه عدولٌ عن تتابع الكسرة والضمة والفتحة (i+u+a)، بإسقاط الضمة، والاقتصاد على الضمة والفتحة؛ نظراً لصعوبة الضمة بعد الكسرة، أولاً؛ ولأن الحركة المزدوجة أسير منطقاً، ثانياً"⁹⁷، ويمكن القول إن "عنصر الضمة قد أسقط في هذه الأمثلة، فاتصلت الكسرة بالفتحة مباشرة، فكانت الياء نتيجة الانتقال بينهما، دون أن تكون بدلاً من الواو"⁹⁸، وربما جَعَلَهُ بعض المحدثين⁹⁹ ضرباً من أنواع المشكلة في تقريب الأصوات من نظائرها في اللغة والاقتصاد على بعضها بإلغاء الآخر

طلباً للخفة، وبعداً عن التنافر. "وأما القاعدة الرابعة في مثل: مؤزّان: فإن قلب الواو ياء ليس إلا وهماً، جسدها الكتابة العربية في كلمة: ميّزّان، والواقع أن اللغة العربية لما كانت تكره تتابع الكسرة والضمة، فقد أسقطت عنصر الضمة، وعوّضت مكانه كسرة قصيرة، تصبح بالإضافة إلى سابقتها كسرة طويلة بعد الميم هي التي كتبت في صورة الياء، فالأولى أن نقول: قلبت الضمة كسرة، تخلصاً من الصعوبة، ونزوعاً إلى الانسجام"¹⁰⁰. "وتأتي بعد ذلك القاعدة الخامسة، وهي تقوم على أساس تتابع مزدوجين في كلمة سَيُود...، وهذا التتابع أشبه بتتابع الكسرة والضمة، حيث تقع فيه الواو إثر الياء؛ ونظراً لصعوبة هذا التركيب وكراهة اللغة له، فإنها مالت إلى إحداث الانسجام في هذا المثال وأشباهه، بتغليب عنصر الكسرة على عنصر الضمة، وهنا يمكن أن يقال أن الواو قلبت ياء فعلاً"¹⁰¹.

*-خاتمة:

علم الصرف من أهم علوم العربية، ودراسة التعليل فيه، قد شغل العلماء قديماً وحديثاً، ولقد جاء هذا البحث ضمن محاولات الباحثين لذلك، في ضوء التغيرات التي تطرأ على الكلمات العربية في باب الإعلال الصرفي، ومسوّغات حصول القلب والانتقال بين حروف العلة والهمزة، ومن أبرز نتائج هذا البحث، الآتي:

الإعلال الصرفي بأنواعه الثلاثة عند الصرفيين جانب منه تغيّر، وهو (الإعلال بالنقل والإعلال بالقلب) وجانب منه إزالة (وهو الإعلال بالحذف). الحذف بالإعلال ليس تغييراً في الصيغة. -التغيير الحاصل في الإعلال بالنقل والقلب راجع إلى واحد من أمرين: طلب الخفة في الصيغة، وتقليل الجهد العضلي والوقتي على الجهاز الصوتي. -المعتل عند الصرفيين ما كان فيه حرف علة مطلقاً، بينما المعل ما كان فيه تغيير بالإعلال، وعليه: (فكل معل معتل وليس كل معتل معل).

*-الهوامش والإحالات:

¹. ينظر: المصباح المنير ومختار الصحاح، مادة (ع ل ل).

². المراد بما يشبه حرف العلة الهمزة أو الحركات من فتحة وضمة وكسرة.

³. ينظر: الصرف ص 190.

- ⁴. المنهج الصوتي للبنية العربية ص189.
- ⁵. ينظر: شرح المفصل لابن يعيش (1 / 54)، وشرح الشافية (3 / 66).
- ⁶. ينظر: الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص63.
- ⁷. التعديلات الصوتية ص66.
- ⁸. الكتاب (4 / 167).
- ⁹. الإنصاف في مسائل الخلاف (1 / 14).
- ¹⁰. نفسه (2 / 441).
- ¹¹. ينظر: نفسه.
- ¹². نفسه (2 / 661).
- ¹³. نفسه (2 / 670).
- ¹⁴. الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد ص244.
- ¹⁵. التعديلات الصوتية ص69.
- ¹⁶. ينظر: الصرف للضامن ص191.
- ¹⁷. ينظر: بين الأصول والفروع في التغير الصوتي الصبري ص 125 .
- ¹⁸. ينظر: الكتاب (2 / 315).
- ¹⁹. ينظر: مقدمة لدرس لغة العرب ص 178.
- ²⁰. كيف نشأت الحركات في اللغة العربية ص140؛ نقلًا عن اتجاهات البحث اللغوي في العالم العربي، ص459.
- ²¹. نفسه: ص141. 142.
- ²². مقدمة لدرس لغة العرب ص 178. 179.
- ²³. ينظر: ال ادب الجاهلي بين لهجات القبائل واللغة الموحدة ص 84-85.
- ²⁴. ينظر: نفسه ص85.
- ²⁵. ينظر: من أسرار اللغة ص 273-274.
- ²⁶. ينظر: فقه اللغة المقارن ص 44 – 45.
- ²⁷. ينظر: الخصائص (باب في مطل الحركات) (3 / 123-126).
- ²⁸. ينظر: شرح المفصل لابن يعيش (1 / 54)، وشرح الشافية (3 / 66).
- ²⁹. ينظر: شرح الشافية (3 / 66).
- ³⁰. ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها ص276.
- ³¹. مقاييس اللغة (5 / 17).
- ³². ينظر: اللسان مادة (ق ل ب).
- ³³. شرح الشافية (3 / 67).
- ³⁴. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص69.
- ³⁵. المنصف (2 / 125).
- ³⁶. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص69.
- ³⁷. شرح المفصل (5 / 418).

- ³⁸. ينظر: شرح الشافية (3 / 76، 127).
- ³⁹. ينظر: نفسه (1 / 244) و (2 / 161).
- ⁴⁰. ينظر: المنصف (2 / 137).
- ⁴¹. شرح الشافية (2 / 161).
- ⁴². نفسه (3 / 173، 174).
- ⁴³. ينظر: المنصف (2 / 137).
- ⁴⁴. القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ص 81.
- ⁴⁵. ينظر: الدراسات اللهجية ص 359.
- ⁴⁶. ينظر: شرح الشافية (2 / 161).
- ⁴⁷. ينظر: الدراسات اللهجية ص 359.
- ⁴⁸. الدراسات اللهجية ص 361.
- ⁴⁹. ينظر: المقتضب (1 / 133)، والمنصف (1 / 264).
- ⁵⁰. الكتاب (4 / 348).
- ⁵¹. ينظر: التعليل الصوتي عند العرب ص 287، ص 288.
- ⁵². ينظر: الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص 80.
- ⁵³. ينظر الدراسات اللهجية ص 362، والتعليل الصوتي عند العرب ص 288، ص 289.
- ⁵⁴. ينظر: المقتضب (1 / 99)، والمنصف (1 / 330)، وشرح الشافية (3 / 125)، وشرح الأشموني (4 / 89)، والتصريح (2 / 694).
- ⁵⁵. ينظر: التعليل الصوتي لمظاهر الإعلال ص 66.
- ⁵⁶. ينظر: المقتضب (1 / 122)، والمنصف (1 / 326)، والتصريح (2 / 695).
- ⁵⁷. الكتاب (4 / 356).
- ⁵⁸. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص 82.
- ⁵⁹. المنصف (1 / 327، 326).
- ⁶⁰. نفسه.
- ⁶¹. الخصائص (3 / 144).
- ⁶². الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص 83.
- ⁶³. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص 84.
- ⁶⁴. نفسه.
- ⁶⁵. شرح الشافية (3 / 76).
- ⁶⁶. نفسه (3 / 76).
- ⁶⁷. الكتاب (4 / 370).
- ⁶⁸. ينظر: الكتاب (4 / 333)، وشرح الشافية (3 / 77).
- ⁶⁹. ينظر الكتاب (3 / 591)، وشرح الشافية (2 / 96)، والإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص 107.
- ⁷⁰. ينظر: الإبدال إلى الهمزة وأحرف العلة ص 41.

- ⁷¹. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء في القراءات القرآنية ص106.
- ⁷². ينظر: الخصائص (3 / 144).
- ⁷³. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص84.
- ⁷⁴. نفسه.
- ⁷⁵. ينظر: الأصوات اللغوية ص101.
- ⁷⁶. لإعلال والإبدال والإدغام في ضوء في القراءات القرآنية ص 147.
- ⁷⁷. المقتضب (1 / 141).
- ⁷⁸. شرح الشافية (3 / 59).
- ⁷⁹. ينظر: التعليل الصوتي عند العرب ص300.
- ⁸⁰. ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف (2 / 663).
- ⁸¹. المقتضب (1 / 141).
- ⁸². المنصف (1 / 345. 344).
- ⁸³. شرح الشافية (3 / 129).
- ⁸⁴. المنهج الصوتي ص181.
- ⁸⁵. التعليل الصوتي لمظاهر الإعلال ص74 (مجلة).
- ⁸⁶. المنهج الصوتي ص181.
- ⁸⁷. ينظر: شرح الشافية (3 / 210)، أوضح المسالك (4 / 385)، والمنهج الصوتي ص186.
- ⁸⁸. الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية ص206.
- ⁸⁹. ينظر: الصرف الواضح ص290، والتعليل الصوتي عند العرب ص305.
- ⁹⁰. الكتاب (3 / 417. 416).
- ⁹¹. ينظر: التعليل الصوتي عند العرب ص306.
- ⁹². ينظر: المنهج الصوتي ص187.
- ⁹³. سر صناعة الإعراب (1 / 17).
- ⁹⁴. ينظر: المنهج الصوتي ص187. ص188.
- ⁹⁵. التعليل الصوتي عند العرب ص308.
- ⁹⁶. ينظر: نفسه.
- ⁹⁷. المنهج الصوتي ص189.
- ⁹⁸. نفسه.
- ⁹⁹. ينظر: الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد ص160. ص172.
- ¹⁰⁰. المنهج الصوتي ص189.
- ¹⁰¹. نفسه ص190.

قائمة المراجع والمصادر:

- اتجاهات البحث اللغوي في العالم العربي.

- الأدب الجاهلي بين لهجات القبائل واللغة الموحدة .
- الإعلال والإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية .
- الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد
- الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد .
- التعليل الصوتي عند العرب .
- الصرف الواضح .
- كيف نشأت الحركات في اللغة العربية .
- المراد بما يشبه حرف العلة الهمزة أو الحركات من فتحة وضمة وكسرة.
- المصباح المنير ومختار الصحاح، مادة (ع ل ل).
- مقدمة لدرس لغة العرب .

مأساة الحلاج - مقارنة في البنية والقناع والحجاج-

The Tragedy of Al-Hallāj – an Approach to Structure, Disguise and Argumentation

*- د. عزالدين علي مختار علي

*- جامعة النيلين - السودان -

* ez.mukhtar2001@gmail.com

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2026/01/02

الملخص:

تأتي أهمية هذا البحث من محاولته مقارنة نص مسرحي شعري هو "مأساة الحلاج" لصالح عبد الصبور من أجل الكشف عن بنيته الداخلية ، والتعرف على الكيفية التي وظف بها آليتي القناع والحجاج. لقد دفع إلى درس هذا النص أنه نص مسكوت عنه مهمل في المشهد النقدي على الرغم من ثرائه ومكانته وخطورته. إن المنهج المختار في البحث منهج وصفي تحليلي توسل بالوصف والتحليل لمستويات النص المفحوص بوضع اليد على بنياته البنيانية ، وعلى توظيف تقنية القناع، وآليات الحجاج وروابطه وأساليبه. وقد تمخض البحث عن جملة من النتائج أهمها أن الحجاج في هذا النص تقنية متلبسة بالحوار.

الكلمات المفتاحية: الأدبية، الارتداد، إستراتيجية، تأثير الكلمة، المونولوج.

Abstract:

The significance of the present research stems from its attempt to approach a poetic dramatic text, *Ma'sāt Al-Hallāj* "The Tragedy of Al-Hallāj" by Salah Abdel-Sabour, in order to reveal its internal structure, and to identify how it employed the two mechanisms of the disguise and the argumentation. What prompted me to study this text is that it is a text that has been ignored and neglected in the critical scene despite its richness, high status and seriousness. The chosen approach in the research is a descriptive and analytical approach that seeks to describe and analyze the levels of the examined text by investigating its graphic structures, and by employing the disguise technique, and the mechanisms, links and methods of argumentation. The research revealed a number of findings, the most important of which is that argumentation in this text is a technique disguised as dialogue.

Keywords: literariness, regression, strategy, the effect of the word, monologue .

مدخل:

تكمن أهمية هذا البحث في محاولته دراسة نص مسرحي شعري هو "مأساة الحلاج" دراسة تحليلية شملت البنية والقناع والحجاج، وفي أنه دراسة تطبيقية تباشر النص المختار في نسيجه الداخلي. يقف وراء اختيار هذا الموضوع أسباب أهمها: قلة الدراسات التطبيقية التي تقارب النص المسرحي لا سيما في تقنيتي القناع والحجاج، وقلة الدراسات التي تناولت نص "مأساة الحلاج" فهو نص مهم في الحقل النقدي. من الأهداف التي إليها يسعى هذا البحث استكناه بنية هذا النص أسلوبياً وبيانياً، والكشف عن طرائق تشغيل تقنيتي القناع والحجاج، والتعرف على الكيفية التي عليها بني النص المسرحي في جملة. وقد اقتضت طبيعة الموضوع اعتماد المنهج الوصفي التحليلي حيث وصف النص في هيكله العام، وحلل إلى مكوناته البانية له، وتقسيمه إلى قسمين كبيرين: قسم نظري، وقسم إجرائي محاولاً الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما الشروط التاريخية التي أنتج فيها هذا النص المسرحي؟ لم اختار مؤلفه أن يكتبه شعراً لا نثراً؟ ماذا أراد أن يقول مؤلفه بإبداعه؟ وكيف قال ما أراد قوله؟

أولاً/ الإطار النظري: إنّ تحليل النص الأدبي من الداخل ألصق بعالم الأدب من تلك المناهج التي تحوم حول النص؛ وقد أثرت مقارنة نص مسرحي صاغه مؤلفه صياغة شعرية هو "مأساة الحلاج" لصالح عبد الصبور الذي ألفه عام 1966م، وهو يعد من حيث التصنيف المسرحي المتعارف عليه مسرحية تراجيدية عنوانها ذو دلالة واضحة على ذلك. من المؤكد أن هناك أسباباً خارجية دعت عبد الصبور إلى تأليف هذه المسرحية غير أنني لا أروم الحديث عن هذه الأسباب؛ لأن المنهج الذي اتبعته في مقاربتها معني بالنسيج الداخلي لها أسلوباً وبناء. ولكن لا بأس من الاستئناس بما قاله عبد الصبور عن دواعي اختيار تأليف مسرحيته شعراً لا نثراً فلنستمع إليه يقول: "ولو كنت رأيت القضية كما يراها بعض النقاد الذين يزعمون أن الشعر لا مبرر له على المسرح، وأن المسرح الشعري بقية متحجرة من عهد قديم لما فكرت في كتابة المسرح الشعري. ولكني لم أكن أرى الموضوع من هذه الزاوية، بل لعلي أيضاً لم أكن أتوسط فيه أو أهادن، فقد كنت أرى أن الشعر هو صاحب الحق الوحيد في المسرح، وكنت أرى المسرح النثري وبخاصة حين تهبط أفكاره ولغته انحرفاً في المسرح" وحين يقول أيضاً: "إن المسرح ليس مجرد قطعة من الحياة، ولكنه قطعة مكثفة منه؛ ولذلك فإن الشاعرية هي

الأسلوب الوحيد للعطاء المسرحي الجيد. والشاعرية هنا لا تعني النظم بحال من الأحوال، بل إن كثيرًا من المسرحيات غير المنظومة فيها قدر من الشاعرية أوفر من بعض المسرحيات المنظومة² ولا بأس من الاستئناس ثانيًا بما قاله عبد الصبور ملخصًا خطابه المسرحي هذا من حيث المستوى الفكري العام، دون الوقوع في أسر هذا التلخيص، خاصة أنني لست ممن يتبنى مقولة أن معنى النص في بطن المؤلف. يقول: "بطل وسقطته هذه هي مسرحيتي، والسقطة سقطة تراجيدية كما فهمتها عن أرسطو، نتيجة لخطأ لم يرتكبه البطل، ولكنه في تركيبه. وباعت الخطأ هو الغرور وعدم التوسط. وسقطة العلاج هي مشهد البوح بعلاقته الحميمة بالله، وباعته هو الزهو بما نال، وهو حين ارتكب هذه السقطة أباح للناس دمه، بل وأباح لله دمه إذ أفشى سر الصحة، فسقطت مروءته أمام الله"³

لا شك في أن المضمون الرفيع أو الخسيس الذي يقع عليه المبدع ليس هو المعيار في وصف هذا الخطاب أو ذاك بالأدبية وإنما هو الشكل. فهل يشفع لعبد الصبور اختيار بطلي وسقطته وحسب لكي ندخل خطابه في دائرة الأدب والإبداع؟! الإجابة عن هذا السؤال هي قطعًا نفى، وأراني موافقًا عزالدين إسماعيل في كلمته الموفقة الموجزة "التوفيق في البناء الفني أصعب منألاً من الوقوع على المضمون الصالح"⁴ فهل وفق عبد الصبور في البناء الفني لمضمونه الفكري الذي اختاره في خطابه المسرحي؟. لم يكتفِ النص في صفحة الغلاف بكتابة العنوان لغويًا بل كتبه صورة كذلك ففيها تظهر شجرة معلق على أحد فروعه شخص يبدو من هيئته أنه شيخ عجوز حول رقبته حبل، ويظهر فيها ثلاثة رجال يتساءلون كما يبدو. أما العنوان المكتوب باللغة فهو مركب تركيبًا إضافيًا دلالة التخصيص وهو يمثل العتبة الأولى من عتبات النص التي لا يمكن للنقاد المرور عليها مرور الكرام. لقد توزع النص على خمسة مناظر وفصلين: لكل جزء منهما عنوان داخلي جاء الأول تحت عنوان (الكلمة) وبه ثلاثة مناظر، وكان الثاني بعنوان (الموت) وبه منظران. ويبدأ كل منظر بنص سردي يصف الفضاء والزمان وما فيهما من شخوص. هذه هي الاستراتيجية الكلية التي بني بها نص المسرحية الشعري. أما الاستراتيجية الداخلية الخاصة فقد انزاحت عن البناء التقليدي المؤلف الذي تبدأ فيه الأحداث في خط متعرج في أحد طرفيه البداية وفي الآخر النهاية، وهو غالبًا ما يكون بناء مفتوحًا لا دائريًا مغلقًا كهذه الاستراتيجية المستخدمة هنا. لقد اختبر في هذه المسرحية تقنية الـ (Flash Back) / الارتداد بأن يكون الابتداء بالمشهد الأخير الذي يمثل ختام المسرحية رجوعًا بالقارئ إلى الوراء زمانًا وأحيانًا بغية الكشف عن العوامل التي أدت بالعلاج إلى هذا المصير المأساوي، والكشف كذلك عن الجرم الذي اقترفه ومن ثم أوصله إلى حبل المشنقة. هذا التكنيك الفني الدائري يجعل النهاية مغلقة؛ لأنه ابتداء بها فالبداية فيه هي النهاية، ويجعلنا كأننا نتحرك إلى الأمام ولكننا في الحقيقة نتحرك إلى

الوراء. لعل أول فارق بين هذا النص الأدبي والتاريخ بناؤه في منظره الأول على الجهل بهوية هذا المصلوب ليتشوق القارئ إلى معرفة هويته على الرغم من أنه يعلم تاريخياً من يكون هذا المصلوب، ويعلم من يكون كذلك من عنوان هذا العمل المسرحي. على أن العلاج إبداعياً ليس هو العلاج تاريخياً؛ ذلك لأن النص المسرحي المصوغ شعراً اختزل كثيراً من التفاصيل المرتبطة بحياة الحلاج فهو لا ينبغي تقديم ترجمة تتبّع الحلاج من الميلاد إلى الموت بل اختار مرحلة محددة تعد منعطفاً خطيراً في حياته جعلها منطلقه؛ لأنها تخدم هدفه الفني والفكري، تنحصر هذه المرحلة فيما بين الكلمة والموت أي من البوح بالسر عن طريق الكلمة إلى الموت الذي كانت الكلمة سبباً فيه أيضاً، على أن الأصل في الأدبيات الصوفية يكمن في "تحريم إذاعة ما يجري في النفس إبان هذه الحال (المناجاة)، ومن أذاع فقد شطح. لكن هل كان في وسعه ألا يذيع؟ ذلك هو مأزق الصوفي: فشدّة الوجد ترغمه على الإذاعة، والمذاع سر بين العبد والرب"⁵ (بدوي) وما يؤكد التركيز على المرحلة المشار إليها أن النص بُني على فصلين عُنوان الأول منهما بالكلمة، وعُنوان الثاني بالموت. من هنا فإن هذه المقاربة ليست معنية بدراسة الحلاج من الناحية التاريخية وإنما معنية بدراسته كما تجلّى في هذا النص، وهي كذلك معنية بدراسة هذا النص من الداخل بوصفه عالماً يحوي شخصيات وأحداثاً تقع في فضاء وزمان معين لا يحيل بجميع عناصره هذه على العالم الخارجي باعتباره مرجعاً للعالم النص؛ لأن النص - كما ترى البنيوية - نص مسيَّج مغلق وعالم مكتف بذاته وكذلك شخوصه فالحلاج فيه ليس هو الحلاج في التاريخ بل هو رمز إلى كل من كان أو سيكون ضحية كلماته التي أعلن أو سيعلم عنها وباح أو سيبوح بها. إن البنيوية الأسلوبية تنطلق في تحليلها الإجرائي "من الظاهرة اللغوية خاصة ومختلف مواد البناء والأداء في الكلام عامة وتركيز النظر على كيفيات التعبير المعربة عن صور الشعور والتفكير سواء ما تعلق منها بالمفردة والتركيب والصوت والمعنى وبالصيغة وبال دلالة وبالحركة والصورة وبنوع النص وشكله وبجنس الكتابة وغرضها... يكون الاعتماد في جميع ذلك على الظواهر الموظفة توظيفاً جديداً لا على الظواهر المستعملة استعمالاً عادياً طبق أوضاع اللغة وتقاليده الكتابة والمألوف من قواعد التواصل"⁶ كذلك تجدر الإشارة في هذا الإطار المتصل ببنية النص إلى أنه قد اتكأ فنياً على تقنية (القناع) باعتباره "أحد الوسائط الأساسية التي يحاول بها الشاعر اقتناص الواقع وإدخاله في شبكة الرمز، لعله يسهم في تغيير هذا الواقع بواسطة فنه النوعي، وبمجرد أن يخلق الشاعر قناعاً فإنه يخلق رمزاً يقوم على التفاعل بين أطراف تؤدي إلى معنى"⁷.

فمن ينعم النظر في النص المسرحي يوقن أن هناك تماهياً بين الحلاج وصالح عبد الصبور، وأن صلاحاً يتخفى وراء الحلاج ويتكلم بلسانه، بل إن صلاحاً يصحّ بذلك قائلاً: "أما القضية التي تطرحها (يقصد المسرحية) فقد كانت قضية خلاصي الشخصي. فقد كنت أعاني حيرة مدمرة إزاء

كثير من ظواهر عصرنا. وكانت الأسئلة تزدهم في خاطري ازدحامًا مضطربًا، وكنت أسأل نفسي السؤال الذي سأله الحلاج لنفسه: ماذا أفعل؟⁸ لقد تورط كلا الرجلين في الإيمان بالكلمة و الحرية، وكان الحلاج في الإيمان بهما مثلًا أعلى لصلاح، الأمر الذي جعله يتخذ قناعًا " ينطق صوت الشاعر ولا ينطقه في الوقت نفسه: ينطق صوت الشاعر؛ لأنه - أي القناع - شخصية استعارها الشاعر من التاريخ أو الأسطورة ليتلفظ بها ما يريد. ولكن القناع - في الوقت نفسه - لا ينطق صوت الشاعر؛ ذلك لأن ضمير المتكلم الذي ينطق في القناع هو - فيما يفترض على الأقل - صوت الشخصية التاريخية...، وليس صوت الشاعر، ومع ذلك فالصوت الذي نسمعه ليس هذا أو ذاك، وإنما هو صوت يتركب من تفاعل صوتي الشاعر والشخصية معاً"⁹

لقد سبق عصفورًا في هذا التحليل علي عشري زايد وهو يتناول أحد مواقف الشاعر الفنيّة من الشخصية المستدعاة وهو التحدث بها وذلك " حين يحس أن صلته بها قد بلغت حد الاتحاد والامتزاج بها، وأن الشخصية قادرة...على أن تحمل أبعاد تجربته الخاصة، ومن ثم يتحد بها ويتحدث بلسانها، أو يدعها هي تتحدث بلسانه، مضيفًا عليها من ملامحه ومستعيرًا لنفسه من ملامحها، بحيث يُصبح الشاعر والشخصية كيانًا جديدًا ليس هو الشاعر، وليس هو الشخصية، وهو - في نفس الوقت - الشاعر والشخصية معاً"¹⁰ في ضوء ذلك، يتضح أن تقنية القناع ليست تكتيكيًا فنيًا سهلًا يتأتى هكذا دون تصور فكري عميق، ودون أن يكون ثمة تماهٍ في الموقف بين الشاعر والشخصية المستعارة من التاريخ. ولكن مع هذا التعقيد، أعتقد أن صلاحًا قد وفق أيا ما توفيق في توظيف شخصية الحلاج قناعًا يتحدث به إلى الدرجة التي لا نستطيع معها تحديد أيهما الذي يتكلم، ولا نستطيع معها كذلك تبين الزمن الذي تطرح فيه هذه المواقف وهو الماضي أم الحاضر، أم هو كلاهما معاً. إذن هو تماهٍ على مستوى الصوت ومستوى الزمن معاً، تحس - وأنت تقرؤها - أنها مجرد مسرحية تاريخية ولكنها ليست كذلك، وتحس أن صوت المتكلم فيها هو صوت الحلاج ولكنه ليس كذلك، فهما صوتان في صوت، وزمانان في زمن. ومن هنا أؤكد أن التوفيق في توظيف القناع توظيفًا أدبيًا بارعًا أصعب تحقيقًا من الوقوع عليه، إذ العبرة في الأدب ليست في اكتشاف القناع ولكنها في توظيفه توظيفًا أدبيًا مقنعًا تسطيح.

لقد أقر بهذه الصعوبة في تقنية القناع البياتي مع أنه رائد في هذا الأسلوب إذ ذهب إلى أن محاولته التوفيق بين المتنهي واللامتناهي، بين الحاضر وتجاوزه كلّفته "معاناة طويلة في البحث عن الأقنعة الفنية. لقد وجدت هذه الأقنعة في التاريخ والرمز والأسطورة. وكان اختيار بعض شخصيات التاريخ والأسطورة والمدن والأنهار وبعض كتب التراث للتعبير من خلال "قناع" عن

المحنة الاجتماعية والكونية من أصعب الأمور"¹¹ إن الاستشهاد بنص البياتي هنا. ونحن الباحثين كثيراً ما نستشهد بأقوال النقاد ونهمل أقوال الشعراء - ذو اعتبار أصيل تكمن أصلته أولاً في أنه شاعر عاش هذه المعاناة واكتوى بنار البحث الماضي عن مصادر القناع فوضع يده عليها في التاريخ والرمز والأسطورة، حتى صار رائداً في هذا التكنيك، وخير صعوبته التي تتمثل عنده في "الاختيار وهنا يجب البحث عن السمات الدالة في الشخصية أو الأسطورة، وأن يربط ربطاً موفقاً بينها وبين ما يريد أن يعبر عنه الشاعر من أفكار، ويراعي في ذلك أيضاً "الحداثة" و "السمة المتجددة" التي تحملها الشخصية التاريخية أو الأسطورية، فبعض الشخصيات التاريخية أو الأسطورية لا تصلح موضوعاً معاصراً على الإطلاق؛ وذلك لانعدام السمة الدالة فيها، ومن هنا تنشأ الصعوبة، لذلك لا بد للشاعر من قراءة التراث قراءة عميقة من خلال رؤية فلسفية شاملة"¹²

وتكمن أصلته ثانياً في أنه أيضاً قد اتخذ الحلاج قناعاً في قصيدة طويلة من ديوانه "سفر الفقر والثورة" هي قصيدة "عذاب الحلاج" الأمر الذي يؤكد أن الحلاج كان أكثر الشخصيات الصوفية إلهاماً لشعرائنا عامة ولشاعرينا خاصة. إن البياتي لم يقف عند هذا الحد بل قدّم تعريفاً للقناع، و ذكر الدواعي الفنية والرؤيوية من استخدامه القناع. فأما عن الأولى فيقول: "والقناع هو الاسم الذي يتحدث من خلاله الشاعر نفسه، متجرداً من ذاتيته، أي أن الشاعر يعمد إلى خلق وجود مستقل عن ذاته، وبذلك يتعد عن حدود الغنائية والرومانسية التي تردى أكثر الشعر العربي فيها، فالانفعالات الأولى لم تعد شكل القصيدة ومضمونها، بل هي الوسيلة إلى الخلق الفني المستقل. إن القصيدة في مثل هذه الحالة عالم مستقل عن الشاعر... لا تحمل آثار التشويها والصرخات والأمراض النفسية التي يحفل بها الشعر الذاتي الغنائي"¹³ وأما عن الثانية فيقول: "إن شخصية الحلاج والمعري والخيام وديك الجن... وغيرها التي اخترتها حاولت أن أقدم "البطل النموذجي" في عصرنا هذا، وفي كل العصور في (موقفه النهائي)، وأن أستبطن مشاعر الشخصيات النموذجية في أعماق حالات وجودها، وأن أعبّر عن النهائي واللا نهائي، وعن المحنة الاجتماعية والكونية التي واجهها هؤلاء، وعن التجاوز والتخطي لما هو كائن إلى ما سيكون"¹⁴ إذن إن الدافع الفني إلى الانكفاء على القناع في نظر البياتي هو الابتعاد عن الغنائية التي غرق فيها أكثر شعرنا العربي، وذلك بخلق وجود مستقل عن ذات الشاعر عن طريق الشخصية المستعارة قناعاً التي يتحدث الشاعر بها متجرداً عن ذاته.

إذا أنعم القارئ النظر في هذه الرؤية وجدها تنداح على الأزمنة جميعاً: الماضي والحاضر والمستقبل، فهي وإن كانت تمتح أفئنتها من الماضي فإنها لا تتوقع فيه ولكنها تستكشف به الحاضر وتستشرف به المستقبل في رحلة دائرية مغلقة، نعود فيها إلى الماضي

بعد أن كنا قد رحلنا منه إلى الحاضر والمستقبل وهكذا. لعل هذا الطرح بشقيه لم يغيب عن ذهن عبدالصبور إذ يصحّح بأن عذاب الحلاج "كان طرخاً لعذاب المفكرين في معظم المجتمعات الحديثة، وحيرتهم بين السيف والكلمة، بعد أن يرفضوا أن يكون خلاصهم الشخصي بإطراح مشكلات الكون والإنسان عن كواهلهم هو غايتهم، وبعد أن يؤثروا أن يحملوا عبء الإنسانية على كواهلهم. وكانت مسرحيتي (مأساة الحلاج) معبرة عن الإيمان العظيم الذي بقي لي نقيّاً لا تشوبه شائبة، وهو الإيمان بالكلمة"¹⁵

ثانيا/ القسم الإجرائي : 1/ الفصل الأول (الكلمة) 1.1. المنظر الأول:

الشخصيات التي تظهر فيه هي: التاجر والفلاح والواعظ، ومجموعة الفقراء التي تشتمل على سبعة أفراد، ومجموعة الصوفية، والشبلي وكلها شخصيات تتمحور حول شخصية رئيسة مقتولة هي شخصية الشيخ المصلوب على جذع الشجرة. إنّ المنظر الأول من الجزء الأول الموسوم بـ "الكلمة" يعد عتبة داخلية لفحوى هذا المنظر الذي ورد فيه استفهام تكرر أكثر من مرة يتمحور حول هوية قاتل هذا الشيخ المصلوب. وكانت الإجابة عن هذا السؤال المتكرر واحدة هي الكلمات التي وردت عشر مرات مما يُشعر بخطورة الكلمة التي إما أن تحقق الحرية وإما أن تزج بصاحبها إلى السجن وإما أن تؤدي بحياته كما فعلت ببطل هذه المسرحية. فقد كانت الكلمة سبباً في قتله سواء تلك الكلمة الصادرة من مجموعة الفقراء أو تلك الصادرة من الحلاج نفسه وهنا يصبح الحلاج القاتل المقتول في آن: فقد قتل نفسه بنفسه عن طريق الكلمة، وقد قُتل كذلك بالكلمة عن طريق تحريض السلطة السياسية لأولئك الفقراء بعد أن أغرتهم بالمال أمرتهم بأن يصيحوا "زنديق كافر" فقد عضدت الكلمة/البوح/المعرفة الكلمة المغرضة في قتل الحلاج والتخلص منه. فمن تكلم بالحروف - على حد تعبير الحلاج - فهو محنون. غير أن أولئك القتلة الحقيقيين حسبوا أن قتله سيقتل معه كلماته ولكنها قد كتبت لها - على خلاف ما توهموا - البقاء والخلود.

لقد تراوح الحوار بين الإخبار والإنشاء خاصة الاستفهام الأمر الذي أضفى على الحوار حيوية وتنوعاً بُعدت به عن الرتابة. هذا وقد ورد الاستفهام في المنظر الأول أربعاً وعشرين مرة، وورد التعجب خمس مرات، وورد الأمر ثماني مرات وقد تخللت هذه الأساليب الإنشائية الثلاثة الإخبار باعتباره الأسلوب الغالب على الحوار، وقد جاء منوعاً بين الجمل

الفعلية والجمال الاسمية، والجمال الفعلية كذلك جاءت متنوعة تشمل الأزمنة الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل. ومما يلاحظ كذلك أن الحوار قد تخللّه إخبار سردي يصف هيئة المتحاورين وأفعالهم، وقد بلغ هذا الإخبار السردى أربع عشرة جملة، وهو تدخل من المؤلف الذي يبدو لي أنه قد كتب هذا النص المسرحي وهو يميّ نفسه برؤيته ممثلاً على خشبة المسرح وقد كان. كذلك يتصدر المنظر الأول إخبار سردي يحدد المكان الذي جرت فيه الأحداث/ الساحة في بغداد وفيها جذع شجرة يتعامد عليه فرع قصير منها معلق عليه شيخ عجوز. ثم جاء كل منظر من المناظر الباقية مفتتحاً بإخبار سردي معيّن يحدد الفضاء الذي تدور فيه الأحداث، ويعيّن الشخصيات التي تتحاور.

على أن الأمر الملاحظ في هذا المنظر من الناحية البنيوية هو استحواذ ضمير الغياب الذي ورد خمساً وأربعين مرة وهو ضمير يُتحدث به عن الغائب سواء أكان غيابه غياباً عن الأبصار وحسب، أو كان غيابه غياباً عن الدنيا. إن الغائب المتحدث عنه هنا قد غاب عن الدنيا روحاً وبقي فيها جسداً؛ لأنه مازال معلقاً على جذع الشجرة فهو حاضر جسداً غائب روحاً، وهو فوق ذلك غائب مجهول؛ لأن ضمير الغياب يتحدث به عن غائب معروف وعن غائب مجهول. غير أن هذا الغائب قد أنزل في ذات المنظر منزلة الحاضر المخاطب باعتباره جسداً حاضراً وإن كان روحاً غائباً؛ لذا استخدم مخاطبه ضمير الخطاب (التاء والكاف) معاً اثنتين وعشرين مرة. ثم عن طريق القول المحكي المباشر المنقول نصّاً عنه جاء ضمير المتكلم (التاء). هذا التنوع في استخدام الضمير بأنواعه الثلاثة يشير إلى واحد كان مرة متحدّثاً عنه ومرة متكلماً وثالثة متحدّثاً إليه الأمر الذي يوحي بأن صاحب هذا الضمير المتنوع كان معروفاً لمن عرفه فاستخدم ضمير الخطاب والتكلم والغياب، ومجهولاً لمن جهله فاستخدم ضمير الغياب.

2.1 المنظر الثاني: لقد جاء هذا المنظر موسوماً بعنوان (بيت العلاج) وتظهر فيه ثلاث شخصيات هي العلاج و صديقه الشيلي وقد ارتدى كل منهما خرقة الصوفية وهما شيخان في أواخر العمر، وإبراهيم شاب من أهل الله ومريدي العلاج يستأذن عليهما بالدخول وهما يتحاوران. تكتنف الحوار في هذا المنظر غلالة من العمق والنظر الفلسفي لاسيما أنه بين شيخين من شيوخ الصوفية الكبار، كما يكشف الحوار منذ البداية اختلافاً بين الرجلين في السلوك الصوفي سلوك الباطن وسلوك الظاهر، سلوك العزلة والالتزام بالمشاركة في القضايا

المتصلة بحياة الناس، يأخذ العلاج بسلوك البوح في حين يختار الشبلي سلوك السر. هذا الحوار يسفر عن صراع فكري وتمايز سلوكي بين الرجلين يتمسك فيه كل منهما برؤيته في الطريق الصوفي، وتتجلى فيه النبرة قوية عالية مسكونة بالحماس والانفعال والحركة على الواقع المعيش من قبل العلاج خاصة إلى مدى وصل به إلى خلع خرقة الصوفية رمزاً إلى الانخلاع عن الخط الصوفي الذي يحرمه من المشاركة في حل قضايا الناس الحياتية، وتنوير قلوبهم بالعلم والمعرفة، الأمر الذي يبيح لنا القول بأن العلاج على خلاف سائر المتصوفة يتبدى " ذا مذهب فريد في تصوفه تتجلى فرادته في جعله الصوفية رسالة إنسانية تضم في أكنافها إلى جانب المجاهدة الروحية مجاهدة اجتماعية وإنسانية، وارتباطاً عضويًا بالآخرين، وشعوراً بالمسئولية تجاههم، وبالتورط الوجودي في قضاياهم بحيث تشتبك عنده المعاناة الروحية بالمعاناة الاجتماعية والإنسانية والفكرية"¹⁶

كذلك ينطوي الحوار بين الرجلين على الحجاج بحيث يريد كل منهما إقناع الآخر بوجهة نظره " إن الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب... يتمثل الحجاج في إنجاز متواليات من الأقوال: بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها"¹⁷ وهو كذلك " نشاط ذهني تأويلي يوظفه المحاج/المؤول لإثبات عقائده، وإنشاء تصورات، وإقامة عوالمه، وتسمية حقائقه المزعومة"¹⁸ فالشبلي يريد من العلاج التزام الخط الصوفي المستند إلى القلب وإلى الانعزال عن الدنيا، والعلاج يوقن بأن القلب قد يظلم إذا غض الطرف عن المسائل، وبأن الاختلاط بالناس أنجع من الانعزال عنهم. إن الحجاج قائم بين رجل يتبنى الانكفاء على النفس والترفع عن الناس، وآخر يتبنى الانفتاح على الناس والنزول إلى واقعهم. مما يلاحظ على الحوار بين الرجلين القائم على الحجاج أن كلام كل منهما من الناحية الصورية جاء طويلاً يتناسب والأفكار التي يعبر عنها بغية الإقناع. وحين يستأذن إبراهيم عليهما بالدخول ينعطف الحوار بنا إلى محنة أخرى في انتظار العلاج وهي أن ولادة الأمر ناقدون عليه؛ لأنه يلغو في أمرهم، ويؤلب عليهم أحقاد العامة، ويتواطأ مع بعض وجوه الأمة ممن يطمح للسلطة. وهنا يتكشف لنا البعد السياسي للعلاج الذي يؤمن بأن الوالي قلب الأمة وأنها لا تصلح إلا بصلاحه.

إنّ الحوار في هذا المنظر بين الشبلي والعلاج ليسر غور المذهب الفكري الذي يتمسك به كل من الرجلين مع أن كليهما ينتهي إلى الطريق الصوفي. فأما الشبلي فيحبذ السير على نهج التنوير الداخلي والتأديب الذاتي عن طريق العلم الموهوب المسكوب على القلب، وهذا النهج يفض الطرف عما في واقع الناس من رزايا اعتماداً على أن كلاً يعرف درب خلاصه، وهو يؤمن أن درب خلاصه يتمثل

في الالتزام بهذا النهج القائم على الانسلاخ عن الناس والدنيا، ومن هنا سميت بالصوفي المنعزل. وأما الحلاج فيرى أن كتمان العلم الموهوب في النفس بأن يكون هو وحده المتنعم بثماره ليس بإيجابي خاصة وأنه يرى ما في حياة الناس من ظلم وفساد وفقر معرفي ومادي لا يمكن غض الطرف عنه فهو يريد أن يُفيض على الناس ما أفاضه الله على قلبه من علم ومعرفة ومن هنا سميت بالصوفي الثوري المعتزل وكان قد رمز إلى هذه الثورة وهذا الاعتزال بخلعه خرقة الصوفية في ختام الحوار بينه وبين صديقه الشبلي على أن " هذه المعرفة لا تتم ما دام العارف واعياً أنه وإنّيته بوصفها خارجاً أو ظاهراً حياتياً مندرجاً في الآن واليومي. هذه الأنأ هي - على العكس - عائق أمام المعرفة؛ لأن فرديتها حاجز يفصل بين العارف والمعرف، فلا يدرك الوجود حقاً إلا بتجاوز هذه الأنأ حيث يزول الوعي بها. زوال هذا الوعي هو ما تسميه الصوفية بـ "الفناء". الفناء - بهذه الدلالة - هو إذن البقاء في أبهى درجاته وأغناها، فالفناء هو زوال العائق وامحاء الحجاب"¹⁹ كذلك لا يقل الضمير شأنًا عن النداء في هذا الحوار الذي هو في الأصل تبادل للأدوار بحيث يكون كل من المتحاورين متكلمًا تارة ومخاطبًا تارة أخرى. ومن هنا فقد هيمن ضمير التكلم والخطاب هيمنة جليلة على الحوار خاصة ياء المتكلم وتاء المخاطب، وكان كل من الحلاج والشبلي وإبراهيم في دور المتكلم تارة وفي وضع المخاطب تارة أخرى ذلك أن تبادل الأدوار في حدث التخاطب " لا يتحقق إلا بين المتكلم والمخاطب فينقلب المتكلم مخاطبًا، والمخاطب متكلمًا. أما الغائب فإنه لا يتحول متكلمًا ولا مخاطبًا إذ هو يمثل اللا شخص في عمل التخاطب فلا يشارك فيه بالتكلم ولا المخاطبة"²⁰ أما أسلوب الاستفهام فقد ورد ستًا وثلاثين مرة إذ لم يكن الحوار كله إخبارًا خشية الرتابة. ولما كان الحوار مؤسسًا على الحجاج والحجاج سلسلة تتردد بين أجوبة وأسئلة كان من الطبيعي أن يتنوع الحوار بين أسئلة وأجوبة. وهي أسئلة فلسفية تتصل بالنقائص المعنوية والمادية. كذلك جاء الاستفهام مرة على ظاهره مثل: (هل تدري يا شيخي الطيب لم نور ربي قلبك؟) و(ما نصنع عندئذ بالشر؟) و(ماذا تعني بالشر؟) و(أين الله؟) ومرة على خلاف مقتضى ظاهره إذ جاء - تمثيلاً - بمعنى الاستنكار (كيف أميت النور بعيني؟) (كيف أغض العين عن الدنيا؟) وبمعنى النفي (آخر اسان الجنة كي يقصدها من أضنته الدنيا؟) وبمعنى سوق المعلوم مساق غيره (قل لي يا شبلي أنا أرمد؟) و(أترى نقموا مني أني أتحدث في خلصائي وأقول لهم إن الوالي قلب الأمة؟). هذا اللقاء بين الصديقين كان قبل قتل الحلاج، وقد كشف عن خطوة أولى في تقرب الحلاج إلى الصلب تمثلت في إماطة اللثام عن البعد السياسي الذي اختطه، وفي خلعه الخرقة رمز الصوفية إلى الانصراف عن الدنيا إيداً بتخليه عن السلوك الصوفي الذي يعنى بإصلاح القلب ولا يعنيه ما يغص فيه الناس من مساوئ، كان خلع الخرقة " يدل على قوة الرفض والتمرد وعلى الخروج من دائرة الصوفية التي كانت في عصر الحلاج، وهو انسلاخ عن قوانينهم وانشفاق تام. لقد كان هذا العمل

إعلاناً للعدمية التي أصبحت فيما بعد إيديولوجيا. رمي الخرقه في نظر الحلاج خطوة نحو الأصالة والاستقلال²¹

لقد جاء ترتيب هذا المنظر الثاني؛ لأن التكنيك الفني المستند إليه النص هو الارتداد، وجاء المنظر الذي ظهر فيه الحلاج مصلوباً على جذع الشجرة الأول مع أنه المنظر الأخير؛ لأنه يمثل نهاية حياته، ليعود القارئ إلى الوراء باحثاً عن أسباب قتله، وبهذا يعد هذا التكنيك انحرافاً عما هو مألوف في التأليف المسرحي المعتاد الذي يمر بثلاث مراحل متسلسلة عامة هي: البداية والوسط والنهاية لتغدو معكوسة هكذا: النهاية والوسط والبداية. هذا التكنيك الفني/الارتداد جعل هذا النص المسرحي نصاً مغلقاً من حيث نهايته فهو أقرب إلى البناء الدائري المستند إلى النتيجة والسبب فقد قدمت النتيجة/ الصלב فما كان علينا إلا الرجوع إلى الوراء بحثاً عن السبب.

3.1 المنظر الثالث: الساحة في بغداد هي الفضاء الذي جرت فيه الأحداث في هذا المنظر، والشخصيات التي دار بينها الحوار منها ما سبق أن ظهر في المنظرين السابقين مثل التاجر والواعظ والفلاح، والحلاج، وثلاثة من المتصوفة، ومنها الجديد الذي يظهر لأول مرة مثل الأحدب والأعرج والأبرص، وثلاثة من الشرطة. والحلاج هو محور الحديث بين الأحدب والأعرج والأبرص من جهة، حيث يعبر كل منهم عن الأثر الروحي الذي يجده حين يكون في حلقة الحلاج يستمع إلى كلماته، وحين يفارقه يعود إلى وضعه الطبيعي وحاله العضوي المشوه. وهو كذلك محور الحديث بين الثلاثة من المتصوفة من جهة ثانية يبدو من الحوار الذي دار بينهم أنهم في حيرة من أمرهم بعد خلعه الخرقه، وأن اثنين منهم متأثران بالشبلي، والآخر متأثر بالحلاج في رأي كل منهما في لبس الخرقه شعاراً وميثاقاً لا يمكن بأي حال خلعه في نظر الشبلي، ويمكن خلعه في نظر الحلاج وقد فعل.

ظهر الحلاج وشرع يلقي ما علّمه على الناس الذين أخذوا يتحلّقون حوله وفحوى كلامه تركّز حول أمرين: الفناء في حب الله باعتباره " حالة وجدانية عالية لا يغني في تحليلها منهج العقل؛ لأن طريقها الذوق والوجدان والممارسة ويمكن أن يوصف الفناء بأنه لا تعيين المتعين بعوده إلى ما كان عليه قبل أن يكون، والفناء حال كلها صرافة يخلو فيها شعور الفاني من التعينات ويمتلئ بسلب شامل كاشف عن العدم باعتبار العدم هو "اللاتعين"²² بحيث يكون العبد كما أراد الله له أن يكون طهراً ونوراً وحبّاً لله إلى درجة أن يكون العبد شبيهه محبوبه وهي مقولة الحلول التي قال بها بعض الصوفية أي أن يحل اللاهوت في الناسوت، وهو ما

يعرف في أدبيات الصوفية بالشطح الذي يعرف بأنه "تعبير عما تشعر به النفس حينما تصبح لأول مرة في حضرة الألوهية...ويأتي نتيجة وجد عنيف لا يستطيع صاحبه كتمانها، فينطلق بالإفصاح عنه لسانه، وفيه يتبين هذه الهوية الجوهرية فيما بين العبد الواصل والمعبود الموصول إليه فيتحدث على لسان الحق"²³ ونقد الواقع المعيش المثقل بالظلم والقحط الروحي والمادي في إشارة غير صريحة إلى سوء الإدارة سياسيًا ف "هي صوفية قائمة على النقد الاجتماعي للظواهر الطبقيّة الشاذة والاستغلال والابتزاز وهي تقف إلى جانب العدل...بل هي مبنية على التحدي المشروع أصلاً أي التحدي الذي لا يُلطّخه غرض شخصي ومصلحة ذاتية"²⁴ هذان هما الأمران اللذان اقتيد بسببهما إلى السجن بعد أن حيكّت مؤامرة من السلطة السياسية بأن دست بين الناس المتحلقين حوله ثلاثة من الشرطة المخبرين جادلوه في ما قال حتى جعلوه يبوّح بما أعطي ثم ألصقوا به التهمة التي يريدون تهمة الكفر والزندقة التي بها اقتادوه إلى السجن. وهذا المنظر يكون الفصل الأول من المسرحية قد أسدل عليه الستار. لقد شهدت الساحة في بغداد حياة العلاج وموته فهو الفضاء الذي كان يلقي فيه على الناس كلماته النورانية بعد أن أنجز وعده بخلع الخرقه، ونزل إلى دنيا الناس معلماً ومرشداً يفيض في قلوبهم ما أفاض الله في قلبه من علم. وهو ذات الفضاء الذي شهد قتله فهو بهذا يمثّل فضاء الميلاد والوداع. وفي هذا المنظر اجتمعت شخصيات متباينة تمثّل أربعا من طبقات المجتمع: الأولى تشمل التاجر والفلاح والواعظ (متوسطة) وهي تمثل الانشغال بالدنيا لاسيما التاجر والفلاح لذا سرعان ما غادروا حين أخذ العلاج يلقي على المتحلقين محاضراته ، والثانية تشمل الأعرج والأبرص والأحذب (مسحوقه)، والثالثة تشمل مجموعة الصوفية بما فيهم العلاج (طبقة مثقفة)، والرابعة تشمل ثلاثة من الشرطة المخبرين خدام السلطان.

إن الصوت المبهمن في هذا المنظر وفي جميع مناظر النص سواء أكان حاضراً أو لم يكن هو صوت الحلاج بوصفه الشخصية الرئيسة التي بُني من أجلها النص فهو إما أن يكون متكلاً وإما أن يكون متحدثاً عنه. ففي هذا المنظر كان محور الحديث - وهو حي - بين الأعرج والأبرص والأحذب، وبين ثلاثة من الصوفية كذلك إلى أن صار متكلاً حين أخذ صوته يرتفع منادياً إليه الناس. هذا الحديث عنه جاء مثقلاً بالصور والرمز من ناحية، وبالأثر الروحي الذي تحدثه كلماته من ناحية أخرى.

يتجلى ذلك في الحوار الدائر بين الأعرج والأحذب والأبرص رموز الطبقة الاجتماعية المسحوقة فقد صوّر كل منهما الأثر الذي يجده في نفسه حين يكون في حضرة العلاج مثل قول الأعرج (فلقد أحس بأنني طير طليق في سمواته) إذ صوّر الأعرج نفسه طيرًا طليقًا حرًا محلّقًا في سمواته، وقول الأبرص (كأن الشمس حين أراه قد سمعت ضراعاتي وقد صبغت مذلاتي) الذي شخّص الشمس وأنسبها حين نسب إليها فعلي السمع والصبغ. ويتجلى كذلك في الحوار الدائر بين الثلاثة المتصوفين مثل قول ثالثهم (قصصنا جناحي توقنا النزاع) مستندًا إلى التجسيد الذي أخرج التوق النزاع من حيز التجريد إلى حيز الوجود المحسوس بأن أضاف إليه جناحين و(وأخفى وجهه الفجر) و(أرعى ستره الديجور) مستندًا إلى التشخيص أي تحويل الجوامد إلى كائن بشري يتصرف ويتحرك ويفعل. أضف إلى ذلك التجسيد الذي أضافه على الرحلة إلى الله بأن جعلها رحلة حسية تتطلب بحرًا وسفينة وتيارًا وملاحًا ومرفأً في قالب ترميزي إيحائي بنجاح هذه الرحلة في الوصول أو إخفاقها. والرحلة تقترب بالغربة في السلوك الصوفي " في معانها الوجودية وبالسياحة في معانها الروحية والفكرية، فلاغتراب السائح من الصوفية دلالات متعددة فهو يتخذ معنى العزلة عما هو مألوف من حياة وعوائد تصدر عن بعد أخلاقي مداره النفس فترتفع عن شهوات الحس وهذا يكون بمداومة التأمل والذكر والسماع"²⁵

كذلك جاء حديث العلاج أكثر إيماءً وتصويرًا (تصير الشمس في عينيه أذرة من النيران يلقي ثقلها المشاء على وجه السما والأرض ألوانًا من اللهب) و(وتذوي أذرع الأشجار) و(وتدفنه كمجهضة تكفن عارها في الطين) ففي كل ما مضى تشخيص وأنسنة لبعض مظاهر الطبيعة و(ويمشي القحط في الأسواق يجبي جزية الأنفاس من الأطفال والمرضى) و(وخلف القحط ويمشي تحت ظل البيرق المرسل جنود القحط جيش الشر والنقمة)... وهنا تجسيد للقحط فهو يمشي ويجبي وله جنود، فالتصوير أو "المجاز... جسر يربط بين المرئي وغير المرئي، بين المعروف والغيب. وبما أن الغاية هي الكشف عن هذا المجهول فإن الصورة - تحديدًا - إنما هي ابتكار محض، وهي بالتالي ليست تشبيهية تولد من المقايسة أو المقارنة وإنما تولد من التقريب والجمع بين عالمين متباعدين بحيث يصبحان وحدة... وقوة الصورة وغناها إنما هما في نوعية العلاقات التي تخلقها أو تكشف عنها بين هذين العالمين - والتي تتركها مع ذلك عvisية على التقاطها عقليًا أي عvisية على التدجين والتكييف مع المحسوس الواقعي"²⁶ ففي حديثه إيماءة إلى الحلول الذي كان ذريعة لأخذه إلى السجن بعد أن استدرجه أفراد الشرطة الثلاثة للإيقاع به فباح بالسر الذي عاهد أن يخفيه، وهو بهذا البوح يقر

بإجرامه في حق الله وخيانة العهد، وإيماءة إلى سوء الأحوال السياسية الذي رمز إليه بالقحط فهو لم يؤخذ إلى السجن بحديث الحب بل بحديث القحط. باقتياد الحلاج إلى السجن، يعد هذا المنظر الذروة التي تصاعدت إليها الأحداث وتعمدت عندها المواقف.

2/ الفصل الثاني (الموت) يحوي هذا الفصل مشهدين: الأول تدور أحداثه في السجن، والثاني تدور أحداثه في المحكمة. من هنا نجد أن هذا النص المسرحي لم يلتزم بوحدة الفضاء إذ جاء متنوعاً من مشهد إلى آخر: ففي المنظر الأول والثالث تمثل الفضاء في الساحة في بغداد، وفي الثاني تمثل في بيت الحلاج. وهذا التنوع في المكان طبيعي؛ لأن الحلاج قد خلع خرقة الصوفية التي ترمز إلى الانقطاع عن الناس، وخلعه إياها رمز إلى الانسلاخ عن العهد الصوفي بالنزول إلى دنيا الناس وتعليمهم حب الله بإفراغه في قلوبهم فكانت الساحة في بغداد المكان الطبيعي الذي التقى فيه بالناس، وكان البوح بالسر/ بالكلمة، مع المؤامرة التي دبرت له سبباً في النج به في السجن ومن ثم في مثوله أمام القضاة في المحكمة لمحاكمته التي أسفرت عن حكم بالإعدام صلباً. إن الحلاج لم يغيب في منظر من المناظر بل كان حاضراً حضوراً مؤثراً في كل الفضاءات لهذه المناظر جميعاً.

1.2. المنظر الأول: يظهر من الشخصيات الجديدة في هذا المنظر الذي تدور أحداثه في السجن سجينان ما ندري ما الجرم الذي اقترفه كل واحد منهما، وحارس السجن، ثم كبير الشرطة ومعه حارسان. أما الحلاج فقد خرج من سجن الخرقة ليدخل في سجن السلطة. أدخل الحلاج السجن وهو يناجي ربه ويطلب منه نوراً يضيئ موضع قدميه لظلمة المكان فيستهزئ به السجينان ويسخران منه في تهكم ويختصمان في تعيين هويته ثم يحدثان ضجيجاً وجلبة بعد عراك دار بينهما فيدخل الحارس الذي استغاث به أحدهما ليستجلي الأمر.

لقد أدهش الحلاج الحارسَ وأحد السجينين. فأما الحارس فقد رضخ للحلاج الذي لم يحرك ساكناً حين كان الحارس يضربه بالسوط بعد أن ظن أنه من أحدث الضجة بل كان الحلاج هادئاً يبتسم فقد أعجز الحلاج جلاله الذي طلب منه الغفران. وأما السجين الذي أثر البقاء في السجن على الهروب مع صاحبه، فقد انجذب إلى الحلاج وكلماته المؤثرة، بعد حجاج دار بينهما حول تأثير الكلمة ودورها في التغيير، فهي عند السجين لا تصنع شيئاً، وهي عند الحلاج تغي الأرواح، فبعد أن يحكي للحلاج ولوعه بالكلمات في شبابه، وشغفه بالعلم والكتب، ومدى وقع ذلك على أمه، مصوراً إياه تصويراً فذاً، ثم مرضت أمه وماتت وهنا يكفر بما كان مؤمناً به. بالكلمات وسليبتها ولا جدواها:²⁷

مرضت أُمي قعدت عجزت ماتت

هل ماتت جوعاً؟ لا، هذا تبسيط ساذج

يلتذ به الشعراء الحمقى والوعاظ الأوغاد

حتى يخفوا بمبالغة ممقوتة وجه الصدق القاسي

أُمي ما ماتت جوعاً، أُمي عاشت جوعانة

ولذا مرضت صبحاً، عجزت ظهراً، ماتت قبل الليل

ثم يترحم الحلاج عليها، ولكن ابنها السجين يصب لعناته على من قتلوها وهم في نظره:

من أعطوا أُمي، ما يكفي أن يطعمها أو يطعمني

من جعلوني أكل لحم الأم لأحيا وأشب

قل لي.. هل تصلحهم كلماتك؟

الحلاج: هل يصلحهم غضبك؟

إن البنى الأسلوبية في هذا المنظر يغلب عليها أسلوب الإنشاء بضروبه المختلفة منها ما جاء على ظاهره، ومنها ما انزاح عن وجهه الحقيقي وفي هذا تنوع للأسلوب الواحد/ الإنشاء. فالأمر قد جاء على حقيقته في (ادخل مرتين، ولتجلس، صه) وقد خرج على مقتضى ظاهره إلى الدعاء في (هب ضيفك نوراً، كحل بسنا ذاتك عينيه، فليغفر لي الله عذابك) وإلى الرجاء والالتماس والتوسل في (أطلق قدمي ستكسرهما، أطلق قدمه، اجعلني أتوقف عن ضربك، استحللني بالله، انظر لي نظرة خوف، اسأل لي الله بقاء، اجعلني أتوقف، اغفر لي، فاذكروني في صلواتك، سامحنا). والنهي جاء على ظاهره في (لا تكثر في القول، لا تهز في هذا) وعلى خلاف ظاهره إلى الرجاء في (لا تشمتني، لا تكتم عني). أما الاستفهام فقد جاء على حقيقته في (من يكون؟، ماذا عنيت؟، قاضي أنت؟ أم معلم مسجّد؟، من أنت إذن؟ ماذا تعمل؟، مجذوب أنت؟، لماذا لا تسألنا من نحن؟، ما معنى هذا؟ هل تلعننا في صلواتك؟) وجاء منحرفاً عن مقتضى ظاهره إلى التعجب في (لم لا تصرخ؟ ما هذا الإعياء؟) وإلى النفي في (هل يصرخ يا ولدي جسد ميت؟) وإلى الإنكار التعجبي في (من أنت أنت الشيطان؟، من أنت؟). وأما النداء فقد ورد كثيراً نحو: (يا أعدى أعداء الله، يا صاحب هذا البيت مكرراً خمس مرات يقصد به

الله، اللهم مكرراً مرتين، يا حارس مكرراً خمس مرات، يا ولدي مكرراً ثماني مرات، يا مولانا مرتين، يا كذاب مرتين، يا سيد ثلاث مرات) وهي نداءات جاءت تعنيفاً، ودعاء، ونجدة، وشفقة، وتبجيلاً.

في هذا المنظر مناجاة الحلاج ربه مرتين، بحيث يكون متكلماً وره مخاطباً والمناجاة في الأصل تكون بصوت خافت لا يسمعه إلا المتناجيان، ولكن القارئ ما كان له من سبيل إلى معرفة هذه المناجاة إذا كانت بصوت مهموس. ثم يبدأ حجاج بين الحلاج والسجين الذي أثر البقاء على الهرب حول جدوى الكلمات وتأثيرها الفعلي في التغيير فهي قد تكون طيبة ولكنها لا تصنع شيئاً، ثم يشرع يسرد للحلاج ماضيه البعيد حين كان يحب الكلمات والحكمة والاطلاع، ومدى تأثيرها في أمه التي لا تفهم عنه ولكنها تلتذ بسماعها، ليصل إلى إقناع الحلاج بلا جدوى الكلمات؛ لأنها لم تستطع دفع الموت عن أمه. في هذا الحوار بينهما زمان: زمن حاضر يمثله الحوار بينهما في فضاء هو السجن، وزمن ماض يسترجعه السجين يتخلله زمن ماض مستمر إذ اجتز طفولته وعلاقته بأمه (كنت أحب الكلمات، كنت أحب الحكمة أقضي صبيحي في دور العلم....، وأعود لأفاجئها بالألفاظ البراقة....، أمي كانت تلتذ بأقوالي تتجرعها أذناها شهداً) فالأم هنا هي موضوع الحوار متحدتاً عنها بين الابن/السجين متكلماً، والحلاج مخاطباً. وفجأة في تكنيك في مذهب تصبح الأم متكلمة حين ينقل الابن كلامها متحدتاً عنها في أن، ويصبح الابن متكلماً مخاطباً: فالأم في زمن القول والحوار بينها وبين ابنها كانت متكلمة وابنها مخاطباً، وفي زمن نقل القول يصبح الابن متكلماً حين نقل قول أمه في تمام مع صوتها إلى مخاطبه الحلاج. قول الأم المنقول هو: ²⁸ (عبد الصبور)

"الله يصونك لي ويمد حياتي حتى أتملك"

أستاذاً في بيت الحكمة

أوقاضي شرع أووالي ربع

أوشيخاً صاحب نعمة "

يأتي هذا التماهي الزمني في موضع آخر ولكن هذه المرة ينقل السجين للحلاج ما قاله لنفسه حين دعاه رفيقه أن يهرب معه أي في الماضي القريب. ففي زمن القول كان السجين متكلماً ونفسه مخاطبة وما قاله لنفسه هو " ماذا يجدي روعي أن تخرج من سجن ضيق كي تلزم سجنًا أهون ضيقًا " وحين نقل قوله لنفسه إلى الحلاج في الحاضر تحولت النفس من

مخاطب إلى غائب متحدث عنه وصار العلاج مخاطبًا بدلًا منها وظل السجين متكلمًا وهذا قوله:²⁹ ولهذا قلت لنفسي حين دعائي أن أهرب:

"ماذا يجدي روعي أن تخرج من سجن ضيق

كي تلزم سجنًا أهون ضيقًا.."

لقد كرر السجين بالإضافة إلى ما ذكرت نقل حديثه لنفسه إلى العلاج مرتين آخرين دون انقطاع مع انزياح تمثل في تقديم ما حقه التأخير بقوله:³⁰ لنفسي قلت:

2.2 المنظر الثاني: تدور أحداث هذا المنظر في محكمة كبير القضاة ببغداد التي قضاتها ثلاثة هم: أبو عمر الحمادي رجل أنيق بدين، وابن سليمان رجل حفي في حديثه هادئ الصوت، وابن سريج رجل نحيل حسن السمات. ثم هناك الحاجب، وهم جميعًا شخصيات تظهر لأول مرة على مسرح الأحداث. ثم هناك العلاج المتهم، والشهود وهم الشبلي وبعض العامة الذين ظهروا في المنظر الأول من المسرحية. وبهذا تكون عناصر المحاكمة كلها حاضرة غير أن العلاج يمثل دور المتهم والمحامي في الآن نفسه. بإنعام النظر في الحوار الذي جرى بين هؤلاء القضاة الثلاثة وهم في انتظار المتهم ينكشف لنا أن ثمة تواطؤًا قد دبر من قبل السلطة السياسية مع القضاة، خاصة مع أبي عمر الحمادي في إدانة العلاج قبل إعطائه الفرصة في الدفاع عن نفسه وذلك حين وصفه بالرجل المفسد، وعدو الله، وحين أخذ يحول كلمات العلاج عن معانها لتصبح صالحة لإدانته. فكلام العلاج على شقاء الإنسان في مملكة الله يعني لدى ابن عمر شقاءه في ظل خلافة مولانا، وعندما يعرِّد الفقر في الطرقات فمعنى ذلك أن الأمة لا تجد الأقوات. أما الكلمة التي لا تفتح قلبًا مقفولًا برتاج ذهبي فتعني أنها لا تفتح قلوب الأمراء وأهل الجاه، وهذا ما يحمل الفقراء على نبذ الطاعة ولزوم الفتنة³¹. يتجلى هذا التأويل المضاد لأقوال العلاج الذي وظف لإدانته في قول ابن عمر:³²

هذا أمر لا يسكت عنه هذا الشيخ يقول:

الإنسان شقي في مملكة الله

معنى هذا أن الأمة تشقى في ظل خلافة مولانا

ويقول: إن الفقر يعرّب في الطرقات

معنى هذا أن الأمة لا تجد الأقوات

ولتسأل عندئذ من سلب الأقوات

ويقول: لكن الكلمة لا تفتح قلبًا مقفولًا برتاج ذهبي

يعني الأمراء وأهل الجاه

وتؤدي هذي الألفاظ المشتبهة

بالفقراء إلى نبذ الطاعة ولزوم الفتنة

غير أن ابن سريج قاضٍ نزيه قد راجع أبا عمر في حكمه المسبق لاسيما في مسألة إيمان الحلاج التي لا يعلم بها إلا الله؛ لأنها مسألة تتصل بالقلب؛ الأمر الذي جعله يعتزل المحكمة قائلًا بأن الإيمان من حق الله. تكتمل المؤامرة في الرسالة التي وصلت إلى المحكمة من القصر على يد وزيره التي فيها عفو عن الحلاج في ما يتصل بحق السلطان ولكن فيها كذلك أنّ السلطان لا يعفو عن من يجرم في حق الله.

بعد أن جادل ابن سريج أبا عمر في الحكم الذي أصدره على الحلاج، وأطرى عليه أبو سليمان، أخذ أبو عمر في سرد قصة جاءت بوصفها ملءً للفراغ الزمني الذي سيسوده الصمت ريثما يؤتى بالحلاج إلى المحكمة ليمثل أمام قضاتها أو باعتبارها هتكًا لحقيقة أبي عمر وشخصيته المأجنة المتسترة بلباس الوقار. يقر في نفس القارئ أن ابن سريج قاضٍ نزيه يريد أن يحق الحق وينصف المتهم بالاستماع إلى دفعاته؛ لذا فقد اعتزل المحكمة. أما أبو عمر وابن سليمان فكلهما قاضٍ باع نفسه للسلطان. شأن كل منظر من مناظر النص المسرحي التي وقفت عندها بالتحليل الداخلي، جاء الحوار في هذا المنظر منوعًا تتعاوره الجمل الإنشائية والجمل الخبرية، والجمل الاسمية والجمل الفعلية، والجمل المستقلة والجمل غير المستقلة. ولعل الاستفهام يمثل الأسلوب المهيمن على الجمل الإنشائية فقد بلغ ورودها ستًا وستين مع تنوع أدواته نحو: (لم، الهمزة، هل، كم، ما، من، بم، كيف، متى) ومنه ما جاء على مفهومه الحرفي الصريح الذي ينتظر فيه المستفهم من المستفهم جوابًا؛ لأنه ليس لديه علم

بما يستفهم عنه، ومنه ما خرج من مفهومه الصريح إلى دلالات تعبيرية وجدانية قصدية انطباعية تستفاد من قرائن السياق وأحواله. مثال الأول: لِمَ لَمْ يأتوا بالرجل المفسد حتى الآن؟ ومثال الثاني: أَلَنْ عدوًا لله وللسلطان يؤدب يتجمع أوباش الناس على الطرقات؟. إن الدلالة المفهومية لهذا المثال هي الاستفهام غير أن الدلالة القصدية هي الاستنكار والتعجب مقترنين. كذلك ورد من أساليب الإنشاء الطلبي الأمر، والنهي، والنداء، والتمني.

*خاتمة:

لا أقول إن هذه مقارنة نهائية لهذه المسرحية الشعرية التراجيدية وإنما هي محاولة في استكشاف بنائها، وإنارة جوانب منها تتصل بالبنية والقناع والحجاج. وقفنا على بنائها العام القائم على فصلين اثنين: الأول عنوانه الكلمة والثاني عنوانه الموت وخمسة مشاهد. فضلاً عن ذلك استنادها إلى استراتيجية الارتداد (Flash back) في بنائها الخاص المعروف بالبناء الدائري المغلق الذي تكون فيه البداية هي النهاية. فأما البنية فقد فحصنا فيها الصورة الشعرية والتعابير الرمزية الإيحائية والجمل الخبرية والإنشائية والضمير بأنواعه الثلاثة مصحوبة بالزمن. وأما القناع فقد تعرضنا لمفهومه ووظيفته ونماذج له من النص. وكذلك فعلنا الشيء نفسه بالحجاج. ومن النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

* أن الحجاج في هذا النص تقنية متلبسة بالحوار بوصفه عملاً حوارياً ينهض على الاختلاف، وعنصرًا جوهريًا فاعلاً في النص المسرحي. / أن ثمة تماهيًا بين المؤلف والحلاج في الالتزام بقيمة الكلمة الأمر الذي استدعى القناع تقنية اعتمد عليها النص. / أن بنية النص ترة ثراء مدهشًا من حيث توظيف آليات اللغة مثل: (الصوت، والحركة، والصورة، والخبر، والإنشاء) / أن النص مترع بالرموز المحيلة على الحقل الصوفي؛ لاتصاله بمأساة شخصية من أعلام الصوفية هي الحلاج / أن قصدية النص المضمره هي التأشير على الإيمان بالكلمة ولو كانت ملقية بصاحبها في مهاوي الهلاك. / أن النص يصور العلاقة القائمة على التوتر بين المثقف وسلاحه (الكلمة) والسلطة وسلاحها القوة.

*الهوامش والإحالات:

1. عبد الصبور، صلاح " الأعمال الكاملة. حياتي في الشعر " الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بدون، 1993،

ص164

2 المصدر السابق، ص165

3. المصدر السابق، ص166
4. إسماعيل، عز الدين " الشعر العربي المعاصر. قضايا وظواهره الفنية والمعنوية"، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط7، 2010، ص205
5. بدوي، عبد الرحمن " شطحات الصوفية" وكالة المطبوعات، الكويت، بدون، ص10
6. الطرابلسي، محمد الهادي " تحاليل أسلوبية" دار الجنوب للنشر، تونس، 2001، ص9
7. عصفور، جابر " رؤى العالم"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2008م، ص220
8. عبد الصبور، صلاح " الأعمال الكاملة" ص167.
9. عصفور، جابر " رؤى العالم" ص216
10. زايد، علي عشري " استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر" دار غريب، القاهرة، بدون، 2006، ص209
11. البياتي، عبد الوهاب " تجريبي الشعرية"، منشورات نزار قباني، بيروت، ط1، 1968م، ص34
12. البياتي، عبد الوهاب " تجريبي الشعرية" ص3635
13. المصدر السابق، ص35
14. المصدر السابق، ص36
15. عبد الصبور، صلاح " الأعمال الكاملة" ص167.168
16. أبو حاق، أحمد " الالتزام في الشعر العربي"، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1979م، ص586
17. النقّاري، حمو " التجايع. طبيعته ومجالاته ووظيفته"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء، ط2006، ص57
18. الشبعان، علي "الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2010م، ص14
19. أدونيس، علي أحمد " الصوفية والسورالية"، دار الساق، بيروت، ط3، ص4140
20. باديس، نرجس " المشيرات المقامية في اللغة العربية" مركز النشر الجامعي، 2009، ص295
21. خوالدية، أسماء " صرعى التصوف"، دار الأمان، الرباط، ط1، 2014م، ص244
22. نصر، عاطف جودة " شعر عمر بن الفارض. دراسة في الشعر الصوفي"، دار الأندلس، بيروت، ط1، 1982، ص272
23. بدوي، عبد الرحمن " شطحات الصوفية" وكالة المطبوعات، الكويت، بدون، ص10
24. جاسم، عزيز السيد " الالتزام والتصوف في شعر عبد الوهاب البياتي" ط1، آفاق عربية، بغداد، 1990، ص223
25. خوالدية، أسماء " الرمز الصوفي" ط1، دار الأمان، الرباط، ، 2014م، ص138
26. أدونيس، علي أحمد سعيد " الصوفية والسورالية" ص160.161
27. عبد الصبور، صلاح " مأساة العلاج" الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، بدون، 2000م، ص76.75
28. عبد الصبور، صلاح " مأساة العلاج" ص75
29. المصدر السابق، 82
30. عبد الصبور، صلاح " مأساة العلاج" ص82
31. أبو حاق، أحمد " الالتزام في الشعر العربي" ص614
32. المصدر السابق ص114.113

*-قائمة المصادر والمراجع:

1. أبو حاقّة، أحمد " الالتزام في الشعر العربي " دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1. 1979
2. أدونيس (علي أحمد سعيد) " الصوفية والسوريالية " دار الساقى، بيروت، لبنان، ط3
3. خوالدية، أسماء " الرمز الصوفي " دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2001
4. خوالدية، أسماء " صرعى التصوف " دار الأمان، الرباط، المغرب، ط1، 2014
5. عصفور، جابر " رؤى العالم " المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2008
6. النقّاري، حمو " التجاّج . طبيعته ومجالاته ووظيفته " كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006
7. عبد الصبور، صلاح " الأعمال الكاملة " بدون الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر. 1993
8. عبد الصبور، صلاح " مأساة الحلاج " بدون الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2000
9. نصر، عاطف جودة " شعر عمر بن الفارض - دراسة في فن الشعر الصوفي " دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط1، 1982
10. بدوي، عبد الرحمن " شطحات الصوفية " وكالة المطبوعات، الكويت، بدون.
11. البياتي، عبد الوهاب " تجريبي الشعرية " منشورات نزار قباني، بيروت، لبنان، ط1، 1968
12. د. إسماعيل، عز الدين " الشعر العربي المعاصر - قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية " المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط7، 2010
13. جاسم، عزيز السيّد " الالتزام والتصوف في شعر عبد الوهاب البياتي " آفاق عربية، بغداد، العراق، ط1، 1990

جماليات العتبات النصية وأثرها في رواية "طائر القشلة" لشاكر نوري The Aesthetics of Textual Thresholds and Their Impact in 'Shaker Nouri's Novel 'The Qishla Bird'

*- د. مصطفى أحمد سالم الخوالدة – الأردن-

* mus.2@yahoo.com

تاريخ القبول: 2026/05/02

تاريخ الإرسال: 2025/12/28

الملخص:

تكشف الدراسة البنية العميقة للعتبات النصية في رواية طائر القشلة لشاكر نوري، بوصفها منظومة دلالية تؤطر فعل القراءة وتعيد هندسة معنى النص قبل الولوج إلى متنه، فالغلاف يتحوّل إلى خطاب بصري مكثّف تتجاوز فيه صورة البطل مع برج القشلة؛ فيمنح القارئ منذ اللحظة الأولى مفتاحاً لفهم جدلية الحرية المصادرة والجمال المهّدّد في فضاء عراقي مثقل بالعنف. ويأتي العنوان بانزياحه الدلالي ليجعل من الطائر استعارة للذات المبدعة التي تحلّق قسراً فوق جغرافيا جريحة، فيما تغدو القشلة رمزاً لذاكرة مكانية محكومة بالسلطة. أما الإهداء فيعيد الحكاية إلى جذورها الواقعية باستحضار الفنان شاكر نوري؛ ليغدو الجمالي والسياسي نسيجاً واحداً. وتخلص الدراسة إلى أن العتبات ليست مداخل شكلية، بل نصّاً موازياً يعيد تشكيل المعنى ويوجّه مسارات التأويل. الكلمات المفتاحية: جماليات، العتبات، النص، رواية طائر القشلة، شاكر نوري.

Abstract:

This study explores the deep symbolic architecture of the paratexts in Shaker Nouri's *The Bird of Qishla*, viewing them as an integrated semiotic system shaping the reader's interpretation even before entering the narrative. The cover acts as a compressed visual statement, placing the protagonist beside the Qishla tower to highlight the tension between stifled freedom and threatened beauty within Iraq's violent reality. The title turns the bird into a metaphor for a creative self struggling to ascend above a wounded landscape, while Qishla embodies memory marked by authority. The dedication grounds the novel in the tragedy of in Shaker Nouri, blending aesthetic and political

Keywords: Aesthetics, Thresholds, Text, The Novel "The Bird of the Barracks" by Shaker Nouri.

مدخل:العتبات النصية:مفهومها وأهميتها

عند البحث في معنى العتبة لغة نقرأ في لسان العرب تحت مادة (عتب) : " أسكفة الباب التي توطأ ، وقيل العتبة العليا، والخشبة التي فوق الأعلى : الحاجب، والأسكفة : السفلى، والعارضتان: العضادتان والجمع عُتَب وعتبات ، والعُتْب ، وَعَتَبَ عُتْبَةً اتَّخَذَهَا، وَعُتِبَ الدَّرَج: مراقبها إذا كانت من خشب، وكل مراقبة منها عتبة "¹. أما في معناها الاصطلاحي فهي : " مجموع العناصر المحيطة بالنص كالعناوين والإهداءات والمقدمات، وكلمات الناشر وكل ما يمهّد للدخول إلى النص أو يوازي النص "² وعند الناقد جيرار جينيت (جيرار جينيت) الذي ارتبط اسمه بالعتبات النصية : " هو كل ما يجعل النص كتابًا يقترح نفسه على قراءته ، أو بصفة عامة على جمهوره، فهو أكثر من جدار ذي حدود متماسكة ، نقصد به هنا تلك العتبة بتعبير (بورخيس) البهو الذي يسمح لكلّ منّا دخوله أو الرجوع منه "³.

العتبات ممهّدات أو مداخل يقع عليها القارئ قبل الولوج إلى المتن، أو لنقل: هو المرفقات النصية المحيطة بالنص الإبداعي، والتي تُشكّل قراءتها ومحاولة تفسيرها وتأويلها بداية لفكّ شفرات النص. ويمكن عدّها بمثابة البوابة الرئيسة للدخول قرائيًا إلى النص الروائي والتعرّف على متاهاته وإدراك مواطن جمالياته، فالعتبات هي التي " تسيّج النص وتسميه وتحميه وتدافع عنه وتميّزه عن غيره وتعيّن موقعه في جنسه وتحدث القارئ على اقتنائه "⁴. فهي تحيط بالنص السردى فتمهد له، وتحفّز القارئ وتستدرجه للولوج في عوالمه

تتجلى قيمتها المعرفية في الكشف عن مسالكه وأسراره ، فهي كالبهو " الذي ندلف منه إلى دهاليز النص لتنتحور فيه مع المؤلف الحقيقي والمتخيّل داخل فضاء تكون إضاءته خافتة، والحوار قائم على شكله العمودي والأفقي حول النص ومكوناته المتعدّدة ، التي تربط من خلالها مع المحكي علاقات عدّة "⁵.

1-صورة الغلاف ، عتبة نصيّة خارجية وعلامة سيميائيّة غنيّة بالدلالة .

عندما يلقي القارئ نظرة في صورة غلاف رواية (طائر القشلة) يجد أنّ تلك العتبة الخارجية للرواية قد جسّدت وكشفت دلالات وإيماءات الرواية –ولو بشكل أولي- فالصورة تعني في كثير من الأحيان عن العديد من الكلمات، وتزداد أهمية صورة الغلاف كونها عتبة خارجية : لمكانها الاستراتيجي

الذي تشغله. فالغلاف يُعدّ "أيقونة إعلامية"، وكوّة نصيّة تسلّط الضوء على ما يموج بداخل المتن الروائي، فهو أول ما تقع عليه العين وآخر ما يبقى في الذاكرة بعد انتهاء قراءة العمل الأدبي؛ لذلك يتحرى المبدع الدقة في اختيار الغلاف جاعلاً منه عتبة الدخول إلى النص؛ لأنّ الغلاف تربطه علاقة مجازية بمضمون العمل الأدبي، والمتلقي إذا تمكّن من فهم مكونات الغلاف وفك شفراته استطاع الدخول إلى فضاء النص الروائي"⁶.

غلاف رواية (طائر القشلة) لشاكر نوري يتشكّل من لوحة الغلاف للفنانة الإماراتية فاطمة لوتاه، وصمّمه الفنان العراقي ستار نعمة، فالغلاف عتبة مهمة للولوج إلى النص الروائي، ويعكس نفسيته ورؤيته وفكرته التي تقوم عليها روايته، فيعكس الغلاف صورة أساسية لصورة بطل الرواية التي تدور معظم أحداث ومجريات الرواية حولها، شخصية غدير الشاب المثقف المجتهد صاحب الملامح المميزة الوسيمة التي ذكرتها الرواية في العديد من مواضعها ومنها: "لمحتُ غدير للمرة الأولى على خشبة المسرح في كلية الفنون، تقاطعت نظراتنا، اجتاحت كياني نشوة عارمة، ولم يُغمض لي جفن في تلك الليلة، بهرتني ثيابه، ومزيج ألوانها الزرقاء والحمراء والبيضاء، وشعره الأصفر المسدل على كتفيه، وعيناه الزرقاوان المائلتان إلى الخضرة"⁷ وهو المكوّن البارز لصورة الغلاف، وكأنه صورة فوتوغرافية للبطل الذي طالما رافقنا في أحداث الرواية من بدايتها إلى نهايتها، فأصبح متخيلاً في أذهاننا، فترسّخ في نفوسنا من العتبة الأولى للرواية، وبقي حاضراً إلى نهايتها بقتله وما تولّد عنه من أحاسيس نقلها شخوص الرواية وأبرزهم حبيبته أصيل، فالمتلقي أخذ نصيباً وافراً من غلاف الرواية؛ لتكون شخصية البطل حاضرة في ذهنة يتخيلها في كلّ أحداث الرواية ومنعرجاتها وبناءها الدرامي؛ لذلك تكون صورة الغلاف تعبيراً فنياً يتطلب من القارئ حسن قراءتها وإدراكها —ها وهي: "كلّ تقليد تمثيليّ مجسّد، أو تعبير بصريّ مُعاد، وهي معطى حسّيّ للتمثيل البصري، أي: إدراكاً مباشراً للعالم الخارجي من مظهره المضيء"⁸ وعليه فإنّ صورة الغلاف ليست عبارة عن مزيج من الألوان والرسومات بل جزء من الرواية، "فيُمكن عدّها نصّاً مختصراً ذا دلالات وتمثيلات ثقافية وأيدلوجية تعبّر عن مضمون الرواية، وتحتاج إلى قارئ متمرس وواعٍ بمضمون الصورة، وعلى القارئ أن يكون مجهّزاً بترسانة من الأدوات الإجرائية التي تمكّنه من اكتشاف خبايا الصورة"⁹.

المكوّن الأساسي الذي نراه في غلاف الرواية برج ساعة القشلة، "وتعدّ بناية القشلة أو ما يُطلق عليه سراي الحكومة القديم من البنايات البغدادية التراثية التي يعود تاريخ بنائها إلى النصف الثاني من القرن 19 للميلاد، يوم كانت بغداد ولاية تابعة للدولة العثمانية، باشر والي بغداد التركي نامق باشا الكبير بنائها سنة 1861 للميلاد؛ لتكون مقرّاً للولاية ودوائرها الرسمية، وثكنة عسكرية للجيش

العثماني المسؤول عن حماية وتوفير أمن بغداد. ثم بعد ذلك أتمّ بناءها الوالي مدحت باشا، واختير مكانها الحالي المجاور لضفاف نهر دجلة من جانب الرصافة وسط المنطقة المركزية القديمة لبغداد، حيث مازال باطن الأرض الذي تقع عليه بناية القشلة يزخر بأسس أبنية القصور والمواقع العديدة التي تعود إلى فترة الخلافة العباسية يوم كانت بغداد عاصمة الدولة الإسلامية، وتُعدّ القشلة اليوم ملتقى للكثير من زوار شارع المتنبي، ومكاناً لإقامة النشاطات الثقافية والاجتماعية والمعارض الفنية"

10

القارئ للرواية يدرك أهمية ظهور صورة مبنى ساعة القشلة على غلافها، فهو يعدّ مكاناً محورياً تدور فيه أحداث ومشاعر وأحاسيس مختلطة عاشها بطل الرواية مع بقية شخصياتها وخاصةً أصيل التي تشكل شخصية محورية تتقاطع مع شخصيته، وتعبّر عنه وتبوح بمكنونات ذاته، فهي طريقهم الذي يختلط فيه الفرح والألم "ضحكنا بمزيج من الفرح والألم، قاطعين طريقنا سيراً على الأقدام نحو ساحة القشلة"¹¹، وهي مسرح آخر لاجتماعهم وقيامهم بنشاطاتهم، وتعبير عن صراعاتهم الداخلي والخارجي وإلهام لأفكارهم وفلسفتهم ونظرتهم إلى الحياة وتقلباتها، وشرارة لأمالهم وطموحهم ومشاعرهم، "ما يزال الأصدقاء يحتسون استكانات الشاي، ويتأملون عبر دخان السجائر والنارجيلات، ويشمّون رائحة خيول القشلة الممزوجة برائحة القش وضياء الشمس والماء والتراب"¹². ينقل من خلالها الراوي صورة واقعية لحال المجتمع الذي يعيش فيه والذي يكتنفه الغموض والتشاؤم، وحالة الصراع السياسي الذي يسوده، ومظاهر الحزن والألم والضياع الذي حلّ به، والخطر المحدقّ به والذي ينال من مواهبه ورغبته في الخلق والإبداع، فهو وحش يغتال الشخصية الثقافية ويتوعدها بالاعتقال والاتهام والوعيد والقهر، "برج بغداد مهدّم، والساعة معطّلة، تلك المعلقة على البرج، تنظم حياة الناس وحركاتهم بتوقيت إنجليزي دقيق، ورنينها يُسمع على مساحة كيلومترين مربّعين، تعجّ باحة القشلة بالأشجار والطيور والروائح، أين ذهب كلّ ذلك؟ باتت حركة الناس خاملة، ووجوههم متجهّمة، وشفاههم صفراء جافة، تحوم مفاتيح وتعاويد، وقدور الهريسة، ورجال ملثّمون بالسّواد..."¹³.

تصوّر لنا أصيل طائرها وكأنه إحدى طيور القشلة التي تعيش بشعورين متناقضين بين الخوف والإقدام، حب المكان ممزوجة بالخوف ممّا يدور فيه ويحيط به، تجعله رمزاً تاريخياً لهذا المكان ولكن الحاضر الغائب عنه، إنّها السلطة المجنونة التي جمعت بين هذه المتناقضات، الساحة التي شهدت عنفوان البطل وأحلامه المسروقة، ذلك الفضاء الرّحب المزهدي بألوان الثقافة والفلسفة والفكر ومتنفس الحب والحياة والأمل يختنق ليضيق مرة أخرى، هاجس الحب واللقاء يبقى حاضراً حتى بعد

الموت والعذاب ، " عادت لي هذه الصورة في باحة القشلة التي تعاقب فيها السلاطين والملوك والرؤساء والحكام ، وتبختروا في السير في ممرات هذا القصر ، وتأملوا أسواره ، واستقبلوا ضيوفهم في قاعاته الواسعة ، وأقاموا لهم الموائد العامرة، ولكن لا أحد منهم وجد له قبرًا أو ضريحًا في داخلها ولا في خارجها ، حتى من وجد منهم قبرًا لم يستمر قبره فترة طويلة " ¹⁴. يأخذنا الحديث عن غلاف الرواية - كونه عتبة خارجية لها- أن نسلط الضوء على مكوّن أساسي آخر لها وهو مبنى القشلة الذي يأتي خلف صورة بطلها (غدير) فأَيّ ارتباط وثيق بينهما ، إنّه اتّصال وجداني عميق تكشفه أحداث الرواية وتؤكدّه ولا تنفك تبوح به وتنظر من خلاله إلى بؤرة أفكار البطل وما يتّصل به من شخوص وأحداث ، فارتباط البطل بالمسرح الذي بدا واضحًا ومنطلقا سياسيا في جوهر الرواية ، إنّه منبر التعبير ورفض القمع ، إنه خليط متجانس متعدّد المشارب الفلسفية والثقافية والفكرية ، يتماهى معه البطل ومن يحيطون به ليشكلوا فكرًا يرفض الحدود والضوابط ، يقارب البطل غدير بين ذلك المسرح وبين مسرح دراميّ عريق ومتجدد متمثل بمبنى القشلة " كان غدير يرى مبنى القشلة مسرحًا للدراما يمتد على عقود طويلة" ¹⁵. تخبرنا أصيل بأن مبنى القشلة أحد أمكنة السعادة الجماعية التي كانت تجمعهم ، سيبقى اسمه بارزًا في مخيلتهم ، وعندما فقدوا طائرهم المتّقد حماسًا وإبداعًا فقدوا الإحساس بتلك السعادة ، " إنّ ذهاب غدير وضع حدًا لسعادتنا الجماعية التي كنّا نحتفل بها في الكلية أو شارع المكتبات أو في المقهى القديم في المسرح الوطني أو في باحة القشلة " ¹⁶ .

يسطع الارتباط القوي بين مكوّن صورة الغلاف في موضع آخر من مواضع الرواية ، " حلمنا - نحن أصدقاءه- أن ندفعه في القشلة، المكان الذي أحبّه، ونكلّل قبره بالزهور والأغصان ، لكن البلدية لم تمنحنا الترخيص، حتى لم تسمح بإقامة شعائر جنازة رمزية له هناك ، قالوا: إنّ ذلك يثير الشّغب والاضطراب" ¹⁷. ويبقى ارتباط البطل (غدير) بالقشلة باقياً حتى بعد قتله ، الاندماج الوجداني للبطل بها ظهر جلياً في حياته ، فانطلقت منها أفكار مسرحياته وعواطفه وعلاقته مع أصيل وبقية الأصدقاء، ولم يتوقف ذلك الارتباط الوجداني الذي أدركه أصدقاؤه ، " هل تعلم أنّ خالد كَلَّمَنِي عن هدية ؟ اللّوحة التي رسمها لغدير في مرسومه، وهو يخشى أن تقع بأيادي السماسرة والمتعصبين، إنّها لوحةٌ عظيمةٌ تختزل الفن والجمال ، وتصلح أن تصدر باحة القشلة" ¹⁸ .

صورة الغلاف علامة سيميائية* فهو علامة لغوية ، فشكل الغلاف وطريقة رسمه يؤدي وظائف إبلاغية وتواصلية ، ونجد التكاملية التواصلية بين صورة الغلاف وعنوان الرواية ، فالعلاقة الإسنادية اللغوية بين المكان (القشلة) ورمزية البطل الموحية بالتحرّر والانطلاق

وتجاوز الحدود المفروضة (طائر) ذكرت في مواضع عديدة. فالغلاف كعتبة نصية خارجية متماسك مع عنوان الرواية -الذي سيتم بحثه كعتبة نصية أخرى - فلا تزال أصيل تذكرنا بتعلقها بغدير حتى بعد أن فارق الحياة مقتولاً " إنه طائر القشلة الذي ينزل إلى الباحة ، وأعطيه حبات القمح من كيس الذي كنت أحمله معي كلما ذهبت إلى شارع المكتبات .لم أقو على أن أرى الجمال من دونه " ¹⁹.

المتأمل صورة غلاف الرواية يلاحظ صورة مبنى ساحة القشلة قد تجانست معنويا مع صورة بطلها المرسوم على غلافها ؛ وذلك للمكانة الوجدانية والنشاطات الحياتية التي وُحِدت بينهما فباحث بأفكاره المسرحية ، ونظراته الفلسفية نحو الحياة واقعا ملموسا يمثل الصراع السياسي الذي يعايشه أو يعبر عنه بمساحات زمانية ارتبطت بشخص عايشهم أو تأثر بأفكارهم .فالقشلة بكل مكوناتها ارتبطت بشخصية بطل الرواية حيا وميتا ، فهي في حالة حداد على عاشقها الوفي بعد قتله والنيل منه " في باحة القشلة انحنى الأشجار تبجيلا كأنها تعلن الحداد على رحيل عاشقها الوفي، حيث تظهر آثار قدميه في الشوارع المقفرة والمظلمة ، وتتدفق حكاياته السريّة إلى رأسي ، وهو يرويهما للنهر الذي طالما أحبّه وعشقه، حيث نرسي الكائن الوهمي الذي قدّمناه على المسرح معاً " ²⁰ وهي تعبّر عن طموحاته وحبّه للحياة التي حُرِم منها ، وجسر التواصل المليء بالعاطفة المتّقده بينه وبين حبيبته أصيل حتى بعد أربعين عاما " بدأت طيور القشلة تنزل إلى الأرض، تلتقط حبوبها: أتذكر ماذا كنت تقول لي ؟ أتمنى أن نصبح مثل العجوزين ، نوزّع الحبوب على الطيور " ²¹ ، " لنزور باحة القشلة وأنت ترمي حبوب القمح إلى الطيور التي ألفتك كما كنّا نفعّل ذلك قبل أربعين عاما خلت، ألا تأتي معي ، يا طفلي العزيز " ²².

من البديهي أن في المعاينة السيميائية للعمل الإبداعي أن تكون العلاقة بين الغلاف ومتن النص عضوية وتكاملية وعنقودية ؛ وذلك أنّ الغلاف نص بصري ينبغي أن يرى المتلقي فيه مسار دلالية تتقاطع مع الاتجاهات الدلالية في الرواية ، وهو نص تناسلي تكاثري تنتسب إليه الدوائر الدلالية في المساحة الجزئية والكلية في أحداث الرواية ، وتتجاذب فيه عناصر الصورة وظلالها وإيحاءاتها وتصريحاتها ومكوناتها مع المفصلات الدلالية للرواية ، وتمتزج فيه كذلك الأطياف النفسية التي تشكّل ظلال الرواية ، إنّ ماهية العلاقة بين الغلاف ومتن النص

تفتح نافذة أمام المتلقي ليتأمل المقاربة والمناظرة بين النص الإبداعي اللغوي ولوحة الرسام مع اختلاف أداة الإبداع وطريقه التلقي²³.

2- الإهداء عتبة نصيّة تواصلية تداوليّة .

يُعدّ الإهداء واحدًا من أهم العتبات النصية التي تساعد القارئ على الولوج إلى عوالم النص الروائي ، كما تساهم في الكشف عن مكنوناته وخباياه ؛ وذلك لكونه علامة لغوية تحمل جملة من الدلالات التي تتعالق مع المتن بطريقة تجعل منه نصًا يختزل محتوى الرواية ، وهذا ما نجده في رواية طائر القشلة، فالروائي المبدع شاكر نوري يكشف عن غرضه من الرواية من خلال إهدائها ، ويكشف لنا أننا أمام رواية تعبّر عن واقع ملموس ، فطائر القشلة هو الفنان (كرار نوشي) الذي اغتيل غدراً. " إلى الفنان الذي اغتيل غدراً كرار نوشي... إذ كنت أحلم برؤيته على المسرح، فشاء القدر أن أراه بين حروف هذه الرواية..."²⁴.

الإهداء كما يتّضح من رواية طائر القشلة هو عبارة عن " مدخل من مداخل النص الأدبي يضعه المؤلف في مؤلفه على شكل اعتراف وتعبير عن موقف وجداني تجاه أمر ما أو شخص محدّد وهو "يقدم النص ويعلنه ويؤطر المعنى ويوجهه سلفاً"²⁵. لعبت الإهداء مجموعة من الخصائص لا يمكن أن تتخلّى عنها وهي: تطبع بنيتها فقر لغوي حيث لا تعدى نص الإهداء بضعة أسطر أو كلمات ، ويمكن أن تكون شعراً أو نثراً، وتقع مباشرة قبيل صفحة المقدمة، وهي النص الذي يكتبه المؤلف دون أن يشاركه أحد في ذلك، والنص الوحيد الذي يخترق الأعراف المتفق عليها في الكتابة؛ حيث إنه يأخذ حيّزاً من الصفحة سواء في الوسط ، أقصى الشمال ، في شكل أسطر شعرية ... فللمؤلف كامل الحرية في شكل كتابته²⁶. والراوي شاكر نوري يهدي روايته (طائر القشلة) إلى المهدي إليه (كرار نوشي) فحقّق من خلالها الراوي وظيفة إعلامية إخبارية وهي الوظيفة التي تنشأ من العلاقة التي تربط بين الإهداء والمتن، فإهداء رواية (طائر القشلة) يخبرنا منذ الوهلة الأولى عما سيوجد داخل المتن ، ويعطينا معرفة مسبقة عن شخصية الرواية الأساسية ، بطل الرواية ومحور أحداثها. الإهداء كان خادماً للنص ، والوظيفة التوجيهية الناشئة عن العلاقة التي تربط الإهداء

بالقارئ وثيقة ، فهي تربطه به في وضع القراءة ، فقد أرسل نص إهداء رواية (طائر القشلة) خطاباً توجيهاً للقارئ ، بحيث وجّهه إلى حياة الفنان المسرحي (كرار نوشي) والظروف المحيطة بحياته وحالة الصراع السياسي التي كانت سببا في اغتياله ، وكشفت عن حالة شعورية للراوي تجاهه فهو كان يتمنى أن يراه على المسرح ، ولكنه يجسده ويجعل الرواية (طائر القشلة) هي من تتحدث عنه.

3- عنوان الرواية عتبة نصية متعددة الوظائف.

العنوان مرآة مصغرة للنسيج النصي تعكس الأفكار والمضامين التي يريد المبدع إيصالها لجمهور المتلقين²⁷ ، وهو النافذة التي تطلّ على النص ، والتي تمكّن القارئ من الدخول إليه ، فهو الخطوة الأولى في طريق استكناه النص وفهم دلالاته ، " ويُعدّ نظاماً سيميائياً ذا أبعاد دلالية ، وأخرى رمزية ، تغري الباحث بتتبع دلالاته ، ومحاولة فك شفراته الزامزة"²⁸ ، وعلم العنونة شديد الارتباط بالسمياء ؛ لأنّ العنوان علامة تسم النص وتعيّنه ، وتضمن تداوله بين المتلفين المعنيين به ؛ لذلك فهو "رسالة لغوية تُعرّف بهوية النص ، وتحدّد مضمونه ، وتجذب القارئ إليه وتغويه به"²⁹ قد يحوي العنوان بنية نصية فعلية أو اسمية تتحكم بمضمون النص وهويته ، أو قد يحوي إشارة أو علامة تضيء النص بأكمله ، فيستحيل قراءة النص بمعزل عنه ، فكلّ ما يليه يكون منبثقاً عنه ، " فالعنوان بوضعيته الأولى في صدارة النصّ هو الذي ينتج النص الأدبي هويته الرسمية ... وهو الذي يثير المتلقي حفيظة الذائقة المرجوة من قراءته وتلقيه ، ويثير فضوله"³⁰.

النص الأدبي يتكوّن من نصين هما : النصّ وعنوانه ، أحدهما موجز والآخر طويل " فنصّ العنوان مكثّف مخبوء في دلالاته بما يحمله النصّ المطوّل بشكل موجّ إشاري مكثّف"³¹ ؛ لذلك يلجأ الشاعر حين يتوجّه إلى العمل الأدبي يبدأ به لأنه ؛ " جزء لا يتجزأ من استراتيجية الكتابة لدى الناص لاصطياد القارئ وإشراكه في لعبة القراءة ، وكذلك بعد من أبعاد استراتيجية القراءة لدى المتلقي في محاولة فهم النص وتفسيره وتأويله ، ومن هنا الحاجة الملحة لتحوز العنونة موقعاً لها في خريطة

النظرية الأدبية المعاصرة ؛ فهي لا تفتأ تضح بإشكالياتها وأسئلتها أمام عتبات القراءة النقدية "32 ، فيقترح له عدّة تأويلات تتعرّز أو تنتفي عندما يخطئ القارئ العنوان متوجّها إلى النصّ ، فيكون العنوان " بمثابة رأس للجسد والنص تمطيط له وتحوير إمّا بالزيادة أو الاستبدال أو النقصان أو التحويل"33.

تعتبر الطيور جزءا من ثقافة الإنسان وبمعنى أوسع من السلوك الاجتماعي ، العادات والممارسات بما في ذلك الأشكال التعبيرية على سبيل الذكر لا الحصر ، كالفن والغناء والدين منذ آلاف السنين،

وظهرت الطيور في الأساطير والديانات في العديد من الثقافات منذ الحضارة السومرية القديمة ، وظهرت في علم الأساطير والدين تحت عدّة أشكال ، فكانت الطيور تمثل الآلهة منذ مصر القديمة ...، لطالما أعتبرت الطيور رسل الروح للآلهة ...، وظهرت الطيور في شعر القرون الوسطى حيث كانت مثلاً تُشكّل شخصيات القصيدة الفارسية (منطق الطير)34.

ولعل ثقافة الروائي العميقة التي ظهرت جلية عبر صفحات روايته وتأثره بالثقافات قديمها وحديثها جعله يدرك رمزية الطائر ليعبّر بها عن شخصية البطل .

من الوظائف التي يؤديها عنوان الرواية (طائر القشة) العنوان الانزياحي ، وهو العنوان الذي تكون بنياته متنافرة من حيث الدلالة ، ويلجأ إليه الشاعر لإثارة ذهن المتلقي والقارئ ، وفيه يلجأ الشاعر إلى " كسر دلالة المفردات الأولية"35 ، ويؤدي ذلك إلى " كسر دلالات المفردات الأولية إلى الانتقال إلى المستوى المجازي في التعبير؛ وذلك باستخدام المفردات في غير مواضعها التي يحددها لها معدل الاستعمال ، بل في مواضع جديدة ومقبولة في الوقت نفسه

"36.

من المعلوم أنّه لا يوجد في عالمنا الواقعي طائرٌ يحمل اسم القشة ، ولكنه تركيبٌ إنزياحي استطاع الراوي أن يصدم وجدان المتلقي به ، وهنا يلجأ المرسل إليه أن يؤول هذا العنوان بعد

أن يقرأ الرواية كاملة ليكشف عن الرمز الذي أراد المُرسِل (الراوي) أن يوصله. فرمزية الطائر لا بدّ لها أن تترك في ذهن المتلقي أثرا يتلّهب إلى كشف الغموض عنه ومعرفة حقيقته التي أرادها الراوي ، وحين يدرك أن الطائر هو البطل (غدير) يتأمل تلك الرمزية بينهما ، ويعود إلى أحداث الرواية ليزيل الإبهام والغموض عنه، فلمَ رمز إليه بالطائر؟ ، وكيف جمع بين رمزية الطائر وحقيقة المكان (القشلة) ؟ " قد يبدأ الكاتب في صياغة عنوان لنصه قبل أن يخلق النص، أو يحدث العكس ، بعد الاكتمال من تأنيث النص ونسجه، يشرع في تكثيفه واختزاله في عنوان يسمّ نصه ويسميه ويرمز إليه، ويشي بالكثير أو القليل عنه، فالعنوان إمّا أن يكون بابًا مواربًا للنص ، أو بابًا مفتوحًا على مصراعيه ، يلج منه القارئ بغيةً تتبع دلالاته ، ومحاولة فك شفراته الرامزة"³⁷. فالإبداع " ليس مجرد كتابة قصيدة أو تقديم خطبة ، ولكنّ الإبداع كيف تخاطب الآخرين في موضوعات الخطاب المختلفة بلغة خاصة ، تجعلك قادرا على الوصول إلى قلوبهم وعقولهم ، وتشركهم معك في الإحساس نفسه الذي تشعر أنت به "³⁸. تلك التساؤلات، والوظيفة الانزياحية لعنوان الرواية، ورمزية الطائر، تتطلب منا أن نعود إلى مواضعها في الرواية لنكشف عنها اللثام ، ونحاول أن نستبين تلك الأمور كلّها ، يظهر لنا من خلال تتبع مواضع (طائر) في الرواية أننا أمام رواية من متخيّل الراوي الراهن ، إذن ذلك الطائر واقع معاش ليس من عالم الخيال ، وإن الرواية هي صراع بين الجمال والقبح " ها أنذا أكتب طائر القشلة عن المتخيّل الراهن "³⁹.

تعود لفظة (طائر) لتقترب مرة أخرى بالمسرح ، نعم هو طائر القشلة وطائر المسرح ، فهو طائر لا حدود لإبداعه وقدرته على التأثير في الآخرين ، فهو يبتكر ذلك الطائر الذي يكسر حدود الظلام ليصل إلى النور، طائر يحمل رسالة الحرية والألق ، الطائر الذي يكره القيد والانكسار، وينطلق إلى سماء الحرية والتعبير ، لا حدود لأحلامه وتطلعاته ، يثور ضد خفافيش الظلام ويسمو عنها ثقافةً وحبًا للحياة التي يرسم ملامحها كما يحبّها ، تخبرنا عن تلك الأمنيات حبيبته أصيل ، فهي آمنت بفلسفة هذا الطائر حتى وإن كانت غير محمودة العواقب بفعل الصراعات والتقلبات السياسية وهاجس الموت على يد الإرهاب والتطرف، عاشت معه تلك

الخفقات اللامتناهية حيا ومقتولا ، " هنا أدركت أنّ حلم غدير لا نهاية له ، يبتكر في كلّ مشهد طيفا ، قوس قزح ، طائر ، شهب ، نقطة ضوء باهرة ، هكذا قدّم مسرحيات كبار المسرحيين ، منهم من مات ، ومنهم من نفي ، ومنهم من هاجر"⁴⁰.

دلالة (الطائر) الباحث عن الحرية والانعقاد من تخبطات الحياة وبطشها ، الطائر الذي لا حدود لأحلامه ، الطائر الذي لا ينفك يحلّق على أسوار القشلة ، تلك الدلالة تمتزج بالنقاء والطهر والبراءة باستخدام اللون الأبيض ، فالطائر الأبيض فارق الحياة مقتولا مظلوما ، فالنقاء يُلطّخ بظلمة المصير ، ولكن الطائر لا زال يحلّق حتى بعد موته ، يطير كما تراه حبيبته أصيل ، "من النافذة يلوح كطائر أبيض يحلّق على أسوار القشلة"⁴¹. تظهر لفظة (الطائر) كمرجعية زمنية وبؤرة لأحداث الرواية ، يستخدمه الراوي على لسان (أصيل) مرتبطاً بمكان (القشلة) التي شكلت مرجعية مكانية تتوثق علاقتها ببطل الرواية ومعشوقته ، فطائر الأسرار صاحب الجناحين الملونيين الذي تسميه (أصيل) يعيدها إلى ذكريات سالفة ، مركزيتها تنبعث من شخصية غدير التي لا تفارقها مطلقا ، "من بين سرب الطيور ، كان هنا طائر ذو جناحين ملوّنين يسعى إلى الاقتراب مني ، كأنه يريد أن يبوح لي بسرّاهو طائر الأسرار ؟ عاد بي الزمن أربعين عامًا إلى الوراء: فتاة شابة تنزّه مع شاب يدّا بيدٍ ، في باحة القشلة"⁴². يبقى البطل شخصية محورية في حياته وبعد اغتياله ، يبقى أثره الوجداني العاطفي متمدّد وخاصةً في فؤاد (أصيل) ، يظل طائر القشلة يحلّق ويخفق ، يتجسد الجمال في شخصه وحضوره ، وينعكس بريقه على الأزمنة والأمكنة ، يبقى غيابه ينال من معنى الأشياء ، يصيبها بالموت وإن كانت لا تزال موجودة ، "إنّه طائر القشلة الذي ينزل إلى الباحة ، وأعطيه حبات القمح من كيسي الذي كنتُ أحمله معي كلما ذهبت إلى شارع المكتبات ، لم أقو على أن أرى الجمال من دونه ، فلا معنى له ، كأن الأشياء فقدت معانيها ، وأصابها فقر الدم والجفاف والذبول ، حتى الكتب"⁴³.

جاء عنوان الرواية (طائر القشلة) ذو بنية اسمية تركيبية ، ونلاحظ أن الجملة الاسمية تنال حظاً وافراً من بنية العنوان الأدبي شعراً ونثراً " حتى تكاد تكون الخاصية الأساس في العنوان "44 ؛ لأنها تتسم بالتقرير والثبات قصد تأكيد مضمون النص وتحقيقه نصياً⁴⁵. وسيمياء التركيب معبرة عن مضمون الرواية ، إضافة (طائر) إلى (القشلة) يمثل وحدة لغوية هي في محلّ خبر لمبتدأ محذوف تقديره هذا أو إن شئت فقل رواية ، فهو جملة اسمية حُذف أحد طرفيها للعلم به ، وتدلّ هذه الجملة على الثبات والاستقرار في تركيب وثيق لا فضلة فيه ولا يمكن إعادة ترتيب عناصره لعدم الابتداء بالنكرة ، ولم يشمل على متممات للإنسان ، فلا مزيد على اختصاره وإيجازه ، وهذا الاختصار على الكلمتين (طائر القشلة) للدلالة على وثيق علاقتهما بأسلوب الإضافة ، ويشير إلى مركزيته في أحداث الرواية كلّها ، فهو أما أن يكون هو من أوجدها أو أثر بها ، فنجد كل الأحداث الأخرى الموازية له إنما سيقّت لخدمة هذا الحدث الكبير ، فالرواية في تركيبها الإسنادي الخبري تؤكد على علاقة شعورية بين المضاف والمضاف إليه ، وتنشأ عن تلك العلاقة دلالات معنوية تمّ الإشارة إليها .

4- المقدمة عتبة نصيّة وفاتحة استهلاكية .

قسّم الراوي شاعر نوري روايته (طائر القشلة) إلى أحد عشر جزءاً أو فصلاً مرقمة من 1-11 ، ومذكرات شخصية البطل ملفات "النوتباد" التي تركها على هاتفه وهي عبارة عن متواليات يومية تمتدّ على سبعة أيام وتظهر على مدى الأيام من يوم السبت إلى الجمعة ، فأجاد الراوي في انفلاته من شرنقة الاعتيادي والمألوف ، بحيث اكتفى بالترقيم العددي دون العنونة الفرعية أو الرئيسية أو التصديرات أو الجمل التي تعطي عادة فصول الروايات.

تقوم العتبة الاستهلاكية (المقدمة) على عرض المادة الأولية اللازمة لفهم الرواية فهي بمثابة حلقة وصل بين العنوان ومختلف أجزاء المتن الروائي بحيث تضاعف تأهيل القراءة وتسهّل انتقال القارئ من عتبة العنوان إلى ميادين النص وتساعد في تبني أفكار ورؤى توجّه العملية التأويلية ، لتكون بذلك عتبة الاستهلال البوابة الفعلية للدخول إلى عالم الرواية ، " التّخيليّ بكل أبعاده وبإعطائه الخلفية العامة لهذا العالم والخلفية الخاصة بكل شخصية ليستطيع ربط الخيوط والأحداث التي تستنتج فيما بعد "46. لا بدّ لفاتحة المقدمة التي تنصدر النّصّ الروائي ويبدأ بها

الخطاب المراد إيصاله للمتلقي أن تحقق فائدة خاصة تتميز بها ، فهي تؤدي فائدة انتشارية تشمل النص كله . وهي تشبه في عملها ووظيفتها النصية النواة المخصصة فهي: " تتحول خلال العملية الإبداعية إلى جنين ، ومن ثم إلى كيان كامل له رأس وأيدي وقوائم⁴⁷. فالابتداء بالمقدمة بعد الغلاف والنشر والإهداء له وظائف تداولية تتعلق بضمان إقبال المتلقي وتفاعله مع النص الروائي ومراعاة طبيعة الموضوع والمراد إبلاغه له ، وتحريك انفعالاته وعواطفه ، وله أيضاً وظيفة فكرية تدفعه إلى تلقي الرسالة عبر جملتها الابتدائية الأولى وما تتضمنه من إشارات إلى محتوى الرسالة وطبيعتها. تجمع عتبة مقدمة الرواية أهم خصائص النصية من السبك والحبك ، فهي متصلة بباقي النص ملتحمة معه ، ترابط مع أجزائه حتى تصل إلى نهاية مضمونه " وكذلك الخطيب إذا ارتجل كل خطبة ، والبليغ إذا افتتح رسالة ، فمن سبيله أن يكون ابتداء كلامه دالاً على انتهائه ، وأوله ملخصاً بآخره⁴⁸. ومقدمة الرواية كفاتحة أساسية للرواية " لا تترئ فقط نقطة بداية يتبين حولها اللاحق في الخطاب ، بل إنها تترئ نقطة بداية تقيّد تأويلنا لما سيلحق⁴⁹ ، ولها وظيفة إدراكية هامة تترئ المتلقي لبناء تفسير للنص ، أو ما يُخبر به النص .

عندما يبدأ القارئ قراءة رواية (طائر القشلة) وبعد أن يطالع على غلاف الرواية وعنوانها ومعلومات النشر الخاصة بها والإهداء الذي يخصّصه للفنان العراقي (كرار نوشي) ، يتوصل إلى صفحة فيها أقوال ثلاثة ، ينقلها الكاتب عنهم ؛ لتكون نقطة انطلاقه قائمة على نظرة فلسفية للحياة والأشخاص. سيسري لدى القارئ شعور بأن هناك حزن وألم يحيط بطائر القشلة في هذه الرواية ، فأعمال (سيوران) الكاملة لم تنشر إلا بعد وفاته*، وهذا الأمر ما فعله الراوي فقد كتب روايته من المتخيل الراهن لحياة الفنان المسرحي كرار نوشي بعد اغتياله، وينقل الراوي مقولة لدوستوفسكي : "لن يتخلى الإنسان أبداً عن الألم الحقيقي ، أي عن التدمير والفوضى" ودوستوفسكي هو "روائي وكاتب قصص قصيرة وفيلسوف روسي ، وهو واحد من أشهر الكتاب والمؤلفين حول العالم، رواياته تحوي فهماً عميقاً للنفس البشرية، كما تقدّم تحليلاً ثاقباً للحالة السياسية والاجتماعية والروحية لروسيا في القرن التاسع عشر، وتتعامل مع مجموعة متنوعة من المواضيع الفلسفية والدينية"⁵⁰. وسيتوقع القارئ للرواية بأن الرواية لن تخلو من رؤية فلسفية للحياة البشرية، وبأنه أمام ذائقة فكرية متأثرة بوعي تام بأثر دراسة الشخصية من مجالات تقتحم المتخيلات النفسية والفلسفية

والدينية والثقافية للشخصية التي ستتناولها فيما بعد ، سيتفترض القارئ بأنه سيقراً واقعا ملموسا لحالة سياسية واجتماعية ، فبعد أن قرأ إهداء الرواية وتمعن في الأقوال التي تليها ، سيتوقع القارئ الخطوط العريضة لرواية طائر القشلة، فلا بد لتلك الأقوال التي اختارتها ذائقة الراوي أن تمثل شيئاً ما في روايته . ينقل الكاتب أيضاً مقولة لعالم اجتماع عراقي وهو علي الوردي : " نحن لا نعود للماضي لجمالها فقط ، ولكن للهروب من بشاعة الحاضر" إذن النظرة الاجتماعية للبيئة العراقية التي تحتضن أحداث الرواية والبعد الاجتماعي لها ستكون حاضرة في أحداث الرواية، فثنائية الجمال والبشاعة والصراع الذي يحكمهما سيكون منطلقاً وأساساً راسخاً تدور حوله رؤية الكاتب لما يحدث في المجتمع الذي يعرفه حق المعرفة، فشخصية البطل بؤرة الأحداث التي عرفها القارئ منذ الوهلة الأولى سيكون للبعد الاجتماعي فيها دورٌ كبيرٌ، يتجلى فيه صفة الجمال الذي يتجسد بأحلام البطل وأعماله وحبّه للانطلاق والحرية ورسالته الفكرية التي يحملها، وصفة البشاعة التي تنبعث من الواقع الاجتماعي الذي يعانيه ، والذي يسوده القتل والتطرف والإرهاب والتفرق والسلطة الطاغية وشرعية الغاب.

سيعي القارئ بأنه لم يكون بعيداً في أفكاره التي كوّنها عن ماهية الرواية عندما يُبحر بين صفحاتها ، سيعرف بأن تلك الأقوال الماثورة التي نقلها الكاتب لم تكن بعيدة عن فلسفته وثقافته الواسعة التي سطرها في روايته، سيدرك حجم الألم والحزن الذي بدأ من تلك الأقوال إلى نهاية الرواية، سيفهم أنّ الأبعاد الفلسفية والدينية والاجتماعية وأسلوب المفارقة والإحساس بنبض الواقع وحياة الإنسان بين المتأمل والواقع المؤلم ستكون مزيجاً إبداعياً حاضراً بقوة في أحداث الرواية وتقسيماتها الممتدة من 1-11، ومفكرة بطلها من يوم السبت إلى الجمعة" إنّ إعادة تركيب الجمال الميت شيء مهول، وقاسٍ، وجبّار، وفيه الكثير من الألم ؛ لأنّ الكاتب في هذه العملية الإبداعية يقترب من الله، ويسعى لإحيائها من العدم"⁵¹. تبوح عتبة المقدمة بماهية الشخصية والمكان الذي ستتناوله الرواية ، فالرواي الحقيقي كما يراه الكاتب يلامس الواقع والأحداث الواقعية ، ولا سيما أن الذات المكانية العراقية التي تشهدها روايته خصبه تحتاج إلى خيال مبدع يحاول أن يقترب من واقع ملهم للإبداع ، فهو كما يراه الراوي زاخر بالأحداث التي يصعب الإحاطة بها .

تكشف عتبة المقدمة عن شخصية بطل الرواية قبل أن تبدأ بالظهور عبر صفحاتها، فالكاتب يتقمص تلك الشخصية ويريد أن يعبر عن مكنوناتها ويكشف أسرارها ، وتواصل المقدمة كشف

خيوطها والإلماح إليها قبل الولوج إليها ، فهي قائمة على المتخيل الراهن والأسلوب الذي يتمنى أن يتّخذهُ ليعبر عن مواطن الجمال وكواليسه الغامضة

* خاتمة والنتائج :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الجماليات الفنية والوظائف المتعددة التي أدتها العتبات النصيّة:(غلاف، إهداء، عنوان، مقولات استهلالية، مقدمة) في رواية "طائر القشلة" لشاكر نوري.

-أثار العنوان الانزياحي شغف المتلقي وحفّزه على التواصل مع العمل الأدبي وكشف دلالاته.

-أفادت البنية الاسمية للعنوان (المضاد والمضاد إليه) الثبات والاستقرار والتكثيف اللغوي لمضمون النص.

-مهّدت المقولات الفلسفية والاجتماعية التي افتتح بها الكاتب روايته لرؤية فكرية قائمة على التشاؤم والصراع بين الجمال والبشاعة، والهروب من بشاعة الحاضر إلى الماضي.

-كشفت المقدمة عن الغاية الأسمى للرواية وهي "إعادة تركيب الجمال الميت"، أي بثّ الحياة في شخصية البطل المقتول، مما يسلط الضوء على جوهر دور الفن الروائي. فقد أثبت التحليل السيميائي أن هذه العتبات لم تكن مجرد إضافات تجميلية أو هامشية، بل كانت نصوصاً موازية ذات علاقة عضوية وتكاملية مع متن الرواية.

لقد شكّلت هذه العتبات مفاتيح إجرائية ساعدت المتلقي على فك شفرات النص والولوج إلى عوالمه المعرفية والجمالية، ونجح الكاتب في استثمارها لتؤطر المعنى وتوجّه القارئ سلفاً نحو فكرة الرواية الرئيسية، وهي الصراع بين الجمال والقبح ومحاولة الفن لإعادة إحياء الجمال .

*الهوامش والإحالات :

¹ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر - بيروت، 1955، المجلد 2، ص576، مادة (عتب).

²الطويل، أمّنة محمد، عتبات النص الروائي في رواية المجوس لإبراهيم الكوني العوان، الغلاف، المقتبسات، المجلة الجامعة-جامعة الزاوية-ليبيا، المجلد 3، العدد16، 2014، ص49.

- ³ بلعابد، عبد الحق، عتبات جيرار جينيت من النص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون-منشورات الاختلاف-بيروت-الجزائر، ط1، 2008، ص44.
- ⁴ جينيت، جيرار، خطاب الحكاية-بحث في المنهج، ترجمة: محمد معتصم وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة-القاهرة، 1997، ص15.
- ⁵ حمداوي، جميل، شعرية النص الموازي-عتبات النص الأدبي، دار الريف للنشر والطبع الإلكتروني-المغرب، ط1، 2014، ص52.
- ⁶ كلاب، محمد مصطفى، عتبات النص في رواية (ستائر العتمة) لوليد الهودلي -دراسة سيمولوجية سردية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية-شؤون البحث العلمي والدراسات العليا-الجامعة الإسلامية-غزة-فلسطين، المجلد 25، العدد 1، 2017، ص6.
- ⁷ نوري، شاكر، رواية طائر القشلة، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2019.
- ⁸ قدور، عبدالله ثاني، سيمائية الصورة -مغامرة في أشهر الإرسالات البصرية في العالم-، دار الغرب للنشر والتوزيع-وهران-الجزائر، 2005، ص21.
- ⁹ توفيق، أحمد خالد، يوتوبيا، دار بلومزبري-مؤسسة قطر للنشر-المدينة التعليمية-الدوحة، ط2، 2010، ص20.
- ¹⁰ الكناني، جبّار، مقالة بعنوان: بناية القشلة يوم كانت بغداد ولاية عثمانية، موقع الجزيرة الإخباري الإلكتروني، 2021-2-24، <https://www.aljazeera.net/culture/2021/2/24/>
- ¹¹ نوري، شاكر، رواية طائر القشلة، ص129.
- ¹² المصدر نفسه، ص152.
- ¹³ المصدر نفسه، ص169.
- ¹⁴ المصدر نفسه، ص205.
- ¹⁵ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- ¹⁶ المرجع السابق، ص207.
- ¹⁷ المرجع السابق، ص208.
- ¹⁸ نوري، شاكر، رواية طائر القشلة، ص209.
- ¹⁹ نوري، شاكر، رواية طائر القشلة، ص217-218.
- ²⁰ المصدر نفسه، ص225.
- ²¹ المصدر نفسه، ص227.
- ²² المصدر نفسه، ص228.
- ²³ الهادي، عتيق عمر، دراسة سيميائية في ديوان تلاوة الطائر الراحل للشاعر سامي مهنا، مجلة المجمع-أكاديمية القاسمي-مجمع القاسمي للغة العربية، الإمارات العربية المتحدة، العدد 7، 2013، ص169.
- ²⁴ نوري، شاكر، رواية طائر القشلة، صفحة الإهداء.
- ²⁵ جنيت، جيرار، عتبات، ترجمة: عبد الحق بلعابد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان، ط1، 2008، ص261.
- ²⁶ جنيت، جيرار، عتبات، ص48.

- ²⁷ حليفي، شعيب، النص الموازي للرواية (استراتيجية العنوان) مجلة الكرمل-رام الله-فلسطين، العدد 46، 1992، ص85.
- ²⁸ قطوس، بسام، سيمياء العنوان، ص33.
- ²⁹ المطوي، محمد الهادي، شعرية عنوان الساق على الساق في ما هو الفارياق، مجلة علم الفكر-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت، المجلد 28، العدد 1، 1999، ص457.
- ³⁰ -سعدون، نادية هنداي، سيمائية العنوان في السرد الروائي الثيمة والبنية، مجلة كلية اللغات -جامعة بغداد، العدد 20، 2010، ص1.
- ³¹ الموسى، خليل، قراءات في الشعر العربي الحديث، ص74.
- ³² حسين، خالد، في نظرية العنوان-مغامرات تأويلية في شؤون العتبة النصية، دار التكوين للتأليف، -دمشق، 2007، ص33.
- ³³ حمداي، جميل، السيميوطيقا والعنوان، مجلة عالم الفكر- الكويت، مجلد 25، العدد 3، 1997، ص107.
- ³⁴ ويكيبيديا، الموسوعة الحرة-، الطيور في الثقافة -في الميثولوجيا والدين -في الفنون .
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%8A%D9%88%D8%B1_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9
- ³⁵ حماسة، محمد، النحو والدلالة- مدخل لدراسة المعنى النحوي الأسلوبي، دار الشروق- القاهرة، ط1، 2000، ص58.
- ³⁶ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- ³⁷ الجزائر، محمد فكري، العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي، ص15.
- ³⁸ عودة، خليل، المنهج الأسلوبي في تحليل الخطاب الإبداعي، مجلة اللغات والترجمة، كلية الألسن -جامعة المنيا، المجلد الثاني، العدد الثالث، الجزء الأول، 2006، ص34.
- ³⁹ نوري، شاكور، رواية طائر القشلة، ص6.
- ⁴⁰ نوري، شاكور، رواية طائر القشلة، ص175.
- ⁴¹ المصدر نفسه، ص204.
- ⁴² المصدر نفسه، ص205.
- ⁴³ نوري، شاكور، رواية طائر القشلة، ص217.
- ⁴⁴ عويس، محمد، العنوان في الأدب العربي-النشأة والتطور، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 1988، ص35.
- ⁴⁵ حمداي، جميل، سيموطيقا العنوان، ص660.
- ⁴⁶ قاسم، سيزا، بناء الرواية، دار التنوير-بيروت، 1985، ص45.
- * المجلة الأدبية الفرنسية، مختارات من كراس نشرته مجلة (ماغازين ليتيرير)، لو كان آدم سعيدًا-مختارات من الأعمال الكاملة لإميل سيوران، شهر أيلول-سبتمبر 1997 : أي بعد موت المؤلف، وتضمّن بعض الشذرات التي لم تنشر ضمن الأعمال الكاملة.
- ⁴⁷ النصير، ياسين، الاستهلال: فن البدايات في النص الأدبي، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع-دمشق، ط1، 2009، ص67.

- ⁴⁸ - البغدادي، أبو طاهر محمد بن حيدر (ت571هـ)، قانون البلاغة في نقد النثر والشعر، تحقيق: محسن غياض، مؤسسة الرسالة-بيروت، ط2، 1981، ص117.
- ⁴⁹ خطابي، محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي-بيروت، ط1، 1991، ص293.
- * مختارات من كراس نشرته مجلة (ماغازين ليتيرير) المجلة الأدبية الفرنسية، لو كان آدم سعيداً-مختارات من الأعمال الكاملة لإميل سيوران، شهر أيلول-سبتمبر 1997: أي بعد موت المؤلف، وتضمن بعض الشذرات التي لم تنشر ضمن الأعمال الكاملة، ينظر: <https://culutrelazuli.com/?p=4651>
- ⁵⁰ ويكيبيديا الموسوعة الحرة، إميل سيوران كاتب وفيلسوف.
- ⁵¹ نوري، شاكر، رواية طائر القشلة، ص7.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر-بيروت، 1955، المجلد 2، ص576، مادة (عتب).
2. بلعابد، عبد الحق، عتبات جبرار جينيت من النص إلى المناص، الدار العربية للعلوم ناشرون-منشورات الاختلاف-بيروت-الجزائر، ط1، 2008.
3. توفيق، أحمد خالد، يوتوبيا، دار بلومزبري-مؤسسة قطر للنشر-المدينة التعليمية-الدوحة، ط2، 2010.
4. جينيت، جبرار، خطاب الحكاية-بحث في المنهج، ترجمة: محمد معتصم وآخرون، المجلس الأعلى للثقافة-القاهرة، 1997.
5. حسين، خالد، في نظرية العنوان-مغامرات تأويلية في شؤون العتبة النصية، دار التكوين للتأليف،-دمشق، 2007.
6. حليفي، شعيب، النص الموازي للرواية (استراتيجية العنوان) مجلة الكرمل-رام الله-فلسطين، العدد 46، 1992، ص85.
7. حماسه، محمد، النحو والدلالة-مدخل لدراسة المعنى النحوي الأسلوب، دار الشروق-القاهرة، ط1، 2000.
8. حمداوي، جميل، شعرية النص الموازي-عتبات النص الأدبي، دار الريف للنشر والطبع الإلكتروني-المغرب، ط1، 2014.
9. سعدون، نادية هنداي، سيمائية العنوان في السرد الروائي الثيمة والبنية، مجلة كلية اللغات-جامعة بغداد، العدد 20، 2010.

10. الطويل، أمّنة محمد، عتبات النص الروائي في رواية المجوس لإبراهيم الكوني
العوان، الغلاف، المقتبسات، المجلة الجامعة-جامعة الزاوية-ليبيا، المجلد 3،
العدد 16، 2014
11. عودة ، خليل ، المنهج الأسلوبى فى تحليل الخطاب الإبداعى ، مجلة اللغات
والترجمة ، كلية الألسن –جامعة المنيا ، المجلد الثانى ، العدد الثالث ، الجزء الأول
، 2006.
12. عويس ، محمد، العنوان فى الأدب العربى-النشأة والتطور، مكتبة الأنجلو المصرية،
ط1، 1988.
13. قاسم، سيزا، بناء الرواية، دار التنوير-بيروت، 1985.
14. قدور، عبدالله ثانى، سيمائية الصورة –مغامرة فى أشهر الإرسالات البصرية فى
العالم-، دار الغرب للنشر والتوزيع-وهران-الجزائر، 2005.
15. كلاب، محمد مصطفى، عتبات النص فى رواية (ستائر العتمة) لوليد الهودلى –
دراسة سيمولوجية سردية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية-شؤون
البحث العلمى والدراسات العليا- الجامعة الإسلامية-غزة-فلسطين، المجلد 25،
العدد 1، 2017.
16. الكنانى، جبار ، مقالة بعنوان: بناية القشلة يوم كانت بغداد ولاية عثمانية ، موقع
الجزيرة الإخبارى الإلكتروني ، 24-2-2021،
<https://www.aljazeera.net/culture/2021/2/24/>
17. المطوي، محمد الهادى، شعرية عنوان الساق على الساق فى ما هو الفاريق، مجلة
علم الفكر-المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب-الكويت، المجلد 28، العدد 1،
1999.
18. نوري، شاكّر، رواية طائر القشلة، دار المؤلف للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت
لبنان، ط 1، 2019.
19. الهادى، عتيق عمر، دراسة سيميائية فى ديوان تلاوة الطائر الراحل للشاعر سامى
مهنّا ، مجلة المجمع-أكاديمية القاسمي-مجمع القاسمي للغة العربية ، الإمارات
العربية المتّحدة، العدد 7، 2013.



Journal of Literary and Critical Research

International academic refereed journal concerned with literary and critical studies

In Arabic and foreign languages

published by the Literary and Critical Studies Laboratory

faculty of Literature and Languages

Mukahid Abdelhafid Boussouf university –Mila (Algeria)



ISSN: 8190 -2830

Legal deposit: first semester 2026



Volume 05 - Issue 01 - January – June 2026

Frontières génériques et ambiguïté autobiographique dans les œuvres de Cherifa Arbaoui

الحدود الأجناسية والغموض السير ذاتي في كتابات شريفة العرباوي

*- Abdessattar Jamaï

*- Chercheur / lecteur d'arabe, Université de Lille.

*jamaiabdessattar@outlook.fr

Date de soumission :11-03-2026

Date d'acceptation :02-05-2026

Résumé:

Cette recherche aborde le problème de la classification des genres littéraires dans les œuvres de l'écrivaine Cherifa Arbaoui, dont la lecture critique varie entre les considérer comme des romans fictifs ou des autobiographies fragmentées. La recherche part d'une hypothèse principale selon laquelle les frontières entre le roman et l'autobiographie ne sont pas fixes, mais se chevauchent dans de nombreux textes littéraires modernes, ce qui soulève des problèmes dans le processus de classification critique. Ce travail vise à reconsidérer les classifications critiques établies pour ces œuvres, à travers l'analyse de la relation entre la réalité et la fiction, et l'étude de la présence de l'auteur dans les textes. La recherche examine également les raisons pour lesquelles ces œuvres sont considérées comme des romans dans certaines lectures critiques, par opposition aux lectures qui tendent à les voir comme des écrits autobiographiques.

Mots-clés : roman, autobiographie, fiction, critique.

الملخص:

يتناول هذا البحث إشكالية تصنيف الأجناس الأدبية في أعمال الكاتبة شريفة عرباوي، والتي تتراوح قراءتها النقدية بين اعتبارها روايات خيالية أو سيرًا ذاتية مجزأة. وينطلق البحث من فرضية أساسية مفادها أن الحدود بين الرواية والسيرة الذاتية ليست ثابتة، بل تتداخل في كثير من النصوص الأدبية الحديثة، مما يثير إشكالات في عملية التصنيف النقدي. ويهدف هذا العمل إلى إعادة النظر في التصنيفات النقدية التي وُضعت لهذه الأعمال، من خلال تحليل العلاقة بين الواقع والتخييل، ودراسة حضور الذات الكاتبة داخل النصوص. كما يناقش البحث أسباب اعتبار هذه الأعمال روايات في بعض القراءات النقدية، مقابل القراءات التي تميل إلى اعتبارها كتابة سير ذاتية.

الكلمات المفتاحية: رواية، سيرة ذاتية، تخييل، نقد.

Introduction:

Dans cet article, nous voudrions explorer la question des genres littéraires dans les écrits de Cherifa Arbaoui : «*Riḥlāt Ṣirāʿ* (un voyage de combat)¹ », «*Rêve au gré des voyages (Ḥulm fī mahabb al-rīḥ)*² » et «*Et l'histoire continue (Wa-tabqā al- hikāyat)*³ » ont été bien étudiées, et la plupart d'entre elles ont été traduites en français et publiées dans de prestigieuses maisons d'édition françaises. Notre objectif est de redéfinir le genre de ces œuvres littéraires, qui ont été considérées, dans de nombreux contextes, comme des œuvres de fiction et non comme des autobiographies. Nous employons le terme «redéfinir» parce que de nombreux chercheurs ont étudié ces œuvres et les ont classées dans la catégorie du roman⁴, et le roman n'est pas une autobiographie.

le lecteur peut difficilement y trouver des indices permettant de les considérer comme autobiographiques, par manque d'informations, le lecteur perspicace qui veut atteindre un certain degré d'objectivité analytique peut comprendre qu'il s'agit d'autobiographies. Il peut trouver, surtout s'il cherche au-delà du discours et qu'il s'attarde sur les détails de son contenu, de nombreux indices narratifs significatifs qui réfuteront cette catégorisation et mettront le destinataire dans un questionnement constant, d'abord, sur le genre littéraire, et sur sa vérification dans un second temps. Donc, on est en droit de se poser la question : À quel genre littéraire appartiennent ces œuvres de création? Quelles sont les véritables raisons qui ont poussé Cherifa Arbaoui à présenter ses œuvres comme des romans? Pourquoi les critiques les ont-ils à leur tour considérées comme des romans? Est-ce dû à une crise dans l'écriture de ces œuvres ou à une crise dans la réception de ces écrits? Pourquoi devrions-nous considérer ces œuvres comme des autobiographies plutôt que des romans? Quelle est la différence entre l'écriture d'une autobiographie et l'écriture d'un roman ? Quelle limite les sépare?

Ce sont les problématiques les plus importantes que nous voudrions soulever dans cet article, en soulignant tout d'abord la différence entre autobiographie et roman, car un roman et une autobiographie constituent deux genres distincts, bien que leurs frontières puissent parfois être perméables.

La critique s'est attachée à les définir en les séparant clairement et à conférer à chaque genre une définition particulière. Nous apporterons ensuite des réponses à ces questionnements en critiquant la classification de ces œuvres dans le genre du roman et en apportant des preuves rhétoriques attestant qu'il s'agit bien d'autobiographies et non de romans. Négliger la dimension fictionnelle dans les œuvres de Cherifa Arbaoui au profit du factuel, de l'historique et du référentiel, explique le «jugement» de ces œuvres et les éloigne du roman pour les rapprocher de l'autobiographique.

En outre, nous tenterons de découvrir les véritables raisons qui ont poussé Cherifa Arbaoui à disperser son autobiographie dans plus d'une œuvre créative, et si cette multiplicité a épargné l'auteure de tomber dans le piège de la répétition.

1- Différences entre autobiographie et fiction romanesque:

À ce niveau de l'analyse, nous ne cherchons pas à dresser un inventaire exhaustif de toutes les différences entre le roman et l'autobiographie, mais plutôt à mettre en évidence les plus importantes différences qui les séparent. Bien que l'autobiographie soit un sous-genre littéraire qui s'inscrit dans le genre plus large qu'est le récit, il existe entre elle et le roman des différences qu'il convient de ne pas négliger. Ce qui les distingue en premier c'est l'aspect factuel. Cependant, le pilier le plus important sur lequel repose le roman est l'aspect fictif, qui est contraire à la réalité. Même si la fiction peut s'appuyer sur la réalité et parfois elle s'en inspire, elle ne doit pas se contenter de cela. Les ressemblances des événements du roman avec ceux de la vie réelle, et les tentatives du romancier de leur donner l'apparence d'être réels, ne prouvent pas leur réalisme. La présence de personnages dans le roman peut nous rapprocher de la réalité décrite parce que ces personnages restent, en fin du compte, de simples entités narratives qui ne sont pas soumis à l'épreuve du réel. Le roman ne devrait pas être réaliste, selon le critique Qāsim Miqdād, car s'il reflète la réalité dans tous ses détails et événements, il se transformerait en histoire⁵, ou en biographie, et celle-ci fait partie de l'histoire, du moins de l'histoire de son auteur, qui, à son tour, fait partie de l'histoire de l'humanité dans son ensemble.

Le processus de création de l'œuvre littéraire intervient ensuite, car on sait que, qu'il s'agisse d'un roman, c'est-à-dire d'une organisation linguistique imaginaire, ou d'une autobiographie réaliste, il est inévitable que l'œuvre utilise une langue proche du cœur du destinataire pour que ce dernier l'accepte et la comprenne. Bien qu'il soit différent de l'autobiographie, un roman est, comme l'autobiographie, constitue un discours textuel qui doit son esthétique au processus linguistique. Le critique Sultān al-Qaḥṭānī, par exemple, met en garde contre « le piège qui consiste à fusionner ou à confondre l'autobiographie en tant qu'art narratif autonome, dans lequel une personne raconte son autobiographie sous une forme proche d'une œuvre littéraire, avec le roman, dans sa forme habituelle. Il considère ceci comme une erreur courante, commise même par certains critiques, en confondant la littérature autobiographique avec le roman en tant que forme narrative indépendante et distincte⁶ ».

2- Roman ou autobiographie fragmentaire: étude des écrits de Cherifa Arbaoui:

Le paratexte, consistant en la couverture du livre, les dédicaces, les titres, les intertitres, les marges et les introductions, qui vise à éclairer le lecteur, ne fournit pas suffisamment d'indices pour nous permettre de rapprocher ces œuvres à l'autobiographie. Au contraire, ce paratexte confirme davantage la classification des lecteurs de ces œuvres. Pour eux, il s'agit de romans, dont les personnages et les événements ont été inventés. Ils les ont même analysés et interprétés avec des outils spécifiques à l'analyse du discours romanesque. Dès que l'auteur ou la maison d'édition mentionne le mot « roman » sur la couverture du livre, il atteste que les événements sont imaginaires et qu'« il n'est pas pertinent de vérifier l'authenticité de vérifier l'authenticité des événements racontés par l'auteur⁷ ». Ce qui rend cette affaire plus difficile, c'est l'absence d'un pacte entre le lecteur et l'écrivain, comme celui que le critique Philippe Lejeune a appelé le « pacte autobiographique⁸ » où l'auteur définit précisément ce genre littéraire. Mais le lecteur a des raisons qui le poussent, comme le dit Lejeune lui-même, à croire que les histoires vécues par les personnages sont tirés de la vie de l'auteur, soit en les comparant à d'autres textes, soit en se basant sur des informations en dehors du texte⁹, soit en lisant les œuvres elles-mêmes afin d'accomplir le processus de saturation de la construction discursive, qui

ne peut être atteint que par le recours à d'autres structures informationnelles ou cognitives ayant trait au discours. Il s'agit de la première étape de la lecture du discours, de son analyse et de son interprétation. Et plus la lecture « prend en compte un plus grand nombre d'éléments indicatifs, plus elle s'améliore, et plus le processus de reconstruction, qui en résulte, est cohérent¹⁰ ».

Dans ce cas, il devient nécessaire pour le lecteur / destinataire / récepteur de laisser de côté les marges, ou les seuils et ses composantes externes parce qu'elles pourraient ne pas lui fournir des informations supplémentaires ou appropriées au contexte de l'écriture, et qui pourraient même l'induire en erreur quant à la reconnaissance du genre du texte, et l'obliger ainsi à négliger le contenu de ces œuvres et leurs composantes internes, en traitant leurs informations et en cherchant à combler leurs lacunes, à cause desquelles les significations de ces contenus restent vagues, excitantes et incertaines¹¹. Ces constituantes narratives sont les seules qui importent dans ce contexte. Ce sont elles qui distinguent le vrai du faux, le réel de l'imaginaire, et qui doivent être prises en compte par le destinataire pour considérer leur authenticité et leur conformité aux règles du genre littéraire dans lequel elles sont inscrites.

Quand il lit ces trois œuvres, le lecteur peut facilement deviner qu'il s'agit de textes autobiographiques. Dans «*Et l'histoire continue* », il déduit que l'héroïne est l'auteure même, que ces récits épars sont ses propres récits, et que les événements qui ont eu lieu sont réels et ont été vécus par une personne réelle qui existe en dehors du langage, c'est-à-dire en dehors de la fiction. Cette identification entre l'auteure et la protagoniste peut être facilement reconnue par le destinataire de «*Un Voyage de combat*», en particulier le lecteur qui connaît bien le personnage et croit en son existence dans la réalité autant qu'il croit en l'existence des personnages qu'elle a évoqués, en chair et en os, dans son œuvre. Il en va de même pour «*Rêve au gré des voyages*», se rend compte sans peine qu'il s'agit de la propre histoire de l'auteure, déjà parsemée dans plusieurs livres. Ce qui rend cela possible, ce sont les événements racontés et répétés dans les trois textes car l'auteure ne peut pas modifier son identité. Le lecteur, et en particulier celui qui connaît le passé de l'auteure, peut examiner ces événements, les scruter, les comparer et les analyser. Cette question pourrait constituer un

avertissement clair - et peut-être même une menace - pour l'auteure, qui sera contrainte de se plier aux normes du genre littéraire dans lequel elle inscrit ses textes, et de ne pas s'éloigner de ces spécificités narratives, parce que le destinataire pourrait être disposé à utiliser ces informations plus tard, à les utiliser, à les faire circuler et à les citer dans différents endroits. Correspondre le réel avec l'histoire fait peut-être que ces œuvres soient des autobiographies plutôt que des romans, constituant ainsi le principal critère distinctif du genre autobiographique en général. Quant au roman, il s'appuie sur ces éléments pour créer des mondes fictifs, qui ne peuvent être vérifiés ou jugés. L'utilisation de la troisième personne, comme si l'auteure parlait au nom de l'héroïne, autant pour pouvoir transmettre ses pensées, ses points de vue et exprimer ses déceptions, ses espoirs et ses douleurs que pour échapper de la poursuite et de la censure, surtout quand elle parle de sa propre vie.

Cet usage particulier a poussé le lecteur à s'interroger sur les véritables raisons de cette utilisation, ainsi que sur les particularités du genre littéraire. L'auteure s'est cachée derrière le pronom de la troisième personne comme une arme lui permettant de critiquer et de filtrer ses pensées et ses sentiments, en se débarrassant ainsi de sa peur. Le recours à la troisième personne du singulier permet à l'auteure de profiter de la distanciation et la dissimulation que l'usage de ce pronom permettait, car elle cherche à échapper à la censure, à soulager la pression psychologique qui pèse sur elle et à faciliter la communication de ses pensées et de ses sentiments sans crainte ni restriction. C'est pourquoi l'auteur utilise fréquemment cette manière de raconter dans ses trois œuvres, car c'est «un moyen valable pour le narrateur de se cacher derrière lui et de faire passer ses idées, ses idéologies, ses directives et ses opinions sans que son intervention ne paraisse flagrante ou directe¹²».

Il est impossible de noter tous les exemples de cette exploitation narrative dans les trois œuvres de Cherifa Arbaoui, qui sont très nombreux. Cependant, cet usage particulier de la troisième personne du singulier par l'auteure éloigne ces œuvres de la catégorie du roman et les rapproche de l'autobiographie. Il s'agit, en fait, d'une pratique littéraire courante chez de nombreux écrivains, leur permettant de s'exprimer et de parler de leur vie. Cherifa Arbaoui, comme d'autres écrivains, a reconnu ce problème et a expliqué que parler de soi est souvent une

affaire embarrassante, qui ne peut être acceptée qu'avec un certain degré de bienséance. Comment «une bonne femme peut-elle écrire et se plaindre sans être obéissante et soumise aux traditions et s'adapter aux lois du quartier et de la tribu ?¹³ La preuve la plus tangible en est peut-être celle de Ṭāhā Ḥusayn dans son autobiographie, *Al-ayyām* (*les jours*) où le recours à la troisième personne du singulier créait une certaine distance entre lui et les mondes dont il parlait. De même, Cherifa Arbaoui a fait un usage intensif et indéfini de la troisième personne qui ne se réfère à aucune personne en particulier, et qui semble clairement approprié aux contextes complexes du récit (psychologique, social, culturel, religieux). Sans aucun doute, cela lui a permis d'arriver à son objectif et de décrire sans hésitation, et de critiquer certains comportements et traditions conservatrices dépassés, qui, bien qu'en diminution aujourd'hui, lui déplaisaient, surtout dans une société patriarcale austère qui l'empêche de réaliser ses rêves sans que le regret ou la peur ne la rejoignent, tout en lui permettant d'exprimer son refus du comportement de ceux qui maltraièrent les femmes¹⁴. Dans ce même contexte, Iḥsān 'Abbās déclare que « l'utilisation de ce pronom par le narrateur permet l'impartialité et l'objectivité dans la présentation des faits et des événements autobiographiques, car la troisième personne atténue l'exagération de l'émerveillement et l'amplification du moi qui parle dans le récit¹⁵ ».

Ce qui complique encore les choses, c'est que l'auteure, avec le pronom de la troisième personne, emploie parallèlement le pronom de la première personne « je »¹⁶. On peut donc s'interroger sur la raison de cet emploi : s'agit-il d'une coïncidence ? Rien n'est arbitraire dans le discours, et tout a un sens. C'est que l'auteure avoue que ces deux pronoms personnels la représentent, tantôt explicitement tantôt implicitement, et que ces œuvres ne sont qu'une reproduction de sa propre vie et qu'il s'agit d'un moyen lui permettant de ne pas attirer l'attention et pour ne pas être remarquée.

Il est donc clair que l'auteur, qui a été forcée au silence parce que parler dans son milieu était honteux, n'a pas pu avouer que ses œuvres étaient des autobiographies. C'est pourquoi elle n'a pas pu non plus sortir de l'anonymat pour des raisons indépendantes de sa volonté, qui sont peut-être liées à son environnement culturel, social et intellectuel. C'est ce même environnement qui a laissé des marques distinctives sur

elle. Elle a donc cherché à résoudre ses problèmes en s'échappant vers un autre monde plus ouvert. Par conséquent, le recours à la troisième personne lui permettait de se libérer de la crainte, puis elle emploie le « je » lorsqu'elle se rend compte qu'il n'est plus nécessaire de se cacher derrière la troisième personne. Cette alternance reflète sans aucun doute la confusion, la timidité et peut-être la peur de l'auteure face à son «expérience simple et à l'énorme poids de l'héritage masculin terrifiant auquel elle est confrontée¹⁷ ».

Dans ce contexte, il est nécessaire de garder à l'esprit que nous ne nous référons pas à l'écriture romancée d'événements et de faits quotidiens car cette manière de raconter relève du roman et non de l'autobiographie. Le concept le plus proche que l'on puisse associer à l'écriture, selon le point de vue de Arbaoui, est peut-être celui de la délivrance dans la mesure où le mécanisme de l'écriture devient un acte thérapeutique qui fait que l'écrivain trouve un remède contre la douleur de l'exil et de l'aliénation. Cette interprétation est peut-être doublement légitime sachant que Cherifa Arbaoui a vécu, et vit encore, une grande partie de sa vie à Paris, loin de son pays natal, où elle essayait de trouver un équilibre entre son passé et son présent, dans l'attente d'un avenir meilleur. Pour oublier cet éloignement et son impact douloureux sur son âme, l'auteure s'est réfugiée dans l'écriture, qui lui permet d'atténuer sa douleur, de l'éloigner des gens et de se replie sur elle-même et sur son travail, de réfléchir sur sa réalité et de rebondir sur de nouveaux mondes ; tout comme elle lui donne l'occasion de s'affirmer dans une société régie par la législation religieuse et l'autorité patriarcale. L'écriture devient alors vitale où l'écrivain se trouve dans l'obligation d'écrire et de raconter; tout comme Shéhérazade, qui vivait grâce aux histoires qu'elle racontait à Šayrayār. Le récit devient alors son sauveur et sa source de vie.

Dans la plupart des œuvres de Cherifa Arbaoui, la première personne raconte ses souvenirs. Comme dans toutes les autobiographies, la mémoire joue un rôle primordial dans cette trilogie. L'auteure possède une capacité miraculeuse à briser la linéarité monotone du temps pour entrelacer les époques, les siècles et les personnages. Cherifa Arbaoui commence son récit par une forme de narration rétrospective avec des références réelles, que le lecteur reconnaît facilement, en particulier les composantes du lieu du discours, développés par Chaïm Perelman¹⁸. Ce

qui confirme l'aspect autobiographique des œuvres de Arbaoui dont les personnages coïncident avec des personnes réelles, contrairement aux personnages du roman qui sont, en fin du compte, des êtres fictionnels. Avec un langage simple qui vise à toucher le plus grand nombre de lecteurs, l'auteure évoque sa vie passée lorsqu'elle vivait paisiblement dans sa ville natale de Tala, située dans la ville de Kasserine en Tunisie et qui résiste au temps grâce à ses montagnes, arbres et rivières. Ce langage reflète les pensées de l'écrivaine, ses sentiments, ses espoirs, ses rêves et ses activités culturelles et elle associe le lecteur à son univers, en l'engageant dans son monde et en le transportant dans une autre époque.

Dans son texte, la description de lieux réels est minutieuse. La construction des personnages avec leurs coutumes, traditions et cultures, permet que chaque personnage représente une catégorie psychologique, intellectuelle et morale différente. Nous pouvons nous rendre compte à quel point la narratrice élabore le lien entre le temps et l'espace : ses sauts dans le temps lui permettent de décrire les premiers moments où elle a quitté sa famille et son pays, où elle a choisi de rester à l'écart et où elle se rend à Paris avec son mari algérien, puis la douleur et la souffrance dues à son incapacité à s'adapter à son nouvel environnement. La narratrice, avec un récit rétrospectif, nous raconte nostalgiquement les étapes les plus importantes de sa vie, en commençant par la perte de sa belle et tendre mère, à qui elle a consacré la plus grande partie de son autobiographie, en passant par ses grandes déceptions encore gravées dans sa mémoire, et en terminant par ses grandes victoires. Cet apparent saut dans le temps et cette sorte de rotation en spirale narrative nous amènent parfois à nous demander s'il s'agissait d'une habileté littéraire ou d'une manière de faire face à l'anarchie de la vie réelle.

Au début de « *Un voyage de combat* », l'auteure commence par raconter les détails de sa vie et de son enfance, à partir de cinq ans, lorsqu'elle jouait et s'amusait avec ses sœurs et ses pairs, et de ses passe-temps favoris. Ce récit rétrospectif se repose incontestablement sur les principes de sélection et de fragmentation, qui confirment la dimension autobiographique du récit. Dans « *Un Voyage de combat* », Cherifa Arbaoui passe sous silence plusieurs périodes historiques sans importance et des personnes insignifiantes pour elle¹⁹. Cette ellipse confère une grande densité narrative à l'autobiographie. Cette sélection

à laquelle se livre Cherifa Arbaoui est régie par les règles strictes imposées par le genre autobiographique, qui contrairement au roman, l'auteur est contraint de mettre de l'avant des événements réels et non inventés.

Conformément à la pratique de la plupart des autobiographes du monde arabe, Cherifa Arbaoui omet les événements qu'elle juge sans importance et ne cite pas de noms non plus, surtout les personnes avec lesquelles elle est en désaccord, par bienséance ou par crainte de diffamation. Les héroïnes des romans de Cherifa Arbaoui ont toutes les mêmes traits de caractère que celles de l'auteure. Elles partagent le même style vestimentaire et adoptent le même langage, la même logique et le même raisonnement et parlent la même langue qu'elle. Tous ces éléments suggèrent l'idée de la forte identification de l'auteure aux trois protagonistes féminines. Les œuvres de Arbaoui ne sont que des autobiographies rendant compte d'une vie fragmentée de l'écrivaine qui avait l'intention « de se cacher derrière le langage et de se fractionner en de nombreux personnages de sorte que le lecteur ne puisse ni la reconnaître, ni rassembler les entités de son corps et son vrai visage dans le texte²⁰ ».

Conclusion :

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu mettre en lumière certains textes de Cherifa Arbaoui qui ont été classés et interprétés comme étant des fictions. Il est évident que l'auteure, par ses multiples usages du discours, a fait croire au lecteur que son écriture est une œuvre de fiction et que les événements racontés n'ont aucune référence à sa vie réelle, c'est-à-dire que ces récits ne correspondent pas à des faits réels et qu'ils n'ont rien à voir avec la vie de la narratrice. De nombreux lecteurs se sont donc induits en erreur, bien qu'il n'y ait aucune justification réelle pour qualifier le récit de cette autobiographie de roman. Par conséquent, nous pensons que ces œuvres ne devraient pas être classées dans la catégorie de roman. Il est ainsi préférable, à notre sens, de parler d'autobiographie et de l'étudier en tant que telle plutôt que de l'effacer et de brouiller ses caractéristiques au profit d'autres genres littéraires comme l'ont soutenu certains critiques²¹.

* références :

¹ Maktaba' ibn Ḥazm, al-Qāhira', 2008.

² Manšūrāt al-Mağāribiyya', Tunisie, 2009,

³ Dar Al-Huda, Algérie, 2017

⁴ Par exemple :

- Fawziyya' ben Ḡannāt, ḡamāliyya' al-ḥiṭāb al-adabī, al-zamān fī riwāya' wa-tabāqā al- hikāya' anamūdaḡan, Al-Masār,, Ittiḥād al-kuttāb al-tūnisiyyīn, Tūnis, 2020, p. 43-59.
- Ranā Darwīš, Ši'riyya' al-ḥiṭābal-riwā'ī fī riwāya' wa-tabāqā al- hikāya', de Cherifa Arbaoui anamūdaḡan, Dār Ḥayāl lil-našr wa-al-tarḡama', Ḡazā'ir, 2020.

⁵ Dans ce contexte, lire: Qāsim Miqdād, « *Qaṣr al-maṭar bayna al-wāqi' wa-al-tahyil* » In: Al-Riwāya' al-Suriyya' al-mu'āšira' : al-ḡudūr al-ṭaqāfiyyī wa al-tiḡaniyya' al-riwā'īyya' al-ḡadīda' : a' māl al-nadwa' al-mun'aqida' fī 26 wa-27 Ayār 2000 / bi-išrāf Ḡamāl Šiḡayyid, Haydī Tūlīh, Al-Ma'had al-Faransī lil-Dirāsāt al-'Arabīyya', Dimašq, 2001, p. 204.

⁶ Sulṭān Sa'd al-Qaḥṭānī, Al-tamāss al-fannī bayna al-sīra' wa al-riwāya', 'Alāmāt, Al-Nādī al-adabī al-ṭaqāfi bi-Ḡidda', Al-muḡallad 17, 2008, pp. 217-235.

⁷ Qāsim Miqdād, *op. cit.*, p. 204.

⁸ Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris. 1975.

⁹ *Ibid*, p. 21

¹⁰ Catherine Kerbrat-Orecchioni : L'implicite, Armand Colin, 1986, p. 560.

¹¹ Les psychologues définissent l'excitation comme étant « le processus d'application d'un stimulus à un système excitable ». À lire: 'Abd al-Maḡīd al-Sālimī, Nūr al-Dīn Ḥālid, Sharī Badawī, *Mu'ḡam muṣṭalaḡāt 'ilm al-naḡs*, Dār al-Kitāb al-Miṣrī, al-Qāhira', 1^{ère} édition, 1998, p. 13.

¹² 'Abd al-Malik Murtād, *Fī naḡariyya' al-riwāya'*, 'Alam al-ma'rifā', *Al-Maḡlis al-waṭanī li-l-ṭaqāfa' wa-al-funūn wa-al-ādāb*, Al-Kuwayt, 1978, p. 177.

¹³ Anīsa' 'Abbūd, « Kitāba' al-nisā' bayna al-šakwā wa-al-iḡtiḡāḡ, in: Al-siyar al-ḡātiyya' fī bilād al-Šām : [Nadwa' al-Ma'had al-Faransī lil-Šarq al-Adnā bi-Dimašq 19-20 Ḥazīrān 2007]/ tansīq Māhir al-Šarīf wa-Qays al-Zirillī, Dār al-Madā lil-ṭaqāfa' wa-al-Našr, IFPO, 2009, p. 214.

¹⁴ C'est ce qu'atteste, par exemple, le deuxième chapitre de la nouvelle « Voyage de combat », lorsque l'écrivaine décrit son environnement populaire, qui adhère encore à des traditions qui appellent les femmes à rester chez elles sous prétexte qu'à un certain âge, elles perdent les droits à la liberté et à l'éducation dont jouissent les hommes. Cherifa Arbaoui, Voyage de combat, p. 74-75.

¹⁵ Iḡsān 'Abbās, *Fann Al-Sīra'*, Dār Šādir, Bayrūt, 1996, p. 134.

¹⁶ À litre à titre d'exemple: Cherifa Arbaoui, « Voyage de combat », p. 74-75.

¹⁷ Anīsa' 'Abbūd, *ibid.*, p. 217.

¹⁸ Muḡammad Sālim Ould Muḡammad al-Amīn, Maḡhūm al-ḡiḡāḡ ind *Perelman wa-taṭawwuru fī al-balāḡa' al-mu'āšira'*, 'Alam al-fīkr, al-Maḡlis al-Waṭanī li-l-ṭaqāfa' wa-al-Funūn wa-al-Ādāb, al-Kuwayt, janvier 2000, p. 79

¹⁹ À lire «Un voyage de combat» où l'écrivaine évoque, en premier, son enfance. Puis, elle s'arrête sur sa vie éducative et son voyage de sa ville natale à Tunis où elle voulait poursuivre ses études universitaires. Cherifa Arbaoui, *ibid.*, p. 5-6.

²⁰ Anīsaī 'Abbūd, *op. cit.*, p. 209.

*Sources et références :

1- Sources :

Arbaoui, Cherifa:

- *Riḥlāt Širā', Maktaba' ibn Ḥazm, al-Qāhira', 2008.*

- *Ḥulm fī mahabb al-rīḥ, Manšūrāt al-Maḡāribiyya', Tunisie, 2009.*

- *Wa-tabqā al- hikāya', Dar Al-Huda, Algérie, 2017.*

2- Références:

- Fawzīya' ben Ġannāt, ḡamāliyya' al-ḥiṭāb al-adabī, al-zamān fī riwāya' wa-tabqā al- hikāya' anamūdağan, Al-Masār,, Ittiḥād al-kuttāb al-tūnisīyyīn, Tūnis,2020.
- Ranā Darwīš, Ši' riyya' al-ḥiṭābal-riwā'ī fī riwāya' wa-tabqā al- hikāya', de Cherifa Arbaoui anamūdağan, Dār Ḥayāl lil-našr wa-al-tarḡama', Ġazā'ir, 2020.
- 'Abd al-Maḡīd al-Sālimī, Nūr al-Dīn Ḥālid, Sharī Badawī,Mu'ḡam muṣṭalaḥāt 'ilm al-naḥs, Dār al-Kitāb al-Miṣrī, al-Qāhira', 1ère édition, 1998.
- Iḥsān 'Abbās, Fann Al-Sīra', Dār Ṣādir, Bayrūt, 1996.
- Anīsaī 'Abbūd, « Kitāba' al-nisā' bayna al-šakwā wa-al-iḥtiḡāḡ, in: Al siyar al-ḡātiyya' fī bilād al-Šām : [Nadwa' al-Ma'had al-Faransī lil-Šarq al-Adnā bi-Dimašq 19-20 Ḥazīrān 2007]/ tansīq Māhir al-Šarīf wa-Qays al-Zirillī,Dār al-Madā lil-Ṭaqāfa' wa-al-Našr, IFPO, 2009.
- Sulṭān Sa'd al-Qaḥṭānī, Al-tamāss al-fannī bayna al-sīra' wa al-riwāya', 'Alāmāt, Al-Nādī al-adabī al-ṭaqāfi bi-Ġidda', Al-muḡallad 17, 2008.

- Catherine Kerbrat-Orecchioni : *L'implicite*, Armand Colin, 1986.
- Le Jeune, Philippe, *L'autobiographie : Charte et Histoire littéraire*, traduction et présentation de Omar Hali, Centre Culturel Arabe, 1^{ère} édition, Beyrouth, 1994.
- 'Abd al-Malik Murtād , Fī naẓariyya' al- riwāya', 'Alam al-ma' rifa', Al-Mağlis al-waṭanī li-l-ṭaqāfa' wa-al-funūn wa-al-ādāb, Al-Kuwayt, 1978.
- Qāsim Miqdād, « Qaṣr al-maṭar bayna al-wāqi' wa-al-taḥyīl » In: Al-Riwāya' al-Surīyya' al-mu' āṣira' : al-ğudūr al-ṭaqāfiyyī' wa al-tiqaniyya' al-riwā'iyya' al-ğadīda' : a' mā' al-nadwa' al-mun' aqida' fī 26 wa-27 Ayār 2000 / bi-iṣrāf Ğamāl Šiḥayyid, Haydī Tūlīh, Al-Ma' had al-Faransī lil-Dirāsāt al-' Arabīyya', Dimašq, 2001.
- Muḥammad Sālim Ould Muḥammad al-Amīn, Mafhūm al-hiğāğ ind Perelman wa-tatawwuru fī al-balāğāt al-mu' āṣira', 'Ālam al-fikr, al-Mağlis al-Waṭanī li-l-Ṭaqāfa' wa-al-Funūn wa-al-Ādāb, al-Kuwayt, janvier 2000.

Exploring EFL Teachers' Attitudes towards the Relationship between Critical Thinking Skills and Academic Achievement in Higher Education and How to Improve them.

استكشاف اتجاهات أساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية نحو العلاقة بين مهارات التفكير النقدي والتحصيل الأكاديمي في التعليم العالي وكيفية تحسينها

-* Dr. FADEL Houda

-* Mohamed Lamine Debaghine University, Setif 2

-* h.fadel@univ-setif2.dz

Date de soumission :17-10-2025

Date d'acceptation :02-05-2026

Abstract:

This study intends to explore EFL teachers' attitudes towards the relationship between Critical Thinking Skills and Academic Achievement in Higher Education and how these skills can be improved and developed through instruction. A mixed-method approach will be adopted to collect data. The relationship will be highlighted from the perspective of EFL teachers in addition to the possible ways to improve and develop Critical Thinking Skills among EFL learners in higher education. As a matter of fact, individuals with high Critical Thinking Skills skillfully plan and use the limited time and limited resources they have, effectively organize the information, problem or decisions, and reach a result.

Key Words: Critical Thinking Skills, Academic Achievement, Higher Education.

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف اتجاهات أساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية نحو العلاقة بين مهارات التفكير النقدي والتحصيل الأكاديمي في التعليم العالي، وكيف يمكن تحسين وتطوير هذه المهارات من خلال التدريس. سيتم اعتماد منهج مختلط لجمع البيانات. وسيتم تسليط الضوء على هذه العلاقة من منظور أساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بالإضافة إلى الطرق الممكنة لتحسين وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التعليم العالي. في الواقع، يقوم الأفراد الذين يتمتعون بمهارات تفكير نقدي عالية بالتخطيط الماهر واستخدام الوقت والموارد المحدودة المتاحة لهم، وتنظيم المعلومات أو المشكلة أو القرارات بفعالية، والوصول إلى نتيجة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير النقدي، التحصيل الأكاديمي، التعليم العالي.

***- Entry**

Background to the Study

Critical Thinking (CT) is rising in importance in the 21st century due to the overwhelming influence of information, rapid technological advancements like Artificial Intelligence (AI), and complex global challenges making it a crucial skill for navigating misinformation, adapting to the evolving workforce, and solving multifaceted problems.

Critical Thinking Skills (CTS) are crucial to professional success. They allow individuals to process information effectively and form well-reasoned judgements and decisions based on data. Developing these skills takes time, dedication, and resilience. The best way to prepare individuals to the dynamic needs of the 21st century workplace is to start integrating these skills into their coursework and activities as students. By fostering the development of these skills in the learning environment, schools can cultivate intellectual curiosity, analytical rigor, and innovation in students.

Statement of the problem

While CTS are recognized as essential components of scientific thinking and increasingly important outcomes in higher education, there remains a significant gap in understanding how English as Foreign Language (EFL) teachers perceive the relationship between CT and Academic Achievement (AA) among their students. Despite the established benefits of CT integration, including enhanced academic and social success, deeper learning processes, and improved self-monitoring abilities, limited research has explored EFL teachers attitudes toward this relationship and their perspectives on effective instructional strategies for developing these skills in Higher Education (HE) contexts.

This gap is particularly concerning given that students with well-developed CTS demonstrate superior planning abilities, resource management, information organization, and problem-solving abilities,

yet many EFL programs may not be adequately addressing the development of these essential skills, potentially limiting students' AA and overall learning effectiveness.

Research Questions

- a. What are EFL teachers attitudes towards the relationship between CT and AA?
- b. How do EFL teachers perceive the current level of CTS development in their students, and what factors do they believe influence this development?
- c. What instructional strategies and classroom practices do EFL teachers believe are most effective for developing CTS in HE contexts?

Objectives of the study

This study aims to investigate EFL teachers attitudes towards the relationship between CTS and AA in HE settings through a comprehensive examination of their perceptions and experiences. The primary objectives are:

- To explore how EFL teachers view the connection between CT development and student academic performance,
- To understand their perceptions of CTS development among their students,
- And to identify the instructional strategies and classroom practices they consider most effective for fostering CT abilities.

Through employing a mixed-methods approach, this research seeks to provide valuable insights into teachers perspectives while contributing to the development of evidence-based approaches for enhancing CT instruction in EFL contexts.

Significance of the Study

This research holds significant implications for EFL pedagogy and HE practice by addressing a crucial gap in understanding how educators perceive and approach CTS development in language

learning contexts. The findings will provide valuable insights for curriculum designers, teacher trainers, and educational policymakers seeking to enhance CT integration in EFL programs, ultimately contributing to improved instructional practices that foster both language proficiency and cognitive development.

Furthermore, by exploring teachers perspectives on effective strategies for developing CTS, this study will offer practical recommendations for enhancing student AA and preparing learners with essential 21st century skills necessary for academic success and lifelong learning in an increasingly complex globalized environment.

1. Literature Review

The Evolution and Importance of Critical Thinking in Education

The conceptualization of learning has undergone significant transformation from traditional memorization-based approaches to dynamic processes characterized by inquiry, discovery, and hypothesis testing (Pennycook, 1994). This paradigm shift has positioned critical thinking (CT) as a fundamental objective for educators in higher education and a highly valued competency among employers (Sulaiman, Rahman, & Dzulkifli, 2008).

Contemporary educational discourse universally acknowledges CT as an indispensable competency for twenty-first century learners across academic and professional contexts. Individuals who possess well-developed critical thinking skills (CTS) demonstrate superior capabilities in information assessment, perspective-taking, and evidence-based decision-making, whether applied to personal belief systems (Halpern, 1998), life satisfaction, or academic achievement (Elder & Paul, 2020). The essence of CT lies in one's capacity to analytically examine situations and creatively respond to novel circumstances, with Paul and Elder (2008, 2014b) characterizing it as a fundamental mechanism for intellectual development.

Beyond individual benefits, CT cultivation serves broader societal functions, particularly in promoting engaged citizenship and sustaining democratic institutions (Pinto & Portelli, 2009). This civic dimension has become increasingly critical in our contemporary "post-truth" era, where algorithmic content curation, misinformation, and deliberate disinformation campaigns necessitate sophisticated information literacy skills (Howat et al., 2023; Machete & Turpin, 2020).

Theoretical Foundations and Definitions

The conceptual framework of CT has been articulated through various scholarly perspectives. Facione (1990) conceptualized CT as "purposeful, self-regulatory judgment that involves reasoned consideration of evidence, context, conceptualization, methods and criteria" (p. 5), emphasizing its deliberate and autonomous nature rooted in interpretation, analysis, evaluation, and meaning-making processes. Complementing this definition, Paul (1992) characterized CT as an intellectually rigorous process involving the active and systematic application of conceptualization, analysis, synthesis, and evaluation of information (p. 3).

Educational implementation of CT requires environments that prioritize analytical application, divergent thinking, and structured opportunities for idea organization and value-based reasoning (Carr, 1988). Such contexts promote active student engagement with critical thinking processes and advance meaningful learning experiences.

Pedagogical Models for Critical Thinking Integration

Paul and Elder's Elements of Thought Model

Contemporary instructional approaches emphasize teaching thinking processes rather than prescriptive content, with various models supporting CT integration within core curricula. Paul and Elder's (2004) framework employs strategic analysis through eight

fundamental elements: purpose, central questions or issues, informational foundations, interpretation and inference, conceptual frameworks, underlying assumptions, implications and consequences, and multiple perspectives. This systematic approach enables practical application of CT in classroom activities.

Brookfield's Reflective Thinking Framework

Brookfield's (1987) model centers on assumption examination and reflective reasoning, creating learning environments that discourage habitual responses and promote thoughtful decision-making. This approach encourages students to pose challenging questions, evaluate evidence thoroughly, and interpret complex problems before reaching informed conclusions. Educators facilitate critical thinking development by encouraging information exploration and challenging personal assumptions, with students validating their assumptions through diverse perspective examination and multiple source consultation.

De Bono's Six Thinking Hats Method

De Bono's (1985) innovative approach recognizes thinking as humanity's ultimate resource while acknowledging the continuous potential for improvement. His Six Thinking Hats model structures thinking into distinct modes represented by colored hats: white (factual, objective information), red (emotional and intuitive responses), black (logical, cautionary reasoning), yellow (constructive, optimistic thinking), green (creative, innovative ideas), and blue (metacognitive control). This framework enables students to approach issues from multiple angles, integrating both creative and critical thinking processes.

Core Critical Thinking Skills

Facione (2013) identified six essential CT competencies that form the foundation of critical thinking proficiency:

Interpretation: encompasses understanding and articulating meaning across diverse experiences, situations, data, and criteria, including categorization, significance decoding, and meaning clarification.

Analysis: involves identifying inferential relationships among statements, concepts, and various representational forms that express beliefs, judgments, experiences, and opinions.

Evaluation: requires assessing the credibility of statements and representations while determining the logical strength of inferential relationships among different forms of information.

Inference: entails securing necessary elements for reasonable conclusions, hypothesis formation, and consideration of relevant information to understand consequences flowing from various data sources.

Explanation: involves coherently presenting reasoning results, providing comprehensive justification based on evidential, conceptual, methodological, and contextual considerations through cogent argumentation.

Self-regulation: represents metacognitive monitoring of cognitive activities and their outcomes, applying analytical and evaluative skills to one's own inferential judgments for validation and correction purposes, also recognized as deductive reasoning.

Critical Thinking in Language Education

The interconnection between language development and cognitive processes highlights CT's particular relevance in language education. According to Brown (2004), effective language programs should transcend linguistic objectives to enhance learners' critical thinking capabilities. Language educators bear significant responsibility for introducing CT concepts and facilitating skill acquisition within language learning contexts (Limpman, 2003).

Davidson (1998) argues that second language teachers may carry greater responsibility than first language instructors for promoting learners' CTS development. Consequently, critical thinking instruction should constitute an integral component of English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) curriculum, providing learners opportunities for self-expression and peer argument evaluation.

Contemporary Research and Global Perspectives

Recent scholarship has increasingly focused on integrating CT within EFL education, responding to the growing demand for autonomous and reflective learners in our globalized society. Research consistently demonstrates CT's significance in language learning contexts, particularly its contributions to problem-solving capabilities, argumentative skills, and reflective communication practices (Facione, 2011; Cottrell, 2017; Paul & Elder, 2019).

The development of CTS throughout all educational levels, from early childhood through higher education, enables individuals to critically examine information and make effective decisions through alternative perspective development (Akça & Taşçı, 2009). Modern educational contexts increasingly recognize CT as a fundamental concern, with educators worldwide expressing growing interest in fostering critical thinking within their instructional practices. Establishing learning environments that facilitate CTS development has emerged as a primary objective for educational programs globally.

2. Methodology

2.1. Research Design

This study employs an explanatory sequential mixed-methods design to investigate EFL teachers' attitudes towards the relationship between critical thinking skills and academic achievement in higher education. The quantitative phase collects numerical data on teachers' attitudes and current practices, followed by a qualitative phase that

provides deeper insights into their perceptions and experiences. This sequential approach allows for the quantitative findings to inform and guide the qualitative data collection, enabling a comprehensive understanding of how EFL teachers perceive critical thinking development and its impact on student academic performance.

2.2. Participants

The study participants consist of 60 EFL teachers working in higher education at Mohamed Lamine Debaghine University of Setif 2, Algeria. Participants were selected through purposive sampling from the Department of English Language and Literature to ensure representation across different academic ranks, teaching experience levels, and departmental affiliations within the English language programs. Selection criteria include current employment as EFL instructors in higher education, minimum one year of teaching experience, and willingness to participate in both survey and interview phases of the research.

2.3. Data Collection Phases

Data collection was conducted through two sequential phases aligned with the mixed-methods design. Phase 1 involved administering a structured quantitative survey to all 60 participants to assess their attitudes towards the critical thinking-academic achievement relationship and current instructional practices. Phase 2 consisted of conducting semi-structured qualitative interviews with a purposively selected subset of survey respondents to explore their perceptions in greater depth, investigate factors influencing critical thinking development, and identify effective instructional strategies for fostering these skills in EFL contexts

2.4. Instruments

Two primary data collection instruments were utilized in this study. The quantitative phase employed a researcher-developed questionnaire comprising Likert-scale items measuring teachers' attitudes towards

critical thinking skills, their perceived relationship with academic achievement, and current classroom practices for developing these skills (See Appendix A). The qualitative phase utilized a semi-structured interview protocol featuring open-ended questions designed to explore teachers' experiences, beliefs about critical thinking development, perceived barriers and facilitators, and recommended instructional strategies for enhancing critical thinking skills among EFL learners in higher education (See Appendix B).

2.5. Data Analysis

Data analysis followed a sequential mixed-methods approach corresponding to the research design. Quantitative survey data were analyzed using descriptive and inferential statistical procedures, including frequency distributions, measures of central tendency, and correlation analyses to examine relationships between variables and identify patterns in teachers' attitudes and practices. Qualitative interview data underwent thematic analysis, involving systematic coding, theme identification, and pattern recognition to capture participants' perspectives on critical thinking development and effective instructional strategies.

2.6. Ethical Considerations

Ethical approval was obtained from the institutional review board at Mohamed Lamine Debaghine University of Setif 2 prior to data collection. All participants provided informed consent after receiving detailed information about the study's purpose, procedures, potential risks, and benefits. Participant anonymity and confidentiality was maintained through the use of numerical codes, secure data storage protocols, and the removal of identifying information from all research outputs. Participants retain the right to withdraw from the study at any point without penalty, and all collected data will be stored securely and destroyed according to institutional guidelines following study completion.

3. Results and Findings

3.1. EFL Teachers Questionnaire Analysis

Table 1: Descriptive Statistics

Item	Statement	Mean	SD	Mode
Q1	Strong positive relationship between CTS and academic achievement	4.35	0.78	5
Q2	Well-developed CTS leads to better language learning performance	4.28	0.82	4
Q3	CTS essential for EFL students' success in higher education	4.42	0.74	5
Q4	Current CTS level among students is adequate	2.68	1.12	2
Q5	Students demonstrate strong analytical abilities	2.75	1.08	3
Q6	Students effectively apply CTS in coursework	2.82	1.15	3
Q7	Integrating CTS activities improves learning outcomes	4.18	0.89	4
Q8	Discussion activities effectively develop CTS	4.05	0.95	4
Q9	Problem-solving tasks more effective than traditional exercises	3.92	1.02	4
Q10	Questioning and reflective writing are essential strategies	4.12	0.91	4

The descriptive statistics reveal distinct patterns in EFL teachers' attitudes toward critical thinking skills. Items 1-3 and 7-10 demonstrate high means (above 4.0), indicating strong agreement with the importance of critical thinking skills and effective instructional strategies. Conversely, items 4-6 show notably lower means (2.68-2.82), reflecting teachers' perceptions that current student critical thinking capabilities are inadequate. The standard deviations suggest moderate variability in responses, with item 4 showing the highest variability (SD=1.12), indicating diverse opinions about students' current skill levels.

Table 2: Research Questions Analysis

Research Question	Items	Overall Mean	Key Finding
RQ1: Teachers' Attitudes towards CTS-Academic Achievement Relationship	1-3	4.35	High positive attitudes with 85% agreement
RQ2: Perceptions of Current CTS Development in Students	4-6	2.75	Below-average perceptions indicating inadequacy
RQ3: Effective Instructional Strategies	7-10	4.07	Strong agreement on strategy effectiveness

The research question analysis highlights three critical findings. Teachers overwhelmingly recognize the importance of critical thinking skills for academic achievement (RQ1), with the highest overall mean of 4.35. However, there is a significant gap between this recognition and teachers' assessment of students' current abilities (RQ2), which scored well below the neutral point at 2.75. Despite this challenge, teachers express strong confidence in various instructional strategies (RQ3) with a mean of 4.07, suggesting optimism about the potential for improvement through targeted pedagogical interventions.

Table 3: Correlational Analysis

Variables	Pearson r	Significance
RQ1 (CTS Importance) & RQ3 (Instructional Strategies)	0.67**	$p < 0.01$
RQ2 (Current CTS Level) & RQ3 (Instructional Strategies)	0.45**	$p < 0.01$
RQ1 (CTS Importance) & RQ2 (Current CTS Level)	0.23	$p = 0.08$

The correlational analysis reveals meaningful relationships between teachers' attitudes and perceptions. A strong positive correlation exists between recognition of critical thinking importance and belief in instructional strategies ($r=0.67$), suggesting that teachers who value critical thinking skills also have confidence in pedagogical methods to develop them. The moderate correlation between current skill perceptions and instructional strategies ($r=0.45$) indicates that teachers who perceive higher student capabilities also show greater confidence in teaching methods. Notably, the weak correlation between CTS importance and current skill levels suggests that recognition of critical thinking value is independent of assessments of student abilities.

3.2. EFL Teachers Interview Thematic Analysis

The thematic analysis of interview data revealed five interconnected themes that provide deeper insights into EFL teachers' perspectives on critical thinking skills development.

Theme 1: The Critical Thinking-Achievement Paradigm All interviewed teachers demonstrated universal recognition of the strong relationship between critical thinking skills and academic achievement. Teachers consistently reported observing that students with developed analytical abilities perform significantly better across various assessment types, approach learning more strategically, and demonstrate superior knowledge transfer capabilities. This paradigm forms the foundation of teachers' pedagogical beliefs and drives their commitment to developing these skills despite existing challenges.

Theme 2: The Preparedness Paradox A significant paradox emerged between the recognized importance of critical thinking skills and students' actual preparedness levels. Teachers unanimously reported that approximately 60-70% of students enter higher education with inadequate critical thinking abilities, relying heavily on memorization strategies rather than analytical approaches. This gap creates ongoing challenges in classroom instruction and necessitates substantial remedial efforts to develop higher-order thinking skills among EFL learners.

Theme 3: The Multidimensional Influence Matrix Critical thinking skills development is influenced by multiple interconnected factors. Educational background emerged as a primary determinant, with students from traditional, teacher-centered systems requiring significant adjustment time. Cultural factors, particularly respect for authority and hesitation to question established ideas, create additional barriers. Language proficiency serves as both a facilitator and constraint, while individual characteristics such as motivation and personality traits significantly impact development rates. Technology presents a dual influence, potentially hindering deep thinking through instant gratification while simultaneously providing tools for accessing diverse perspectives.

Theme 4: The Pedagogical Convergence Despite varying experience levels and backgrounds, teachers demonstrated remarkable consensus regarding effective instructional strategies. Interactive discussions, Socratic questioning techniques, problem-based learning scenarios, and reflective writing activities emerged as universally endorsed approaches. This convergence suggests that certain pedagogical methods are fundamentally effective for critical thinking development in EFL contexts, regardless of individual teacher characteristics or specific classroom situations.

Theme 5: The Systemic Transformation Imperative Teachers consistently emphasized that meaningful critical thinking skills development requires comprehensive institutional support beyond individual classroom efforts. Professional development for faculty, systematic curriculum integration across all courses, assessment reform to explicitly evaluate critical thinking, and institutional culture change emerged as essential requirements. This theme highlights the need for coordinated, institution-wide commitment to create sustainable improvements in critical thinking instruction and student learning outcomes.

4. Discussion

The quantitative analysis of responses from 60 EFL teachers at Mohamed Lamine Debaghine University of Setif 2 revealed significant

patterns in teachers' attitudes towards critical thinking skills and academic achievement. The findings demonstrate a clear consensus among participants regarding the positive relationship between critical thinking skills and student academic performance, with an overall mean score of 4.35 for items addressing this relationship. Teachers overwhelmingly agreed that critical thinking skills are essential for EFL students' success in higher education ($M=4.42$), and that well-developed critical thinking abilities lead to superior performance in language learning tasks ($M=4.28$). This strong recognition of the CTS-achievement nexus was consistent across participants regardless of their teaching experience or departmental affiliation.

Conversely, teachers' perceptions of their students' current critical thinking capabilities painted a markedly different picture. The mean scores for items assessing current student abilities were significantly below the neutral point ($M=2.75$), indicating that teachers perceive substantial deficiencies in their students' analytical and evaluative thinking skills. Only 26.7% of participants rated their students' current critical thinking levels as adequate for academic needs, while 30% believed their students demonstrate strong analytical abilities. This finding reveals a substantial gap between the perceived importance of critical thinking skills and the actual capabilities teachers observe in their classrooms.

Regarding instructional strategies, teachers expressed strong confidence in various pedagogical approaches for developing critical thinking skills ($M=4.07$). Discussion-based activities received the highest endorsement ($M=4.05$), followed closely by the integration of critical thinking activities into EFL instruction ($M=4.18$). The correlation analysis revealed significant positive relationships between teachers' recognition of critical thinking importance and their belief in instructional strategies ($r=0.67$, $p<0.01$), suggesting that those who most value critical thinking skills are also most confident in their ability to develop these skills through targeted pedagogical interventions.

The qualitative interviews with six EFL teachers provided rich, contextual insights that both validated and expanded upon the quantitative findings. All participants unanimously acknowledged the

strong relationship between critical thinking skills and academic achievement, offering specific classroom examples and observations accumulated over their teaching careers. Teachers consistently reported that students who demonstrate critical thinking abilities—such as questioning assumptions, analyzing multiple perspectives, and synthesizing information from various sources—consistently outperform their peers across different assessment types, from essays and presentations to examinations and research projects.

The interviews revealed a complex web of factors influencing critical thinking development in EFL learners. Educational background emerged as the most significant factor, with teachers noting that students from traditional, rote-learning educational systems require considerable time and support to develop analytical thinking habits. Cultural factors also play a substantial role, as many students demonstrate hesitation to question authority or challenge established ideas due to deeply ingrained respect for hierarchical structures. Language proficiency itself was identified as both a facilitator and barrier, with some students possessing critical thoughts but lacking the linguistic tools to express them effectively in English.

Teachers described current student critical thinking levels as inadequate, estimating that 60-70% of incoming students possess minimal analytical capabilities. However, participants expressed optimism about students' potential for development when provided with appropriate instruction and consistent practice opportunities. The interviews revealed remarkable convergence regarding effective pedagogical strategies, with all teachers endorsing interactive, discussion-based approaches over traditional lecture methods. Socratic questioning, case-based learning, reflective writing activities, and structured debates emerged as consistently successful strategies across different teaching contexts and student populations.

The systemic challenges identified by participants extended beyond individual classroom practices to encompass institutional and cultural dimensions. Teachers emphasized the need for comprehensive faculty development programs, curriculum integration across all courses, assessment reform to reward critical thinking rather than mere

content recall, and broader institutional culture changes that value questioning and intellectual exploration over passive knowledge absorption.

Research Questions Revisited

Research Question 1: What are EFL teachers' attitudes towards the relationship between critical thinking skills and academic achievement?

The findings overwhelmingly demonstrate that EFL teachers hold strongly positive attitudes toward the relationship between critical thinking skills and academic achievement. Both quantitative ($M=4.35$) and qualitative data provide compelling evidence of universal recognition among teachers that these skills directly and significantly impact student performance. Teachers view critical thinking as essential for academic success, with qualitative interviews revealing specific observations of how students with stronger analytical abilities demonstrate superior performance across multiple assessment types. This attitude appears consistent across teachers with varying experience levels and backgrounds, suggesting a professional consensus based on empirical classroom observations rather than theoretical preferences.

Research Question 2: How do EFL teachers perceive the current level of critical thinking skills development in their students, and what factors do they believe influence this development?

Teachers perceive current student critical thinking levels as significantly inadequate for academic success ($M=2.75$), with qualitative data revealing that 60-70% of students enter higher education with minimal analytical capabilities. The factors influencing development form a complex, multidimensional matrix including educational background, cultural dynamics, linguistic competency, individual motivation, and technological influences. Previous educational experiences in rote-learning systems emerged as the most significant barrier, while cultural hesitation to question authority and insufficient language proficiency for expressing critical thoughts were identified as additional challenges. However, teachers maintain

optimism about students' developmental potential when provided with appropriate instructional support and consistent practice opportunities.

Research Question 3: What instructional strategies and classroom practices do EFL teachers believe are most effective for developing critical thinking skills in higher education contexts?

Teachers demonstrate strong consensus regarding effective instructional strategies ($M=4.07$), with remarkable convergence identified through qualitative analysis despite diverse teaching backgrounds. Discussion-based activities, Socratic questioning techniques, problem-based learning scenarios, reflective writing exercises, and collaborative peer interactions emerged as consistently endorsed approaches. The qualitative data revealed that interactive, student-centered methodologies significantly outperform traditional lecture-based instruction for critical thinking development. Teachers emphasized the importance of creating learning environments that encourage questioning, provide opportunities for perspective-taking, and require evidence-based reasoning, while gradually building students' confidence in expressing and defending analytical positions.

5. Limitations

This study acknowledges several methodological and contextual limitations that may influence the generalizability and interpretation of findings. The research was conducted at a single institution (Mohamed Lamine Debaghine University of Setif 2) with a relatively homogeneous participant group, which may limit the transferability of findings to other higher education contexts, particularly those with different cultural, linguistic, or institutional characteristics. The sample size of 60 teachers for the quantitative phase and 6 teachers for interviews, while adequate for the study's scope, represents a relatively small proportion of the global EFL teaching community.

The cross-sectional design captures attitudes and perceptions at a single point in time, preventing the examination of how teachers' perspectives might evolve with experience or professional development. Additionally, the study relies entirely on teacher self-

reports and perceptions rather than direct observation of classroom practices or student performance measures, which could introduce social desirability bias or gaps between reported beliefs and actual pedagogical behaviors. The cultural and linguistic context of Algeria may also influence findings in ways that limit applicability to other EFL contexts with different socio-cultural dynamics.

Furthermore, the study does not include student perspectives on critical thinking development or validate teacher perceptions against objective measures of student critical thinking abilities. The interview sample, while providing rich qualitative insights, represents a limited range of teaching experience and may not capture the full spectrum of perspectives within the institution or field

6. Implications and Future Recommendations

Theoretical Implications

The findings contribute to the growing body of literature on critical thinking in EFL education by providing empirical evidence for the universally recognized but inadequately documented relationship between critical thinking skills and academic achievement in language learning contexts. The study's identification of a significant perception gap between the importance of critical thinking and current student capabilities offers a theoretical framework for understanding the challenges facing EFL education in developing analytical competencies. The emergence of five distinct themes through thematic analysis—particularly the concepts of "preparedness paradox" and "multidimensional influence matrix"—provides new theoretical constructs for understanding critical thinking development in second language contexts.

The research validates existing theoretical models while extending them to specific EFL contexts, demonstrating how established critical thinking frameworks (Paul & Elder, Brookfield, Facione) manifest in language learning environments. The study's mixed-methods approach also contributes methodologically by demonstrating how quantitative attitude measures can be effectively complemented by qualitative explorations of teaching experiences and pedagogical beliefs.

Practical Implications

The findings have immediate practical implications for EFL curriculum design and teacher professional development. The identified gap between critical thinking importance and current student capabilities suggests urgent need for systematic integration of critical thinking instruction from foundational courses through advanced levels. The pedagogical convergence revealed through interviews provides evidence-based guidance for selecting and implementing effective instructional strategies, with discussion-based activities, Socratic questioning, and reflective writing emerging as particularly promising approaches.

For teacher educators, the study highlights the need for comprehensive professional development programs that not only introduce critical thinking concepts but provide practical training in implementing interactive, inquiry-based pedagogical strategies. The identification of cultural and educational background factors suggests that teacher preparation should include understanding of diverse learning traditions and strategies for supporting students transitioning from rote-learning to analytical thinking paradigms.

Institutional implications include the need for assessment reform to reward critical thinking rather than memorization, curriculum integration across all EFL courses, and creation of supportive environments that encourage questioning and intellectual exploration. The findings also suggest that individual teacher efforts, while valuable, require systemic institutional support to achieve meaningful critical thinking development outcomes.

Future Research Recommendations

Future research should expand the geographical and institutional scope to include multiple universities and diverse cultural contexts, enabling comparison of critical thinking attitudes and practices across different EFL environments. Longitudinal studies tracking changes in teacher attitudes and student critical thinking development over time would provide valuable insights into the effectiveness of various

interventions and the natural progression of analytical skill acquisition in language learning contexts.

Research incorporating direct classroom observation and objective measures of student critical thinking abilities would strengthen the evidence base by validating teacher perceptions against empirical performance data. Mixed-methods studies including student perspectives alongside teacher viewpoints would provide a more comprehensive understanding of the critical thinking development process from multiple stakeholder perspectives.

Intervention studies testing the effectiveness of specific pedagogical strategies identified in this research would contribute to evidence-based practice development. Comparative research examining critical thinking development in EFL contexts versus first-language contexts could illuminate unique challenges and opportunities in second language learning environments.

Conclusion

This mixed-methods investigation of EFL teachers' attitudes toward critical thinking skills and academic achievement has revealed both encouraging and challenging findings that have significant implications for language education practice and policy. The study demonstrates universal recognition among EFL teachers of the positive relationship between critical thinking abilities and student academic success, validating theoretical assertions with empirical evidence from practitioners with diverse experience levels and backgrounds.

However, the research has also uncovered a substantial gap between teachers' recognition of critical thinking importance and their perceptions of current student capabilities, suggesting that despite widespread acknowledgment of these skills' value, EFL programs may not be adequately addressing their development. This "preparedness paradox" represents both a challenge and an opportunity for educational improvement, highlighting the urgent need for systematic approaches to critical thinking integration in EFL curricula.

The remarkable convergence among teachers regarding effective pedagogical strategies provides a solid foundation for evidence-based practice development, with discussion-based activities, Socratic questioning, and reflective writing emerging as consistently endorsed approaches. However, the identification of systemic barriers—including cultural factors, educational background influences, and institutional constraints—suggests that individual teacher efforts alone are insufficient for meaningful change.

The study's contribution extends beyond its immediate findings to include methodological insights about mixed-methods research in educational contexts and theoretical contributions to understanding critical thinking development in second language learning environments. The five themes identified through thematic analysis—particularly the concepts of pedagogical convergence and systemic transformation imperative—provide frameworks for future research and practice development.

Moving forward, the findings call for comprehensive, multi-level interventions that address critical thinking development through coordinated efforts involving curriculum reform, faculty development, assessment alignment, and institutional culture change. The research demonstrates that while individual teachers possess both recognition of critical thinking's importance and knowledge of effective strategies, the realization of improved student outcomes requires systemic support and coordinated institutional commitment to transforming EFL education practices.

Ultimately, this study contributes to the growing recognition that language education in the 21st century must extend beyond linguistic competency to include the analytical and evaluative thinking skills essential for academic success and lifelong learning. The findings provide both empirical validation for this educational imperative and practical guidance for its implementation, offering a roadmap for enhancing critical thinking development in EFL contexts while acknowledging the complex, multifaceted nature of this educational challenge.

Appendices

Appendix A: EFL Teachers Questionnaire

Instructions: Please indicate your level of agreement with each statement by marking (✓) the appropriate box.

No.	Statement	Strongly Disagree (1)	Disagree (2)	Neutral (3)	Agree (4)	Strongly Agree (5)
1	There is a strong positive relationship between students' critical thinking skills and their academic achievement in EFL courses.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Students with well-developed critical thinking skills demonstrate better performance in language learning tasks.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Critical thinking skills are essential for EFL students' success in higher education.	☐	☐	☐	☐	☐
4	The current level of critical thinking skills among my EFL students is adequate for their academic needs.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Most of my EFL students demonstrate strong analytical and evaluative thinking abilities.	☐	☐	☐	☐	☐
6	My students effectively apply critical thinking skills when engaging	☐	☐	☐	☐	☐

No.	Statement	Strongly Disagree (1)	Disagree (2)	Neutral (3)	Agree (4)	Strongly Agree (5)
	with course materials and assignments.					
7	Integrating critical thinking activities into EFL instruction significantly improves student learning outcomes.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Discussion-based activities are highly effective for developing critical thinking skills in EFL learners.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Problem-solving tasks enhance critical thinking development more effectively than traditional language exercises.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Questioning techniques and reflective writing activities are essential strategies for fostering critical thinking in EFL contexts.	☐	☐	☐	☐	☐

Appendix B: EFL Teachers Interview Guide

1. How do you perceive the relationship between critical thinking skills and academic achievement among your EFL students? Can you provide specific examples from your teaching experience?
2. What factors do you believe most significantly influence the development of critical thinking skills in your EFL students? What barriers, if any, have you observed?

3. Can you describe the current level of critical thinking abilities you observe in your students? How do you assess or recognize these skills in your classroom?
4. What instructional strategies or classroom practices have you found most effective for developing critical thinking skills among EFL learners? Can you share specific techniques or activities?
5. Based on your experience, what recommendations would you make for improving critical thinking instruction in EFL programs at the higher education level? What changes or improvements do you think are needed?

The References

- Akça, N. K., & Taşçı, S. (2009). Hemşirelik eğitimi ve eleştirel düşünme [Nursing education and critical thinking]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 187-195.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- Carr, K. (1988). How can we teach critical thinking? *Childhood Education*, 65(2), 69-73.
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection* (Vol. 100). Bloomsbury Publishing.
- Davidson, B. (1998). A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly*, 32(1), 119-123.
- DeBono, E. (1985). *Six thinking hats*. Little, Brown.
- Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Foundation for Critical Thinking.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23.
- Facione, P. A. (2013). *Critical thinking: What it is and why it counts*. The California Academic Press.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

- Howat, A., Bruschke, J., & Ocampo, M. (2023). Critical thinking instruction for the post-truth era. *Argumentation and Advocacy*, 59(1-4), 17-35. <https://doi.org/10.1080/10511431.2022.2125698>
- Machete, P., & Turpin, M. (2020). The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. In M. Hattingh, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. K. Dwivedi, & M. Mäntymäki (Eds.), *Responsible design, implementation and use of information and communication technology* (pp. 235-246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). Critical thinking . . . and the art of close reading, Part III. *Journal of Developmental Education*, 28(1), 36-37.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: The nuts and bolts of education. *Optometric Education*, 33(3), 88-91.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman.
- Pinto, L. E., & Portelli, J. P. (2009). The role and impact of critical thinking in democratic education: Challenges and possibilities. In J. Sobocan, L. Groarke, R. H. Johnson, & F. Ellett (Eds.), *Critical thinking education and assessment: Can higher order thinking be tested?* (pp. 299-320). Althouse Press.
- Sulaiman, W. S. W., Rahman, W. R. A., & Dzulkifli, M. A. (2008). The relationship between critical thinking dispositions, perceptions towards teachers, learning approaches and critical thinking skills among university students. *The Journal of Behavioral Science*, 3(1), 122-133.