İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
AYAD

Cilt **5** Sayı **1** - Haziran **2023**

DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ISSN : 2687-279x

Sahibi
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep AKYAR

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİM
Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ

İdari Koordinatör
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım
Başak GÜNDÜZ

Arapça Redaksiyonu
Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF
Arş. Gör. Mustafa ŞAŞMAZ

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr
ISSN : 2687-279x

Yayın Periyodu
Yılda iki kez yayınlanır / Haziran - Aralık

Dil
Türkçe, Arapça, Farsça, İngilizce

Yazışma Adresi
Florya Yerleşkesi Beşyol Mah.
İnönü Cad. No: 38 Sefaköy 34295
Küçükçekmece/İstanbul, Türkiye
Tel: 444 1 428
Faks: 0 212 425 57 97
web: www.aydin.edu.tr
E-mail aydinarapca@aydin.edu.tr

Baskı
Sertifika No: 42719
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam
Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-İstanbul
Tel: 0 (212) 424 56 40
Gsm: 0 (532) 303 41 84
E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan hakemli bir dergidir.

Amaç ve Kapsam

İAÜ Arapça Araştırmaları Dergisi, Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından uluslararası hakemli yayın ilkeleri çerçevesinde yayın yapan bilimsel bir dergidir.

Dergide Arap dili eğitimi, edebiyatı, belagati, kültürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça mütercim-tercümanlık alanlarında hazırlanmış nitelikli araştırmalar, incelemeler, kitap tanıtımı ve değerlendirmeleri yayımlanmaktadır.

Derginin yayın dili Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizce olup dergi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa yayımlanır. Dergide yayımlanan yazıların ve kullanılan kaynakların sorumluluğu yazarlara aittir.

Aim and Scope

IAU Journal of Arabic Studies is a scientific publication published by the Faculty of Education, Department of Arabic Language Education, within the framework of international peer-reviewed publication principles.

The journal publishes qualified research and reviews, book promotions and evaluations in the fields of Arabic language education, literature, rhetoric, culture, art, philosophy, history of literature and Arabic translation and interpreting.

The publication languages of the journal are Turkish, Arabic, Persian and English and the journal is published twice a year, in June and December. Responsibility for the articles published in the journal and the sources used belongs to the authors.

BİLİM VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah KIZILCIK, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman ÖZDEMİR, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Abityaşar KOÇAK, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Adem YERİNDE, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet BOSTANCI, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Kazım ÜRÜN, Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Suphi FURAT, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Ali BULUT, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ali GÜZELYÜZ, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bassem ITANI, Seekersguidance Institute – ABD

Prof. Dr. Boulmali NADIR, Yahia Fares University of Medea – Cezayir

Prof. Dr. Edip ÇAĞMAR, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp TANRIVERDİ, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Gassan MORTADA, Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İlyas KARSLI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim AÇIK, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Loui Ali KHALIL, Qatar University- Katar

Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. M. Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer SARIKAYA, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KAYA, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nebîl MİZVAR, Echahid Hamma Lakhdar University- Cezayir

Prof. Dr. Necdet GÜRKAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat Hafis YANIK, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Omid GHAEMMAGHAMI, Binghamton Üniversitesi-ABD

Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer İSHAKOĞLU, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan EGE, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan KAZAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Sait UYLAŞ, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Salih TUR, Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Selami BAKIRCI, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Senem CEYLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Sevim ÖZDEMİR, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Şükran FAZLIOĞLU, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Yakup CİVELEK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmad OMAR, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Hamdi CAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim ŞABAN, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Mahmut ÜSTÜN, Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Mohamad Anas SARMINI, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Nurullah YILMAZ, Atatürk Üniversitesi

Dr. Ali ABDULVAHİTOĞLU, Gümüşhane Üniversitesi

Dr. Kutaiba AL IBRAHIM, Kütahya Üniversitesi

Dr. Mohammed Abdulkareem Yaseen, Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Mutassem HAMAD, Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mürüvvet TÜRKEN ÇAKIR, Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rawya JAMOUS, Keio University – Japonya

Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa BAKIR DAYI, Bayburt Üniversitesi

Dr. Tamim FAKHOURY, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (AYAD)

Cilt **5** Sayı **1** - Haziran **2023**

İÇİNDEKİLER - **TABLE OF CONTENTS**

Araştırma Makalesi

Moodle Destekli Yabancı Dil Öğretimine Hikâye Tabanlı Bir Yaklaşım: Arapça Örneği
A Story-Based Approach to Teach Foreign Languages Using Moodle: The Case of Arabic
Badr GLIOUINE, Said ZAIDOUNE**.....1**

Yemenli Yazar Selva el-İryânî'nin "Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ" İsimli Hikâye Koleksiyonunun Edebi Yönden İncelenmesi
Literary Review of The Story Collection Named "Lahzatu Shajan wa Qisas Ukhra" By Yemeni Author Salwa al-Iryani
Emre ÜŞENMEZ**.....25**

Yeni Öğrenenler İçin Arapça Dil Testlerinin Hazırlanmasında Yenilikçi Bir Yaklaşım
Innovation in Designing Arabic Language Tests for New Learners
Shehab Ahmed Hasan AL-JUBOURI, İbrahim ÖZAY**.....55**

Aeneis Destanı'nın Arap Kültürü Üzerine Etkisi Hakkında Analitik Bir Değerlendirme
The Aeneid - The Immortal Poetic Epic and Its Indirect Influence on Arab Thought and Literature
Mahmoud HARIRI**.....107**

el-Kîlânî'nin "Emîratü'l-Cebel" Romanındaki Coğrafi Mekân
Geographical Space In The Novel "Princess Of The Mountain" By Naguib El-Kilani
Hasan MORAD**.....131**

el-Kalfat el-Endelüsî'nin Hayatı ve Şiirleri
Al-Qalafat al-Andalusi His Life and Poetry
Osama ALKHALAF**.....165**

Yusuf El-Hâl'in Şiirlerinde Dilsel Sapma Estetiği
The Aesthetics of Deviation in The Poetry of Youssef Al-Khal
Hamdo ELHUSEYIN**.....183**

el-Üdfüvî'nin İ'râb Yönteminde "el-İstiğnâ' Eseri Örneği
Al-Udfawi's Method in Parsing: The Book of Al-Istighna As A Model
Muhammed AVNİOĞLU**.....213**

DOI NUMARALARI

Genel DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020
ARAP Haziran 2023 Cilt 5 Sayı 1 DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2023.501

A Story-Based Approach to Teach Foreign Languages Using Moodle: The Case of Arabic
Moodle Destekli Yabancı Dil Öğretimine Hikâye Tabanlı Bir Yaklaşım: Arapça Örneği
Badr GLIOUINE, Said ZAIDOUNE
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1001

Yemenli Yazar Selvâ Yahyâ el-İryânî'nin "Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ" İsimli Hikâye Koleksiyonunun Edebi Yönden İncelenmesi
Literary Review of The Story Collection Named "Lahzatu Shajan wa Qisas Ukhra" By Yemeni Author Salwa Yahya al-Eryani
Emre ÜŞENMEZ
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1002

Yeni Öğrenenler İçin Arapça Dil Testlerinin Hazırlanmasında Yenilikçi Bir Yaklaşım
Innovation in Designing Arabic Language Tests for New Learners
Shehab Ahmed Hasan AL-JUBOURI, İbrahim ÖZAY
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1003

Aeneis Destanı'nın Arap Kültürü Üzerine Etkisi Hakkında Analitik Bir Değerlendirme
The Aeneid - The Immortal Poetic Epic and Its Indirect Influence on Arab Thought and Literature
Mahmoud HARIRI
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1004

el-Kîlânî'nin "Emîratü'l-Cebel" Romanındaki Coğrafi Mekân
Geographical Space In The Novel "Princess Of The Mountain" By Naguib Al-Kilani
Hasan MORAD
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1005

el-Kalfat el-Endelüsî'nin Hayatı ve Şiirleri
Al-Qalafat al-Andalusi His Life and Poetry
Osama ALKHALAF
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1006

Yusuf el-Hâl'in Şiirlerinde Dilsel Sapma Estetiği
The Aesthetics of Deviation in The Poetry of Youssef Al-Khal
Hamdo ELHUSEYIN
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1007

el-Üdfüvî'nin İ'râb Yönteminde el-İstiğnâ' Eseri Örneği

Al-Udfawi's Method in Parsing: The Book of Al-Istighna As A Model

Muhammed AVNİOĞLU

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v05i1008

Editörden;

Sayın okuyucularımız ve akademisyen dostlarımız,

Yoğun bir çalışma sürecinin ardından Aydın Arapça Araştırmaları Dergimizin Haziran 2023 sayımızı sizlere sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Bu sayımızda, Arapça dilbilgisi, sözdizimi, edebiyatı ve dil öğretimi gibi konularda olmak üzere sekiz araştırma makalesini siz değerli okuyucularımıza sunarız. Bu makaleler Türkçe, Arapça ve İngilizce dillerinde sunulmuştur.

Dergimize değerli çalışmalarını gönderen araştırmacılara, hakem geri bildirimlerine ilgiyle yaklaşıp çalışmalarını en iyi şekilde sunma yolunda gösterdikleri gayretlerinden dolayı teşekkür ederiz. Araştırmacılarımızın isimleri ve çalışmalarının başlıkları, içindekiler kısmında zikredilmiştir.

Ayrıca, makalelerin değerlendirilmesinde büyük emek harcayan, eksiklikleri gidermek ve değerlendirme sürecini dergi ekibiyle takip ederek çalışmaları en iyi hale getirmek için özveri ortaya koyan hakemlerimize yönlendirmeleri ve önerilerinden dolayı minnettarlığımızı ifade ediyoruz.

Son olarak, başta Mütevelli Heyet Başkanımız Sayın Prof. Dr. Mustafa Aydın Bey olmak üzere derginin yayımlanmasında emeği geçen siz değerli akademisyen dostlarımıza ve büyük bir titizlikle derginin okuyucuyla buluşmasını sağlayan editör ekibimize teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

AYAD Editörü

كلمة التحرير

يُسرّنا أن نَضع يدي جمهور مجلّتنا وقرائنا الكرام العدد الأول من المجلّد الخامس في عام 2023، وها نحن أولاء قد عدنا لنواصل مسيرتنا في خدمة اللغة العربية، والباحثين في مجالاتها المتنوّعة من كل دول العالم، وكل من يعشق البحث في لغة الضاد، فمجلة "آيدن للدراسات العربية" تمدّ يد العون والمساعدة، وترحّب بجهودكم، وهي ذات قيمة عالية وتقدير لدينا. وقد خرجنا في نهاية عملية التقييم هذا العدد بثمانية بحوث تنوّعت في مجالات اللغة العربية المختلفة من نحو وصرف وأدب إلى جانب بحوث في تعليم اللغة، وقد جاءت هذه البحوث متنوّعة اللغات بين التركية والعربية والإنجليزية.

لا بُدّ لنا أن نشكر الباحثين الذين كُنّا لهم مكان ثقة، فأرسلوا إلى مجلّة "آيدن للدراسات العربية" دراساتهم ومقالاتهم القيّمة، ونحن نشكرهم كذلك على صبرهم على ملاحظات الأساتذة المراجعين للوصول بجهودهم إلى الوجه الأمثل كي تُقَدّم البحوث بأفضل صورة لجمهور مجلّتنا وللقرّاء على اختلاف أماكن وجودهم، وإدارة المجلّة تشكر فيهم ما أظهروه خلال فترة تقييم البحوث من حسن التعامل والقدرة على عمليات البحث والالتزام بما أريد منهم من تغيير أو حذف أو تعديل، وأسماؤهم موضّحة بجانب عناوين بحوثهم في قائمة المحتويات في الصفحات التالية.

ونحن نشكر الأساتذة المراجعين الذي بذلوا جهودا كبيرة جدًّا في قراءة البحوث وتقييمها، ومحاولة سدّ الثغرات، ومتابعة عمليات التقييم مع فريق التحرير والباحثين للوصول بالدراسات إلى الصورة الأفضل، ومحاولة إصدارها بدون نقصان أو أخطاء، فلهم الشكر على ما خطّت أناملهم من توجيهات وإرشادات.

وأخيرا نواصل شكرنا العميق للدكتور مصطفى آيدن رئيس الأمناء في جامعة إسطنبول آيدن على جهوده العظيمة في السعي لخدمة العربية وباحثيها في تخصيص مجلة للدراسات العربية صادرة عن جامعة إسطنبول آيدن، فله كل التقدير والاحترام.

المحرّر

د. محمّد الخلف

A Story-Based Approach to Teach Foreign Languages Using Moodle: The Case of Arabic*

Badr GLIOUINE**

Said ZAIDOUNE***

ABSTRACT

E-learning is a very crucial topic that has witnessed remarkable attention worldwide during the lockdown period caused by COVID-19. Yet, some claim that it will never replace learning in the classroom. This thesis investigates the potential benefits of compromising between learning in the classroom and e-learning by designing a story-based textbook supported by an interactive Moodle platform. Before designing this story-based textbook, the researcher first studied the Moroccan AFL (Arabic as a foreign language) context so as to be more practical and the textbook will stand on solid ground and have an added value not just be repetitive. In doing so, a questionnaire was administered to 20 teachers. The data collected through the questionnaire revealed that most informants appreciate the use of stories in AFL classes. Additionally, most of them perceive the story-based approach as a useful tool to help students develop language skills. To conclude, these findings suggest that stories help in boosting students' motivation, retention and thus developing language proficiency. Findings also provided some solutions to teachers' common challenges while using stories.

Keywords: *Story-Based Language Teaching; Information and Communication Technology; e-Learning; Learning Management System; Moodle.*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 11.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 21.07.2024

** Prof., Hassan II University of Casablanca, Morocco. badrgliouine@gmail.com

*** Prof. Dr., Hassan II University of Casablanca, School of Arts and Humanities, Morrocco. zaidoune44@yahoo.uk

Moodle Destekli Yabancı Dil Öğretimine Hikâye Tabanlı Bir Yaklaşım: Arapça Örneği

ÖZ

E-öğrenme, COVID-19 nedeniyle yaşanan karantina döneminde dünya çapında dikkate değer çok önemli bir konudur. Ancak, bazıları bunun sınıf ortamında öğrenmenin yerini asla almayacağını iddia etmektedir. Bu tez, hikâye tabanlı bir ders kitabı tasarlayarak ve interaktif bir Moodle platformu ile destekleyerek sınıf ortamında öğrenme ile e-öğrenme arasında uzlaşmanın potansiyel faydalarını araştırmaktadır. Bu hikâye tabanlı ders kitabını tasarlamadan önce, araştırmacı daha pratik olmak amacıyla Fas'taki yabancı dil olarak Arapça (AFL) bağlamını incelemiştir. Bu şekilde ders kitabı sağlam bir temele oturmuş olacak ve tekrarlayıcı olmaktan ziyade bir katma değer sağlayacaktır. Bu amaçla, 20 öğretmene bir anket uygulanmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler, katılımcıların çoğunun AFL derslerinde hikâye kullanımını takdir ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çoğu katılımcı hikâye tabanlı yaklaşımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak faydalı bir araç olarak görmektedir. Sonuç olarak, bu bulgular hikâyelerin öğrencilerin motivasyonunu artırmada, bilgiyi hatırlamalarında ve böylece dil yeterliliklerini geliştirmede yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin hikâye kullanırken karşılaştıkları yaygın zorluklara bazı çözüm önerileri sunmuştur.

Anahtar kelimeler: *Hikâye Tabanlı Dil Öğretimi, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, e-Öğrenme, Öğrenme Yönetim Sistemi, Moodle.*

1. Introduction

I would like to begin by explaining how my interest in using bedtime stories as a source of input developed. From my humble years of experience as an EFL/AFL teacher, I noticed that reading is not given much importance in our textbooks. F. Dubin claimed that language teachers have turned away from the reading skill because of its apparent association with the "old-fashioned" grammar-translation method and the talk about communicative competence which fills the air. According to Dubin, too little attention is devoted to reading in language pedagogy. For me, although the grammar-translation method was much criticized for its teacher-centeredness and focus on grammar and written language, no one can deny that it has exposed learners to extensive reading that allowed them for sure become good readers as well as good writers. My story-based approach will be a compromise of both the grammar-translation method and the communicative language teaching. In other words, this approach will focus on reading stories to teach language skills and components in a learner-centred and communicative way. To explain my vision, I may take from Martin Luther King famous speech and I say:

> "I have a dream that one day foreign language teaching will be as enjoyable and educative as reading a bedtime story. I hold this claim to be self-evident that reading is the right key to language proficiency door"

No one can deny that teachers face many problems with their students. For instance, some claim that their students lack confidence to speak the language comfortably in classrooms, lack motivation to learn and have inadequate speaking practice. Other teachers cannot deny the fact that they have difficulties in making lessons more fun and their teaching styles more effective. Besides, some teachers find it difficult to encourage the shy student to participate in class and to take risks; as a result, they just give up and let them on their own. In addition to this, learning a foreign language is a very demanding enterprise especially if the target language is different from the learners' first language in terms of sounds, letters,

structures and even the writing system (right to left). That's why, learners feel reluctant to venture on using the target language. Moreover, foreign language learners FLLs spend much time learning the target language. Yet, they don't reach a good language proficiency level. Because of this, teachers are nowadays trying to overcome these problems along with others so as to make of the teaching/learning process in general and the teaching of Arabic as a foreign language (TAFL) in particular an effective, enjoyable and effortless experience that leads to the lesson expected objectives and in some cases it even leads to unexpected outcomes. So, as a specialist in this field of study namely foreign language teaching FLT, I usually look for new ways to deal with this process effectively and efficiently so that FLLs achieve good language proficiency level.

2. Literature review

Learning is undoubtedly a process of meaning making. I mean, learners try to make sense of the input they are exposed to. Similarly, narrative is a fundamental structure of human meaning making, the events and actions of one's life are understood and experienced as fitting into narrative episodes or stories.[1] Rossiter states that narratives are deeply appealing and richly satisfying to the human soul, with an allure that transcends cultures, centuries, ideologies, and academic disciplines.[2] Most of what has been done in applied linguistics literature emphasizes the fact that the language teaching/learning enterprise has been a very demanding task for both teachers and learners, a fact that gives rise in some cases to frustration and tension in the classroom. Thus, teachers and other specialists have been for decades concerned mainly with how they can lessen this atmosphere of anxiety and inhibition and make learning as joyful and enthusiastic as possible. This constant effort results in the use

[1] Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds* (Harvard University Press, 1986); Jerome Bruner, *Making Stories: Law, Literature, Life* (Harvard University Press, 2002); Donald Polkinghorne, *Narrative Knowing and the Human Sciences* (State University of New York Press, 1988); Donald Polkinghorne, "Narrative Configuration in Qualitative Analysis," *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1996.

[2] Marsha Rossiter, *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*, ERIC Digest, 2002, 119.

of stories in language classes as a means to entertain and educate students at the same time. Along with giving students a chance to practice language skills and structure in a less stressful atmosphere, stories can be effective activities that highly motivate students and enable them to use the language in a natural and real-life context. Pedagogically speaking, Gudmundsdottir notes that pedagogical content can be thought of as narrative text and teaching as essentially the exercise of textual interpretation.[3] In short, Ramirez-Verdugo stated that stories are widely employed as a powerful medium of teaching and learning.[4] How do stories foster learning? Neuhauser answered this question by claiming that stories are effective as educational tools because they are believable, rememberable, and entertaining.[5] There are other reasons for using stories. According to Duff and Maley, the use of literature in the classroom offers a wide range of styles, vocabulary, etc.[6] During the last decades, using stories in language classes has gained a general consensus. According to Ramirez-Verdugo, they can be a great source of contextualized input because they can offer a valuable way of contextualizing and introducing new language, making it comprehensible and memorable.[7]

[3] Sigrun Gudmundsdottir, "The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge," in *Reform in Teacher Education: A Study of School-Based Programs*, ed. Sandra Hollingsworth and Hugh Sockett (Falmer Press, 1995), 205.
[4] Maria Dolores Ramirez-Verdugo, "Using Stories in Language Learning," in *Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Participation and Collaboration*, ed. Sandra Clark and Lynn Williams (Research-publishing.net, 2011), 45.
[5] Peg Neuhauser, *Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool* (McGraw-Hill, 1993), 10.
[6] Alan Duff and Alan Maley, *Literature* (Oxford University Press, 1990), 56.
[7] Maria Dolores Ramirez-Verdugo, "Using Stories in Language Learning," in *Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Participation and Collaboration*, ed. Sandra Clark and Lynn Williams (Research-publishing.net, 2011), 67; Barbara Wasik and Mary Alice Bond, "Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms," *Journal of Educational Psychology* 93, no. 2 (2001): 243-250; Andrew Wright, *Stories for Classroom and Assembly* (Scholastic, 2000).

2.1. The adopted approach: story-based language teaching

No one can deny the benefits of bedtime stories but before we go into more details about this, let's first define what we mean by bedtime stories. There are so many definitions of bedtime stories. According to Wikipedia a bedtime story is a traditional form of storytelling, where a story is told to a child at bedtime to prepare the child for sleep. The bedtime story has long been considered "a definite institution in many families". Reading bedtime stories yields multiple benefits for parents and children alike. According to Patti (2011), the fixed routine of a bedtime story before sleeping can improve the child's brain development, language mastery, and logical thinking skills. The storyteller-listener relationship creates an emotional bond between the parent and the child (Patti 2011). Due to "the strength of the imitative instinct" of a child, the parent and the stories that they tell act as a model for the child to follow (Dickson and Stockman, 1919). According to this definition, it seems that bedtime stories have been for ages a well-established practice, they have many benefits such as brain's development, language mastery, and logical thinking skills. They can even strengthen our relationships be they parents-children or teacher-students. According to this definition, bedtime stories help a lot in language teaching. First, they improve brain's development. Well, no one would deny how this development will help in language teaching since the brain is an essential and key element in language learning. In addition, it is stated clearly in the definition that bedtime stories help in mastering and learning the language effectively. Along with developing critical thinking skills, bedtime stories strengthen the teacher-student relationship and thus there will be a stress-free atmosphere during the sessions, this will surely be conducive to learning since the learners' affective filter will be lowered and learning will then take place. During the sessions, learners will be engaged in purposeful and fun activities that lead to successful and effective communication without fear or stress. All the mentioned benefits are related to the concern of this study, more benefits will be discussed thoroughly in the coming sections.

2.1.1. Stories: why?

Throughout history, the language teaching/learning experience has been a very demanding task for both the teacher and the learner, a fact that gives rise in some cases to frustration and tension in the classroom. Because of that, teachers and other specialists have been for decades concerned mainly with how they can lessen this atmosphere of anxiety and inhibition and make learning as joyful and enthusiastic as possible. This constant effort results in the use of stories in language classes as a means to entertain and educate at the same time. Giving students a chance to practice language skills and structure in a less stressful atmosphere, stories are also effective activities that highly motivate students and enable them to use the language in a natural and real-life context. There are other reasons behind using stories. According to Duff and Maley, the use of literature in the classroom offers the following advantages: offering a wide range of styles, vocabulary, dealing with matters that concern children and are related to their personal experiences, and being open to multiple interpretations and opinions, bringing about genuine interaction and participation in the classroom.[8] Additionally, Martínez sheds light on other reasons for using stories in language teaching. According to Martínez, stories can be one more tool to reach the curriculum goals. They can also be used to arouse interest and increase motivation among students who are learning a second language. One more reason is that stories are one of the best ways for children to not only learn the language but also learn content, cultural aspects, and how to solve everyday problems.[9]

2.2. TAFL: teaching Arabic as a foreign language

2.2.1. The Arabic Language

According to philology, Arabic is a semitic language. It is the official language in the Arab world. It is also characterized by its inflectional system unfound in some European languages. In addition to this, its way of writing is right-to-left unlike many left-to right languages.

[8] Alan Duff and Alan Maley, *Literature* (Oxford University Press, 1990), 56.
[9] Ana Martínez, "Using Stories to Teach English," *Teaching English* 40, no. 4 (2007): 22.

That's way, students from right-to-left languages struggle with first weeks of learning. No one can deny that learning a foreign language is a demanding task. That is to say, foreign language learner usually face problems that in some in cases impede learning and push the learner feel reluctant produce the language or even give up and quit the program. Some challenges are highlighted below:

2.2.1.1. L1 interference

Since foreign language learners have already acquired a language system or more, they often find it difficult to learn another language without the interference of the first language system. This problem can be manifested in various linguistic aspects be they phonetics, morphology grammar, and semantics. Phonetically, learners of Arabic as a foreign language find it difficult to pronounce certain Arabic words because the sounds are absent from their native languages for example (ق) /q/.

2.2.1.2. Students' need

Many researchers found that learners pay attention to what will be asked about during tests, so once the tests are over, learners forget all what they have learned and don't use it in their real life for communication. According to Kannan, students learn basic grammar at school level for the purpose of passing only in the tests and in the examinations and not to face any real life situations. Application-oriented advanced grammar is not taught in schools. Furthermore, adequate practice is not given to students to learn a language. Accordingly, students learn only to pass Arabic tests and neglect the mastery of the language for their daily life.[10]

2.2.1.3. Overemphasizing Grammar

Another challenge students face while learning AFL is related to the grammar-oriented way of teaching. In other words, some teachers along with textbooks give much importance to grammar to the detriment of other skills and components. After analyzing some textbooks used by

[10] R. Kannan, "Difficulties in Learning English as a Second Language," *Language in India* 9, no. 3 (2009): 2.

the centers of Rabat-Morocco, I found that some units are overloaded with grammar structures to the extents that in some units, students may study four grammatical rules. This constitutes a real challenge to students. Moreover, these rules are often taught without linking them with other skills and lessons that learners may use outside the classroom setting.

2.2.1.4. Lack of equipment

One further challenge is the absence of appropriate instructional materials that are necessary for language classes namely Audio-visual aids, ICT equipment and language labs. This latter is very essential in language learning since they enable students to be exposed to the target language more than in normal classes and thus fluency and communicative competence is improved.

2.2.1.5. Lack of trained teachers

No one can deny that TAFL is a recent field of study especially in Morocco. That's why, there is a lack of teachers of AFL who are trained specifically on how to handle this task. One cause of this is the absence of formal training in faculties and other institutes along with the lack of seminars and workshops all these are very crucial for AFL teachers, since they contribute to the teacher's professional development.

2.2.1.6. Discouraging textbooks

As said before after analyzing some textbooks and asking some students, we found that some of the textbooks used to teach AFL in Rabat are not encouraging and most students find them boring because of their only black and while colors are used, lack of pictures and inappropriate content concerning the learners' needs.

2.2.1.7. Diglossia

Diglossia can be described as "a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an

earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation."[11] This sociolinguistic phenomenon constitutes a real challenge because students who come to Morocco for the so-called language immersion face problems when they go outside classes because the chances to practice the target language, standard Arabic, are scarce. This causes some kind of frustration and embarrassment.

2.2.2. Language learning strategies

Before Before talking about language learning strategies, it is necessary to shed light on learning strategies as a general concept. Weinstein and Mayer defined learning strategies (LS) broadly as "behaviors and thoughts that a learner engages in during learning" which are "intended to influence the learner's encoding process."[12] According to this definition, it is clear that learning strategies, regardless of content, are an information processing task. Another important term in this research is language learning strategy. Much has been said about this concept; for instance, Scarcella claimed that language learning strategies (LLSs) "are specific actions, behaviors, steps, or techniques used by students to enhance their own learning."[13] So, L2 learning strategies are specific behaviors or processes that students use to enhance their own L2 learning.

2.3. ICT and language teaching

In recent years, information communication technology (ICT) has undergone great progress all over the world. Unlike previous generations, today's learners are surrounded by high technologies in their daily lives, so we can imagine the difficulty of teaching these students with traditional methods and relying only on books. The impact of these advances in

[11] Charles A. Ferguson, "Diglossia," *Word* 15, no. 2 (1959): 336.
[12] Claire Ellen Weinstein and Richard E. Mayer, "The Teaching of Learning Strategies," in *Handbook of Research on Teaching*, ed. Merlin C. Wittrock (Macmillan, 1986), 315.
[13] Robin Scarcella, "Language Learning Strategies in a Classroom Setting," in *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, ed. J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot (Cambridge University Press, 1990), 63.

technology has made learners' attention and motivation very hard to maintain in language classes, especially by teachers using traditional methods without incorporating ICT in their practices. According to Moursund, the field of Information and Communication Technology (ICT) combines science and technology. It includes the full range of computer hardware and software, telecommunication and cell phones, the Internet and Web, wired and wireless networks, digital still and video cameras, robotics, and so on. It encompasses the field of Computer and Information Science and a huge and rapidly growing knowledge base that is being developed by practitioners and researchers. ICT has proven to be a valuable aid to solving problems and accomplishing tasks in business, industry, government, education, and many other human endeavors.[14] The section below will provide definitions of some key concepts related to the use of ICT in language teaching. According to Martínez-Lage and Herren, if well-planned and used purposefully, technology offers three benefits:

- Better and more effective use of class time, i.e., some activities can be moved outside the classroom, thus extending contact time with the target language and reserving classroom time for interpersonal face-to-face interaction between teachers and learners;
- Individualized learning, i.e., technology enables learners to work at their own pace and level;
- Empowerment, i.e., teachers can provide more authentic, current, and culturally rich materials to the learners and learners can gain new control over their own learning. [15]

These three benefits are the main concern of this research. In other words, by creating a Moodle platform, the researcher will be able to extend contact with students outside the school setting. This will offer students

[14] David G. Moursund, *Introduction to Information and Communication Technology in Education* (Eugene: University of Oregon, 2005), 4.
[15] Ana Martínez-Lage and Denise Herren, "Integrating the Internet: Conceptualizing Online Resources," *Foreign Language Annals* 31, no. 3 (1998): 305.

more time for practice and language exposure anytime and anywhere, be it in their rooms, cafés or any stress-free environments.

2.3.1. Some key concepts

2.3.1.1. E-learning

According According to the European Commission, one of the main characteristics of e-learning is "d'utiliser des technologies multimédias et l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance."[16] This definition explains e-learning as the use of all possible high-tech tools, such as the internet, computers, and DVDs, to improve the quality of learning and ease the exchange of information and interactions between distant teachers and learners. There are numerous characteristics of e-learning, but the quote above highlights some key elements: the use of the internet and multimedia, improving the teaching/learning experience, and easing both access to different resources and distant interaction between different members of the teaching/learning process. In other words, e-learning refers to learning using electronic technologies to access educational curriculum outside of a traditional classroom. In most cases, it means a course or a program delivered completely online. It is interactive in that you can also communicate with your teachers or other students in your class. Sometimes it is delivered live, where you can "electronically" raise your hand and interact in real time, and sometimes it is a lecture that has been prerecorded. There is always a teacher interacting with you and grading your participation, your assignments, and your tests.

There are many definitions of e-learning. According to Horton in Ramadhani, e-learning is any utilization or use of the internet and web technology to create a learning experience.[17] E-learning can be seen as an

[16] European Commission, "eLearning: Designing Tomorrow's Education", *A Communication from the Commission to the Council and the European Parliament* (2000): 3.
[17] W. Horton, *E-Learning by Design* (San Francisco: Pfeiffer, 2012), 25.

innovative approach to design a good delivery medium, user-centered, interactive, and as an open, flexible, and distributed learning environment. E-learning, according to Oetomo in Darmawan, is a concept in an effort to integrate traditional learning processes (traditional learning), distance learning (distance learning), and learning that combines various learning models (blended learning), which combines various learning models aimed at optimizing learning processes and services both remote, traditional, mediated, and even computer-based.[18] Students who study can take advantage of online teaching materials, facilities, then print and download and study classical both in class and outside of class, after which they discuss with the help of print, electronic, and online media.

When talking about e-learning two important key terms emerge namely asynchronous and synchronous learning. Below is a brief explanation of these terms.

2.3.1.2. Asynchronous vs. synchronous learning

Also called location independent learning, asynchronous learning denotes a type of learning that occurs independently from location. That is to say, learning can be asynchronous when it is not bound by location or time. So, students can learn the target structures or item at different times and locations. Thanks to this, learners can communicate and keep interaction without being obliged to meet at the same place and time. Unlike asynchronous learning, the synchronous one designates learning at the same time. I mean, when a group of learners are engaged in the learning process at the same time, this is what was referred to earlier by "electronically" raising your hand and interact in real time. There are some systems that facilitate the use of e-learning because they help teachers manage different learning operations. These systems are called open source Learning Management Systems (LMS). The coming sections provide more details about LMS.

[18] Budi Hermana Darmawan, "Distance Learning," in *International Journal of Education and Research* 2, no. 6 (2014): 185.

2.3.1.3. Learning management systems

As the name denotes, learning management systems are used to help teachers or administrators manage their learners' learning process. According to Wikipedia a learning management system (LMS) is a software application for the administration, documentation, tracking, reporting and delivery of educational courses or training programs. The learning management system concept emerged directly from e-Learning. These systems help the instructor deliver material to the students, administer tests and other assignments, track student progress, and manage record-keeping. Some of these systems used for creating and managing online courses are: Moodle, TelEduc, BlackBoard, WebCT, Toolbook, TopClass Server. Among these examples of LMS, Moodle will be used to carry out this project. Sections below will offer more explanations about Moodle.

2.3.1.4. Moodle

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) is an Open-Source Learning Management System (OSLMS). It aims, as said above, at facilitating the teaching/learning experience especially delivering material to the students, administering tests and other assignments, tracking student progress, giving feedback and making courses more interactive and appealing to nowadays learners who get easily board by the traditional ways of teaching that do not integrate ICT.

2.3.1.4.1. Why Moodle?

Moodle was chosen to carry out this project simply because it is a free web application that educators can use to create effective online learning sites. One of its main advantages is its open source, or has open source allowing any user with programming knowledge to modify and adapt the environment according to their own needs. In addition to this, Moodle has gained good reputation by its simplicity and flexibility. That's why; it is widely used worldwide by universities, communities, schools, instructors, courses, teachers and even businesses. Stanford (2009)

provides other reasons for choosing Moodle. Here are some of the things that make Moodle particularly attractive to all teachers:

- Easy to use—you don't need any programming knowledge
- Access to resources via the Web
- Interaction between learners and tutors
- Collaboration between learners
- Independent learning pathways
- Learner tracking
- Feedback on tasks
- Secure environment
- Automatic backup[19]

3. The practical part: some lessons

3.1. Teaching Arabic as a foreign language

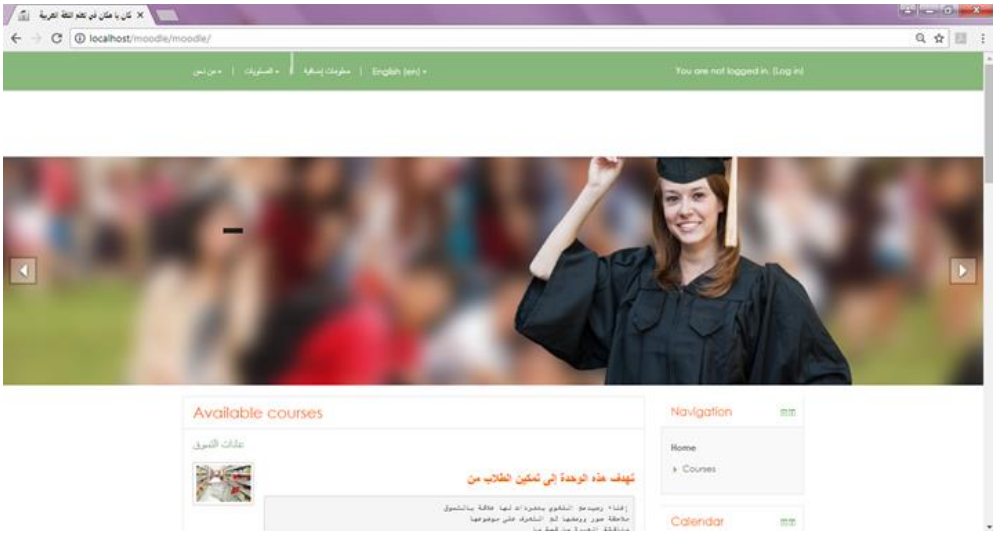
3.1.1. An overview of the platform

Since this project is an attempt to teach Arabic as a foreign language to adult students in B 2.1 level by creating a platform using Moodle, some screenshots of the two units used as samples in this project are put here in the practical part.

3.1.2. The platform

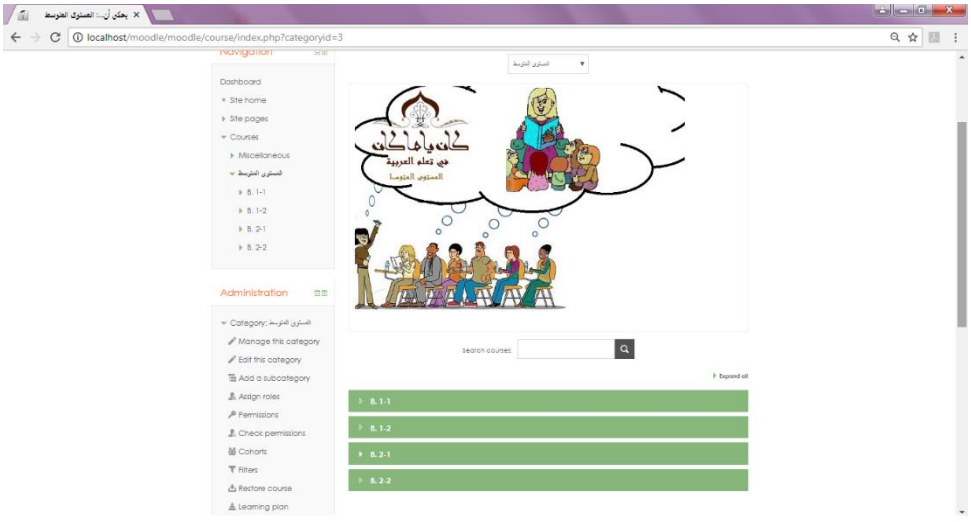
As you can see in the picture below, I opted for calling the platform كان ياما كان في تعلم العربية meaning in English "once upon time in learning Arabic" for the reason that it illustrates the approach which is based on stories. In addition to this, I used the word تَعَلُّم meaning learning to illustrate the learner-centeredness of this platform.

[19] Patrick D. Stanford, *Moodle Teaching Techniques* (Birmingham: Packt Publishing, 2009), 29.



3.1.3. Introduction to the level

Once students on the intermediate level, they are taken to a page containing a picture functioning as the cover of the level along with its four sublevels. This picture illustrates again the approach, story-based approach, along with the target learners, adults (see the picture below).



3.1.4. The unit sections

As far as instructions and labeling of the unit sections are given, I opted for the expression .....هيا meaning "let's….." my rationale behind this naming is to make students engaged and achieve, as said before, learner-centeredness. I mean, instead of giving instruction using the imperatives, I opted for "let's……" phrases in order to lessen the effect of giving orders through instructions as it is the case in some textbooks (see picture below)

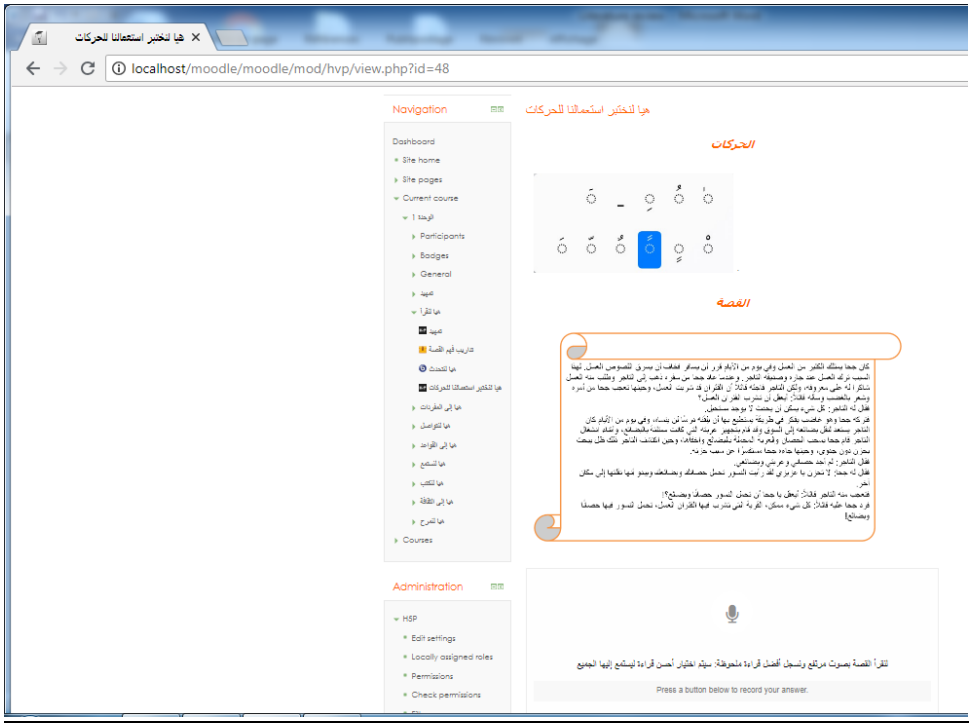
3.1.5. The layout of the units

Picture 3 below illustrates the layout of the units and how their sections are organized. As it is clear from the picture, each unit is organized as follows:

Start-up (تمهيد): here learners are introduced to the theme of the unit with pre-teaching of voc items using interactive videos

Reading (هيا لنقرأ): here learners start with knowing some voc items from the story using pictures and sometimes videos. After that, learners

get engaged in reading comprehension tasks followed by discussion in the post reading activity. In this latter, I chose to use some tools in Moodle that enable the use of virtual classroom. My rationale behind using this is to compromise between synchronous and asynchronous learning discussed in the theoretical part. I ended the reading skill by a task that asks learners to read aloud the story using a recording tool in Moodle. Students are encouraged to participate in this task by using some kind of competition. I mean, learners will record their best performance, then the teacher will choose the best of the reading to be used as a model (see picture below)



Vocabulary (هيا إلى المفردات): here learners begin with a review of voc items in the story. Next, they get engaged in vocabulary activities presenting other voc items related to the theme of the unit. To do so, Moodle provide some useful tools such as flash cards, matching cards, guessing and dialog cards…etc.

Communication (هيا لنتواصل): here learners read a short conversation that introduce the target function then they answer some comprehension questions and then practice of the target function after eliciting some expressions (see picture below). Tasks in the whole project are organized according to the principles of

Controlled to guided then free

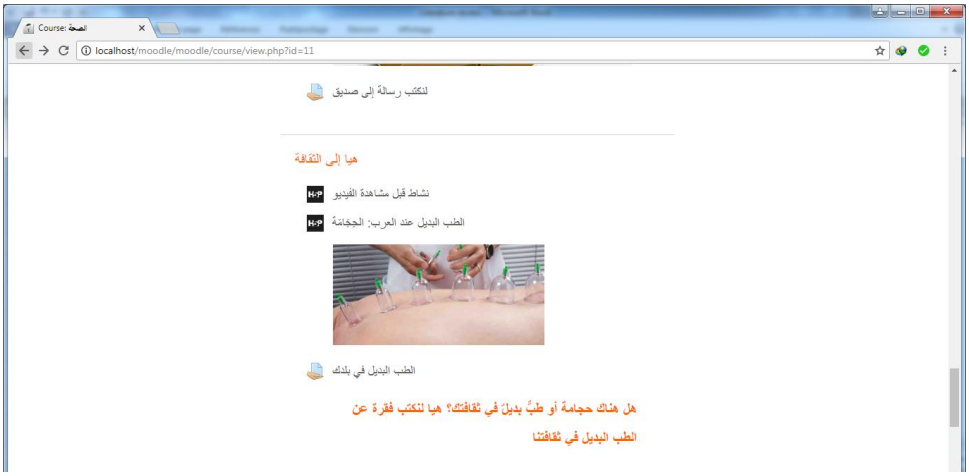
Easy to more difficult

Grammar (هيا إلى القواعد): in terms of grammar, this project tries to compromise between the two main methods in teaching grammar namely the explicit and implicit methods. In doing so, I will cater for different learning styles. So, the lessen starts by following the implicit methods, that is to say, examples are taken from the story and students have to tread them again and answer the different questions. When students answer correctly they can move to the next stage of the lessen, if not, I mean when they answer incorrectly, they are taken to another stage where the explicit method is followed to help the learners grasp the rule better (see pictures below).

Listening (هيا لنستمع): here, learners guess the topic of the listening by doing a pre-listening task, after that, learners watch a video and do some tasks using the "interactive video" option from Moodle. Then, learners do the comprehension tasks followed by a discussion activity where students are asked to discuss synchronously using the Skype option (see picture below).

Writing (هيا لنكتب): learners in this section are introduced to the target form by reading an example of it and answering some comprehension questions, then they check their understanding by labeling the different part of the form (letters, emails…etc.) after that, by using the option "assignment" students practice the target form by doing the homework (see picture below)

Culture (هيا إلى الثقافة): in this section, there is a prediction task where learners are asked to guess the topic of the video from a picture. Then, they do different tasks while watching the video through the "interactive video" option in Moodle (see picture below)



Fun (هيا نمرح): believing in the importance of fun in the learning process especially in learning foreign languages, this project ends every unit with section of fun which includes jokes language games, riddles and other entertaining activities. The reasons behind using fun are many and available in the literature, some of these reasons include a) making learners learn without being aware of doing so, b) awakening the child in every adult and c) motivating the learners by lowering the affective filter. The picture below illustrates the fun section from unit 2.

4. References

Bruner, Jerome. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press, 1986.

Bruner, Jerome. Making Stories: Law, Literature, Life. Harvard University Press, 2002.

Darmawan, Budi Hermana. "Distance Learning." International Journal of Education and Research 2, no. 6 (2014): 185.

Duff, Alan, and Alan Maley. Literature. Oxford University Press, 1990.

European Commission. "eLearning: Designing Tomorrow's Education." A Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, 2000.

Ferguson, Charles A. "Diglossia." Word 15, no. 2 (1959): 336.

Gudmundsdottir, Sigrun. "The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge." In Reform in Teacher Education: A Study of School-Based Programs, edited by Sandra Hollingsworth and Hugh Sockett, 205-222. Falmer Press, 1995.

Horton, W. E-Learning by Design. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

Kannan, R. "Difficulties in Learning English as a Second Language." Language in India 9, no. 3 (2009): 2.

Martínez, Ana. "Using Stories to Teach English." Teaching English 40, no. 4 (2007): 22.

Martínez-Lage, Ana, and Denise Herren. "Integrating the Internet: Conceptualizing Online Resources." Foreign Language Annals 31, no. 3 (1998): 305.

Moursund, David G. Introduction to Information and Communication Technology in Education. Eugene: University of Oregon, 2005.

Neuhauser, Peg. Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool. McGraw-Hill, 1993.

Polkinghorne, Donald. Narrative Knowing and the Human Sciences. State University of New York Press, 1988.

Polkinghorne, Donald. "Narrative Configuration in Qualitative Analysis." International Journal of Qualitative Studies in Education, 1996.

Ramadhani, R. "E-Learning by Design." In International Journal of Education and Research 2, no. 6 (2014): 25.

Ramirez-Verdugo, Maria Dolores. “Using Stories in Language Learning.” In Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Participation and Collaboration, edited by Sandra Clark and Lynn Williams, 45-67. Research-publishing.net, 2011.

Rossiter, Marsha. Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. ERIC Digest, 2002.

Scarcella, Robin. "Language Learning Strategies in a Classroom Setting." In Learning Strategies in Second Language Acquisition, edited by J. Michael O’Malley and Anna Uhl Chamot, 63. Cambridge University Press, 1990.

Stanford, Patrick D. Moodle Teaching Techniques. Birmingham: Packt Publishing, 2009.

Wasik, Barbara, and Mary Alice Bond. “Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms.” Journal of Educational Psychology 93, no. 2 (2001): 243-250.

Weinstein, Claire Ellen, and Richard E. Mayer. "The Teaching of Learning Strategies." In Handbook of Research on Teaching, edited by Merlin C. Wittrock, 315. Macmillan, 1986.

Wright, Andrew. Stories for Classroom and Assembly. Scholastic, 2000.

Yemenli Yazar Selvâ Yahyâ el-İryânî'nin "Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ" İsimli Hikâye Koleksiyonunun Edebi Yönden İncelenmesi[*]

Emre ÜŞENMEZ[**]

ÖZ

Bu makale Yemenli yazar Selvâ Yahyâ el-İryânî'nin *"Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ" (Lahzatu Şecen ve diğer öyküler)* isimli hikâye koleksiyonunu incelenmektir. Türkiye'de Yemen edebiyatına dair yapılan çalışmaların az olması sebebiyle Yemen edebiyatından sadece bir hikâye koleksiyonu seçilmiştir. Selvâ Yahyâ'nın bu koleksiyonunun seçilmesinin; hikâyelerinde Yemen toplumunu dini, siyasi, iktisadi ve içtimai cihetlerden çok iyi yansıtabilmesi Yazmış olduğu bu hikâye koleksiyonunun içinde tam dokuz adet hikâye bulunmaktadır. Bu hikâyelerin her birinde, bir veya birkaç mühim sorunu öne çıkararak anlatmaktadır. Hikâyelerinin tümünde cereyan eden sorunların asli kaynağını Yemen toplumunda vuku bulan ahlaki çöküntüler görmektedir. Bu sorunların çözümlerini bazen dolaylı yoldan anlatmakta bazen ise doğrudan hikâyelerinin içine serpiştirmektedir. Selvâ Yahyâ, kaleme aldığı hikâyelerde Son derece edebi bir dil kullanan yazar, betimlemelere de yer vermektedir. Hikâyelerinde ekseriyetle menfi hadiselere yer verdiği için umumiyetle eleştirel ve dramatik üslup kullanmaktadır. Makalede hikâyeler: konu, tema, dil, üslup, bakış açısı gibi muhtelif cihetlerden ele alınmaktadır. Arap edebiyatına öykünün girişi, Yemen'e intikali ve gelişiminden bahsedilmekte, Selvâ Yahyâ'nın hayatı ve edebi şahsiyeti, eserleri ve ödülleri Koleksiyonda konu, muhteva ve hikâye unsurları açısından öne çıkan birkaç hikâye mufassal; kalanlar ise muhtasar bir surette ele alınmaktadır. En nihayetinde, koleksiyonun değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Selvâ el-İryânî, Yemen Öyküsü, Lahzatu Şecen, İçtimai Sorunlar, Edebi Uslüp*

---

[*] Makale Geliş Tarihi /Received: 30.05.2024 / Makale Kabul Tarihi /Accepted: 03.08.2024

[**]Arş. Gör. İstanbul Aydın Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (emreusenmez@aydin.edu.tr.

Literary Review of The Story Collection Named "Lahzatu Shajan wa Qisas Ukhra" By Yemeni Author Salwa Yahya al-Eryani

ABSTRACT

This article is an attempt to examinethe stories' collection *"Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ"* by the Yemeni writer Salwa Yahya al-Eryani. Due to the low number of studies on Yemeni literature in Turkey, a collection of stories from Yemeni literature has been selected.Selecting this collection by Salwa Yahya is due to the fact that she can reflect on Yemeni society very well from religious, political, economic and social aspects in her stories. There are exactly nine stories in this collection, in each one of them, Salwa sheds light on one or several important problems in Yemeni society. She considers moral depression as the main source of all problems in her stories. She suggests solutions to these problems, sometimes implicitly and sometimes explicitly throughout her stories. Salwa Yahya's language is fasih in the stories. The author, who uses highly literary language, also gives space to descriptions. Since she mostly includes negative events in her stories, she generally uses a critical and dramatic style. In the article, stories are discussed from various aspects such as topics,themes, language, style and points of view. The article discusses the introduction of the story to Arabic literature, its transfer to Yemen and its development, Salwa Yahya's life and educational background, her works and awards. In the collection, a few stories which stand out from the subject, content and story elements are discussed in details, the rest are discussed in summary. Finally, the general evaluation is done about the collection.

Keywords: *Yemen Story, Salwa al-Eryani, Lahzatu Secen, Literary Style, Social Problems.*

دراسة أدبية للمجموعة القصصية "لحظة شجن وقصص أخرى" للكاتبة اليمنية سلوى يحيى الإرياني

المُلخّص

تتناول هذا الدراسة المجموعة القصصيّة المسماة "لحظة شجن وقصص أخرى" للكاتبة اليمنية سلوى يحيى الإرياني. ونظراً لندرة الدراسات حول الأدب اليمني في تركيا، تمّ اختيار هذه القصص، والسبب في ذلك؛ أنّ هذه القصص تعكس المجتمع اليمني من النواحي الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وفي كل منها تسلّط الكاتبة الضوء على قضية مهمّة أو أكثر.

وترى الكاتبة أنَّ المصدر الرئيسي للمشاكل هو الانهيار الأخلاقي في المجتمع اليمنيّ. كما كانت في بعض الأحيان تُقدّم حلولاً لها بشكل غير مباشر، وأحياناً بشكل مباشر. وفي كل ذلك تستخدم لغة أدبيّة راقية، فهي تعتمد على الوصف والتصوير إلى جانب أسلوبها النقديّ والدراميّ، كما تمّ مناقشة جوانب مختلفة في القصص مثل الموضوع واللغة والأسلوب والمنظور. كما تطرّقت الدارسة أيضاً إلى تقديم لمحة عن حياة الكاتبة وشخصيّتها الأدبية وأعمالها وجوائزها.

الكلمات المفتاحية: القصة اليمنية، سلوى الإرياني، لحظة شجن، المشاكل الاجتماعية.

GİRİŞ

Arap edebiyatına öykünün girişi, Arap ülkelerinin Batı ülkeleri ile münasebetleri neticesinde vuku bulmuştur[1]. Modern öykü, Batı'da XVIII. yüzyılda roman türünden sıyrılarak başlı başına edebi bir tür haline gelmiştir. XVIII. yüzyılın sonunda Napolyon Bonapart'ın Mısır'ı işgali[2] ile başlayan Arap dünyasının, Batı dünyasıyla gayrı ihtiyari yakınlaşması neticesinde Arap edipleri Batı edebi türlerini yakinen tanımaya başlamıştır. Napolyon, 1798 yılındaki Mısır işgalini halka olabildiğince zararsız ve sempatik gösterme gayesiyle birçok sahada mütehassısı olan bir heyet ve alet edevatla gelmiştir. Yanında uzman hekimler, mühendisler, subaylar, tarım uzmanları, su kanalı uzmanları, Fransız dil alimleri ve daha birçok sahada uzman olan insanlar bulunmaktadır. Bu heyetlerin yanı sıra; matbaanın Mısır'a getirilmesi ve orada hızlıca faaliyete geçirilip dergi, gazete ve kitap neşriyatına geçilmesi, Mısır'da ve buna binaen de Arap toplumunda edebi cihetten bir atılıma vesile olmuştur. Napolyon'un Mısır'ı işgalinin ardından birkaç sene sonra; Mısır'a vali olarak atanan Kavalalı Mehmet Ali Paşa ülkede iktisadi, içtimai, büyük atılımlar yapmıştır. Mısır'daki ayanlar sorununu çözmüş, Vahhabi isyanını[3] bastırmıştır. Modernleşme maksadıyla Avrupa'ya özellikle de Fransa'ya başında Rıfa'i et-Tahtavi'nin[4] olduğu öğrenci heyetleri göndermeye başlamıştır. Bu heyetleri göndermekten asıl maksat; sanayi, askeri, siyasi, tıp, iktisat ve eğitim sahasındaki ıslah faaliyetlerinde kâfi miktarda entelektüel bilgiye sahip olacak donanımlı şahsiyetler yetiştirmektir. Avrupa'ya giden Mısırlı ediplerin yabancı dile vakıf olanları roman ve hikâye türlerini asli dillerinden okumuş ve tercüme faaliyetlerine girişmişlerdir. Ardından yabancı dil bilmeyen edipler yapılan bu tercümeleri okuyup kendi toplumlarına münasip hale getirerek edebi eserler vermeye gayret etmişlerdir. İlk zamanlarda bazı edipler

[1] Ahmet Kazım Ürün, *Arap Edebiyatı Klasik-Modern* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2023), 144-45.
[2] Ahmet Ahmet Şimşirgil, *Kayı VIII. Islahat, Darbe ve Devlet*, 8. bs (İstanbul: Timaş Yayınları, 2022), 221-24.
[3] Ahmet Cevdet Paşa, *Tarih-i Cevdet*, c. 5, 2414-17.
[4] Ahmet Kazım Ürün, *A.g.e.,* 146.

okudukları hikâyelerin muhtevasına dokunmayıp sadece isimleri kendi toplumunda yaygın olan isimler ile değiştirmişlerdir. Belli bir ivme yakaladıkları zaman, okudukları hikâyelerin benzerlerini yazmaya başlamışlardır. Ancak Avrupa devletlerinin tesirinden kurtulabilmek oldukça zordur çünkü Arap devletlerinin kahir ekseriyeti sömürge ülkeleri haline gelmiştir. Dolayısıyla; Batı tesirinde kalan Arap alemi hikâye türü özgünlüğüne geç kavuşmuştur. Sömürgeci devletlerin tasallutundan kurtulmaya başlayan Arap devletleri, zamanla taklitten uzaklaşıp öykü ve romanın mahiyetini idrak etmişler ve ortaya özgün eserler koyma başlamışlardır.

Klasik Arap edebiyatında bulunan ahbar[5], kıssa ve makame[6] türleri modern Arap edebiyatında öykünün gelişimi hususunda büyük bir rol oynamıştır. Lakin makame ve kıssalar muhtevaları itibariyle modern öyküyle pek bağdaşmamaktadır. Makame ve kıssalar ekseriyetle dini bir muhtevaya sahipken modern öyküde konu hayatın her sahasından olabilmektedir. Makame ve kıssalarda uhrevi bir mesaj ön planda olmakta ve o toplumun kültürü esas alınarak yazılmaktadır. Modern öyküde, yerine göre siyasi sıkıntılara değinilmekte; yerine göre de toplumun umumi sıkıntıları öne çıkarılarak bir mesaj verilmektedir. Aralarında her ne kadar farklar da olsa klasik dönemde yazılan o toplumun örf, adet, gelenek, görenek ve kültürü yine o toplumun içtimai hayatını yansıtması cihetinden pek kıymetli olmaktadır. Modern dönemde hikâye, yazıldığı toplumun hususiyetlerini taşımakla beraber; toplum psikolojisini de izhar etmektedir.

İşgal ve sömürge sebebiyle Batı kültürüne maruz kalan ve Batının edebi türleri ile yakınlaşan Arap toplumu, tercüme ve taklit vetiresi geçirmiştir[7]. Bu vetirede, Fransis Fethullah el-Merraş (1837-1873), Mustafa Lutfi el-Menfeluti (1876-1924), Cibran Halil Cibran (1883-1931), Muhammed Hüseyin Heykel (1888-1956) ve Halil Mutran (1872-1949) gibi edipler büyük rol oynamıştır. Bu vetirede, Arap ülkelerinde neşredilen

[5] Ahmet Kazım Ürün, *Arap Edebiyatı Klasik-Modern*, 44.
[6] Erol Ayyıldız, "TDV İslam Ansiklopedisi - Makame", (Ankara, 2003), 417-419.
[7] Ahmet Kazım Ürün, *A.g.e*, 177.

el-Ehram, el-Cinan, el-Vekayi, el-Mısriyye gibi birçok gazete ve dergiler Arap öyküsünün gelişiminde büyük rol oynamıştır.

Modern Arap edebiyatının ortaya çıkışı ve gelişiminin merkezi olan Mısır'ı, diğer Arap ülkelerindeki edipler sıkı sıkı takip edip kendi ülkelerinde hamleler yapmaya başlamışlardır. Başta Yemen olmak üzere Kuzey Afrika ve körfez ülkeleri Mısır'da olan edebi hareketliliğe ayak uydurmaya çalışmışlardır.

Yemen'de öykücülük, kahir ekseriyetle siyasi ve içtimai mesajlar ihtiva etmektedir. Bunun sebebi ise İngiliz sömürge ve baskısının o toplumda ve ediplerinde meydana getirdiği derin tesirdir. Yemen öykücülüğü hem Batı ürünü öyküleri hem de Mısır eksenli yazılan öyküleri taklit etmek ile başlamıştır. Zamanla da muhteva ve şekil cihetinden kendi toplumlarını, siyasi ve içtimai meselelerini, örf, adet, gelenek ve göreneklerini aksettirebildikleri kendilerine özgü öyküler ortaya koymuşlardır. Yemenli öykü yazarlarının kaleme aldığı asli konular: aile, anavatandan göç ve sürgün, siyasi krizler, yaşanılan hayal kırıklıkları ve aşktır.

Abbas Mahmud el-Akkad[8] (1889-1964) gibi bazı Arap müellif ve ediplerinin, şiiri üstün ve öncelikli tutup öykü türünü daha aşağı görmeleri sebebiyle öykünün gelişiminin yavaşlığında menfi bir tesir vücuda getirmişlerdir. Tüm tenkit ve dar görüşlere rağmen Ahmed Hasan el-Berrak'ın neşrettiği *el-Hikmetü'l-Yemeniyye* isimli gazetesinde öyküler neşretmeye başlamıştır.

1 Selvâ el-İryânî'nin Hayatı ve Edebi Şahsiyeti

1.1 Hayatı

Selvâ Yahyâ el-İryânî, 1970 senesinde Mısır'ın Kahire şehrinde dünyaya gelmiştir. Babasının Avrupa'daki çeşitli ülkelerde büyükelçilik yapması sebebiyle ilkokul, ortaokul ve lise eğitimini Avrupa'da, o

[8] Halit Zavalsız, "Mahmud Abbas Akkad, Akkad öykü ve roman türünü biraz aşağı görüp tenkit etmiş olsa da kendisi bazı romanlar kaleme almıştır.(TDV İslam Ansiklopedisi 1989 2/267-269 İstanbul)".

dönemlerde Arap okulları bulunmamasında dolayı, Amerikan okullarında tamamlamıştır. Üniversite eğitimine ise San'a Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne kayıt olarak ilk adımını atmış olup 1991 senesinde Yüksek Başarı belgesine nail olarak bölümünden mezun olmuştur. Diplomasını aldıktan sonra İngiliz ve Yemen okullarında öğretmen olarak, daha sonra ise İngiliz dili öğretiminde akademik direktör olarak çalışmıştır. Selvâ el-İryânî 2015 yılından beri Yemen'de neşredilen *Adengad* isimli gazetede köşe yazıları yazmaktadır.

1.2 Edebi Kişiliği

Selvâ Yahyâ el-İryânî'nin yazmaya merakı henüz küçük yaşlarda iken başlamıştır. İçinde kütüphane olan bir evde büyüyen çocuğun kitaplardan uzak kalmaması beklendik bir durumdur. Büyüdüğü ortamda ebeveynini sürekli olarak kitaplarla haşır neşir olarak gören Selvâ, bu amillerle kendisine kitap okuma alışkanlığı kazandırabilmiştir. Bir müddet sonra; acaba kendisi de okuduğu hikâye, roman gibi türleri kaleme alabilir mi diye düşünüp yazarlığa ilk adımını küçük denemelerle atmıştır.

Henüz öğrenciyken İngilizce ve Arapça olarak hikâyeler kaleme alıp denemeler yapmıştır. Eğitimini tamamladıktan sonra, öğretmen olarak çalışsa da yazmaktan geri durmayıp bunu daha da ileriye taşımak istemiştir. Daha önce yazmış olduğu hikâyeler üzerine bazı kısa hikâyeler kaleme almıştır. Yazdığı bu hikâyeleri bazı yayınevlerine göndermiş ve güzel geri dönüşler almıştır. Yazıp yayınlamış olduğu bu ilk hikâyeler İngiliz dilinde olmuştur. Daha sonra anadili olan Arapçayla yazdığı hikâyeleri, koleksiyon olarak neşretmiştir.[9]

Selvâ Yahyâ, 1992 yılında San'a'da ilk hikâye koleksiyonunu neşretmeye muvaffak olmuştur. Bundan sonra ise günümüze kadar birkaç hikâye koleksiyonu daha kendisinden sadır olmuştur.

[9] Selva Yahya'nın kendini tanıttığı röportaj. https://www.raedat.com/raedat/ye/168.htm

1.3 Eserleri

Selvâ Yahyâ, hikâyeler yazmaya başladığı zaman hem Arapça hem de İngilizce olarak yazmaya başlamıştır. Hatta, 1990 yılında İngilizce olarak birçok kısa hikâye neşretmiştir. Bunlardan en bilineni *"Waiting the Rong Anmy"* isimli hikâyesidir. Daha sonra hikâyelerini tamamen Arapça olarak yazmaya başlamış olup üç tane hikâye koleksiyonunu Arapça olarak neşretmiştir.

1992 yılında *"Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ"* isimli ilk hikâye koleksiyonunu,

2011 yılında da "*Gataratun min Zehat*" isimli ikinci hikâye koleksiyonunu,

2014 yılında ise *"Leallehu Hayr"* isimli üçüncü hikâye koleksiyonunu neşretmiştir.

1.4 Ödülleri

Selvâ Yahyâ, 1993 yılında Yemenli Yazarlar ve Edebiyatçılar Birliği tarafından *"Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ"* hikâye koleksiyonu ile yılın en iyi yazar ödülüne layık görülmüştür.

2 Selvâ Yahyâ'nın Hikâyeleri

Selvâ Yahyâ'nın üç tane neşredilmiş hikâye koleksiyonu vardır. Bu koleksiyonları yazarlık vetiresinde peyderpey yazarak neşretmektedir. Yazmış olduğu hikâyelerin ana kaynağı olarak, Yemen toplumunun içinde bulunduğu siyasi buhran neticesinde Yemen halkının halet-i ruhiyesine ışık tutmayı seçmektedir. Bu hikâyelerde, siyasi ve iktisadi hadiseler neticesinde fakirleşen Yemen halkında; ahlaki çöküntü, manevi ve siyasi buhranlar, yozlaşma, kadının toplumdaki kıymeti ve ona karşı umumi muamele, halktaki emniyet duygusunun yavaş yavaş kaybolması gibi konuları hikâyelerinde işlemektedir.

Neşredilmiş üç hikâye koleksiyonundan *"Lahzatu Şecen ve Kısas Uhrâ"* isimli hikâye koleksiyonunun incelenmesi, bu makalede ele alınmaktadır.

Bu koleksiyon, 1992 senesinde tamamlanmış olup tam dokuz hikâyeden teşekkül etmektedir.

2.1 *Buyûtun Bilâ Ebvâb (*Kapısız Evler*)*

Selvâ Yahyâ, bu hikâyeyi 1988 yılında kaleme almıştır. Hikâye koleksiyonunu ise ilk defa Yemen'in başkenti San'a'da 1992 senesinde Ulusal Kitabevi'nde neşretmiştir. On sayfadan oluşan *"Buyûtun Bilâ Ebvâb"* eseri, koleksiyonun yedinci hikâyesidir. Bu koleksiyon, 1993 senesinde Yemenli Yazarlar ve Edipler Birliği tarafından başkent San'a'da "Ecmel Mecmuâ Kısasiyye (En Güzel Hikâye Koleksiyonu) ödülüne nail olmuştur.

Hikâyenin ana teması mahrumiyettir. Hikâyenin başından sonuna kadar, toplumun yozlaşması ve ahlaki çöküşün eşiğine gelmesinin diğer insanların hayatına ne denli menfi surette tesir ettiği ve bu durumun insanları ne tür imkânlardan mahrum bıraktığı anlatılmaktadır. Hikâyenin kaleme alınışının perde arkasını teşkil eden bazı siyasi, içtimai ve dini sebepler mevcuttur. Yemen'in yaşadığı siyasi ve iktisadi buhranlar, toplumun yozlaşmasına yol açan gelişmelerin zuhur etmesine sebebiyet vermektedir. Ahlaki çözülme ve çöküntü, toplumda emniyet hissini süratle alaşağı etmektedir. Kadınlar ise bu menfi havadan en çok müteessir olan kesimdir. Hikâyede kadınların ve kızların ne gibi hak ve hürriyetlerden mahrum bırakıldıkları ve bu mahrumiyet sebebiyle nasıl bir halet-i ruhiyeye büründükleri anlatılmaktadır.

Hikâyede kahraman olarak gençlik çağlarında olan üç kız kardeş, evlerinde kaldıkları teyzeleri ve bir genç adam vardır. Bu üç kız kardeşin anneleri vefat etmiştir. Teyze ise, üç kızı da muayyen bir disiplin altında büyütmektedir. Onlara daima hiç kimseye güvenmemeleri gerektiğini, zamanın çok kötü olduğunu ve insanların gerçek yüzlerini göstermediklerini şiddetle anlatmaktadır. Teyze *"Bu ülkenin evleri artık kapısızdır! İnsanlar yarasalara dönüştüler resmen!"*[10] cümlelerini de sık sık tekrarlamaktadır. Hususen, hiçbir erkeğe güvenmemeleri ve onlarla

[10] Selva Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra* (Yemen: San'a Yerel Yayınevi, 1992), 69.

herhangi bir temasta bulunmamalarını tehditkâr bir üslupla ifade etmektedir. üç kız kardeşten en küçüğü, ablalarına nazaran biraz daha dik başlı olması sebebiyle teyzesinin sözlerini olduğu gibi kabul etmemektedir. Küçük kız, ablalarına: *"Evet, teyzem haklı olabilir ancak söylediği gibi herkes kötü olmak mecburiyetinde değil. İyi insanlar az da olsa hala vardır!"*[11] demekten kendini alıkoyamamaktadır. Kızlar, teyzelerine ne zaman hayatlarını idame ettirmeleri için yeni insanlara ihtiyaç duyduklarını söyleseler; teyzeleri, onlara bu lafların nereden çıktığını sorup asla böyle bir şeyin olmadığını söyler ve yaşadıkları devirde insanın evinden daha mutluluk ve emniyet hissi verecek bir yer olmadığını vurgulamaktadır. Küçük kız, bir gün adeti üzere pencereye çıkıp biraz şarkı mırıldanmaktadır. O esnada, yoldan geçen delikanlı güzel bir sesin şarkı mırıldandığını duyup sesin nereden geldiğini tespit etmeye çalışmıştır. Sesin sahibini yukarıda pencerede görmüştür ve gördüğü manzaranın güzelliği karşısında donup kalmıştır. Kendi kendine: *"Aman Allah'ım bu ne güzellik böyle! Ay gibi parlıyor yüzü."* demiştir ve ardından, bir ağacın arkasına geçip kızı izlemeye başlamıştır. Genç kız, delikanlı tarafından izlendiğini fark edince biraz utanmış ve hemen içeriye girmiştir. Genç adamın da heyecanlandığına şahit olan kız, bu vaziyetten pek hayli keyif almıştır. Genç adam, birkaç zaman aynı saatlerde gelip pencereyi gözetlemeye başlamıştır. Genç kız da mu'tad olduğu üzere, aynı saatlerde pencereye çıkmaktadır. Delikanlı, genç kızın penceresini cepheden göre bir noktaya çadır kurmaya ve geceleri sevdası için çadırda kalmaya karar vermiştir. Bir gün, yine ay ışığı eşliğinde genç kızı izleyen delikanlı dayanamayıp onu ne kadar sevdiğini itiraf etmiştir. İki genç, hakiki manada birbirlerini sevmeye başlamışlardır. Delikanlı pek hevesli davranır ancak genç kız biraz mesafeli davranmaktadır. Sebebi ise teyzenin yıllardan beri kızların zihnine nakşettiği; insanların kötü oluşu, tehlikeli ve ahlaksız toplum tasavvurudur. Genç kız, bu delikanlının doğru kişi olduğuna inanmaktadır ancak teyzesinin her zaman şiddetle ifade ettiği sözleri zihninde şimşek gibi çakmaktadır. Teyzesi; insanların gerçek yüzlerini gizlediklerini, onlara asla güvenmemeleri gerektiğini ve onların

[11] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 70.

hakiki niyetlerini gizli tutup çirkin işler peşinde olduklarını ifade etmektedir. Genç kız, bir türlü kalben mutmain olamamaktadır. Hislerinin kendisini yanıltabileceğini ve insanların göründüğünün aksine olabileceklerini, kötü emellerine kendisini alet edip kandırabileceklerini düşünüp endişeye gark olmaktadır. Teyzesi ile oturup sohbet ettiklerinde kızlar eskiden insanların nasıl olduklarına dair bir sual tevcih etmektedirler. Bu sual karşısında derin bir iç çeken teyze; insanların birbiriyle menfaatsiz selamlaştığını, birbirlerine gönül rahatlığıyla misafir olduklarını, şimdiki gibi asla menfaatleri istikametinde bir yol takip etmediklerini, heva ve heveslerinin peşinden koşmayıp mekarimu'l ahlak hedefiyle bir hayat idame ettirdiklerini anlatmaktadır. Teyze, iyi niyetiyle her ne kadar hakikati ve doğruyu haykırsa da bunu tatbik ederken sert bir surette yaptığının farkında olup kızları zaman zaman korkuttuğunu iyi bilmektedir. Bu sebeple, bir gün kızlara *"Beni seviyor musunuz?"*[12] diye sorar. İki abla da teyzelerini çok sevdiklerini söyler ve Allah'tan onun eksikliğini yaşatmamalarını niyaz ederler. Küçük kız cevap vermez. Teyze aynı suali bu sefer genç kızın şahsına tevcih eder. Aldığı cevap ise bu zamana kadar kızların terbiyesinde tatbik ettiği yol yordamın, nasıl bir neticeye müncer olduğunu gözleri önüne sermektedir. Genç kız: *"Eğer sevgi biri hakkında kötü bir şey dilememekse ben senin hakkında kötü bir şey dilemiyorum teyze."*[13] demiştir ve bu cevap teyzeyi derinden sarsmıştır. Teyze, kendisi hakkında iyi bir şey dileyip dilemediğini sorduğunda genç kız senelerin vermiş olduğu bıkkınlık ve bunalmışlık hissi ile *''Teyze, her gün seni görüyorum ve her gün şu koltuğu, şu saksıyı görüyorum. Eğer koltuğun bir ayağı kırılırsa çok üzülürüm saksıdaki çiçek solarsa ağlarım…''*[14] demiştir. Bu cümlelerden bazı manaları idrak eden teyze, bir kısmını da manasız bulmuştur. Genç kızın psikolojisinin hiç iyi olmadığını gören teyze, üzerine gitmek istememektedir. Ablaları ise genç kızı, teyzelerine karşı sert ve keskin konuşmasından dolayı kınamıştır.

[12] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra* 71.
[13] A.g.e., 71.
[14] A.g.e., 71.

Genç kız, karşısına tesadüfen çıkmış olan bu delikanlıyı ne zaman düşünse bir anda zihnine teyzesinin senelerdir kendilerine tembihlediği sözler gelip zihni bulanmaktadır. Tam güvenecekken vazgeçmekte, tam sevecekken nefret etmektedir. Halet-i ruhiyesi darmadağın olan genç kız, delikanlının ilanı aşkına müspet bir cevap verememektedir. Delikanlının da bu sevdayı zoraki bir surette idame ettirmeye daha fazla takati kalmamıştır. Bir gün, genç kıza bu sevdaya cüret edip edemeyeceğini sorar. Genç kız, uzun uzun tefekkür ettikten sonra: *"Bizim neslimiz böyle bir şeye cüret edemeyecek, bizden çok sonraki nesiller bizim hayal ettiğimiz aşkı yaşayacaklardır. Umut denilen şey gelecek neslin yakından tanıyacağı bir şey. Bizlerin değil. Keşke yanına inebilsem, sorunlarını dinleyebilsem ve mutlu bir şekilde yaşayabilsek ancak ben buna cesaret edemiyorum."*[15] der. Fevkalade bir surette kararlı görünen kızın bu sözleri karşısında yıkılan delikanlı, elveda demekten başka bir söz bulamamıştır.

Birbirini seven iki genç, birbirlerinin gözlerine son defa bakarak son derece zalim buldukları dünyaya nefret ve hüznün bir arada olduğu bir gülücük atıp ebedi surette birbirlerine veda etmişlerdir.

Hikâyede tek zincirli olay örgüsü hâkimdir, muayyen bir zaman dilimi ve yer belirtilmeyip sadece hikâyenin baş kahramanının yaşadığı ev ve onun evinin bulunduğu sokak zikredilmiştir. Ana karakterlerin ismi de zikredilmeyip sadece teyze, delikanlı, küçük kız, büyük kız gibi ifadelerle karakterler anlatılmıştır. Yazar, zaman dilimi olarak ise umumiyetle hüznün temsil ettiği gece vaktini seçmiştir. Gecenin dinginliğinde, ana karakterleri tefekküre sevk etmiştir. Hikâye, bakış açısı olarak ilahi bakış açısıyla; anlatıcı türü olarak da yazar anlatıcı tarzıyla yazılmıştır. Dil olarak, son derece açık ve sade bir dil kullandığı görülmektedir. Fasih Arapça, hikâyenin başından sonuna kadar hâkim olan dildir. Yazar lehçeye ait kelimeler de katmamıştır. Hikâyede umumiyetle eleştirel ve dramatik üslup hâkimdir. Yazar hikâyesinde toplum eleştirisi yaparken eleştirilen toplumun sebebiyet verdiği hüznü de dramatik üslupla aksettirmektedir.

[15] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 75.

*2.2 Mâ Hiye'l-Bidâye? (*Başlangıcı Nedir?*)*

Selvâ Yahyâ, *"Mâ Hiye'l-Bidâye?"* isimli hikâyesini 1990 yılında kaleme almıştır. Bu hikâye, altı sayfadan teşekkül etmektedir ve koleksiyonun dördüncü hikâyesidir.

Bu hikâyenin teması adaletsizliktir. Yazarın bu temayı işlemesinin perde arkasında, ülkesi Yemen'in siyasi karışıklıklara girmiş olması vardır. Siyasi istikrardan mahrum kalmış olan Yemen'de, içtimai nizam da bozulmuştur. Siyasi olgunluğunu kaybeden ülkede; içtimai, iktisadi ve ahlaki çöküşler zuhur etmektedir. Ülkeyi idare edenlerin sürekli değişmesi yahut değişmese de hür olamamaları sebebiyle, ülkeyi kalkındırmaktan çok uzaktadırlar. Bunun getirisi olan felaket de ülkedeki asayişin kaybedilmesidir. Ülkede cereyan eden bu düzensizliğin, adalet sahasına yansıyan kısmı ise hikâyenin konusu olmuştur.

Ülkesini ve memleketini çok seven bir adam; evini, yeşilliklerle kaplı bahçesini, geceleri ayı seyrettiği huzur veren balkonunu, sokaklarını, caddelerini, kuşların cıvıltısını ve memleketinde geçirdiği tatlı ve sakin günleri de çok sevmektedir. Yolda küçük bir kız çocuğu gördüğünde, hemen mazisini hatırlayıp ona güzelliklerle dolu geçmişinden bahsetmektedir. Küçüklüğünde kırlarda, bahçelerde, ağaç tepelerinde olduğunu ve güneş, gül ve hayvan resimleri çizip akranlarıyla çok mutlu vakitler geçirdiğini anlatmaktadır. Ne zaman küçük çocukla vedalaşıp ayrılsa hemen gençlik yıllarını hatırlayıp Allah'a istiğfar etmektedir. Ancak artık memleketi hakkındaki kanaati hiç de müspet şeyler ihtiva etmemektedir. Adam *"Allah'ın sana verdiği nimetleri gizlemelisin çünkü bu devirde kardeşler seni boğazından parçalamak için yüksek kayalıkların üzerinde bekleyen birer kaplana dönüşmüşler."*[16] demektedir. Kendisinin bu hakikati ancak şehrini terk edince idrak edebildiğini ifade etmektedir. Geçmişinde aldığı onca yarayı neredeyse her gece rüyasında görmektedir. O acıları tekrar tekrar yaşamaktadır. Sıklıkla tekrar ettiği: *"İnsan yaşadığı acıları, acıları yaşatan memleketini ve insanlarını elbette unutacaktır."*[17]

[16] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 44.
[17] A.g.e., 44.

cümlesi, umutla bağlandığı bir cümledir. Acaba hala memleketinin giriş çıkış kapıları kilitli midir, diye düşünmektedir. Baş kahramanın; o kapıların hala sadece menfaat sağlayacağı kişilere mi açılır düşüncesi, zihnini terk etmemektedir. Geçmişine dönüp sık sık bakan adam, acılarla beraber birçok da tatlı anılar hatırlamaktadır. Geçmişe duyduğu nefret bazen mazisine duyduğu muhabbete galip gelmektedir.

Adam, bir gece rüyasında kendisini bir gece vakti ışığı olmayan enteresan ve koyu bir denizin kıyısındayken beyaz köpüklü dev dalgaların kendisine doğru geldiğini görmektedir. Anlık olarak kötü bir manzaranın ortasında kalmış olsa da mutlu hisseden adamın, birden halet-i ruhiyesi bozulmakta ve dev dalgaların kendisine ulaşmasından korkarak kaçmaya çalışmaktadır. Ancak korkudan dili tutulup dudağı kanamaya başlamaktadır. Kendi kendine denizin ona ne yaptığını sorgulayıp cevabını aramaya koyulan adamı, tam bu esnada yüzüne vuran güneş ışınları uykusundan uyandırmaktadır. Adam, uyanır uyanmaz gözlerini ovaladıktan sonra evinin bahçesine girmiş bir grup şapkalı ve takım elbiseli adamlar görmektedir. Bu adamların ellerinde kâğıt, kalem ve birbirinden farklı alet edevatlar olup; gözlerinde güneş gözlükleri, dudaklarında ise pipolar vardır. Adam ilk başta gözlerine inanamamaktadır ve uykudan yeni uyandığı için hayal gördüğüne inanmak istemiştir. Hemen evinden çıkıp bahçesine giden adam, onlara kim olduklarını ve kendi rızası olmaksızın arazisine neden girdiklerini sormaktadır. Umursamaz olan gruptan bazıları, ellerinde aletler ile araziyi ölçmeye çalışmaktadır. Olanlara bir mana hamledemeyen adama küstah tavırlarla cevap veren grubun lideri: *"Bu araziyi satın aldık. Burası kimsenin mülkü değildi."*[18] diyerek hesaplamalar yapmaya devam etmektedir. Duydukları karşısında şaşkına dönen adam, karşı tarafın şaka yaptığını düşünmekte olup hayretini gizleyememektedir. Adam, arazinin kendisinin olduğuna adı gibi emindir ancak mülkiyetini ispat edecek evrakların bedelini ödemediği için o evraklara sahip değildir. Bağırarak: *"Burası benim arazim! Senelerdir burada ben yaşıyorum, bahçemde yetiştirdiğim mahsullerle hayatımı idame ediyorum. Asla toprağımdan*

[18] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 45.

vazgeçmeyeceğim. İmkânsız!"[19] demektedir. Grubun lideri, kendilerinin imkânsız denen şeye inanmadıklarına dair cevap vermektedir. Gördüğü bu manzaranın kendisi için zerre kadar bir kıymetinin olmadığını ve o araziyi tamamen boşaltıp büyük büyük binalar dikeceğini, yardımcısına da dönüp kazı çalışmalarının yarın başlayacağını söylemektedir. Adam, önce çaresizlikten susup; ardından da asla diye haykırmaktadır. Arazisi olmadan hayatının devam etmesinin imkânsız olduğunu ve mazisi olmayanın, yarınlarının da olamayacağını haykırmaktadır. Grubun liderine kahrolmuş bir ifadeyle dönüp: *"Önünde bir sürü arazi varken neden bu araziyi seçtin?"* [20] şeklinde bir sual tevcih etmektedir. Grup lideri ise, annelerinin kendilerini böyle doğurduğunu pişkin bir surette ifade ettikten sonra; adam, onlara caniler diye bağırmaktadır. Bu kahredici cevaplar karşısında: *"Bu üslup, bir uzlaşma üslubu değil!"*[21] diye isyan etmektedir. Lider ise: *"Ne uzlaşması genç adam, bu arazi bizim!"* diye karşılık vermektedir. İçinde bulunduğu vaziyetin verdiği heyecan ile asla susmayacağını grubun yüzüne karşı haykırıp kendilerine dava açıp hakkını arayacağını söylemektedir. Grubun lideri son derece küçümseyici tavırlarıyla; kendilerine karşı dava açmanın son derece komik ve asla fayda vermeyeceğini emin bir şekilde ifade ederek elinden geleni ardına koymaması gerektiğini belirtmektedir. Çaresizlik içinde kalması ve ona yardım edebilecek kimsenin olmaması sebebiyle kahır içinde kalan adamın yaşadığı bu hadiseler, onun aklını durma noktasına getirmiştir. Çareyi ise şu sözlerle bulmuştur: "*Canım memleketim sana veda edişim senden kaçmak içindi, şimdi seninle kavuşmam ise mecburiyetten ve çaresizlikten başka bir şey değildir.*"[22] Adam, memleketine gidip bir avukat bulmakta ve ikisi beraber işin içinden nasıl çıkacaklarına dair istişare etmektedirler. Her şeyin aleyhine olması sebebiyle, gerekirse tezvirata ve yalana başvuracağını ifade etmektedir. Adam, neden her şeyin kendi başına geldiğini ve neden rüzgâr ve dalgalar sürekli kendisine karşı olduğunu sorgular bir edayla isyan etmektedir. Adamın, arazisini ve evini

[19] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 45.
[20] A.g.e., 46.
[21] A.g.e., 46.
[22] A.g.e., 46.

satın aldığını iddia eden gruba dava açması sebebiyle düşmanları çoğalmaktadır. Bu grup, adamın geçmişini araştırıp onun hakkındaki sırlara vakıf olmaya çalışmaktadır. Memleketini terk ettiğini tespit ettiklerinde, adam hakkında efsaneler uydurup onu karalamaya çalışmaktadırlar. Onun azılı bir suçlu, kan döken bir zalim olduğunu her yerde yaymaktadırlar. Bu iftiralar, hissiyat olarak onu kainattaki en alçak insan mevkiine indirmiş ve bu sebeple halet-i ruhiyesi darmadağın olmuştur. Grubun aleyhine açmış olduğu davanın asli meselesi, gasp edilen araziyken; kendi aleyhine atılan iftiralar yüzünden, arazisini unutup kendi canının derdine düşmektedir. Genç adam, kendini son derece çaresiz ve yaralı bir güvercin gibi hissetmektedir. Mahkemede, hâkimin yüzüne karşı; kendisi memleketinde bir ömür geçirdiğini ve onu memleket sevgisinin öldürdüğünü ifade eden cümleler sarf etmiş olsa da kendisinin aleyhtarı olan insanlar onu, memleketi ve vatandaşı rezil rüsva ettiğini ve hürriyet düşmanı bir memleket olduğunu ima etmekle itham edip hâkimi tesirleri altına almaya çalışmaktadırlar. Adam, hâkimin yüzüne tüm hakikatleri haykırmaya çalışsa da asla üstün gelememektedir. Hâkim, kendisine: *"Sen deniz gibi bir memleket istiyorsun. Güçlünün zayıfı yediği bir memleket."*[23] diyerek adamı şaşkına çevirmektedir. Duyduklarına inanamayan adam: *"Tüm bunları ben mi söyledim? Ne zaman söyledim acaba?"* diyerek hâkime karşı hayretini ifade etmektedir. Hiçbir söze aldırış etmeyen hâkim, bir de adama: *"Sen bu memlekette fikir hürriyetinin olmadığını ima ediyorsun! Ve sen istiyorsun ki hudutsuz bir fikir hürriyeti olsun herkes her şeyi diyebilsin ve kardeşi kardeşe kırdıralım!"*[24] diyerek son büyük darbeyi indirmektedir. Adam, tüm bu töhmetler altında ezilip kalmaktadır ve hangi sözü sarf etse asla bir netice elde edemeyeceğini idrak edip manevi olarak çöküşün eşiğine gelmektedir. Hâkime dönüp: *"Siz istiyorsunuz ki vatandaş sizin duymak istemediğiniz hiçbir sözü sarf etmesin, size muhalefet etmesin. Zaten vatandaş sesi kayıt altına alınmış ve etrafı da sarsarlarla sarılmış."*[25] diyerek cevap vermektedir. Genç adam, istikbalinin seyrini menfi surette değiştirmeye çalışanlara karşı

[23] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 47.
[24] A.g.e., 47.
[25] A.g.e., 47.

dönüp: *"Ben şikayetimi Rabbime bildireceğim, kendimi müdafaa etmeye kalkmayacağım zira bu nizama karşı müdafaa pek çetin bir iştir. Sizler dilediğinizi yapın, ben işlediğim günahlardan dolayı Rabbimden mağfiret dileyeceğim. Ben bir faniyim, bu dünya ise geçici; tıpkı sizin yaptıklarınızın geçici olduğu gibi. Ben Baki olan Allah'ın rızasını istiyorum, fani olan bu cihanın rızasını değil. Umarım ki Rabbim tövbemi kabul eder."* [26] demektedir. Celse büyük bir kalabalık tarafından takip edilmektedir. Adam, bu sözleri herkese karşı cesurca sarf ettikten sonra; salonda bulununlar birbirlerine bakıp bu işte bir iş var amma diyerek fısıldaşmaya başlamışlardır. Genç adam, tam bir teslimiyet edasıyla dimdik dururken insanlar bir bir mahkeme salonundan koşar adımlarla çıkmaya başlamışlardır. Bu vaziyeti garipseyen adam ise en nihayetinde hâkimle salonda baş başa kalmıştır. Hâkim, adama dönüp: *"Fanilikten çok söz ettin. Belli ki sen, yeryüzünde olanları yok etmeyi istemektesin. Merak etme, bomba bulunacak ve senin tüm planların akim bırakılacak."*[27] demektedir. Kendine hâkim olamayan adam, gülmeye ve ardından kendini durduramayarak salonun ortasında kahkaha tufanı koparmaya başlamaktadır. Çılgına dönen hâkim, avazı çıktığı kadar bağırarak: *"Asın şunu!"*[28] demektedir. Genç adam ise: *"Asın beni, idam edin!"*[29] diyerek cevap vermektedir. Genç adamın, hâkime son sözü ise: *"Sana yalvarırım bu davanın aslı ne? Başlangıcı ne?"*[30] sualini sormak olmuştur.

Hikâyede tek zincirli olay örgüsü hâkimdir. Muayyen bir zaman belirtilmeyip bazı arazi, ev ve mahkeme salonu gibi mekân isimleri zikredilmiştir. Başkahramanın memleketi ve çocuklarla karşılaştığı sokakların bahsi geçmektedir. Ana karakterin ismi belirtilmeyip kendisinden "adam" bazen de "genç adam" diye bahsedilmiştir. Yardımcı karakterler ise bir grup adam, grubun lideri, avukat ve hâkimdir. Zaman dilimi olarak ana karakter gündüzleri hayat mücadelesinde, geceleri ise başına gelen musibetlerin acısını yaşayıp tefekkür etmektedir. Hikâye

[26] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 48.
[27] A.g.e., 48.
[28] A.g.e., 48.
[29] A.g.e., 48.
[30] A.g.e., 48.

bakış açısı olarak ilahi bakış açısıyla; anlatıcı türü olarak da yazar anlatıcı tarzıyla yazılmıştır. Yazar; son derece fasih, net ve anlaşılır bir dil kullanmaktadır. Hikâyesinde, lehçeye veya lehçeye ait kelimelere yer vermemektedir. Yazar, hikâyede başından sonuna kadar eleştirel ve dramatik bir üslup kullanmaktadır. Adaletsizliğini vurguladığı memleketi ve ona hâkim olan nizamı son derece dramatize ederek eleştirel bir şekilde anlatıp tüm hissiyatı okura aksettirmeye çalışmaktadır.

2.3 *Lahzatu Şecen (*Keder Anları*)*

Yazar, bu hikâyeyi 1985 senesinde kaleme almıştır. Hikâyede karakterlerin ismi zikredilmemektedir. Ana karakterin bir kadın olduğu, metin içerisindeki zamirler vasıtasıyla anlaşılmaktadır. Hikâyenin teması keder ve ıstıraptır. Konusu ise ana karakterin yaşadığı hayatın düzelip güzelleşeceğine dair zerre kadar umudu kalmaması sebebiyle, her geçen gün yaşadığı derin üzüntülerdir. Daimî bir surette geçmişe olan hasret, mazinin tefekkürü esnasında kalbe giren geçici sürur ve mazide, istikbale yönelik kurulan hayallerin hatırlanması anındaki mutluluk hissi; tüm bunlar, ıstırap dolu hayatın bir anlık lezzetleridir. Ana karakter, maziyle içinde bulunduğu zamanı kıyaslayıp yaralarını derinleştirmektedir. Artık herkesin ve her şeyin değiştiğine kanidir. Ana karakter, eskiden insanların birbirlerine samimiyetle yaklaşıp dostluk, komşuluk, arkadaşlık ilişkileri gibi ilişkiler tesis etmekte olduklarını ifade ederek yaşadığı hayal kırıklığını izhar etmektedir. Kendisini, vatanında da olsa gurbette yaşayan kimsenin hissiyatına büründüğünü dile getirmektedir. İnsanların çok değiştiğini, artık onların tüm samimiyetlerini kaybettiğini, birçoklarının dünyevi maslahat ve menfaatlerin peşinde koşan düşük şahsiyetli insanlar olduğunu ifade etmektedir. Hikâyede, bidayetten nihayete; ana karakterin yaşadığı hüzün, keder, istikbale dair umutsuzluğu, insanların değişip kötü bir hale büründükleri hakikatini, dünyevi işlere kendilerini kaptırıp uhrevi işleri önemsemediklerini ve bu sebebe binaen, ahlaki esasları kolaylıkla çiğneyebildiklerini anlatmaktadır. Yazar bu hikâyede de tek zincirli olay örgüsünü hâkim kılmıştır. Zaman ve mekân isimleri pek zikredilmeyip "sokak, cadde, yol" gibi umumi mekân isimleri geçmektedir. Yazarın kullandığı dil, tamamen fasih bir dil olup oldukça açık ve anlaşılır bir

üsluptur. Özellikle, betimleme yaparken daha ağdalı ve edebi bir dil kullanmayı tercih etmiştir.

2.4 *La Ziltü Ezkur* (Hala Söylüyorum)

Yazar, bu hikâyeyi 1990 senesinde kaleme almıştır. Koleksiyonun ikinci hikâyesi olup sekiz sayfadan teşekkül etmektedir. Bu hikâyede de tek zincirli olay örgüsü hâkimdir. Karşılıklı diyalogların bol olduğu, zaman ve mekânın belirtilmediği ancak diyalogların bir evin içinde geçtiği görülmüştür. Ana karakterin ve yardımcı karakterlerin ismi zikredilmemiştir. Hikâyenin teması sevgiliden ayrılmanın verdiği ıstırap, hiç dinmeyen acıdır. Konusu ise birbirini seven iki gencin evlilik arifesindeyken hayalini kurdukları tüm güzelliklerin ansızın yerle bir edilmesidir. Evlilik arifesinde olan delikanlı, sevdiği kıza kavuşmaya yaklaştıkça heyecanını içinde tutamayıp haykırmaktadır. Sevdiği kızın nikah öncesi öldüğü anlaşılmaktadır. Sebebi beyan edilmese de birtakım işaretler vardır. Sevgilinin ölümü ardından kendisini eve hapseden delikanlı, daimî surette evde sevgilisini görüyormuşçasına onunla konuşmaktadır. Hikâyenin girişinde: *"Hiç kör olan biri aydınlığa aşık olur mu?"*[31] diye kendi kendine sormaktadır. Ana karakter olan genç, sürekli sevdiği kıza ışığı açması gerektiğini söylemektedir. Bu sözlerdeki asli gaye, oda lambasının açılıp odanın aydınlatılması değil; bilakis, manevi olarak hayatının sevdiği kız tarafından aydınlatılmasıdır. Delikanlı odada sevgiliye hitap ederek dertlerini ve ondan istediği şeyleri söylemektedir. *"Beni özlemiyor musun sevgilim? Yalvarırım sana, aç şu ışığı güzel gözlerinle aydınlat yüreğimi. Ben sensiz karanlıklar içinde bir başıma kaldım bu dünyada, ne olur aç şu ışığı!"* [32]. Sevgili ise ona sürekli çok konuştuğunu her zaman böyle yaptığını artık bu konuyu açmaması gerektiğini söylemektedir ve ışığı aç lafına karşı hiçbir cevap vermemektedir. Delikanlı hüzünlü şarkılar dinleyerek acısına acı katmaktadır. Tek başına karanlığa karşı verdiği mücadelede galip gelemeyeceğini ifade etmektedir. Galip gelebilmek için ise kaybettiği sevgi dolu kalp ile o kalbi sevgiyle dolduran kaybettiği sevgilisine ihtiyaç

[31] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 21.
[32] A.g.e., 26.

duymaktadır. Delikanlı *"Para mıdır mutluluk getiren? Ey dünyanın sahte süsüne kanmış hakiki aşktan yoksun olan aciz kimseler! Para bir hiçtir, asıl olan sevenlerin birbirlerinin kalplerine hediye ettikleri o huzurdur."*[33] diyerek tecrübe ve dünya görüşünü serdetmektedir.

Yazarın kullandığı dil fasihtir. Lehçe kelimeler katmaktan kaçınmaktadır. Üslubu ise oldukça açık ve anlaşılırdır. Yerine göre edebi ve ağdalı dil de kullanmıştır. İnsan psikolojisini ve hissiyatını ön plana çıkararak okuru empati yapmaya tevcih etmektedir. Duygusallığı yoğun bir hikâye olmuştur.

2.5 *ed-Dayfe* (Misafir*)*

Yazar bu hikâyeyi 1989 senesinde kaleme almıştır. Koleksiyonun altıncı hikâyesi olup yedi sayfadan oluşmaktadır. Bu hikâyede de tek zincirli olay örgüsü hâkimdir. Teması çaresizlik ve hayatın yoruculuğudur.

Hikâyenin konusu ise genç bir annenin evinde tam olarak zikretmediği bazı sıkıntılar yaşamasıyla başlamaktadır. Kendince çareler arayan genç anne, kendisini müneccim olan bir kadının evinde bulmaktadır. Müneccim odasında iksirler ile ilgilenirken etrafı buhar basmaktadır. Bu manzara karşısında müteessir olan annenin aklından bir sürü fikir geçirmektedir. Çaresizliği sebebi ile orada bulunduğunu ifade edip hikâyesini müneccime uzun uzun anlatmaya başlamaktadır. Sıkıntısı "yavrum" diye zikrettiği oğluyla alakalıdır. Bir gün, evinden çıkıp döndüğünde evinde bir sürü örümcek ve bazı haşereler bulduğunu da anlatmaktadır. Tüm hikâyesini anlatırken kendi hayatının hiç kolay olmadığını hep bir imtihana maruz kaldığını bir türlü rahata erişemediğini ifade etmektedir. Hayatın bizatihi kendisinden şikayetçi olan anne, müneccimden kendisine yardımcı olması için büyük bir gayret sarf etmektedir. Bir anda, müneccimin peçesi açılır ve müneccimin yüzü tıpkı kendi yüzü gibidir. Yaşı da kendi yaşıyla neredeyse aynı gibidir. Gözleri ve bakışları da kendisini andırmaktadır. Tüm bu manzara karşısında şaşkına dönen genç kadını orada bir düşünce alır. Kendisinin orada ne

[33] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 28.

işinin olduğunu tefekkür etmektedir. Kendisinin eve dönüp biricik oğluna sahip çıkması gerektiğini kendine hatırlatmaktadır. Hayatın mutlak surette mutlu mesut geçemeyeceğini ancak en iyi şekilde geçmesi için kararlı bir mücadele vermesi gerektiğini idrak etmektedir. Daha fazla orada misafir kalmak istemeyip yavrusuna dönmektedir.

Hikâyede zaman belirtilmemektedir. Mekân olarak ise müneccimin evi ile genç annenin evi zikredilmektedir. Karakterler olarak da müneccim, genç anne ve yavrum diye hitap ettiği oğlu geçmektedir. Yazar dil olarak fasih bir dil kullanmıştır. Üslubu ise umumiyetle açık ve anlaşılır ancak bazı noktalarda mana üzerine tefekküre sevk edici bir üslup kullanmaktadır. Her okurun başka bir mana çıkarabileceği ifadeler yer almaktadır.

2.6 *el-Misbaha (*Tesbih*)*

Yazar bu hikâyeyi 1991 senesinde kaleme almıştır. Koleksiyonun beşinci hikâyesi olup beş sayfadan oluşmaktadır. Hikâyede tek zincirli olay öyküsü hâkimdir. Teması ise anneliktir.

Hikâyenin baş kahramanı olan anneanne bir gün evinde yemek hazırlarken evin zili çalmaktadır. Zar zor yerinden kalkıp kapıya gidene kadar zil defalarca çalmıştır. Kapıyı açmaya gidene kadar geçen müddette gençliğini hatırlayıp derin bir iç çekmektedir. Kapıyı açtığında karşısında kızını ve onun ardından torunları görüp sevinmektedir. Sessiz ev, torunların gelmesiyle bir anda şen şakrak olmuştur. Kızı ile torunları arasında bir münakaşaya şahit olan anneanne, bir anda kendini mazisinde bulmaktadır. Çocukluğunda, annesi ile arasında cereyan eden münakaşanın aynına şahit olmaktadır. Biraz daha tefekkür ettikten sonra bizatihi kendisinin de kızıyla bu münakaşayı kızı daha çocukken yaşadığını hatırlamaktadır. Anneanne, dönüp kızına: *"Kızım, ben küçükken anneme bir şey sormaya korkardım. Kendisi bana bazen sert cevaplar verir, yerine göre de sert muamelede bulunurdu. Bu yüzden kendime her zaman dedim ki: Ben büyüyünce annem gibi bir anne olmayacağım. Sonra, gençlik çağımda evlendim ve sen dünyaya geldin. Yavaş yavaş büyümeye başladın ve bazen benim sözümü dinlememeye*

başladın. Ben de bir anne olarak evladımın maslahatını düşünmek zorunda olduğum için senin bazı isteklerini yerine getirmeyip akim bıraktım zira bu yaptığım senin iyiliğin içindi. Bu yaptığımdan hiç memnun olmazdın ve benimle münakaşaya tutuşurdun; tıpkı şu anda kızının seninle münakaşa ettiği gibi. Diyeceğim o ki; kızı, insan unutur ve o unuttukları bir gün hatırlanır. Hadiseler tekrar cereyan eder. Annelik kolay değildir, birçok noktadan düşünüp ona göre davranmalı bir anne. [34] diyerek zihnine hücum eden hatıralarını zikretmiştir. Kendisinin zihninde, annesi sert bir anne olarak canlanmaktadır. Bunun çok da doğru olmadığını hatırlatıp zamanın çocuklarının anlayışına ve idrak seviyelerine göre hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Anneanne, son olarak: *"Ey seneler! Ey geçen zaman! Bil ki, nesiller bir tespih gibidir. Her tanesi diğer taneye benzer. Kim inanırdı ki kızımın bu çağda anne olup bana ve anneannesine benzeyeceğine! Kendi kızları da ona benzeyecektir."*[35] Bu sözleri ifade ederek kendi mütalaasını beyan etmektedir.

Yazar hikâyede fasih bir dil kullanmıştır. Üslubu ise son derece açık ve nettir. Anneliği baz aldığı için tahlilci bir üslup da kullanmaktadır. Yeri geldiğinde eleştirel üslubu kullanarak toplum eleştirisi yapmaktadır.

2.7 *Ente'l-Halâs (*Sen Kurtuluşsun*)*

Yazar bu hikâyeyi 1989 senesinde kaleme almıştır. Koleksiyonun üçüncü hikâyesi olup on sayfadan oluşmaktadır. Hikâyede tek zincirli olay örgüsü hâkimdir. Teması ise taassuptan kurtuluştur.

Yazar, kral ve kraliçenin hususi hizmetinde olduğu anlaşılan bir ailenin hikâyesini konu edinmiştir. Bu ailenin genç kızı, küçüklüğünden beri kendisine nakşedilen kraliyete bağlılık hisleri sebebiyle kral ve kraliçenin tahta geçiş yıldönümünü kutlamak üzere ailesiyle beraber hazırlıklara girişmektedir. Annesi, babası ve kız kardeşleri ile içten bir kutlama yapmak gayesiyle her türlü işin peşinde koşturmaktadırlar. Kızın abisi ise kendisine inşa ettiği fikir dünyası sebebiyle ne krala ne de kraliçeye zerre kadar muhabbet beslememektedir. Her fırsatta kız

[34] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 52.
[35] A.g.e., 54.

kardeşine: *"Onlar birer put gibiler. Ne zaman, kim için bir şey yaptıklarını gördün? Yerlerinden dahi kımıldamazlar. Yaptığınız şeyler resmen putçuluk! Kendinizi alçaltıp onları yüceltiyorsunuz, peki ne uğruna? Küçüklüğümüzden beri bizlere onların sözde kahramanlıkları hep anlatıldı. Varsa yoksa onlar ve onların büyüklüğü zikredildi. Tüm gücümüzü onlardan alıyormuşuz ve her şeyi o ikisine borçluymuşuz. Hadi oradan!"*[36] diyerek kendi fikirlerini, kız kardeşine telkin etmeye çalışmaktadır. Kız kardeş, abisinin kendisine yaptığı son telkinlerden sonra kendisini biraz tefekküre sevk etmeye başlamıştır. Küçüklüğünden beri normal bir seviyede krala ve kraliçeye sevgi besleyen kız, abisinin telkinlerinden sonra kraliyete karşı fikirleri değişmeye başlamaktadır. Hala tam olarak kraliyete bağlılıktan kopmamış olan kız, abisini de evvelden gördüğü gibi kısmi olarak deli sıfatını ona yakıştırmaktadır. Kendi içinde bazen deli mi filozof mu diye ikileme düşse de abisine sevgisi her daim çok güçlüdür. Zaman zaman abisi aşırı fikirlerle kız kardeşine gelince kardeşi ona: *"Seni tedavi ettirelim abi, deli değilsin ama bazen ramak kaldığını düşünüyorum. Kendini toparla lütfen yoksa başına bir gün bir iş açacaksın."*[37] demektedir. Abisini fikri olarak dev dalgalar arasında kalmış biri olarak görmektedir. Kendince felsefe yapan ve bir fikir dünyası inşa eden abisi, adaletsizlik ve haksızlık karşısında dağ gibi duracağını ifade etmektedir. Kız kardeş: *"Kutlama için hazırlıklarımız bitmek üzereyken ve ortamda mutluluk havası varken abim bulunduğumuz salona girdi. Elinde kül tablası vardı. Seri adımlarla krala ve kraliçeye doğru adımlamaya başladı. Bizler ona yetişemeden bir terörist gibi elindeki kül tablasını doğrudan kralın yüzüne ve kraliçenin de boynuna boşaltmaya başladı. Hemen orada müdahale eden babam, önce abimi kraldan uzaklaştırdı. Bizler çığlık çığlığa bağrışıyorduk. Bu dehşetli manzara, aklımı benden alacak gibiydi. O kötü manzara sonrasında; gözlerin abime ilişti ve babamın, abimi fevkalade sert bir surette dövdüğüne şahit olmaya başladım. Uzun bir dayaktan sonra abimi zindana kapattılar."*[38]diyerek hayatının en kötü manzaralarını nakletmektedir. Geceler boyu abisini ve

[36] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 31.
[37] A.g.e., 32.
[38] A.g.e., 33.

kraliyet ailesine yaptıklarını düşünen genç kız, her şeyin bir sebebi olduğunu ve abisini bunu yapmaya sevk eden amillerin neler olabileceğini tefekkür etmeye başlamaktadır. Umumiyetle abisine, deli sıfatını espri olarak söylese de bazen bu sıfatı ona yakıştıran kız kardeş aynı zamanda abisinin bir de filozof tarafı olduğunu tekrardan hatırlamaktadır. Bir yandan abisine kızgın olan kız, diğer bir yandan; abisi o saldırı işini yaptıktan sonra babası tarafından dövülürken acıdan inlemelerini hatırlayıp merhamete gelmektedir. Zindanda abisini ziyaret etmeye karar veren kız, bu işin tüm fikri altyapısını abisinden öğrenmek istemektedir. Oraya girdikten sonra abisiyle sarılan genç kız uzun bir sohbete başlamaktadır. Abisi kendi fikirlerini sıralar, sebeplerini sıralar ve ardından; adaletsizliğe hiçbir zaman tahammül edemeyeceğini, her zaman adaletin peşinden koşacağını ve bu uğurda da geri adım atmayacağını ifade etmektedir. Mutluluğun mücadele ile elde edilebileceğini, yaratılmışlara olduğundan daha fazla ehemmiyet atfetmenin işi putçuluğa vardıracağını delilleriyle serdetmektedir. Kız kardeşini fikirleriyle tesiri altına alabilmeye muvaffak olan abi, bu zindan sohbetlerini kız kardeşi ile defalarca tekrarlamaktadır. Yine bir gün, sohbet ettiklerinden yukarılardan ağlama sesleri duyan iki kardeş, zindan kapısını da açık olarak bulup seslerin geldiği cihete doğru gitmeye başlamışlardır. Babalarını henüz canını yeni vermiş olan kral ve kraliçenin yanında ağlarken görmektedirler. Abi gördüğü manzara karşısında: *"Ya Rabbi! Bize bir çözüm ver. Bize tedbirimizi ver. Hürriyetimize kavuştur. Yarınlarımızı planlamayı bize nasip et. Hür bir kuş gibi kanat çırpmamıza yardım et."*[39] diyerek Allah'a dualar ile yalvarmaktadır. Bu hadiseden sonra; abi, sarayı bombayla havaya uçurmayı düşünmektedir. Kendi kendine: *"Bundan sonra yaşamayı becerebilir miyim acaba? Ölür müyüm yoksa hayatta kalabilir miyim? Neyi denemeliyim?"*[40] diyerek düşüncelerini ifade etmektedir. Abi, ailesinin uzun zamandan beri kötü fikirler ile kuşatıldıklarını bildiği için önce onları bu menfi fikirlerden kurtarıp

[39] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 37.
[40] A.g.e., 39.

hakikati ve adaleti temsil eden fikirler ile mücehhez kılıp ondan sonra yeni bir hayata başlamayı düşünmektedir.

Hikâyede mekân olarak kraliyet sarayı ve oranın zindanı ön plana çıkmaktadır. Yazar karakterlerin şahsi hususiyetleri sıklıkla ifade edip yaşanan hadiselerin alt yapısının anlaşılmasını kolaylaştırmaya çalışmaktadır. Dil olarak tamamen fasih bir dil tercih etmektedir. Üslubu ise açık ve net olmakla beraber eleştirel bir yaklaşımla net ve keskin ifadeler kullanmaktadır. Bu da hikâyenin muhtevasını çok daha ciddi bir hale getirmektedir. Karakterlerin fikir dünyasını, günümüz insanlarının zihin ve fikir dünyasına benzeterek dünyada ve kendi ülkesinde cereyan eden hadiselere ve sorunlara işaret etmektedir. Dramatik üslubu da hüzün ve keder hislerinin kabardığı sahnelerde kullanmayı tercih etmektedir.

*2.8 Mâzâ Ba'd (*Ya Bundan Sonra*)*

Yazar bu hikâyeyi 1991 senesinde kaleme almıştır. Koleksiyonun sekizinci hikâyesi olup on sayfadan oluşmaktadır. Hikâyede tek zincirli olay öyküsü hâkimdir. Teması maziye hasrettir. Konusu ise baş kahramanın bazen kendi kendine bazen etrafındaki nesneler ile bazen de etrafındaki insanlarla sohbet edip maziye olan hasreti dile getirerek dertlerini sıralamasıdır. Bazen mutfağındaki raflara konuşan baş kahraman: *"Eskiden hayatımız çok daha farklıydı. Samimi gülücüklerimiz vardı. Heyecanımız vardı. Ümitlerimiz vardı. Artık ne eski günler ne de o günlerin neşesi kaldı."*[41] Toplumun aksi istikamette değişmesini hazmedemeyen baş kahraman, insanların nasıl bu denli değiştiğini idrak etmeye çalışmaktadır. Onların da kendilerinin de insan olduğunu, menfi havadan herkesin müteessir olduğunu ancak değişen insanların nefislerinin kölesi olup heva ve heveslerinin peşinden koştukları için değiştiklerine işaret etmektedir. İradesine hâkim olan insanları, hiçbir menfi havanın değiştiremeyeceğini vurgulamaktadır.

Dil olarak fasih bir dil kullanan yazar, üslubu da son derece açık ve nettir. Toplum eleştirisi yaparak ülkesinde umuma şamil olmuş sıkıntılara

[41] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 80.

işaret etmektedir. Sorunlardan bahsederken çözümler de sunmaya gayret göstermektedir.

*2.9 el-Aduvvü'l-Âşık (*Aşık Düşman*)*

Yazar bu hikâyeyi 1990 senesinde kaleme almıştır. Koleksiyonun dokuzuncu hikâyesi olup dokuz sayfadan oluşmaktadır. Hikâyede tek zincirli olay öyküsü hâkimdir. Hikâyede karakter olarak yalnızca bir erkek ve bir de kadın vardır. Teması sevginin mutluluk için yeterli bir amil olmayışıdır. Konusu ise birbirini geçmişte seven iki insanın uzun bir aradan sonra tekrar karşılaşmalarıdır. Karşılaştıkları yer zikredilmese de bunun bir bahçe olduğu anlaşılmaktadır. Kadın, uzun bir zaman sonra eskiden tanıdığı adamı bir çiçek koparmaya çalışırken görmektedir. Kadın, adamı uzaktan seyretmeyi tercih etmektedir. Adam, çiçeği koparırken dikenlerini hesaba katmamıştır ve bu sebeple dikenler adamın bileğini batıp kanatmıştır. Bileğinin kanadığını fark edemeyen adama gülmeye başlayan kadın, bir müddet sonra adamın intibahını celp etmiş ve adam kadına neden güldüğünü sormuştur. Kadın ise: *"Seni izlerken zihnime eski bir hatıram geldi o yüzden güldüm."*[42] diye karşılık vermiştir. Bunun üzerine sohbet etmeye başlayan bu iki insan, en nihayetinde çiçeği dikenlerinden kurtarmaları gerektiği üzerine anlaşmışlardır. Ancak bunu yaparlarken nasıl bir yol izlemeleri gerektiği hususunda müşterek bir noktada buluşamamaktadırlar. İkisi de birbirinden farklı fikirler beyan etmektedirler. Her biri kendi bildiğini okumaya çalışmaktadırlar. İkisi de hedefe nail olamadıklarını görünce tekrar bir fikir teatisinde bulunmayı tercih etmektedirler. Adamın çabalarını gören kadının şefkat ve merhamet hissiyatı kabarmaktadır. Ancak bu hisler kadını maziye götürüp pek de hoşlanmayacağı şeyleri hatırlatmaktadır. Kadın, bileğini kanatan adama pansuman yapması için yardımcı olmaktadır. Bir anda tüm hayatı film şeridi gibi gözleri önünden geçen kadın, kendisini bir dağ gibi hissettiğini kendi kendine mırıldanmaktadır. Kadın: *"Ben neden dağ gibi hissediyorum? Neden yağan yağmurlara ve fırtınalara karşı direnip sabrettim ve ezelden beri sabrediyorum.*"[43] diyerek acılarla, hüzünlerle ve

[42] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 92.
[43] A.g.e., 94.

mücadele ile geçen hayatını kendi kendine hatırlatmaktadır. Kadın, adamın neden döndüğü hakkında düşünmektedir. Hala çiçeği dikenlerinden kurtaramayan bu iki insan, içinde bulundukları vaziyetin bir trajedi olduğunu düşünmektedirler. Kadın, adama: *"Bu işi ancak beraber hareket edersek halledebiliriz, aksi halde; bu işin nihayeti belli: trajedi."*[44] demektedir. Adam ise kadına, trajedinin tam olarak ne olduğunu merakla sormaktadır. Kadın da trajedinin kendileri için mücadeleyi bırakmak olduğunu ifade etmektedir. Nice denemeler yaptıktan sonra, yine beraber düşünmeye koyulmaktadırlar. Adam, kadına çözümün ne olduğunu tekrar sormaktadır. Kadın: *"Acıyı beraber paylaşıp üstlenirsek bu işin üstesinden geliriz."*[45] demektedir. Kadının vermiş olduğu her cevabın, başka bir meselede karşılığı vardır. Mazide de bu şekilde beraberce hareket etmeye gayret sarf etmiş olsalardı ikisinin de hayatı çok daha farklı olabilirdi. Kadın bu sözleriyle adama çok başka mesajlar vermektedir. Adam burnunun dikine giderek kendince hamleler yapıp işi mahvetmektedir. Kadın ise yıllar geçse de hiçbir şeyin değişmediğini anlamaktadır. Kadın kendisine: *"Ben delinin tekiyim. Kime güvenip de bir çiçeği kurtarmaya çalışıyorum! Ben ancak o çiçeğin katili olurum, onu tabuta koyarım."*[46] diyerek aczini ifade etmektedir. Adam, işi batırıp suçu da kadına atmaktadır. *Adamın: "Bak, senin yüzünden ne oldu! Çiçek mahvoldu."*[47] sözleri karşısında hayretler içinde kalan kadın, adamdan gelen tüm suçlamaları reddederek kendisini anlayanın olmadığı dünyaya kahkahalar atmaktadır ve *"Hiç ağlamayacağım, ben gülmek istiyorum. Hem de hiç olmadığı kadar gülmek istiyorum ve her şeye inat güleceğim!"*[48] demektedir.

[44] Yahya el-İryani, *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*, 96.
[45] A.g.e., 97.
[46] A.g.e., 97.
[47] A.g.e., 98.
[48] A.g.e., 99.

SONUÇ

Selvâ Yahyâ el-İryânî, yazmış olduğu bu hikâye koleksiyonundaki her bir hikâye ile Yemen toplumunda zuhur eden sorunları ele almaktadır. Bunları ele alırken de sorunların asli kaynağına işaret etmektedir. Yemen, Osmanlı İmparatorluğunun idaresi altında bir devletken; 1918 senesinde, birinci cihan harbinden hemen sonra, Kuzey Yemen olarak müstakil bir devlet haline gelmiştir. Güney Yemen ise Britanya mandası olmuştur. Güney Yemen'in istiklaline kavuşması ancak 1967 senesinde tahakkuk etmiştir. Hicaz'ın güneyinde dili, dini, rengi, ırkı aynı olan bir millet; iki farklı devletin idaresi altında bir hayat idame etmekteydiler. 22 Mayıs 1990'da birleşen iki devletin tesis ettiği Yemen Cumhuriyeti, kurulduğu günden bu yana; iktisadi sıkıntılar, iç savaş ve insani krizlerle yüzleşmeye devam etmektedir. Böyle bir tarihi arka planı olan Yemen'de; yazılan edebi eserlerde muhakkak yaşanan siyasi, iktisadi, içtimai ve dini sıkıntıların tesiri görülmektedir. Halkı Müslüman olan Yemen'de, umuma şamil olmuş iki dini mezhep vardır. Birisi Sünni mezhep ki bu mezhebe Yemen halkının %65'i mensuptur. Diğeri ise Zeydîliktir. Buna da halkın %35'i mensuptur. İtikadi noktadan birbirine bu kadar zıt olan iki mezhebin mensuplarından hangileri devlette bir güç haline gelirse diğer mezhebin mensuplarına ve onların faaliyetlerine zarar verebilme gücü elde edebilmektedir. Bu da iki taraf arasında zuhur edecek bir çatışmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Müslüman halklar, asırlar boyu mezhepler sebebiyle tuzağa düşürülüp çatıştırılmaktadır. Selvâ Yahyâ, bu çatışmaların canlı şahidi olarak o ortamlardan müteessir olup Yemen toplumunu ve orada yaşanan siyasi, iktisadi, içtimai ve dini çatışmaların ne denli menfi neticelere sebebiyet verdiğini yazarak anlatmaya çalışmıştır.

Selvâ Yahyâ, koleksiyonundaki her hikâyede bir sorunu öne çıkarmaktadır. Bazı hikâyelerinde adaletsizliği öne çıkarmıştır. Bazısında insanlara karşı güvensizliği, bazısında toplumda yayılmış olan ahlaksızlığın sebebiyet verdiği fuhşiyatın her kesime sirayet etmesini, bazısında aşk ıstırabını, bazısında erkeklerin tekinsiz insanlar olması gibi konuları öne çıkarıp işlemiştir. Selvâ Yahyâ, sorunları zikretmekle kifayet

etmemektedir. Bilakis; bu sorunların bir çözüme kavuşturulması için de bazı mesajlar vermektedir. Adaletsizlikten bahsederken bir gün ilahi adaletin muhakkak tecelli edeceğini, zalimin irtikap ettiği zulmün hiçbir surette yanına kalmayacağını, ahlaki ıslahatlar icra edilirse zalimin hem bu dünyada cezaya duçar olacağını hem de ahirette elim bir azaba maruz kalacağını hissi bir dille anlatıp bugün gücü elinde bulunduranlara devran dönmesi halinde ellerindeki gücü kaybedeceğine işaret etmektedir. Dün gücü olmayanlar, bugün güçlü olabilirler ancak yarınları meçhul şeklinde mesajını vermektedir. Bazı hikâyelerinde, yaşanan bir sorun karşısında *"Önceden böyle sorunlar yaşanmazdı çünkü insanlar birbirlerinin fikirlerine hürmet gösterirlerdi. Nitekim hürmet dinin ve güzel ahlakın bir icabıydı."* diyerek toplumda yaşanan sorunun sebebini ve çözümünü dolaylı olarak zikretmektedir.

Selvâ Yahyâ'nın hikâyelerinde, feminizm tesiri kısmi olarak mevcuttur. Müslüman bir toplumda kadın-erkek ayrımı yapmaksızın herkese hakkının verilmesi gerekmektedir. Ancak Yemen'de, öylesine kaos ve krizler yaşanmaktadır ki bu menfi hadiselerden en çok kadınlar muzdarip olmaktadır. Güçlü olanın zayıfı ezdiği bir yerde, ki zayıf olan erkek de olsa kadın da olsa, ezilmektedir. Koleksiyondaki hikâyelerde, erkekler de baş kahraman olurken kadınların baş kahramanlığı daha çoktur. Kadınların yaşadığı ve maruz kaldığı sorunlar daha da öne çıkarılmaktadır. Yazarın kendisi de bir kadın olduğu için; kadınların hallerinden çok iyi anladığını, onların hikâyede yaşadıkları sorunlar karşısında kalp acılarını, hayal kırıklıklarını, usanmışlıklarını, kendisi bunları yaşıyormuşçasına, çok hissi bir şekilde dile getirebildiğini göstermektedir.

Yazarın bu koleksiyonu incelendiğinde, kendisinin yaşadığı toplumun sorunlarını tespit edip hikâyelerinde buna yer vermesi ve çözümleri de olabildiğince güzel bir dille anlatarak toplumun ıslahı için gayret sarf ettiği göze çarpmaktadır.

KAYNAKÇA

Ahmet Cevdet Paşa. *Tarih-i Cevdet*. C. 5,.

Ahmet Kazım Ürün, Ahmet Kazım. *Arap Edebiyatı Klasik-Modern*. Konya: Çizgi Kitabevi, 2023.

Ahmet Şimşirgil, Ahmet. *Kayı VIII. Islahat, Darbe ve Devlet*. 8. bs. İstanbul: Timaş Yayınları, 2022.

Ayyıldız, Erol. "TDV İslam Ansiklopedisi - Makame". *TDV İslam Ansiklopedisi*, 2003.

"Selva Yahya'nın kendini tanıttığı ropörtaj. https://www.raedat.com/raedat/ye/168.htm".

Yahya el-İryani, Selva. *Lahzatu Şecen ve Kısas Uhra*. Yemen: San'a Yerel Yayınevi, 1992.

Zavalsız, Halit. "Mahmud Abbas Akkad, Akkad öykü ve roman türünü biraz aşağı görüp tenkit etmiş olsa da kendisi bazı romanlar kaleme almıştır.(TDV İslam Ansiklopedisi 1989 2/267-269 İstanbul)".

الابتكار في تصميم اختبارات اللغة العربيَّة للمتعلِّمين الجُدُد*

Shehab Ahmed Hasan AL-JUBOURI**

İbrahim ÖZAY***

الملخّص

يهدف المقال تعرُّف دور اختبارات اللغة العربيَّة للمتعلِّمين الجُدُد بطريقةٍ مبتكرةٍ، توظَّف فيها التقنيَّات الحديثة من برامج وأجهزة التكنولوجيا المحوسبة، والنظر في نتائجها لدى متعلِّمي اللغة العربيَّة والفوائد التي يمكن تحصيلها منها، وكذلك معرفة كيفيّة تصميم واستخدام أساليب وأدوات التقييم المبتكرة التي من شأنها تحسين تجربة التعلُّم وجعلها أكثر متعة أمام المتعلِّمين، وبيان حجم مساهمتها في تقديم تقييمات صحيحة وعامة لكفايات المتعلِّمين اللغويَّة، التي تقود لمعرفة مواطن القوة والضعف لديهم بصورة دقيقة، وهذا ما يساعد في تنميَّة مهارات التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات بطرائق إبداعيّة، ولها قوة الدافعيّة نحو التفاعل والتواصل بين المعلِّمين والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم، التي تجعلهم في سياق التعلُّم التعاوني، وأشار المقال إلى ما تتميَّز به تصميم الاختبارات اللغويَّة بطريقة مبتكرة بالأساليب التعليميَّة متنوعة، واستخدام تقنيَّات حديثة تتناسب مع احتياجات المتعلِّمين بما يحقِّق مبدأ العدالة والشموليّة في التعليم، وهذا ما يساهم في توفير بيئة تعليميَّة مرضية للجميع.

الكلمات المفتاحية: اختبارات اللغة العربيَّة، الواقع الافتراضيّ، الواقع المعزّز، الأساليب وأدوات التقييم المبتكرة.

* Makale Geliş Tarihi / Received: 25.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 18.07.2024

** Assistant Teacher, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of Arabic Language Education, Ankara/TÜRKİYE /aljuburi82@gmail.com/ https://orcid.org/0009-0000-0672-7559.

*** Associate Professor, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Division of Arabic Language Education, Ankara /TÜRKİYE/ ozay@gazi.edu.tr/ ORCID NO: 0000-0003-3860-3440.

Yeni Öğrenenler İçin Arapça Dil Testlerinin Hazırlanmasında Yenilikçi Bir Yaklaşım

ÖZ

Bu makale, yazılım ve bilgisayar destekli teknolojik cihazlar gibi modern teknolojileri kullanarak yeni öğrenenler için Arapça dil testlerinin rolünü yenilikçi bir şekilde tanımlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, testlerin Arapça öğrenenler için dilsel faydaları ve çıktıları ile elde edebilecekleri avantaj ve sonuçları incelemektedir. Ayrıca, öğrenme deneyimini geliştirmek ve öğrenciler adına daha eğlenceli hale getirmek için yenilikçi değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının nasıl tasarlanacağı ve kullanılacağını da araştırmaktadır. Makale, bu yöntemlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tam olarak belirlenmesine yardımcı olan dilsel yeterliliklerinin doğru ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesindeki katkısını vurgulamaktadır. Bu katkı sayesinde yenilikçi yöntemler, eleştirel düşünme becerilerinin ve sorunları yaratıcı bir şekilde çözme yeteneğinin geliştirilmesine yardımcı olur. Yöntemler aynı zamanda öğretmenler ve öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi ve iletişimini teşvik ederek iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Çalışma, dil testlerinin yenilikçi tasarımının farklı eğitim yöntemlerini kapsadığına ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan modern teknolojileri kullandığına, eğitimde adalet ve kapsayıcılık ilkesine ulaştığına dikkat çekmektedir. Bu da herkes için tatmin edici bir öğrenme ortamı sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Arapça Dil Testleri, Sanal Gerçeklik, Artırılmış Gerçeklik, Yenilikçi Değerlendirme Yöntemleri.*

Innovation in Designing Arabic Language Tests for New Learners

ABSTRACT

This article aims at identifying the role of Arabic language tests for new learners innovatively, employing modern technologies such as software and computerized technology devices. It examines the linguistic benefits and outcomes for Arabic language learners and the advantages and results they can obtain. Additionally, it seeks to understand how to design and use innovative assessment methods and tools to enhance the learning experience and make it more enjoyable for learners. The article highlights the contribution of these methods in providing accurate and comprehensive evaluations of learners' linguistic competencies, which help identify their strengths and weaknesses precisely. This, in turn, aids in developing critical thinking skills and the ability to solve problems creatively. The methods also promote interaction and communication between teachers and learners, as well as among the learners themselves, fostering a collaborative learning context. The article also concludedthat the innovative design of language tests features diverse educational methods and utilizes modern technologies that meet learners' needs, achieving the principle of fairness and inclusivity in education. This contributes to providing a satisfactory learning environment for everyone.

Keywords: *Arabic Language Tests, Virtual Reality, Augmented Reality, Innovative Assessment Methods.*

أولاً: خلفية البحث وإشكاليته

المقدّمة

الابتكار قوى له أدواته الإبداعيّة التي تُحسِّن الإنتاج ما حسُن العمل بها، فتصميم اختبارات لغويَّة مبتكرة لمتعلِّمي اللغة العربيَّة الجُدُد بظلِّ التقدُّم التكنولوجي الحاصل؛ دعوة تلبِّي المتطلَّبات اللغويَّة لتحقيق تجربة تعليميَّة فذَّة، لأنَّ الاختبارات علامة تُفرِّق بين المستويات اللغويَّة وكفاياتها المختلفة، فهي تساهم في إرساء أسسٍ متينةٍ لفهمٍ عميقٍ وشاملٍ للغة العربيَّة، إذ يتطلَّب هذا الابتكار مقاربة تجمع بين الإبداع والدقَّة، لتقدِّم اختبارات تتجاوز التقليديَّة وتُلهم المتعلِّمين معاني اللغة واكتشاف مضامينها، ففي هذه المسيرة التعليميَّة، تصبح الاختبارات أداة ليست لقياس المعرفة وحسب، بل لتحفيز الشغف واستكشاف الإمكانات اللغويَّة الكامنة.

ومن مبدأ الفصل بين وجوه الاختبار نشير إلى فاعليَّته العلميَّة وحجم تمثيله التعليمي فهو؛ أداة لقياس قدرات الطلبة اللغويَّة في موضوع معيَّن، ويصمَّم بمعايير وأسسٍ علميَّة عالميةٍ في مجال القياس، والتقويم[1].

والمتوقع من البيئة التعليمية "أن تسعى إلى مساعدة طلابها على النمو السليم عقلياً وعاطفياً وجسمياً واجتماعياً حتى يصبحوا أفراداً مسؤولين عن أنفسهم وتصرفاتهم وهذالا يأتي من المدرسة إلا إذا أتاحت الفرص أمام الطلاب لممارسة النشاطات المختلفة

[1] المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. اختبار اللغة العربيَّة المقنن لغير الناطقين بها، كتاب دليل الطالب. الرياض – المملكة العربيَّة السعوديَّة: وزارة التعليم السعوديَّة، 2015، ص 34.

والمدروسة"[2] ومنها الاختبارات وبناءً على أهميَّة الاختبارات التي تمثِّل ركناً تعليميَّاً مهمَّاً؛ ستقوم هذه المقالة في مجال دراستها بعمليَّة ديناميكيَّة لتقديم نموذجٍ اختباريٍّ يتناسب وتطوُّر الحاجات اللغويَّة المعاصرة بما يضمن توظيفها بشكل يدعو إلى التحسين المتقدِّم فيها وذلك من مكانة الاختبارات في تعليميَّة اللغة العربيَّة. فكما يراها إيلانا (Elana)[3] أي الاختبارات؛ أداة تعليميَّة تعلُّميَّة، فضلاً عن تأثيراتها النفسيَّة، والاجتماعيَّة، والأخلاقيَّة. فهي بحاجة إلى تطويرٍ مبنيٍّ على المعياريَّة[4].

فالاختبارات هي عمليَّة تقويميَّة ومنهجيَّة منظَّمة للحكم على أداء المتعلِّمين وفق معياريَّة التعلُّم ومحكَّات محدَّدة لمعرفة مدى تحقيق أهداف ومستويات التحكم في المعارف والمهارات اللغويَّة والتواصليَّة واستخدامها، لاتِّخاذ قرارات مناسبة بشأن انتقال الطالب من مستوى إلى آخر... ومن أهم أسس تصميم الاختبارات التي أكدها الإطار المرجعي للمجلس الأمريكي" أكتفل" (ACTFL)؛ التزامها منهجيَّة إعدادها واستثمار نتائجها

[2] خالد الدغيم: دراسات في التربية الإسلامية، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول، ط1، 2021، ص276-277

[3] Elana Shohamy. The Power of Tests: A critical Perspective on The Uses of Language Tests. England, 2001.

[4] عبيدات، حسين علي. اختبار الكفاءة في اللغة العربيَّة – دراسة تحليليَّة وصفيَّة. السعوديَّة: معهد اللغويات العربيَّة – جامعة الملك سعود، 2016، ص357.

وذلك بتحديد الهدف من الاختبار، وتحليل المحتوى، وصياغة الأهداف، وإعداد جدول المواصفات، وتصميم وبناء فقرات الاختبار[5].

فكما أنَّ لكل مهمَّةٍ ضوابط، فكذا الحال لعمليَّة الاختبارات بشكل عام لها أسس وضعها الخبراء يجب اتِّباعها عند تصميم الاختبار، فمن الأسئلة ما تقيس مدى ارتباط معارف وأداء الطالب بأهداف التعلُّم، وصياغتها بلغة مفهومة وواضحة، وكل سؤال مستقل عن غيره، وأن لا يحتمل السؤال أكثر من إجابة، وهناك من قواعد الاختبارات ما اختصَّت بها عمليَّة تعليم اللغة العربيَّة وما ينبغي القيام به، أن يتعدَّى التقييم إصدار الحكم إلى تحسين التعليم وتطويره، ومشاركة المعلِّمين بإعداد أسئلة الاختبارات جميعهم، والاستفادة من عمليَّات التقويم البديل ممثَّلة في التقييم الذاتي والاختبارات التكوينيَّة المستمرة، أمَّا في ما يخص تصميم الاختبارات فلها أسسٌ تتنوَّع بتنوّع الأسئلة فيها فكلها تؤكِّد الدقَّة في تحديد الإجابة الصحيحة لكلِّ سؤال[6].

[5] حسيني، فاطمة. دليل التقويم في تعليم اللغة العربيَّة وتعلُّم ها للناطقين بغيرها: تحويل الممارسات من التقويم الورقي إلى التقويم الرقمي البديل. منشورات منظَّمة العالم الإسلامي للتربيَّة والعلوم والثقافة – إيسيسكو– مركز اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها،2021، ص 11– 25.

[6] فضل، محمد عبد الخالق. أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية. العربيَّة للناطقين بغيرها، 11 يناير، 2011: 1 – 46، ص 11.

ومن الأسس الجيدة للاختبارات ما حدَّدها طعيمة[7] أحدها؛ الصدق ويعني به أن الاختبار يقيس ما وضع من أجله، وثانيها الثبات؛ وهو إعطاء ذات النتيجة لذات المجموعة إذا ما أعيد الاختبار عليهم، وكذلك الموضوعيّة؛ التي تكون فيه نتيجة الاختبار بمعزل عن توجهات المصحِّح وتأثيراته الشخصيَّة، ثم العمليَّة؛ التي لا تتطلَّب جهداً من المعلِّم كبيراً سواءٌ في وضعه، أو تطبيقه، والأساس الأخير التمييز؛ وهذا ما يفرِّق بين الطلبة المختبَرِين من فوارق علميَّة تميِّز الضعفاء عن الأقوياء.

إشكاليَّة البحث

لا تخلو اختبارات اللغة العربيَّة من إشكاليَّات في تصميمها وخاصَّة المرتبطة باستخدام أدوات تقييم فعَّالة تعكس المستويات اللغويَّة الحقيقيَّة للمتعلِّمين، وتتجسَّد هذه الإشكاليَّات بافتقار شمول الاختبارات للمهارات اللغويَّة الأساسيَّة، وانخفاض تمثيل الاختبارات مع مستويات المتعلِّمين الثقافيَّة، واللغويَّة، المتنوِّعة، وإشكاليَّة استخدام التكنولوجيا لرفد التقييم المستمر والتكيّفي، كما ويجب أن تكون الاختبارات مرنة وتستجيب للاحتياجات الفرديَّة للمتعلِّمين، مع الاحتفاظ بمعايير الصدق، والموثوقيَّة في القياس.

فالمتأمِّل في أغلب الاختبارات اللغويَّة، المستخدمة في برامج تعليم العربيَّة، يجد قصوراً في تصميم هذه الاختبارات، يعزى لصعوبة إعدادها، ولقصورٍ في كفايات المعلِّمين الذين لم يُدرَّبوا على إعداد مثل هذه الاختبارات، وقد يعزى إلى تقاطع الاختبارات مع

[7] طعيمة، رشدي أحمد. تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلاميَّة للتربيَّة والعلوم والثقافة، 1989، ص 247 – 248.

أهداف البرامج المنشودة مما يجعل هذه الاختبارات على نقيضي طرف مع أهداف البرامج المعدَّة لها[8].

ومما تشير إليه حسيني[9] من إشكاليَّة موضوعيَّة؛ أنَّ اختبارات قياس الكفاءة اللغويَّة لمتعلِّمي اللغة العربيَّة في كثير من الأحيان، لا تستند إلى معايير تراعي خصوصيَّات اللغة العربيَّة وأنظمتها الصوتيَّة، والتركيبيَّة، والدلاليَّة، ومهاراتها اللغويَّة، ولا تُحدِّد مستويات الطلبة اللغويَّة ومعارفهم الثقافيَّة على مستوى؛ الأصوات، والمفردات، والقواعد، والتراكيب، والطلاقة في مستويات الثروة اللغويَّة والكفاءة المعجميَّة والإبداعيَّة[10].

وهو ما يعني التنبُّه إليه من ضرورة الوقوف على أهم ركائز الإشكاليَّة التي تنبع بتصوّر هذه الدراسة؛ بتقليديَّة تصميم الاختبارات اللغويَّة دون مراعاة لأسسٍ علميَّة تقدِّم الجودة وتحفظ الرصانة.

أهداف البحث

يهدف البحث تعرُّف أثر تطوير أدوات الاختبار وتصميمه بغية الوصول إلى الحقائق الآتية:

---

[8] فضل، محمد عبد الخالق. أوجه القصور في الاختبارات الموضوعيَّة. العربيَّة للناطقين بغيرها، 11 يناير, 2011: 1 – 46، ص 3.

[9] حسيني، فاطمة. دليل التقويم في تعليم اللغة العربيَّة وتعلُّم ها للناطقين بغيرها: تحويل الممارسات من التقويم الورقي إلى التقويم الرقمي البديل. منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربيَّة والعلوم والثقافة – إيسيسكو– مركز اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها،2021، ص 4.

[10] نفس المصدر، ص 24.

1. توظيف أدوات تقييم تتضمَّن المهارات اللغويَّة الأساسيَّة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).

2. السعي لتصميم اختبار لغوي يضمَّن تقييماً حقيقيَّاً لمستوى المتعلِّمين.

3. تصميم اختبارات تتناسب ومستويات المتعلِّمين الثقافيَّة، واللغويَّة.

4. توظيف التكنولوجيا في التقييم بطريقة الاستمرار والتكييف.

5. الحرص على مرونة التقييم حتى تلبية الفروقات الفرديَّة للمتعلِّمين.

6. ضمان الصدق والموثوقيَّة في قياس القدرات اللغويَّة.

أهميَّة البحث

لأهميَّة الاختبارات اللغويَّة في عمليَّة تقييم المتعلِّمين، يرى البحث أهميتها في القيم الآتية:

1. تحسين جودة التعليم وذلك بتوفير تقييمات دقيقة تعكس مستوى تحصيل المتعلِّمين للغة العربيَّة.

2. تحفيز المتعلِّمين وتنشيط تفاعلهم، وذلك بفعل توظيف التقنيَّات الحديثة في التقييم.

3. مراعاة الاحتياجات الفرديَّة وذلك بتوفير اختبارات مرنة تتوافق مع مستوى المتعلِّم ومتطلَّباته.

4. تصميم اختبارات تضمن جميع المهارات اللغويَّة وتحقِّق الشموليَّة.

5. الوصول إلى نتائج تقييم تعكس بشكل حقيقي قدرات المتعلِّمين بموثوقيَّة وصدق.
6. إعطاء تقييمات مستمرَّة لتحديد مواطن القوَّة، والضعف والعمل على تحسينها لتسهيل عمليَّة التعلُّم.

ثانياً: المباحث النظريَّة للبحث

المبحث الأول: التعريف بمصطلحات البحث

الابتكار: هو إنتاج شيء جديد بفترةٍ زمنيَّة معيَّنة نتيجة لتفاعل الفرد مع الخبرة التي يمتلكها، أو عن طريق تفكيره بطرائقَ جديدةٍ بعيدةٍ عن التفكير الروتيني والتقليدي لإنتاج شيءٍ جديدٍ غير مألوف بشرط أن يكون مقبولاً، ويحقِّق رضا الفرد والمجتمع، مع توفّر عناصر إنتاجيَّة متعدِّدة مثل الواقعيَّة، والأصالة، وقابليَّة التعميم، وإثارة دهشة الآخرين[11].

ويعرّفه الباحثان إجرائيَّاً بأنَّه؛ اتِّخاذ التكنولوجيا أسلوباً في تقييم متعلِّمي اللغة العربيَّة وأداةً في تطبيق وتصميم الاختبارات لتشمل جميع مهارات اللغة بشكل متساوٍ، مع مراعاة الفروق الثقافيَّة للمتعلِّمين وتوفير تغذيَّة راجعة.

[11] الحياري، إيمان. تعريف الابتكار. 26 مارس، 2018. https://mawdoo3.com.

التصميم: هو تنظيم العناصر التعليميَّة من أجل تيسير عمليَّة التعلُّم، كما يجري تحديد العلاقة بين المدرِّسين وطُلَّابهم، وتحديد المواد التعليميَّة والمحتوى والزمن اللازم لذلك، كما يتم تحديد مخرجات التدريس[12].

ويعرّفه الباحثان إجرائيَّاً بأنَّه؛ إنشاء أدوات تقييم تتوافق وتطلُّعات الطلبة من استخدام التقنيَّات الحديثة، لتحديد كفاياتهم اللغويَّة، واختيار المهام والأسئلة التي تناسبهم في جوانب اللغة جميعها بدقَّة ووضوح.

الاختبار: مجموعة من الأسئلة يطلب استجابة المتعلِّم لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغويَّة معيَّنة، وبيان مدى تقدُّمه فيها، ومقارنته بزملائه[13].

ويعرّفه بين (Bean) المشار إليه في عبد الرحمن[14] بأنَّه؛ مجموعة من المثيرات بواسطتها يمكن قياس بعض العمليَّات العقليَّة والخصائص النفسيَّة بطريقة كيفيَّة، وكميَّة وهذا ما يعني أنَّ الاختبار يقيس شيئاً ما ويقيِّمه.

---

[12] محمد الدريج، جمال الحنصالي، علي الموسوي، سام عمَّار، علي سعود حسن، ومحمد الشيخ حمود. معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: المنظمة العربيَّة للتربيَّة والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، 2011، ص 8.

[13] طعيمة، رشدي أحمد. تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلاميَّة للتربيَّة والعلوم والثقافة، 1989، ص 247.

[14] عبد الرحمن، أحمد محمد. تصميم الاختبارات أسس نظريَّة وتطبيقات عمليَّة. الأردن – عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2011، ص 14.

ويعرّف الدامغ[15] الاختبار في إطار العمليَّة التعليميَّة بأنَّه" أداة قياس تتضمَّن مثيرات أُعدت بطريقة علميَّة بهدف تحديد حجم سمَّة عقليَّة أو صفة إنسانيَّة.

ويعرِّفه شحَّاتة، النجَّار، وعمَّار[16] بأنَّه عمل تطبيقي، يكشف عن معارف الطلبة ومعلوماتهم ومفاهيمهم وأفكارهم والأداءات السلوكيَّة التعلُّميَّة التي اكتسبوها في موضوع ما، أو مهارة ما في مدَّة زمنيَّة محدَّدة.

يعرِّف الباحثان الاختبار إجرائيَّاً بأنَّه؛ أدوات تقييم مصمَّمة لقياس مستوى المتعلِّمين، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم.

المتعلِّمون الجُدُد: هم حديثو تعلُّم اللغة العربيَّة، وفي مستواها اللغوي المبتدئ؛ وقد ينتمون إلى ثقافات مختلفة، ومشارب لغويَّة متنوِّعة، ويرغبون تعلُّم اللغة العربيَّة والتواصل بها لأغراض مختلفة.

المبحث الثاني: اللغة العربيَّة بين التحدِّيات التقليديَّة والحاجة إلى الابتكار

اللغة أداة تواصل، ورمز تعريفي، وتراث حضاري، وهي المعرفة الأولى للمعارف والعلوم، فلا بدَّ من تحصيلها والاهتمام بها وطرائق تنميتها واكتسابها بغية التواصل من أجل تحقيق مكاسب حياتيَّة مختلفة، وهذه الحاجة من اللغة تدعو لتحسين وسائل تعلُّم اللغة،

[15] الدامغ، خالد بن عبد العزيز. مواصفات الاختبارات العالميَّة. الرياض: مدار الوطن للنشر، 1432، ص 32.

[16] شحَّاتة، حسن، النجَّار، زينب، وعمَّار، حامد. معجم المصطلحات النفسيَّة والتربويَّة. القاهرة: الدار المصريَّة اللبنانيَّة، 2003، ص 24.

فإننا في هذا المجال اللغوي نحذو الخطى باتجاه عنصر مهم من مكونات تعلُّم اللغة المتمثِّل باختباراتها، فقد اعترت الاختبارات العديدُ من إشكاليَّات تصميمها وتقديمها للمتعلِّمين ولا سيما اختبارات اللغة العربيَّة فقد أضلَّتها تحدِّيات كثيرة، عكست آثارها؛ تدني مستويات متعلِّميها اللغويَّة، وهذا ما أكدته؛ دراسة الخالدي، والسويدي[17]، ودراسة فضل[18].

فغالباً ما تكون طبيعة الاختبارات محط صعوبة أمام تصميمها، فهناك عوامل تحدِّد الاختبارات منها ما يتعلَّق بطبيعة المادَّة الدراسيَّة ونوع المحتوى والهدف، وعامل الزمن المخصَّص لها، وكذلك الإمكانات المتوفِّرة للتصحيح، ومدى ضرورة الحصول على نتائج سريعة، وكذلك طبيعة نواتج التعلُّم، ومدى جودة الأسئلة المقدَّمة بها[19].

ولا ينكر باحث أهميَّة الاختبارات ومنزلتها التعلُّميَّة من اللغة العربيَّة فالاهتمام بتطويرها أضحى غاية المعلِّمين، وضمانة المتعلِّمين، فابتكار أساليب جديدة تعمل على ترقية المنظومة التقييميَّة للغة العربيَّة في ظل التطور الحاصل له انعكاس إيجابي في التحصيل اللغوي على مستوى القضايا الآتية:

---

[17] الخالدي، ابتسام عبد الأمير، والسويدي موزة. مدى فاعليَّة أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات العربيَّة المتحدة. أبو ظبي: قسم البحوث التربويَّة، وزارة التربيَّة والتعليم والشباب، أبو ظبي، 1998.

[18] فضل، محمد عبد الخالق. "الاختبارات الموضوعيَّة." رسالة دكتوراه. الخرطوم: كلية التربيَّة – جامعة أفريقيا العالميَّة، 2007، ص 192.

[19] فضل، محمد عبد الخالق. أوجه القصور في الاختبارات الموضوعيَّة. العربيَّة للناطقين بغيرها، 11 يناير، 2011: 1 – 46، ص 3.

1. **التحفيز على التعلُّم**: فكلَّما كانت الاختبارات مطوَّرة كانت أجذب لانتباه المتعلِّمين، وأشجع على التعلُّم.
2. **ضمانة التقييم الشامل**: تقيس المهارات اللغويَّة جميعها، مع الفهم، والتعبير، حتى تحقيق التواصل.
3. **تنشيط التفكير النقدي**: ومهاراته التحليليَّة لدى المتعلِّمين بطرائق غير تقليديَّة.
4. **التهيِّئة للمستقبل**: لاستعداد المتعلِّم للتعامل مع المواقف الحقيقيَّة الحياتيَّة المتنوِّعة والمهنيَّة.
5. **ترقية مستوى التعليم**: تساهم في تطوير إستراتيجيات تعليميَّة جديدة وفعَّالة بناءً على معطيات المتعلِّم.

المبحث الثالث: تصميم الاختبارات اللغويَّة بظلِّ التكنولوجيا التفاعليَّة

للتكنولوجيا التفاعليَّة الأثر البارز في المجال التعليمي، ولا تُنكَر إسهاماتها في تصميم الاختبارات اللغويَّة، فقد أسهمت في تحسين ودقَّة التقييمات اللغويَّة وفاعليَّتها، وقدَّمت تجارب تعلُّميَّة مميَّزة، فقد أتاحت للمتعلِّمين اختباراتٍ لغويَّة مصمَّمة بشكلٍ ديناميكيٍّ تقدِّر مستوياتهم وتراعي فروقاتهم الفرديَّة، ولها أدوات تكنولوجيَّة متقدِّمة تتفاعل معهم وقادرة على تحليل توجهاتهم وتتفهما لتلبية المضامين اللغويَّة التي يرغبون تعلُّمها، فقد أصبحت الاختبارات اللغويَّة بفضل التقنيَّات الحديثة أكثر إثارة وكفاءة، وهذا ما انعكس على تنميَّة تحصيلات الطلبة اللغويَّة.

إذ يؤكد كانال (Canale)[20] أنَّ اختبارات اللغة المهيَّأة بواسطة الكمبيوتر تجعل البنى اللغويَّة المتعدِّدة الأبعاد أكثر فهماً، ويزيد من فائدة الاختبارات التعليميَّة، ويمكن أن تسجل وتحلِّل أداء المتعلِّمين لتزويدهم بمعلومات مفيدة حول معارفهم واحتياجاتهم، فالاختبارات المعدَّة بواسطة التكنولوجيا هي أداة العمل في الأنظمة التعليميَّة المستقبليَّة، وهي بمثابة الدعامات الواعدة إذا ما اهتم بمزيد من إحداث الاختبارات اللغويَّة التي تركِّز على الإنتاج دون تدخل المعلِّم.

ويصف هارولد مادسين اختبارات اللغة بواسطة التكنولوجيا؛ بأنَّها" عمليَّة قياس سيكولوجيَّة أساسيَّة تمكِّن المعلِّمين من قياس الكفاءة اللغويَّة... وتتيح الوصول إلى بنك من الفقرات المدرجة ويتم دفعه بواسطة طريقة إحصائيَّة محدَّدة تعمل على تحديد استجابات الطالب للأسئلة... فعمليَّة القياس السيكولوجي الدقيق في الاختبارات المهيأة بواسطة الحاسب الآلي تُعدُّ قياساً أكثر فعَّالاً للكفاءة اللغويَّة"، وهذا مما يعدُّ من الاختبارات التي تعتمد الورقة والقلم، ومن هذا وجدوا أنَّ معظم متعلِّمي اللغة الثانيَّة يفضِّلون الاختبارات القائمة بواسطة الأجهزة الحاسوبيَّة[21].

أمَّا على صعيد التطبيقات التعليميَّة فشهدت تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات تنامياً سريعاً، وهذا ما جذب العمل التعليمي للاستفادة منها وإتاحتها للمعلِّمين، والمتعلِّمين

[20] كارول شايل. تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانيَّة: أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي. ترجمة سعد بن علي وهف القحطاني. الرياض: النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود، 2007، ص 47 -48.

[21] المصدر نفسه، ص 47.

لتنميَّة مهاراتهم ومواجهة التحدِّيات التعليميَّة، فإنَّها تمكِّن كلاهما من إنشاء بيئات تعليميَّة تفاعليَّة تسمح لكلٍّ منهما بالتفاعل والتواصل مع الآخر خارج الفصل الدراسي[22].

وبما أن الاختبارات اللغويَّة هي أحد عناصر العمليَّة التعليميَّة، فمن المتوقَّع أن تؤدِّي؛ إلى استقلاليَّة المتعلِّم وحرِّيته بالانتقال بعيداً عن نظريَّة التَّعليم المتمركز على المعلِّم إلى نموذج يتم فيه تمكين الطلّاب من تنظيم مهاراتهم وتمكينهم من تطبيق المفاهيم التي تعلَّموها حتى وصول مرحلة الإنتاج مثل عروض (PowerPoint) التقديميّة والملصقات والكتيّبات، وتسخير مختلف الكفاءات الأساسيَّة في مجال تخصُّصهم[23].

وخلاصة ما ينبغي معرفته بأنَّ تصميم الاختبارات اللغويَّة بظل التكنولوجيا التفاعليَّة يعتمد على توظيف أدوات رقميَّة متقدِّمة للحصول على اختبارات ناشطة مع مستوى المتعلِّم، فالتكنولوجيا تهيِّئ أدوات تفاعليَّة بتغذيَّة راجعة فوريَّة، وهذا ما يجعل تقييماتها صائبة، وعمليَّة التعلُّم بظلِّها جذَّابة وفعَّالة، ولها قدرة العمل بأكثر من اتجاه إذ تشارك المعلِّمين تعلُّم طلَّابهم ومتابعة أدائهم التعلُّمي وتصحيح أخطائهم وتأكيد صوابهم، وفي معرض الحديث عن دور التقنيَّات الحديثة وآثارها التطبيقيَّة في الاختبارات اللغويَّة نتناول تقنيّتي؛ الواقع الافتراضي (VR)، والواقع المعزّز (AR) كشاهد يبيّن قدرتهما في إدارة التعليم، وفعَّاليَّة التعلُّم ضمن عمليَّة التقييم وطريقة الاختبارات اللغويَّة.

[22] Del Blanco, A, J Torrente, P Moreno-Ger, and B Fernández Manjón. "Enhancing adaptive learning and assessment in virtual learning environments with educational games. In Q . Jin (Ed.), Intelligent Learning Systems and Advancements in Computer-Aided Instruction: Emerging Studies." *Information Science Reference*, 2011: 144 - 163.
[23] Bui, Thu Ha . "A Review of Language Testing and Assessment in Online Teaching." International Journal of English Linguistics, June 19, 2022: 54 - 65.

الاختبارات بظلِّ الواقع المعزّز (AR)، والواقع الافتراضي (VR) المحوسب

الواقع المعزّز (AR) هو تقنيَّة تجمع المحتوى الرقمي، والعالم الحقيقي باحترافيَّة ويعمل على تحسين إدراك المتعلِّمين للواقع، ويمتلك تطبيقات مختلفة في مجال التعليم إذ يوفر تجربة تفاعليَّة يمكن أن يغيِّر طرائق التعلُّم، فهو يعمل بنظام المشاركة والتعاون بظروف تعليميَّة مخصَّصة ومنسَّقة مع متغيِّرات الأحوال التعليميَّة للمتعلِّمين، فالواقع المعزّز أحدث قفزة في النظام التعليمي، إذ جعل المتعلِّمين أكثر تفاعلاً فيما بينهم، ومعزّزاً بذلك الفهم لديهم والإبداع والتعاون، وتتمثَّل جودة هذه التقنيَّة بدمج المحتوى الرقمي مع العالم الحقيقي[24].

بينما يُعرَّف[25] (Tovar, Jonker and Hurst) الواقع الافتراضي (VR) بأنَّه نظام محاكاة رقمي وله إمكانيَّة التمثيل التام بالعالم الحقيقي من حيث التشابه والاختلاف.

إذ يُنشئ الواقع الافتراضي (VR) بيئة تصوّريَّة خياليَّة مجرَّدة، يمكن التفاعل معها بطريقة تلقائيَّة بواسطة أجهزة الحوسبة وشاشات العرض أو سمَّاعات الرأس، بينما يدمج الواقع المعزّز (AR) المساحة الماديَّة المحسوسة مع المعلومات الافتراضيَّة عن طريق عرض المحتوى الخيالي الرقمي للبيئة الماديَّة بواسطة الأجهزة المحمولة أو القابلة للارتداء مثل النظارات، ولقدرة هذين الواقعين (المعزّز، والافتراضي) على انغماس مستخدميهما في واقعهما؛ فإنَّهما قادران على تقديم فوائد تعليميَّة تتعلق بالإدراك والشعور بالانغماس،

[24] Huri, Ashish Samuel, Avis Chintamani, and Kirti Cutting. "The Impact Of Augmented Reality On Teaching And Learning In The Educational Context: Exploring Its Pedagogical Implications." Educational Administration: Theory and Practice, May 30, 2024: 8057 - 8062, p 8059 - 8062.

[25] Tovar, Dina Fajardo, Vincent Jonker, and Wolfgang Hürst. "Virtual Reality and Augmented Reality in Education: A review." Strengthen your education with Educate-it, January 2020: 1- 28, p 10.

والانتقال المعرفي إلى عالم يتَّخذ من الخيال حقيقة، ويعملان على تنشيط الذاكرة العرضيَّة، وهي قدرة الإنسان على تخزين تجارب شخصيَّة كاملة طويلة المدى في سياقاتها المكانيَّة الإيقاعيَّة متعدِّدة الوسائط بالإضافة إلى الذاكرة الدلاليَّة للمعرفة المتعلِّقة بالمفاهيم التعليميَّة التي تؤدِّي إلى الذاكرة العرضيّة فتزيد من الاحتفاظ بالمعلومات وتسهِّل التعلُّم العميق، أمَّا على صعيد استخدام تقنيَّة الواقع المعزّز، والواقع الافتراضي في عمليَّة الاختبارات المقدَّمة للمتعلِّمين، فإنَّها تتضمَّن تحدِّيات تفاعليَّة مصمَّمة وفقاً لمستويات الطلبة الفرديَّة الخاصَّة بهم، وبهذا الإجراء يمكن قياس فهم المتعلِّمين للموضوعات بدقَّة وتقديم التغذيَّة الراجعة لهم في الوقت المناسب[26].

فتقنيَّات الواقع الافتراضي والواقع المعزّز يمكنهما إنشاء بيئات تعليميَّة تحاكي مواقف الحياة اليوميَّة، وتساعد المتعلّمين على تطبيق معرفتهم باللغة العربيَّة في سياقات عمليَّة[27].

ومما يفيد من توظيف الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزّز (AR) في مجال الاختبارات اللغويَّة، فإنَّهما يفضيان إلى:

1. محاولة الفهم اللغوي الجيِّد، نتيجة لمحاكاة تفاعليَّة توفِّرها هذه التقنيَّة تساهم بفهم السياقات اللغويَّة واستخدام منطقي للغة في ظروف لغويَّة حقيقيَّة.

[26] Mystakidis, Stylianos, Maria Fragkaki, and Filippousis. "Ready Teacher One: Virtual and Augmented Reality Online Professional Development for K-12 School Teachers." Computers, October 17, 2021: 2 - 16, p 2- 3.
[27] Cisar, Sanja Maravić, Robert Pinter, and Petar Cisar. "Computer Adaptive Testing of Student Knowledge." Acta Polytechnica Hungarica, November 2010: 139 - 152.

2. تنميَّة المهارات اللغويَّة بفعل ممارستها الافتراضيَّة أو المعزِّزة، مما يجعل التواصل سهلاً في الواقع اللغوي.

3. زيادة مخزون المفردات من اللغة نتيجة التداخل مع عناصر افتراضيَّة ومعزِّزة، بشكل عملي.

4. تفاعل المتعلِّمين مع شخصيات افتراضيَّة أو زملاء الدراسة في بيئة آمنة، ينمِّي مهاراتهم في التواصل.

5. يقدمان تجارب تعلُّم مخصَّصة لتطوير مهارات المتعلِّمين اللغويَّة.

6. لِما تتميَّز به هذه التقنيَّة من أساليب ترفيهيَّة؛ فإنَّها تحفِّز المشاركة التعليميَّة، وترغِّب الطلبة بتعلُّم اللغة.

7. تطوير مهارات التفكير النقدي وحلّ المشكلات.

8. تنخفض بظلها نسبة قلق الامتحان، وتعمل على تحسين الأداء.

نموذج اختبار اللغة العربيَّة للمتعلِّمين الجُدُد باستخدام الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزِّز (AR)

المدة الزمنية للاختبار: 60 دقيقة

المستوى اللغوي: المبتدئ المتوسِّط.

المهارات اللغويَّة المستهدفة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

التعليمات

1. اتبع التعليمات الظاهرة على الشاشة باهتمام.
2. تأكَّد من ارتداء نظَّارات الواقع الافتراضي أو المعزِّز بشكل صحيح قبل بدء الاختبار.
3. أجب عن الأسئلة بشكل صحيح ومقدرة كاملة.
4. يرجى إبلاغ المشرف عن أيِّ إشكاليّة تقنيَّة تعيقك حالاً.

القسم الأول: مهارة الاستماع (15 دقيقة)

التكليف:

باستخدام نظَّارات الواقع المعزِّز، ستعرض محادثة بين شخصين بمشهد افتراضي، على المتعلِّمين الاستماع لهما والإصغاء بشكل جيِّد، وبعد انتهاء المحادثة أجب عن الأسئلة التي ستظهر على الشاشة.

المحادثة:

عمر: السلام عليكم، كيف حالك اليوم؟

زيد: وعليكم السلام، أنا بخير، وأنت كيف كان يومك؟

عمر: كان يومي لطيفاً، زرت مكتبة وقرأت فيها كتاباً عن الاقتصاد.

زيد: ممتاز، أنا كذلك أحب قراءة الكتب، ما اسم الكتاب الذي قراءته؟

عمر: اسمه؛ "الاقتصاد المعرفي".

الأسئلة:

1. أين ذهب عمر اليوم؟
2. ماذا قرأ عمر في المكتبة؟
3. ما اسم الكتاب الذي قرأه عمر؟

القسم الثاني: مهارة المحادثة (15 دقيقة)

التكليف:

باستخدام تقنية الواقع الافتراضي، سيتم إنشاء بيئة افتراضيَّة تدور حول مقابلة شخصيَّة، على المتعلِّم التحدث عن نفسه والإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الشخصيَّة الافتراضيَّة.

الأسئلة:

1. ما اسمك؟
2. أين تسكن؟
3. ما نشاطك المفضَّل؟
4. متى بدأتَ تعلُّم اللغة العربيَّة؟

القسم الثالث: مهارة القراءة (15 دقيقة)

التكليف:

على المتعلِّم قراءة القصَّة القصيرة التي ستعرض باستخدام نظَّارات الواقع الافتراضي، والإجابة عن الأسئلة التي ستظهر على الشاشة بعد الانتهاء من القراءة.

النصَّ القصصي:

في يومٍ باكرٍ، وطقسٍ جميلٍ؛ غادر بكرٌ منزله؛ قاصداً حديقة الحيوانات، ففيها الطيور تغرِّد على الأشجار، فشاهد بكرٌ أنواعاً من الحيوانات، وتعرَّف على بيئاتها وأنماط حياتها، فرأى الزرَّافة تأكل من أوراق الأشجار الشامخة، والأسد نائم تحت ظلِّ شجرة كبيرة.

الأسئلة:

1. ما حال الطقس يوم زيارة بكر للحديقة؟
2. ما نوع الحيوانات التي شاهدها بكر؟
3. ماذا كانت تأكل الزرَّافة؟

المهارة الرابعة: الكتابة (15 دقيقة)

التكليف:

باستخدام لوحة مفاتيح افتراضيَّة تظهر في الواقع المعزِّز، على المتعلِّم كتابة فقرة قصيرة عن رحلة قضاها في متنزَّه يفضِّله، وعليه أن يصف المكان وماذا فعل فيه؟

الموضوع:

"صف رحلة استمتعت فيها في أجمل متنزَّه رأيته"

التقييم والعلامات

أولاً: الاستماع

- الإجابة الصحيحة لكل سؤال: 5 علامات
- المجموع: 15 علامة

ثانياً: المحادثة

- التواصل الفعَّال، والطلاقة: 10 علامات
- الاستخدام اللغوي الصحيح، ووضوح النطق: 10 علامات
- المجموع: 20 علامة

ثالثاً: القراءة

- الإجابة الصحيحة لكلِّ سؤال: 5 علامات
- المجموع: 15 علامة

رابعاً: الكتابة:

- التماسك اللفظي والتركيبي، والوضوح: 10 علامات
- التوظيف الصحيح للقواعد النحويَّة، والإملاء: 10 علامات
- المجموع: 20 علامة

مجموع علامات المهارات جميعها: 70 علامة

المبحث الرابع: التقييم التكيّفي

التقييم التكيّفي؛ هي نوع من الاختبارات التي تم تطويرها لزيادة كفاءة وتقدير معرفة المختبَر، ويتحَّقق ذلك بتعديل الأسئلة وفقاً لأجوبة المختبَر السابقة (لذلك يُشار إليها بالاختبارات المخصَّصة) أثناء مدَّة الاختبار يتم اختيار درجة صعوبة السؤال الآتي إذ يكون السؤال الجديد متوسِّط الصعوبة، والسهولة ويقدَّم للمختبَر بشكل دقيق، ويتم اختيار سؤال يُقدر أنَّ احتمال إجابة المختبَر عليه بشكل صحيح هو 50%، أما السؤال الأول لا يمكن اختياره بهذه الطريقة لأنَّه في هذه المرحلة لا يعرف أي شيء عن قدرات المختبَر (يتم اختيار سؤال ذي صعوبة متوسطة)، ولكن يمكن تعديل اختيار السؤال الثاني بشكل أفضل لكل مختبَر مع كل سؤال يُجاب عليه بعد ذلك يصبح الكمبيوتر أكثر قدرة على تقييم معرفة المختبرين وتحديد قدراتهم بما يتناسب مع مستوياتهم اللغويَّة[28].

إذن التقييم التكيّفي يقوم باختيار أسئلة الاختبار المقدَّمة للمختبرين بما يناسبهم من حيث الصعوبة التي يواجهونها أثناء عمليَّة الاختبار، وتنفَّذ هذه العمليَّة بطريقتين: إحداهما تعتمد نظرية الاستجابة للعنصر (IRT) والتي تستخدم المعامل الإحصائيَّة لتقدير القيمة العدديَّة لمستوى كفاءة كلِّ فرد في موضوع ما، والآخر يستخدم نظريَّة الفضاء المعرفي؛ وهي طريقة رياضيَّة لتمثيل أهداف التعلُّم لموضوع ما ومن ثم تقدير موقع المتعلِّم على المسارات المختلفة بين عدم المعرفة بالموضوع وإتقان الموضوع، ويركِّز باقي التقدير على التقييمات التكيّفيَّة المستندة إلى (IRT)[29].

[28] Computer Adaptive Testing of Student Knowledge, p 140.

[29] Bimpeh, Yaw, and David West. "Adaptive testing: an introduction Assessment Research and Innovation." AQA: Realizing potential, 2022: 1- 9, p 1.

ومما تتميَّز به عمليَّة الاختبارات التكيّفيَّة (CAT) أنَّها تراعي مستوى مهارات الممتحنين بطريقة ديناميكيَّة في تقديم أسئلة الاختبار المناسبة، إذ تعتمد بطرح الأسئلة الآتية بناءً على أجوبة الممتحَن التاليَّة، إذ تحدِّد السؤال بقدر المعلومات المتعلِّقة بالموضوع مع مستواه[30].

ومن أجل القيام بتطبيق الاختبار التكيّفي (CAT) يشير طومسون، وويس[31] إلى مجموعة من الإجراءات التي تتمثَّل بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: دراسة الجدوى والتخطيط وهذه تتطلب؛ متخصِّصين بمجال القياس والتقويم، وتطوير بنك الأسئلة، وإحداث تطبيقات للاختبارات، وحساب كلفة الاختبارات.

الخطوة الثانية: تطوير بنك الأسئلة.

الخطوة الثالثة: الاختبار المسبق والمقارنة المعياريَّة بين فئات الممتحنين بناءً على معطيات عن طريق التحليل الإحصائي لاستجابات الممتحنين.

الخطوة الرابعة: إيجاد آلية تطبيقيَّة لعمل الاختبار التكيّفي الذي ينبغي قيامه بمهام اختيار السؤال، وتحديد القدرة العلميَّة للمختبَر، وطريقة إنهاء الاختبار.

[30] Moosbrugger, H, and A Kelava. "Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)." 2012: 7- 26.
[31] Thompson, Nathan A, and David A Weiss. "A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests." Practical Assessment, Research and Evaluation, January 1, 2011: 1- 9, p 2-5.

وبالطبع إنَّ لكلِّ برنامج؛ مكوِّنات ضروريَّة لتشغيله، فالاختبارات التكيّفيَّة يحدِّد طومسون، وويس[32] مكوِّناتها بالعناصر الآتية: (1. بنك الأسئلة المعياريَّة، 2. نقطة البداية، 3. خوارزميات اختيار السؤال، 4. خوارزميَّة التسجيل، 5. معيار الانتهاء)، إذ يعمل الاختبار التكيّفي (CAT) لزاماً بالمكوِّن الأول، والثاني، ثم المرور بالمكوِّنات الأخرى (3-4-5)، وتتم هذه العمليَّة عندما يبدأ الممتحَن بتشغيل الكمبيوتر فإنَّه محمَّل ببنك الأسئلة مسبقاً المتضمِّن بيانات القياس النفسي لكلِّ سؤال، ثم يشرع بتحديد السؤال الأول وبعد الإجابة عليه سيسجِّل لتحديد مقدرة الممتحَن، ليتم بعد ذلك تقييم معيار الانتهاء إذا لم يتم استيفاءه بعد فسيتم اختيار سؤال آخر المكوِّن رقم (3) الذي سيجيب عنه الممتحَن، ثم يتم تحديث درجة الممتحَن في المكوِّن رقم (4) وتقييم معيار الانتهاء مرة أخرى في المكوِّن رقم (5).

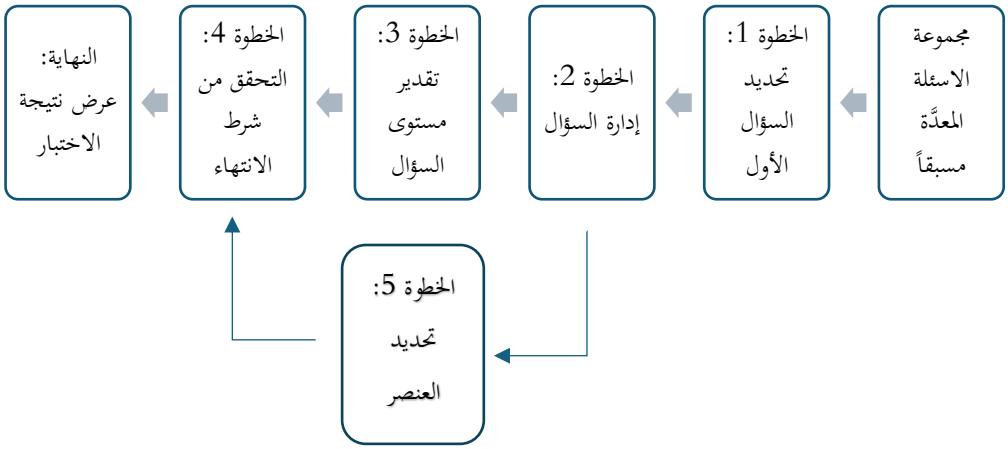
ولتقريب الصورة أكثر يصوِّر[33] (Oppl) عمليَّة الاختبار التكيّفي بنماذج تقريبيَّة تبيِّن طريقة تطبيقه في ضوء عناصره إذ تبدأ بالطريقة الآتية:

1. اختيار السؤال الأول من مجموعة الأسئلة البنكيَّة، وهذا السؤال لا يختار اعتماداً على المعلومات من الإجابات السابقة وإنما يختار عشوائيَّاً أو من حقيبة أسئلة متوسِّطة الصعوبة.
2. تقديم الأسئلة المختارة إلى الممتحنين.

[32] المصدر نفسه، ص 2.

[33] Oppl, Stefan, Florian Reisinger, Alexander Eckmaier, and Christoph Helm. "A flexible online platform for computerized adaptive testing." International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2017: 1 - 21, p 3-4.

3. تتم الإجابة بإعادة تقدير مستوى الممتحنين الحالي عن طريق آليات البرنامج المحوسب للاختبار التكيّفي.
4. تحدِّد آليات البرنامج المحوسب للاختبار التكيّفي اختيار السؤال وفقاً لإجابات الممتحَن، فإذا أجاب بشكل صحيح فسيكون السؤال الذي يليه أصعب قليلاً من السابق، والعكس صحيح.
5. في الخطوة الأخيرة يتم التحقُّق من استيفاء معيار انتهاء الاختبار، فإن لم يستوفَ شرطه يتم سحب سؤال آخر من مجموعة الأسئلة وتكرار العمليَّة حتى استيفاء معيار الانتهاء من الاختبار ضمن الوقت المحدَّد للاختبار، والنموذج الآتي يوضح عمليَّة إجراء الاختبار التكيّفي.



نموذج تقريبي مصمم لاختبار تكيّفي في مهارات اللغة العربيَّة للمتعلِّمين الجُدُد

المدَّة الزمنيَّة للاختبار: 60 دقيقة

المستوى اللغوي: المبتدئ المتوسِّط.

أقسام الاختبار: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة

تصميم الاختبار التكيّفي:

تقديم أسئلة متوسِّطة الصعوبة للممتحن، وتعدَّل بناءً على أدائه في الوقت الحقيقي، فترتفع أو تنخفض صعوبة الأسئلة تأسيساً على الإجابات السابقة.

التعليمات:

1. ابدأ كلَّ قسم وفقاً للتعليمات المعطاة.
2. اقرأ السؤال بإمعان قبل الإجابة.
3. تأكَّد من إجابة الأسئلة جميعها في الأقسام كلِّها.
4. احرص على هدوئك وتركيزك وأنت تتحدَّث.

أمثلة لأسئلة الاختبار:

أولاً: الاستماع (Listening)

التعليمات: استمع إلى المقطع الصوتي الذي يتحاور فيه شخصان، وأجب عن الأسئلة الآتية.

نصُّ الحوار:

صفا: السلام عليكم يا ظفر، كيف حالك اليوم؟

ظفر: وعليكم السلام يا صفا، أنا بخير، وأنتِ كيف حالك؟

صفا: أنا بخير، هل لديكَ خطَّة في عطلة نهاية الأسبوع؟

ظفر: نعم، سأزور عائلتي في الريف، لم التقِ بهم منذ فترة ليست بالقصيرة.

صفا: هذا عمل ممتاز، أنا كذلك سأذهب بنزهة بحريَّة مع أصدقائي، للاستراحة بعد أسبوع شاق في العمل.

ظفر: نعم، الجلوس بقرب البحر رائع، أتمنَّى لكِ رحلة جميلة.

صفا: شكراً، ولكَ مثل ذلك، وأتمنَّى لكَ وقتاً سعيداً مع العائلة.

ظفر: سأكون كذلك، أراكم بخير.

صفا: إلى اللقاء.

أسئلة الاستماع:

- **ما الذي سيفعله ظفر نهاية الأسبوع؟**

أ. يذهب لزيارة عائلته في الريف.

ب. سيتنزَّه بمرافقة أصدقائه على الشاطئ.

ت. لا يخرج من البيت.

- **ما حاجة صفا إلى الراحة؟**

أ. بسبب عملها الأسبوع كلّه.

ب. لشعورها بالتعب.

ت. تهيّئ نفسها للاختبارات النهائيَّة.

- **أي مكان اختارت صفا لقضاء عطلة نهاية الأسبوع؟**

أ. الريف.

ب. البحر.

ت. الأسواق.

ثانياً: القراءة

التعليمات: اقرأ النصَّ الآتي، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه

النصُّ: "ذهبت عائشة إلى السوق لتشتري الفواكه، والخضراوات، فوجدت غلاءً في الأسعار إلا أنَّها تمكَّنت من شراء ما تحتاجه".

الأسئلة:

1. ما حاجة عائشة من السوق؟
2. كيف وجدت مستوى الأسعار في السوق؟

ثالثاً: الكتابة

التعليمات: اكتب نصَّاً من ثلاثة أسطر تتكلَّم فيه عن "أوقاتك المفضَّلة" مستخدماً جملاً مفيدة ومضبوطة بالشكل.

موضوع الكتابة: صف أوقاتك المفضَّلة، بما في ذلك الأنشطة التي قمت بها والأماكن التي مكثت بها.

رابعاً: المحادثة

التعليمات: تحدَّث عن مدرستك في دقيقة واحدة.

موضوع التحدُّث: عرّف مدرستك، تحدَّث عن اهتمامك، والأمور التي تحبُّ عملها في مدرستك.

القيم التقييميَّة:

الاستماع:

- فهم المضمون = %40
- قدرة الإجابة التفصيليَّة = %30
- الإجابات الدقيقة = %30

القراءة:

- فهم فكرة الموضوع الرئيسة = %40
- تفصيل الإجابة = %30
- التوظيف الصحيح للمفردات اللغويَّة = %30

الكتابة:

- توضيح الأفكار = %30
- التوظيف الصحيح للقواعد = %40
- ترتيب الأفكار في النصِّ = %30

المحادثة:

- طلاقة التحدُّث = %40
- التوظيف الصحيح للمفردات والقواعد = %40
- وضوح الأفكار = %20

هناك بعض المرتكزات الأساسيَّة في تطبيق هذا النوع من الاختبار والتي يمكن التنويه إليها بالنقاط الآتية:

1. يعتمد هذا الاختبار على تقييم الأداء في الوقت الحقيقي، ويعطي تغذيَّة راجعة فوريَّة للمتعلِّمين لتحسين مهاراتهم.
2. من الضروري توفير نظام تقني يدعم تقديم الأسئلة بناءً على أداء الممتحَن لتطبيق التقييم التكيّفي بشكل صحيح.
3. بالإمكان تعديل الأسئلة مراعاةً لحاجات محدَّدة أو تحسين الأسئلة لتتناسب بشكل أفضل مع مستوى المتعلِّمين وأهداف الاختبار.

المبحث الخامس: الاختبارات عن طريق الألعاب (Gamification)

تمثِّل الألعاب التعليميَّة نقطة تحوّل في مجال التعليم الحديث، إذ تدمج الترفيه بالمعرفة وهذا يزيد دافعيَّة المتعلِّمين وتفاعلاتهم التعلُّميَّة، فتتحوَّل بيئة التعلُّم من مجرد عمليَّة نقل معلومات إلى تجربة تفاعليَّة ممتعة ومليئة بالتحدِّيات، وهذا ما له أثر في فهمهم للمادَّة التعليميَّة، وتحسين نتائج التعلُّم بشكل عام.

ففي الآونة الأخيرة شهد قطاع التعليم تزايداً ملحوظاً بارتباط الألعاب بشكل مباشر بحياة الأفراد، وكان مما يهدف إليه حصول المتعلِّمين على تقييمات سريعة عن أدائهم، ويساعدهم على النجاح في عمليَّة التعلُّم الخاصَّة بهم، وعادة ما يتم تقييم التعلُّم عن طريق الألعاب الرقميَّة باستخدام اختبارات قبليَّة وبعديَّة لقياس المعرفة[34].

فعن طريق دمج تقنيَّات الألعاب في تعلُّم اللغة واختباراتها، يتوقَّع أن تزيد دافعيَّة المتعلِّمين ومشاركتهم في تعلُّم اللغة، ويوجد شعور بثقة المتعلِّمين وهم يؤدُّون مهامهم اللغويَّة بظلِّ حالة من المرح والتشويق، فاللعب هو إستراتيجية فعَّالة لتنميَّة المهارات اللغويَّة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) وخاصَّة تعلُّم اللغة الثانية، التي تكون الألعاب لها قوَّة التأثير بنقل المتعلِّمين من مجرَّد التفكير إلى عقليَّة البناء التقني، ومن أجل السير بتطبيق عمليَّة التعلُّم باللعب لا بدَّ من السير باتجاه؛ معرفة الجمهور المستهدف والسياق، وتحديد أهداف التعلُّم، وهيكل اللعبة، وتحديد الموارد، وتطبيق عناصر اللعبة[35].

ولو انتقلنا إلى دور اللعب في عمليَّة اختبار اللغة لوجدنا الحلَّ الأمثل لكثير من إشكاليَّات الاختبارات التقليديَّة مثل؛ القلق الشديد، وتراجع الدوافع، كذلك أنَّها تمنح الممتحنين شعوراً دون إحساسهم أنَّهم تحت ضغط التقييم، فإنَّه يجمع بين اللعب وممارسة

[34] Shute, V J, and F Ke. "Games learning and assessment." Assessment in Game Based Learning, 2012: 48 - 58.

[35] Flores, Jorge Francisco Figueroa. "Using gamification to enhance second language learning." Digital Education Review, June 15, 2015: 32- 54, p 24 -44.

اختبار اللغة، بالإضافة أنَّه قائم على التشارك والتعاون وهذا ما يجمع المعلِّمين بطلَّابهم بشكل مباشر دون قيود[36].

ومما تثريه طريقة التعلُّم باللعب استخدامها أنظمة النقاط والمكافآت لتحفيز الطلَّاب على المشاركة والتقدُّم في اختبارات اللغة العربيَّة فإنَّه يلعب دوراً حيويَّاً في التفاعل التعلُّمي والدافعيَّة نحوه، فهو يمنح مكافآت فوريَّة عند تحقيق إنجازات صغيرة، تشجِّع الطلبة على الاستمرار والمثابرة للحصول على مكافآت إضافيَّة مثل الجوائز والشهادات والشعور بالإنجاز والفخر، وتخلق بيئة تنافسيَّة إيجابيَّة تدفع المتعلِّمين لتحقيق أداءٍ أجود، مما يشجع على التعلُّم المستمر ويجعل عمليَّة اكتساب مهارات اللغة العربيَّة أكثر جاذبيَّة ومتعة.

نموذج اختبار بطريقة الألعاب التعليميَّة يستهدف متعلِّمي اللغة العربيَّة الجُدُد:

مكوِّنات الاختبار:

أولاً: لعبة الكلمات المتقاطعة (10 دقائق)

المستوى اللغوي: المبتدئ المتوسِّط.

هدف الاختبار: تقييم المفردات اللفظيّة والفهم القرائي.

المطلوب: على الطلبة حلّ لغز الكلمات المتقاطعة باستخدام المفردات المتاحة، وهذه الكلمات المتقاطعة تتضمَّن مصطلحات شائعة وأساسيَّة في اللغة العربيَّة.

[36] BROWN, H DOUGLAS. Language assessment: Principles and classroom practices. The United States of America: Ubrary of Congress Cataloging-in-Publicatio'n Oata, 2004.

مثال:

1. المكان الذي نعيش فيه يكون (عموديًّا)
2. الأداة التي نكتب بها تكون (أفقيًّا)

ثانياً: لعبة الاستماع، والتفاعل (10 دقائق)

هدف الاختبار: تقييم مهارة الاستماع والفهم.

المطلوب: استمع إلى المقطع الصوتي القصير الذي يتضمَّن محاورة، وبعد الاستماع يرجى الإجابة عن أسئلة الخيارات المتعدِّدة المتعلِّقة بالمحتوى المسموع.

مثال:

- ما الذي اشتراه الرجل من الدكان؟

أ- فواكه

ب- خبز

ت- حليب

ثالثاً: لعبة ترتيب الجمل (10 دقائق)

هدف الاختبار: تقييم مهارات الكتابة وتركيب الجمل.

المطلوب: إعطاء مجموعة من الجمل المبعثرة، ويجب على الطلبة ترتيبها لتكوّين فقرة صحيحة.

مثال:

الجمل المبعثرة: في المسبح. / يسبح الأولاد / في العطل.

الترتيب الصحيح: يسبح الأولاد في المسبح في العطل.

رابعاً: لعبة الأسئلة والأجوبة (10 دقائق)

هدف الاختبار: تقييم مهارات المحادثة والقدرة على الإجابة عن أسئلة ميسَّرة.

المطلوب: يطرح المعلِّم أسئلة سهلة على المتعلِّمين، ويطلب منهم الإجابة عنها كلاميًّاً.

مثال:

- ما تنوي فعله في عطلة نهاية الأسبوع؟
- تحدَّث عن هوايتك.

التقييم:

- الفهم القرائي، المفردات اللفظيَّة، في لعبة الكلمات المتقاطعة (10علامات).
- مهارة الاستماع، في لعبة الاستماع، والتفاعل (10علامات).
- تركيب الجمل، في لعبة ترتيب الجمل (10علامات).
- المحادثة، في لعبة الأسئلة والأجوبة (10علامات).

مجموع العلامات (40) علامة.

التعليمات:

1. استخدم الورقة والقلم عند الحاجة.
2. استمع جيّداً للمقطع الصوتي في لعبة الاستماع.
3. قم بترتيب الجمل لتكوِّين فقرة صحيحة بشكل صحيح.
4. أجب عن أسئلة المعلِّم بوضوح.

المبحث السادس: التقييم الشامل والمتعدِّد الجوانب

بنظريَّة التكامل يمكن اعتماده في التقييم الشامل والمتعدِّد الجوانب وهذا ما يوفّر فرصة حقيقيَّة لتصميم أدوات تقييم جديدة وإمكانيَّة تطويرها كجزء من عمليَّة تعليم اللغة العربيَّة، فالتقييم الشامل ومتعدِّد الجوانب كما يعرّفه غريفين، ونيكس (Griffin and Nix)[37] بأنَّه "مجموعة متماسكة من المهارات أو المعايير". يوفر الفرصة لتفسير أداء الطلبة فيما يتعلَّق بموضوعات معيَّنة بمشاركة مجموعة من المعايير، مما يتيح وصف الأداء من حيث المهام الموكل بها بدقَّة، ويتناول كلُّ معيار مجالاً محدَّداً من المحتوى أو السلوك ويجب التعبير عنه بوضوح لجميع الطلَّاب قبل التقييم، وكذلك توضيح مفاهيم الكفاءة والإنجاز من حيث مجموعة المهام، وتحديد معايير الإتقان المرتبطة بها في كلِّ مجال يتم اختباره.

[37] Cheng, Winnie , Martin Warren, Richard Tucker, and Larry Belbeck. "Designing Multiple Assessment Methods." Using Assessment to Drive Learning Through the Creation of an Online Journal, January 2007: 242 - 255,p 245.

وبمفهوم أدق يشير الباحثان إلى التقييم الشامل والمتعدِّد الجوانب بأنَّه؛ تقييم يركِّز على قياس مجموعة واسعة من المهارات اللغويَّة والمعايير التقييميَّة دون التركيز على جانب محدَّد فقط، ولتوضيح كِلا المصطلحين: فإنَّ هدف التقييم الشامل؛ جمع معلومات متنوِّعة حول الأداء اللغوي للطالب وذلك بتوظيف مجموعة من الأدوات والأساليب التقييميَّة المختلفة، لتقييم جميع الجوانب المعرفيَّة، والمهاريَّة، والكفاءة اللغويَّة، والسلوكيَّات لتقديم صورة كاملة وشاملة عن قدرات الطالب وأدائه، أما التقييم متعدِّد الجوانب؛ فإنَّه يركِّز على تقييم الأداء بالنظر في عدَّة جوانب أو معايير مختلفة تشمل جوانب متعدِّدة من التعلُّم والأداء، فإنَّه يساعد على فهم أعمق لأداء المتعلِّم بفضل تقييمه من جوانب متعدِّدة، مثل؛ التحليل، والتطبيق، والتفكير النقدي، والإبداع، وبترافق التقييم الشامل مع التقييم المتعدِّد الجوانب فينتجان؛ تقييماً أكثر دقَّة وشموليَّة لأداء الطلبة، وهذا ما يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم بشكل أوضح.

ولتصميم اختبار لغوي مبتكر يستهدف متعلِّمي اللغة العربيَّة في المستوى المبتدئ المتوسِّط في ضوء التقييم المتكامل ومتعدِّد الجوانب، سنقوم بتقسيم الاختبار إلى أربعة أقسام تشمل المهارات اللغويَّة الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، مدَّة الاختبار (60) دقيقة، موزَّعة بشكل يتيح تقييم كلّ مهارة بشكل دقيق، لمتعلِّمي اللغة العربيَّة المبتدئين.

التعليمات:

الاستماع: استمع إلى المقطع الصوتي وأجب عن الأسئلة.

المحادثة: تحدَّث لمدَّة 2-3 دقائق عن الموضوع المحدَّد.

القراءة: اقرأ النصَّ وأجب عن الأسئلة.

الكتابة: اكتب نصاً قصيراً في ضوء ما يطلب منك.

المهارة الأولى: القراءة (15 دقيقة)

النصُّ: فقرة قصيرة تدور حول معرفتك بالعمل المفضَّل لديك.

الأسئلة:

1. **سؤال متعدِّد الخيارات:**

السؤال: ما اسم الشخص المذكور في النصِّ؟

الخيارات: أ- صباح. ب- مقداد. ج- شريف. د- يونس.

2. **سؤال الإجابة القصيرة:**

السؤال: أين مكان بيت الشخص المذكور في النصِّ؟

إجابة: (مدينة أو قرية)

3. **سؤال مطابقة:** مطابقة بين جمل من النصِّ ومعانيها.

الجمل: 1- يعمل بجدٍّ وإخلاص. 2- يتحدَّى الصعاب. 3- يمارس السباحة باستمرار.

المعاني: 1. سبَّاح ماهر، 2. يشعر بالمسؤوليَّة تجاه العمل، 3. يتحمل التعب.

المهارة الثانية: الكتابة (15 دقيقة)

المطلوب: اكتب فقرة تتكوَّن من 50-70 كلمة تقدِّم فيها أعمالك التي أنجزتها طيلة أيام الأسبوع.

التقييم:

1. الوضوح والتنظيم.
2. توظيف المفردات بشكل صحيح.
3. استعمال القواعد النحويَّة بشكل صحيح.

المهارة الثالثة: الاستماع (15 دقيقة)

النصُّ المسموع: تشغيل مقطع صوتي قصير (3 دقائق) يتحدَّث فيه شخص عن هواياته.

الأسئلة:

1. **سؤال متعدِّد الخيارات:**

السؤال: ما هوايات الشخص المفضَّلة؟

خيارات: أ- كرة القدم. ب- القراءة. ج- لعبة الشطرنج. د- السفر.

2. **سؤال صح أو خطأ:**

السؤال: الشخص يمارس الرياضة صباحاً.

خيارات: صح أو خطأ

3. **سؤال قصير الإجابة:**

السؤال: ما الطعام المفضَّل للشخص؟

إجابة: (الطعام المذكور في المقطع الصوتي).

المهارة الرابعة: المحادثة (15 دقيقة)

المطلوب: التحدُّث لمدَّة (3 دقائق) عن تجربة تعلُّمك اللغة العربيَّة.

التقييم:

1. الطلاقة، والوضوح.
2. اختيار المفردات وتوظيفها بشكل صحيح.
3. سلامة النطق وصحَّة استخدام القواعد النحويَّة.

نموذج إجابات وإرشادات للتقييم

إجابات مهارة القراءة:

1. ج- شريف
2. يسكن في المدينة.
3. (1 جملة = معنى 2)، (2 جملة = معنى 3)، (3 جملة = معنى 1)

معايير تقييم الكتابة:

- التنظيم الواضح (0-5 علامات)
- توظيف المفردات بدقَّة (0-5 علامات)

- السلامة النحويَّة (0-5 علامات)
- المجموع: 15 علامة

إجابات قسم الاستماع:

1. ب- القراءة
2. صح
3. البيض

معايير تقييم التحدُّث:

- الطلاقة، والوضوح (0-5 علامات)
- توظيف المفردات بشكل صحيح (0-5 علامات)
- النطق، والسلامة النحويَّة (0-5 علامات)
- المجموع: 15 علامة

بهذه الصورة، يصمَّم اختباراً يشمل المهارات اللغويَّة جميعها، ويراعي جوانب التقييم المتكامل، ومتعدِّد الجوانب ضمن المستوى المبتدئ المتوسط.

المبحث السابع: التقييم التعاوني

من الملاحظ في اختبارات اللغة العربيَّة غالباً ما تكون ذات طابع تقريري للحكم بنجاح أو فشل الطالب فيها كأحد أنماط تقويم المعلِّم المستند على منظومة خطيَّة تكون

فيها العلاقة بين المكوّنات علاقة تتابع وتوالٍ تبدأ بتحديد الأهداف التعليميَّة وصياغتها من قبل المعلِّم، ثم توظيف بعض إلاستراتيجيات التدريسيَّة، وتنتهي بالتقويم الذي يحدِّد نجاح الطالب من رسوبه في المقرَّر الدراسي، وهذه المنظومة الخطيَّة تفتقد خاصيَّة مهمَّة وهي التصحيح الذاتي أو التغذيَّة الراجعة[38].

فلا بأس من إسناد هذه التقييمات بأساليب تقويميَّة جديدة كتلك التي يكون فيها الطلبة فاعلين ونشيطين، مثل تقويم الأقران التعاوني باستخدام التقنيَّة الحديثة، ففي تقويم الأقران؛ الطلبة أنفسهم مسؤولون عن تقويم نتائج تعلُّمهم سواء للطالب نفسه أو لنظرائه بعكس التقييمات التقليديَّة، وهذا ما يتيح للطالب المشاركة في عمليَّة التقويم ومراقبة أعمال أقرانه[39].

وهناك العديد من النتاجات اللغويَّة التي يحصّلها الطالب جراء التعلُّم التعاوني، فهو يعمل على تنميَّة تحصيلهم اللغوي، وزيادة قدرتهم على التذكُّر، والتفكير، وتحفيزهم نحو التعلُّم، وإيجاد علاقات جيّدة بين الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم[40].

---

38 أحمد، محمود صالح أحمد، أمين، زينب محمد، عبد التواب، علي علي، وعبد الحفيظ، عزة فوزي. "أثر إستراتيجيَّة مقترحة للتقويم في بيئات التعلُّم الإلكتروني على تنميَّة التحصيل والداء المهاري لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم وإتجاهاتهم نحو الإستراتيجيَّة." مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية النفسيَّة، 2017: 233 – 277، ص 233.

39 Falchikov, N. and D Boud. "Student self-assessment in higher education: A meta-analysis." Review of Educational Research, 1989: 395 - 340.

40 العمر، عبد العزيز بن سعود. "أثر استخدام التعلُّم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعيَّة." *رسالة الخليج العربي*، 2001: 13 – 47، ص 20.

ولأهميَّة مهارات التفكير النقدي في تحليل المعلومات وتقييمها فإنَّ التقييم الذاتي وتقييم الأقران يُعدُّ من الأدوات الأساسيَّة في تنميَّة هذه المهارات، إذ يعمل التقييم الذاتي على تحليل الأداء الشخصي ويساعد المتعلِّم على تحديد مواطن القوة والضعف في أدائه، وهذا ما يحسِّن مهاراته اللغويَّة، واستقلاليَّته ويدفعه باتجاه التفكير لتحديد الأهداف الشخصيَّة وتحقيقها، وتحفيز التفكير النقدي الذاتي، فيتعلَّم المتعلِّم كيفيَّة نقد وتقييم أفكاره ومواقفه بموضوعيَّة، أما تقييم الأقران فإنَّه ينوّع وجهات النظر لدى المتعلِّم عن طريق تلقِّي ملاحظات زملائه، حتَّى يتمكَّن من رؤية مواضيعهم من زوايا مختلفة، وهذا ما يشجِّع على الحوار والنقاش بين المتعلِّمين ويبني علاقات تواصليَّة بآراء نقديَّة بنَّاءة، تعاونيَّة متبادلة الأفكار، وبهذه الأدوات، يتمكَّن متعلّمو اللغة العربيَّة من تطوير مهارات التفكير النقدي لديهم بشكل شامل وفعَّال، فتزيد مقدرتهم التحليليَّة، والتقييم بشكل أوسع وأنفع.

أما في الجانب العملي فالاختبار الآتي سيقيِّم مهارات اللغة العربيَّة للمستوى المبتدئ المتوسط، بطريقة التقييم التعاوني وتقييم الأقران والذاتي، وسيتضمَّن أربعة مستويات تشمل مهارات اللغة الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، وسيخصَّص لكل مهارة تعليماتها، وستتضمَّن المهارات أنشطة تقييميَّة تعاونيَّة، وتقييم الأقران، والذاتي.

أولاً: نشاط القراءة التعاوني

التعليمات:

1. اقرأ مع زميلك النصَّ بصوت عالٍ.
2. ناقش مع زميلك ما فهمته من النصِّ.
3. لخِّص النصَّ كتابياً بجملتين أو ثلاث جمل.

النصُّ: ذهب عثمان إلى الحديقة يريد اللعب في يوم مشمس، فقابل صديقه عمر ولعب معه كرة القدم، وكانت الحديقة تزهوها الأشجار، وتزينها الزهور الجميلة.

التقييم الذاتي: بعد انتهاء القراءة، قيِّم نفسك بمقياس من 1 إلى 5 (1 = ضعيف، 5 = ممتاز) في القضايا الآتية:

1. هل فهمت النصَّ بشكل صحيح؟
2. هل تعاونت مع زميلك بجديَّة؟
3. هل كتبت الملخَّص بشكل جيِّد؟

ثانياً: نشاط الكتابة التعاوني

التعليمات:

1. اكتب مع زميلك قصَّة قصيرة عن ما قمت به في العطلة الصيفيَّة.
2. احرص على ذكر الأماكن التي ذهبت إليها والأشخاص الذين قابلتهم.

التقييم الذاتي وتقييم الأقران:

- راجعا القصَّة التي كتبتما.
- تبادلا الرؤى بينكما عن طرائق تحسين كتابة القصَّة.
- قيِّم نفسك وزميلك بمقياس من 1 إلى 5 في الأمور الآتية:

1. هل القصَّة واضحة ومفهومة؟
2. هل تضمَّنت القصَّة مفردات شائعة؟
3. هل تعاونتما بشكل جيِّد في كتابة القصَّة؟

ثالثاً: نشاط الاستماع التعاوني

النصُّ الصوتي: استمع إلى المقطع الصوتي حول الزيارة إلى حديقة الحيوانات.

التعليمات:

1. استمع إلى المقطع الصوتي مع زميلك.
2. ناقش مع زميلك التفاصيل المهمّة التي سمعتها.
3. أجب عن الأسئلة الآتية:

1. ما الحيوانات التي ذُكرت في المقطع الصوتي؟
2. ماذا فعل الزوَّار في حديقة الحيوانات؟

التقييم الذاتي وتقييم الأقران:

- بعد الإجابة عن الأسئلة، قم بمراجعة إجاباتك مع زميلك.
- قيِّم نفسك وزميلك بمقياس من 1 إلى 5 في الأمور الآتية:

1. هل سماعك للمقطع الصوتي واضح؟
2. هل كانت إجابتك عن الأسئلة دقيقة؟
3. هل تعاونت بفعَّاليَّة مع زميلك؟

رابعاً: نشاط التحدُّث التعاوني

التعليمات:

1. اختر موضوعاً من الموضوعات الآتية وتحدَّث عنه مع زميلك لمدَّة 5 دقائق:

- عن فراغك كيف تقضيه.

- عن صفات الصديق الجيِّد.

- عن أولويَّاتك في أيام العطل.

التقييم الذاتي وتقييم الأقران:

- بعد تحدُّثكما، قيِّم نفسك وزميلك بمقياس من 1 إلى 5 في الأمور الآتية:

1. هل الحديث كان مفهوماً ومنسقاً؟
2. هل استعملت مفردات مناسبة؟
3. هل تفاعلتما بالحديث بشكل جيِّد أنت وزميلك؟

مرتكزات الاختبار:

1. تخصيص (20) دقيقة لكلِّ جزء من أجزاء الاختبار.
2. على المعلِّم إيجاد ظروف تشجِّع التعاون والتفاعل بين المتعلِّمين.
3. على المعلِّم توضيح معايير التقييم الذاتي، وتقييم الأقران قبل بدء الأنشطة.

بهذه الطريقة، يتمكَّن الطلَّاب من تقييم مهاراتهم في اللغة العربيَّة بفعَّاليَّة وتعاون مع زملائهم، وهذا ما ينمِّي كفاياتهم اللغويَّة وتطبيقهم إياها عمليَّاً بشكل أجود.

النتائج التي توصَّل إليها البحث

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصَّل إليها البحث بمسيرته البحثيَّة في موضوع اختبارات اللغة العربيَّة المسندة ببعض التطبيقات الإلكترونيَّة المعاصرة والمبتكرة فإنَّها تؤدِّي إلى النتائج الآتية:

1. تحسين تجربة التعلُّم والتعليم وجعلهما أكثر متعة وتحفيزاً.
2. مقياس دقيق لمستوى اللغة وتقديم تقييمات شاملة لقدرات المتعلِّمين، وتحديد مواطن القوَّة والضعف.
3. تنميَّة مهارات التفكير النقدي في مجال التحليل، وحلِّ المشكلات.
4. تحسين مهارات التفاعل والتواصل بين المتعلِّمين والمعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم.
5. تنويع الأساليب التعليميَّة واستخدام تقنيَّات جديدة تناسب احتياجات المتعلِّمين.
6. تحقيق العدالة والشموليَّة مع مختلف المستويات والاحتياجات التعليميَّة.

المراجع العربيَّة

أبو علَّام، رجاء صلاح الدين. القياس والتقويم التربوي في العمليَّة التدريسيَّة. الأردن: دار المسيرة، 2009.

أحمد، محمود صالح أحمد، أمين، زينب محمد، عبد التواب، علي علي، وعبد الحفيظ، عزة فوزي. "أثر استراتيجية مقترحة للتقويم في بيئات التعلُّم الإلكتروني على تنميَّة التحصيل والأداء المهاري لطلَّاب الدراسات العليا تخُّصص تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو الاستراتيجيَّة." مجلَّة جامعة الفيُّوم للعلوم التربويَّة النفسيَّة، 2017: 233 - 277.

حسيني، فاطمة. دليل التقويم في تعليم اللغة العربيَّة وتعلُّمها للناطقين بغيرها: تحويل الممارسات من التقويم الورقي إلى التقويم الرقمي البديل. منشورات منظَّمة العالم الإسلامي للتربيَّة والعلوم والثقافة -إيسيسكو- مركز اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها، 2021.

الحياري، إيمان. تعريف الابتكار. 26 مارس، 2018. https://mawdoo3.com

خالد الدغيم: دراسات في التربية الإسلامية، مكتبة الأسرة العربية، إسطنبول، ط1، 2021.

الخالدي، ابتسام عبد الأمير، وموزة السويدي. مدى فاعليَّة أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة. أبو ظبي: قسم البحوث التربويَّة، وزارة التربيَّة والتعليم والشباب، أبو ظبي، 1998.

الدامغ، خالد بن عبد العزيز. مواصفات الاختبارات العالميَّة. الرياض: مدار الوطن للنشر، 1432.

الدريج، محمَّد، الحنصالي، جمال، الموسوي، علي، عمَّار، سام، حسن، علي سعود، والشيخ حمود، محمَّد. معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: المنظَّمة العربيَّة للتربيَّة والثقافة والعلوم مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، 2011.

شايل، كارول. تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية: أسس للتعليم والقياس والبحث العلمي. ترجمة سعد بن علي وهف القحطاني. الرياض: النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود، 2007.

شحَّاتة، حسن، النجَّار، زينب، وعمَّار، حامد. معجم المصطلحات النفسيَّة والتربويَّة. القاهرة: الدار المصريَّة اللبنانيَّة، 2003.

طعيمة، رشدي أحمد. تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه. إيسيسكو: منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتربيَّة والعلوم والثقافة، 1989.

عبد الرحمن، أحمد محمد. تصميم الاختبارات أسس نظريَّة وتطبيقات عمليَّة. الأردن – عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2011.

عبيدات، حسين علي. اختبار الكفاءة في اللغة العربيَّة – دراسة تحليليَّة وصفيَّة. السعوديَّة: معهد اللغويات العربيَّة – جامعة الملك سعود، 2016.

العمر، عبد العزيز بن سعود. "أثر استخدام التعلُّم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعيَّة." رسالة الخليج العربي، 2001: 13 – 47.

فضل، محمد عبد الخالق. "الاختبارات الموضوعيَّة." رسالة دكتوراه–منشورة. الخرطوم: كلية التربيَّة–جامعة أفريقيا العالميَّة، 2007.

—. "أوجه القصور في الاختبارات الموضوعيَّة." العربيَّة للناطقين بغيرها، 11 يناير, 2011: 1 – 46.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. اختبار اللغة العربيَّة المقنَّن لغير الناطقين بها، كتاب دليل الطالب. الرياض – المملكة العربيَّة السعوديَّة: وزارة التعليم السعوديَّة، 2015.

المراجع الأجنبيَّة

Bimpeh, Yaw, and David West. "Adaptive testing: an introduction Assessment Research and Innovation." AQA: Realizing potential, 2022: 1- 9.

Brown, H Douglas. Language assessment: Principles and classroom practices. The United States of America: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data, 2004.

Bui, Thu Ha. "A Review of Language Testing and Assessment in Online Teaching." International Journal of English Linguistics, June 19, 2022: 54 - 65.

Cheng, Winnie , Martin Warren, Richard Tucker, and Larry Belbeck. "Designing Multiple Assessment Methods." Using Assessment to Drive Learning Through the Creation of an Online Journal, January 2007: 242 - 255.

Čisar, Sanja Maravić, Robert Pinter, and Petar Čisar. "Computer Adaptive Testing of Student Knowledge." Acta Polytechnica Hungarica, November 2010: 139 - 152.

Del Blanco, A, J Torrente, P Moreno-Ger, and B Fernández Manjón. "Enhancing adaptive learning and assessment in virtual learning environments with educational games. In Q . Jin (Ed.), Intelligent Learning Systems and Advancements in Computer-Aided Instruction: Emerging Studies." Information Science Reference, 2011: 144 - 163.

Elana Shohamy. The Power of Tests: A Critical Perspective on The Uses of Language Tests. England ،2001.

Falchikov, N. and D Boud. "Student self-assessment in higher education: A meta-analysis." Review of Educational Research, 1989: 395 - 340.

Flores, Jorge Francisco Figueroa. "Using gamification to enhance second language learning." Digital Education Review, June 15, 2015: 32-54.

Huri, Ashish Samuel, Avis Chintamani, and Kirti Cutting. "The Impact Of Augmented Reality On Teaching And Learning In The Educational Context: Exploring Its Pedagogical Implications." Educational Administration: Theory and Practice, May 30, 2024: 8057 - 8062.

Moosbrugger, H, and A Kelava. "Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien)." 2012: 7- 26.

Mystakidis, Stylianos, Maria Fragkaki, and Filippousis. "Ready Teacher One: Virtual and Augmented Reality Online Professional Development for K-12 School Teachers." Computers, October 17, 2021: 2 - 16.

Oppl, Stefan, Florian Reisinger, Alexander Eckmaier, and Christoph Helm. "A flexible online platform for computerized adaptive testing." International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2017: 1 - 21.

Sanja Maravic Cisar, Robert Pinter, Petar Cisar. "Computer Adaptive Testing of Student Knowledge". Acta Polytechnica Hungarica, (2010, November) pp.139 -152.

Shute, V J, and F Ke. "Games learning and assessment." Assessment in Game-Based Learning, 2012: 48 - 58.

Thompson, Nathan A, and David A Weiss. "A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests." Practical Assessment, Research and Evaluation, January 1, 2011: 1- 9.

Tovar, Dina Fajardo, Vincent Jonker, and Wolfgang Hurst. "Virtual Reality and Augmented Reality in Education: A review." Strengthen your education with Educate-it, January 2020: 1- 28.

الإنياده ـ الملحمة الشعريّة الخالدة

قراءة في الوصف العام ومدى تأثيرها غير المباشر على الثقافة العربية*

Mahmoud HARIRI**

ملخص:

الإنياده هي ملحمة شعرية لاتينيّة، تسطّر بأحداثها تاريخ الامبراطوريّة الرومانيّة. تروي لنا من خلال قصة أسطورية أصل الشعب الروماني قبل تأسيس روما بوقت كبير. تنبع أهميّة هذه الدراسة لكونها توضّح الالتباس الذي يقع فيه عدد كبير من القراء، حيث يخلطون بين الإنياده لفرجيل الروماني والإلياذة لهوميروس اليوناني، كما أنّ الإنياده تعتبر من الملاحم التي لم تأخذ حقّها على المستوى العربي. أمّا إشكاليّة هذه الدراسة فتكمن في الإجابة عن الأسئلة التالية: ماهي الملحمة الشعريّة وما أهم سماتها؟ ماهي الإنياده وما الذي يميّزها عن سابقتها من الملاحم؟ ماهو التاريخ الحقيقي للإنياده وما سماتها الفنيّة العامّة؟ وماهو تأثيرها غير المباشر على الفكر والأدب العربي؟ وقد توصّل الباحث في نهاية هذه الدراسة إلى أنّ الإنياده ليست مجرد ملحمة شعريّة خطّها فيرجيل على شكل قصيدة؛ بل هي معتقد راسخ عند الرومان وأهم مصادر اللغة اللاتينية عند النحاة والكتّاب. أخيراً فإن ملحمة الإنيادة تركت بصمة واضحة في الأدب والفكر العربيين من خلال الترجمة والنقد والتحليل الأدبي والأعمال الفنية، واستمرار دراسة وتأمّل هذا التأثير يعزّز من الفهم العميق للعلاقات الثقافية والأدبية بين الحضارات.

الكلمات المفتاحيّة: الإنياده، فيرجيل، ملحمة شعريّة، الرومان، الفكر والأدب العربي.

* Makale Geliş Tarihi / Received: 28.05.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 05.07.2024

** Mahmoud HARIRI, Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı, mahmud.antep@hotmail.com

Aeneis Destanı'nın Arap Kültürü Üzerine Etkisi Hakkında Analitik Bir Değerlendirme

ÖZ

Aeneis, Roma İmparatorluğu'nun tarihini Latince anlatan epik bir şiir mahiyeti taşımaktadır. Roma'nın kuruluşundan çok önce Roma halkının kökenini mitolojik bir hikâye aracılığıyla anlatmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Vergilius 'un Aeneis'i ile Homeros'un İlyada'sını birbirine karıştıran pek çok okurun içine düştüğü kafa karışıklığına açıklık getirmektir. Bu bağlamda Aeneis'in Arap dünyasında hak ettiği değeri görememiş destanlardan biri olarak görülmesi de eklenebilir. Bu çalışma; destan nedir ve en önemli özellikleri nelerdir, Aeneis nedir ve onu diğer destanlardan ayıran özellikler nelerdir, Aeneis'in gerçek tarihi ve genel sanatsal özellikleri nelerdir, Arap düşünce ve edebiyatına dolaylı etkisi nedir gibi sorulara cevap aramaktadır. Bu çalışmanın sonunda araştırmacı, Aeneis'in sadece Vergilius tarafından nazım formunda yazılmış şiirsel bir destan olmadığı; aynı zamanda Romalılara ait köklü bir inanç dayanağı ve Latin dilinin en önemli kaynaklarından biri olduğu sonucuna varmıştır. Son olarak, Aeneis destanı çeviri, eleştiri, edebi analiz ve sanatsal çalışmalar yoluyla Arap edebiyatı ve düşüncesi üzerinde açık bir iz bıraktığı söylenebilir. Bu etkinin devamlı bir şekilde incelenmesi ve üzerinde düşünülmesi, medeniyetler arasındaki kültürel ve edebi ilişkilerin derinlemesine anlaşılmasını katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Aeneis, Vergilius, Epik Şiir, Romalı, Fikir ve Arap Edebiyatı.*

The Aeneid - The Immortal Poetic Epic and Its Indirect Influence on Arab Thought and Literature

ABSTRACT

The Aeneid is a Latin epic of poem that records the history of the Roman Empire.‹ Through a mythical story, it talks about the Roman people origin long before the foundation of Rome. The importance of this study stems from the fact that it clarifies the confusion of a large number of readers who confuse between the Aeneid of the Roman Virgil and the Iliad of the Greek Homer‹ The Aeneid is also considered one of the epics that did not take its right on the Arab level. This study is an attempt to answerthe following questions: What is an epic poem and what are its most important features? What is the Aeneid and what distinguishes it from previous epics? What is the true history of the Aeneid and what are its general artistic features? The researcher concluded that the Aeneid is not just anepic poem written by Virgil but rather‹ it is a firm belief of the Romans and the most important source of the Latin language for grammarians and writers. Finally, the Aeneid epic had a clear impact on both Arabic thought and literature through translation, criticism, literary analysis, and artistic works.continuous studies and contemplation of this influence will enhance understanding of cultural and literary relations between civilizations.

Keywords: *The Aeneid; Virgil; Epic Poetry; The Romans; Arab Thought And Literature*

1. مقدّمة:

لقد عرفت البشريّة الملحمة الشعريّة على امتداد عصورها التاريخية، حيث تعدّ من أقدم الأعمال الفنيّة التي سجّلها تاريخ الأدب، ويرجع تاريخها إلى مئات السنين قبل الميلاد، حيث وصلت إلينا الملاحم الإغريقية: كالإلياذه والأوديسه لهوميروس، والملاحم الرومانية كالإنياده لفرجيل، والملاحم الهنديّة كالمهابهارتا والرامايانا لفالميكي، والملاحم الفارسية كالشاهناما للفردوسي، وأيضاً الإيطاليّة كالملهاة الإلهية لدانتي والإنكليزيّة كالفردوس المفقود لملتون وغيرها...

والملحمة الشعرية هي شعرٌ قصصيٌّ طويل، يروي لنا حكاية أبطال خارقين يصوّرهم الشاعر في معظم الأحيان على هيئة نصف إله، ويقصّ من خلالهم تاريخ شعب من الشعوب أو أمّة من الأمم بأسلوبٍ خياليّ أشبه ما يكون بالأساطير. وتعدّ ملحمة الإنياده للشاعر بوبليوس فرجيليوس الشهير باسم فيرجيل من أشهر الملاحم الشعرية في تاريخ الآداب العالميّة، وقد كتبها فيرجيل في السنوات العشر الأخيرة من عمره بطلبٍ من مؤسّس الامبراطورية الرومانيّة اكتافيوس، حيث أصبحت هذه الملحمة فيما بعد ملحمة الرومان القوميّة التي تعرض عظمة وأمجاد البطولات في تاريخ روما منذ نشأتها في عهد أغسطوس.

2. تعريف الملحمة الشعريّة:

لغةً: الملحمة: الواقعة العظيمة القتل، وقيل موضع القتال وألحمت القوم إذا قتلتهم حتّى صاروا لحما، وألحم الرجل إلحاما، إذا شبّ في الحرب ولم يجد مخلصا، وقيل من اللحم

لكثرة لحوم القتلى فيها ... والملحمة: الحرب ذات القتل الشديد ... والوقعة العظيمة في الفتنة.[1]

اصطلاحاً: "قصّة شعريّة موضوعها وقائع الأبطال الوطنيين العجيبة التي تبوّئهم منزلة الخلود بين بني وطنهم، ويلعب الخيال فيها دوراً كبيرًا، إذ تحكي على شكل معجزات ما قام به هؤلاء الأبطال وما به سمَوا عن النّاس، وعنصر القصة واضحٌ في الملحمة، فالحوادث تتوالى متماشية مع التطوّرات النفسيّة التي يستلزمها تسلسل الأحداث، ولكلّ ملحمةٍ أصلٌ تاريخيّ صدرت عنه بعد أن حرّفت تحريفاً يتّفق وجوّ الخيال في الملحمة، وهي محكيّةٌ لشعبٍ يخلط بين الحقيقة والتاريخ ممّا يسيغ أن تحدث خوارق العادات، وأن يتراءى الإنس والجن أو الآلهة، والأبطال فيها يمثّلون جنسهم وعصرهم ومدينتهم"[2]

3. خصائص الملحمة الشعريّة:

أ- الحجم الضخم: من أهمّ سمات الملحمة الشعريّة حجمها الضخم؛ فالملحمة هي قصّة شعريّة موسّعة ومطوّلة، وعادةً يتمّ تقسيم كل ملحمة إلى عدّة كتب، على سبيل المثال: تمّ تقسيم ملاحم هوميروس إلى أربعة وعشرين كتابًا، وبالمثل تمّ تقسيم كتاب جون ميلتون الفردوس المفقود إلى اثني عشر كتابًا، ونرى ذلك جليّاً عند فيرجيل عندما قام بتقسيم هذه الملحمة إلى اثني عشر كتاباً أو قسماً.

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة لحم، ج 13، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان، 2000م، ص 182.
[2] محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1997م، ص 90.

ب- التّماسُك النّصيّ: تتميّز القصائد الملحميّة بالاندفاع والتّدفّق في سرد القصّة والوحدة المتماسكة بين مختلف أجزاء الملحمة، ونلاحظ ذلك عند فيرجيل في ملحمته:

((كم هي جاهلة عقول البشر، بمستقبل الأحداث والقدر.

وبفضيلة الالتزام بالحدود في لحظة النشوة والظفر .

نعم فسيأتي دور تورنوس يوما ما.. ليعلم ما قد جهل)).

ت- البطل محور الملحمة: وهذه ميزةٌ أساسيّة أخرى للملحمة؛ فهي حقيقة أنّها تتناول إنجازات بطل تاريخي أو تقليدي، أو شخص ذو أهمية وطنيّة أو دولية، فكلّ ملحمةٍ تمجّد البسالة والأفعال والشجاعة وشخصيّة البطل؛ الذي يتمتّع بصفات جسدية وعقلية لا تصدّق، ومثال ذلك واضحٌ في الإنيادة: ((يا لسعادة أولئك الذين سقطوا تحت أسوار طروادة أمام أعين آبائهم، وددّت لو أنّ الأرباب سمحت لك بقتلي يا ذيوميذ، يا أشجع الإغريق وأبسلهم، لسقطتُ إذن كما سقط هكطور برمح أخيل، وكما سقط سرفيذون الطويل النجاد، أو كجميع أولئك المحاربين الأبطال، الذين حمل سيمويس جثثهم، ودحرجها إلى البحر!))[3]

ث- المزج بين القوى البشرية والقوى الإعجازية الخارقة: وهي خاصيّة تميّز الملاحم الكبرى وتتمثّل في شخصيّة البطل الذي جاء نتيجة زواج أم من البشر بأب من الأرباب أو الكائنات غير البشرية، كمخاطبة جينو للملك قائلةً: ((أيها الملك أوليوس! يا من أقامه جوبيتر ملكاً على الرياح، إنّ شعباً ممقوتاً منّي يمخر الآن بحر توسكان، فأرخ لعواصفك

[3] عنبرة سلام الخالدي، الإنيادة لفرجيل، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1978م، ص61.

العنان وادفعها إليهم لكي تغرق سفنهم في أعماق البحار، وأصغ إلى ما أعدك به، إنّ لي من الوصيفات القائمات على خدمتي اثنتي عشرة، ذوات دلّ وجمال، وسأمنحك ذيوفيا أبرعهن جمالاً لتكون لك زوجاً)).[4]

ج- المبالغة: هي جزءٌ مهمٌّ من الملحمة؛ حيث يستخدم الشاعر المبالغة في الكشف عن براعة البطل، فالشاعر لا يفكّر مرّتين في استخدام المبالغة لإحداث انطباعٍ قويّ لدى الجمهور، وهذا بدا واضحاً في خطاب افاندر لاينياس: ((ليت جوبيتر يرجع إلي ما مضى من أعوام، حينما فتكتُ بالملك أرولوس، الذي وهبته أمه حين مولده ثلاث حيوات، فكان يجب أن يُقتَل ثلاث مرّات ليقضي نحبه، وقد قتلته ثلاث مرّات، فلو رجعت لي أعوامي لما فارقتك يا بني، ولا جرأ ميزنتيوس الشرّير على قتل هذا العدد من رجاليو لتجنّب الأرباب الآن دعائي.))[5]

ح- خرقُ الطبيعة: هي سمةٌ لابدَّ منها في كلّ ملحمة، وبدون استخدام عناصر خارقة للطبيعة لن تنتج ملحمة عظيمة تحدث أثراً في نفس المتلقّي.

خ- الأخلاق: هي السمة الرئيسية للملحمة، والهدف الأول للشاعر من كتابة ملحمة هو إعطاء درسٍ أخلاقيٍّ لقرّائه، وهذا ما نجده في قول أوريالوس: ((كلّا يا نيزوس إنّني لن أدعك تذهب وحيداً، ولن تتركني، فإنّ والدي أوفلتيس لم يدربني على سفالةٍ كهذه،

[4] عنبرة سلام الخالدي، الإنيادة لفرجيل، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1978م، ص60.

[5] عنبرة سلام الخالدي، الإنيادة لفرجيل، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1978م، ص183.

ولم أحمل نفسي على مثلها في صحبتك، وحقاً إنّني أحسب أن الحياة تستحقّ أن تضحي في سبيل شرف كهذا))[6].

د- العظمة والأناقة: تتميّز كلّ ملحمة بالعظمة والأناقة والنبل، ولا يتمّ استخدام لغةٍ تافهةٍ أو شائعةٍ أو عاميّةٍ في الملحمة، فالشاعر يقوم باستخدام كلماتٍ سامية لوصف الأحداث.[7]

4. من هو الشاعر الروماني فيرجيل؟

فيرجيل شاعر البطولة والقصائد القصصيّة الطويلة في الأدب الروماني، واسمه بالكامل (بوبليوس فرجيليوس مارو) وقد ولد في أسرة فقيرة بسيطة الحال ولعلّ هذا ما دفعه إلى الدّراسة والثّقافة والاطّلاع على التّراث الرّوماني القديم، فأقبل على دراسة كتب النحو والصرف والفلسفة والبلاغة، وكذلك قراءة مُؤلّفات كبار أدباء عصره.

درس فيرجيل الأدب والرياضيّات والطب وتأثّر بأستاذه الفيلسوف سيرو الأبيقوري، فدأب على حضور حلقاته الفكريّة واقترب من فلاسفة وأدباء عصره، وعاش يقرأ ويتأمّل الحياة ويفكّر في كتابة قصائد تعبّر عن أحلام وطنه ووجدان قومه.

بدأ فيرجيل في كتابة القصائد الرعويّة، وهي نوعٌ من الشعر يخلق جوّاً ريفيّاً يكتب فيه الرعاة مجموعة مختلفة في الغزل والرثاء والوصف، ويرجع الفضل إلى فيرجيل في كتابة

[6] عنبرة سلام الخالدي، الإنيادة لفرجيل، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1978م، ص193.

[7] ينظر: محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، القاهرة، 2008م، ص122 . 125.

القصائد الرعوية في الأدب الروماني، وإن كان قد بالغ في التصوير إلى حدّ التكلّف والصنعة. وقد تمعّن فيرجيل في واقع روما فتألّم لهذا الصراع القائم بين الناس على النفوذ والسلطة والمال فحاول أن يخفّف من حِدّة المؤامرات بإيقاظ الحلم الجميل لدى هؤلاء الغارقين في نيران الحقد والغيرة والألم. وقد كتب فيرجيل أيضاً الملحمة الزراعيّة الّتي تُمجّد العمل، حيث أنّ الفترة التي عاش فيها فيرجيل كانت فترة تقاعس السكّان عن العمل الجادّ بسبب منح الدولة الأراضي لهم، وهنا حاول فيرجيل أن يجعل قيمة العمل أقرب إلى العبادة والإصلاح الذي تأمر به الآلهة ليصبح الرجل مواطناً شريفاً.

بعد الملاحم الرعويّة والزراعيّة انطلق فيرجيل يحلم بنوعٍ آخر من الملاحم لكي ينفض من خلالها الغبار عن أمجاد وطنه وتراثه العريق، ومن هنا جاءت فكرة ملحمة الإنياده والتي قامت على فكرة الحروب الطرواديّة والإيطاليّة والتقاليد الشهيرة لليونان. وتتألّف الملحمة من حوالي عشرة آلاف بيت من الشعر نقل فيها فيرجيل أحداثاً من ملحمة هوميروس في الإلياذة وقام بمزجها بالتقاليد الرومانيّة والعادات الشائعة والقيم التراثيّة لبلاده، ورغم هذا الجهد الإبداعي الكبير داهم المرض فيرجيل فلم يتمكّن من وضع نهاية لهذه الملحمة، ورحل تاركاً في تراث الأدب الروماني ثروةً إبداعيّةً مازالت مصدر إلهام للشعوب في أنحاء العالم.[8]

5. الإنياده (ملحمة فيرجيل الخالدة):

هي ثالثةُ الملاحم الإنسانيّة الكبرى من بعد الإلياذه والأوديسه للشاعر الإغريقي هوميروس، وهي ثالث وآخر أشعار فيرجيل حيث "تروي قصصاً أسطوريّة تصوّر أصل

[8] علي عبدالفتّاح، أعلام في الأدب العالمي، مركز الحضارة العربيّة، ط1، القاهرة، 1999م، ص9-10.

الشعب الروماني قبل تأسيس روما بزمن طويل، وقد نُظّمت بطريقة الشعر البطولي"[9]. والشاعر فيرجيل كتب ملحمته الإنيادة في الأعوام العشرة الأخيرة من عمره، ومن هنا نجد هرمان بروخ يجعل من موت فرجيل نهايةً لها ونهاية لحياة كاتبها، ويُصوّر لنا أيام الكاتب الأخيرة وهو يتساءل عن جدوى ما فعل مطالباً بإحراق النص. أمّا ما فعله فرجيل فكان في الحقيقة استجابةً للتحدّي الذي كان هوميروس الإغريقي يطرحه على الرومانيين. فهؤلاء كانوا يشعرون بالدونيّة لأنّ للإغريق ملحمتين ولا يمتلكون هم واحدة. ومن هنا تصدّى فرجيل للتحدّي غير خافٍ ذلك وكتب حكاية البطل إنيا (ومن هنا اسم الملحمة "إنياده") وهو يتجوّل في تيهه بعد انتهاء الحروب الطرواديّة. والحقيقة أنّ استجابة فرجيل للتحدّي وصلت به ليس فقط إلى استعادة أجواء ملحمتي هوميروس نفسها، بل إلى استعارة عنوانيهما كعنوانين للقسمين اللذين تنقسم إليهما ملحمته؛ فالقسم الأول يحمل بالتحديد عنوان "أوديسا"، فيما يحمل القسم الثاني عنوان "إلياذة".[10]

وقد قام الشاعر فيرجيل بتقسيم هذه الملحمة إلى اثني عشر كتاباً أو قسماً، حيث روى لنا في القسم الأوّل منها قصّة آينياس الذي اقترب من الأرض الموعودة في الغرب، فأخذت الرياح تضرب سفنه وتلقي بها على الساحل الإفريقي، وهنا يظهر أنّ يونو زوجة جوبيتر هي التي أرسلت هذه العاصفة وسبّبت كلّ هذه الفوضى لأنّها تكره طروادة وسلالتها، وتستقبل ديدو الطرواديين في مملكتها المؤسّسة حديثاً. وفي القسم الثاني تظهر

---

[9] عنبرة سلام الخالدي، الإنيادة لفرجيل، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1978م، ص7.

[10] ابراهيم العريس، 28 سبتمبر 2020م صاحب "الإنيادة" يستعير من هوميروس ليدعو إلى السلام https://www.independentarabia.com/node/155496/%

مأدبة حافلة أعدّتها ديدو لآينياس حيث يروي لها الأخير قصّة سقوط طروادة وقصّة الحصان الخشبي وكيفيّة هروبه من ركام الحريق بأمر الآلهة ومعه والده أنخيسيس وابنه أسكانيوس وآلهة البيناتيس الطرواديّة. وفي القسم الثالث ذكر لنا فيرجيل قصّة نزول آينياس على ساحل أكتيوم الموطن الجديد للعرّاف الإغريقي هيلينوس وينتهي بموت والد آينياس أي انخيسيس في صقليّة. أمّا في القسم الرابع فترغب يونو في إحباط خطة إقامة طروادة الجديدة في إيطاليا، حيث وحّدت جهودها مع آلهة الحب والجمال والتناسل فينوس بهدف إخضاع آينياس لحب الملكة الفينيقية ديدو، علماً أنّ هذه الملكة عاهدت نفسها على ألّا ترتبط بأي رجل بعد وفاة زوجها سيخايوس لكنّها تقع في حب آينياس وتنقض عهدها وتحاول إبقاء محبوبها إلى جوارها حتى وصل الأمر إلى أنّ جوبيتر اضطرّ لأن يذكّر آينياس برسالته السماويّة على لسان رسوله ميركوريوس، فاستيقظ من غفوته وأحلامه وقرّر الرحيل وباءت كلّ جهود ديدو بالفشل فلعنت حظّها وانتحرت.[11]

في القسم الخامس من الملحمة نلحظ أنّ فيرجيل خصّص معظمه لعرض الألعاب التي أقامها آينياس بعد عودته إلى صقليّة احتفالاً بمرور عامٍ على وفاة أبيه، وينتهي هذا القسم بإنقاذ بعض سفن آينياس بمعجزة من الحريق الذي اشتعل في الأسطول بإيعاز من يونو.[12]

[11] أحمد عتمان، الأدب اللاتيني و دوره الحضاري، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 141، سبتمبر 1989م، ص194.

[12] ابراهيم سكر، الإنيادة لفرجيل، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مهرجان القراءة للجميع، 1994م، ص43.

وفي القسم السادس يرسو أسطول آينياس مراسيه في كوماي بإيطاليا، وتقوده الكاهنة سبيلا بعد أن يتزوّد بالغصن الذهبيّ السحريّ حيث يدخل العالم السفليّ عند بحيرة افيرنوس، وهناك يلتقي بالكثيرين ومنهم ديدو حبيبته الفينيقية المنتحرة، ثم يلتقي بوالده في الإليسيوم مقام السعداء والمباركين ويطلعه أبوه على الأرواح التي ستولد يوما ما في روما ثمّ تنمو وتكبر وتصبح شخصيات ورجالات التاريخ الروماني منذ تأسيس المدينة وحتى عصر أوغسطس. ويقول فرجيليوس على لسان أنخيسيس في فقرة مشهورة من القسم السادس، بيت ٨٤٧ وما يليه:

(قد ينحت الآخرون – بمهارة أكثر تفوّقاً – تماثيل من البرونز

يجري في عروقها الدم، إني أؤمن بذلك حقّاً

وقد يشكّلون من الرخام وجوهاً تنبض ملامحها بالحياة

وفي ساحات القضاء قد يصوغون عبارات الدفاع ببراعةٍ أكثر

قد تصف أقلامهم أفلاك السماء ومداراتها، وقد يلمّون بمطالع النجوم.

أمّا أنت أيها الرومانيّ فرسالتك هي أن تحكم شعوب الدنيا بسلطانك

وبراعتك هي أن تنشر أسس السلام وتعفو عن المغلوبين وتدحر

المتغطرسين)[13]

[13] أحمد عتمان، الأدب اللاتيني و دوره الحضاري، مصدر سابق، ص195.

ونلحظ في هذا القسم "أنّ فرجيل أصبح أكثر غنى وثراء وبُعداً عن النّقل والتّقليد، فقد جمع فيه كلّ ثمار دراسته وثقافته واطّلاعه عن الأساطير والنّبوءات والطّقوس والتّاريخ والفلسفة ووضعها جميعاً في تلك الصّورة الخياليّة الرّائعة التي صوّر بها رحلة آينياس إلى العالم الآخر"[14]

في القسم السابع من الملحمة يعود آينياس لرفاقه ويتابعون رحلتهم إلى مصبِّ نهر التيبر، وينزلون بإقليم لاتيوم الذي يحكمه لاتينوس، وكان لهذا الحاكم ابنةٌ تسمّى لافينا حيث تنشأ بين آينياس ولافينا علاقات وديّة، غير أنّ الآلهة جونو كانت للطرواديين بالمرصاد فتثير تورتوس الذي يقوم بتسليح أهل لاتيوم لمحاربة الغزاة الدخلاء، وتعاونه في ذلك أماتا زوجة لاتينوس وأم لافينا، الأمر الذي يضطر لاتينوس أن يعلن سخطه عليهم جميعاً ويغلق القصر على نفسه.[15]

أما في القسم الثامن فيسعى آينياس إلى توسيع دائرة حلفائه، حيث قام أفاندر حاكم المكان الذي تقوم عليه روما فيما بعد بتزويد الطرواديين بقوّات تحت قيادة ابنه الشاب بالاس، وبطلب من فينوس صنع فولكانوس إله الصناعة والحدادة أسلحة آينياس ومن بينها الدرع الذي زينته مشاهد تنبّؤية تبشّر بمستقبل التاريخ الروماني المجيد. وفي القسم التاسع يشدّد تورنوس الضغط العسكريّ على الطرواديين منتهزاً فرصة غياب آينياس عن الساحة، ويحاول كل من نيسوس وصديقه يوريالوس أن يشقّا طريقاً بين صفوف العدو ليصلا إلى آينياس ويحيطانه علما بالموقف، ولكنّهما وبسبب تهوّر يوريالوس يدفعان حياتهما

[14] ابراهيم سكر، الإنيادة لفرجيل، مصدر سابق، ص44.

[15] ابراهيم سكر، الإنيادة لفرجيل، مصدر سابق، ص56.

ثمنا لهذه المغامرة. وفي اليوم التالي يخوض الطرواديين معركة خاسرة للمرة الثانية. وقد بدأ القسم العاشر باجتماع الهيّ علوي حيث يؤنّب جوبيتر كلّاً من يونو وفينوس لتدخّلهما في الصراع بين البشر. وفي نفس اليوم مضت الحرب الأرضية دون تدخل إلهي، وكان آينياس قد عاد إلى ساحة الوغى وحدث أن كان تورنوس قد أحرز نصراً سهلا على الشاب الصغير بالاس فقتله واستولى على أسلحته و مثّل بجثته، فيصر آينياس على الانتقام لبالاس من قاتله، وتحاول يونو إنقاذ تورنو، وعندئذ يجد آينياس غريماً جديداً وقويً في شخص ميزينتيوس فيدفع لاوسوس حياته ثمنا عندما حمى ظهر أبيه آينياس الذي انسحب من المعركة على إثر جرح أصابه.[16]

يبدأ الكتاب أو القسم الحادي عشر "بعقد هدنةٍ يتمّ فيها دفن جثث القتلى وإقامة الطقوس الجنائزيّة لهم، ثمّ يعقد اللاتين مجلساً لمناقشة الموقف الحربي، حيث يقترح أحدهم وضع حدّ لهذه الحرب بأن ينازل تورنوس آينياس في مبارزة فرديّة، ولكنّ هذا الاقتراح لم يلق التّأييد الكامل أمام نصيحة تورنوس بضرورة محاولة القيام بمعركة أخرى. وعلى كلّ فإنّ هذا المجلس ينفضّ على عجل؛ إذ وصلته أنباء بأنّ الطرواديين يهاجمون المدينة، فيهرع الجميع إلى القتال وعلى رأسهم تورنوس، وبعد معركة طويلة يتراجع اللاتين إلى مدينتهم في فوضى واضطراب"[17]

ويبدأ القسم الثاني عشر والأخير"بالاستعداد للمبارزة الفرديّة حيث خضع تورنوس لذلك بعد أن انفضّ الحلفاء من حوله، ودخل آينياس المدينة عنوة، وبالتالي لم تعد يونو

[16] أحمد عتمان، الأدب اللاتيني و دوره الحضاري، مصدر سابق، ص196.

[17] ابراهيم سكر، الإنيادة لفرجيل، مصدر سابق، ص58.

قادرة على أن توقف سير القدر. وفي النهاية يُهزم تورنوس في المبارزة ويطلب الرحمة، ويميل آينياس للعفو عنه لولا أن تقع عيناه على الأسلاب الحربية ولاسيما أسلحة بالاس التي يتسلّح بها تورنوس، فيعرف أنه ليس من الصواب أن يعفو عنه، وبالضربة القاضية التي يتلقّاها تورنوس تنتهي الانياده"[18].

6. إضاءات حول الإنياده:

كان الشاعر فيرجيل ينوي أنّه إذا مات قبل أن يُتمّ أجزاء الإنياده فسيحرقها ويطعم ما كتبه للنيران، لكنّه عدل عن رأيه وتركها لصديقيه فاريوس روفوس وبلوتيوس توكا بشرط ألّا ينشرا ماكتبه، ولكنّهما اضّطرا بأمرٍ من أوغسطس لإذاعتها على الملأ بعد مراجعتها وتدقيقها وحذف مالا ضرورة له دون إضافة شيء. وقد لقيت ملحمة الإنيادة ترحيباً عظيماً بمجرّد ظهورها كمنظومة حماسيّة وطنيّة لاتقلّ في أهميّتها عن منظومات هوميروس. ومرجع هذا الإعجاب والترحيب هو هدف المنظومة الوطني وماتحويه من تمجيدٍ شعريّ لمنبت الشعر الروماني في محاطرات آينياس. وقد كان بالإمكان القضاء على كلّ نقاط الضعف في الإنياده لو أنّ مؤلّفها قام بمراجعتها شخصيّاً قبل نشرها. والّذي يثير دهشة القارئ هو الكمُّ الهائل من الفنّ المستخدم في صوغ تلك المادّة الغزيرة الّتي جمعها من كتب الإغريق والرومان وصاغها نظماً ونثرًا، إضافةً إلى روعة اللغة والوزن.[19]

[18] أحمد عتمان، الأدب اللاتيني و دوره الحضاري، مصدر سابق، ص197.

[19] ينظر: أمين سلامة، أناشيد الرعاة لفرجيل، دار الفكر العربي، مطبعة الاعتماد، القاهرة، 1988م، ص 37 ـ 38.

وقد برع فيرجيل في تصوير أقدار الأفراد على نحو رومانسيّ كما هو الحال بالنسبة لمصير ديدو ونيسوس ويوريالوس وإفاندر وبالاس رميزينتيوس ولاوسوس وكاميللا، حتى أنّه يمكن القول إن صياغة أقدار هؤلاء الأفراد كلّ على حدة وبهذه الطريقة البارعة يعدّ من أروع إنجازات فيرجيل. وإنّه لشيءٌ نادر في الأدب اللاتيني وصفُ موت بعض الشبان مثل: يوريالوس وبالاس وكاميللا؛ فلم يسبق فيرجيل شاعرٌ آخر في قوة تأثير هذه المقطوعات التي تتناول هذه الأحداث. يضاف إلى ذلك أنّ هذه الأحداث الجانبية تؤدّي وظيفة أخرى هي المساهمة في البناء الكلّي للملحمة، ولم يكن هجر آينياس لديدو هو سبب العداوة التقليديّة بين روما وقرطاجة كما يردّ عند نايفيو، بل إنّ وجودها لا ينتهي بمجرّد أنّ هجرها آينياس؛ فهي تلتقي به في العالم السفلي في الكتاب السادس وتشيح عنه بوجهها وتتركه ويظل شبحها يطارده حتّى نهاية الملحمة .إنها تبدو في الملحمة كأنّها الأضحية التي تقدّم على مذبح الإمبراطورية الرومانية.[20]

7. تاريخ ملحمة الإنياده:

الرومان القدماء مرّوا بثلاث مراحل تاريخيّة: الأولى كانت مرحلة الرعاة المحاربين، وهم عبارةٌ عن قبائل بربريّة إذا قيست بالإغريق في تلك الأزمنة. سكنوا في التلال المحيطة بنهر التيبر، وفرضوا المكوس على التجّار، بالإضافة إلى غاراتٍ قبليّة، إلى أن استطاعوا تأسيس مدينة روما، وأقاموا حكماً ملكياً (753 . 509 ق.م)، لكنّهم ما لبثوا أن ضاقوا ذرعاً بملوكهم (وخاصّةً بعد حادثة لوكريسيا الشهيرة) فهبّوا ضدّ ملوكهم وطردوهم من بلادهم

[20] ينظر: أحمد عتمان، الأدب اللاتيني ودوره الحضاري، مصدر سابق، ص203.

وأقاموا حكماً جمهورياً (من 509 حتى 31 ق.م). ثمّ انقلبت الجمهورية إلى إمبراطورية أخذت تتّسع حتى صارت عالميّة (من 31 ق.م وحتى انهيارها عام 476 م)، وأوّل ملوك الرومان هو رومولوس وليس هناك ذكر لآينياس في التاريخ، وعندما أراد فيرجيل أن يكتب ملحمته أدخل التاريخ فيها وفق رؤيته الأدبية أو الأخلاقية، فهو لايريد أن يكون الرومان من الرعاة المحاربين، بل من أصل طروادي، ولذلك يبدأ من دمار طروادة ورحلة آينياس مع أبيه ولفيف من بقي من الطرواديين منفّذاً أوامر أمه فينوس، التي نقلت إليه ما خطّه له القدر، وكيف سيبني طروادة الجديدة والمدّة التي يحكم فيها عرقه، ريثما يمهّد الطريق للعرق اللاتينيّ.

من حيث التاريخ نجد أنّنا أمام مخالفة كاملة للسنة الهوميرية، فهوميروس لم يدخل التاريخ في ملحمتيه، بل اقتصر في الأولى على حدث تاريخي هو الحرب الطروادية، وفي الثانية اعتمد على بعض المرويّات التي تحدّثت عن عودة أوديسيوس فقط. أمّا فرجيل فينقلنا إلى تاريخ كامل، صاغه من مخيّلته إلى أن وصل إلى التاريخ الموثّق الذي يبدأ برومولوس، وهنا لم يشأ أن يطلق العنان كثيراً لمخيّلته رغم أنه أعطى وليّ نعمته أوغسطوس المقام الأول والأفخم بين الأباطرة.[21]

[21] ينظر: حنّا عبّود، الإنياذة والرومانتيكية، 2011/06/15 م
https://www.startimes.com/?t=28345036

8. تأثير الإنياده غير المباشر على الثقافة العربيّة:

تأثير ملحمة الإنياده في الفكر والثقافة العربية يمكن أن يُفهم عبر تحليل كيفية استقبال الأدب العربي للأعمال الأدبية الكلاسيكية الغربية وتأثيرها عليه، فالإنيادة أثرت في الثقافة العربية من خلال عدة جوانب:

أولاً: تأثير الأدب الكلاسيكي على الأدب العربي في الترجمة والنقل الثقافي:

ففي العصور الوسطى وخاصةً في العصر العباسي، كان هناك حركة نشطة لترجمة الأدب اليوناني والروماني إلى العربية. على الرغم من أن النصّ الكامل للإنياده لم يُترجم إلى العربية في ذلك الوقت، إلا أنّ الأدب الروماني بشكل عام، بما في ذلك الإنيادة، أثرّ على الأدب العربي من خلال الترجمة والنقل الثقافي.

أمّا في العصر الحديث فقد تُرجمت الإنيادة إلى العربية عدّة مرات في العصر الحديث، ممّا ساهم في فهم الأبعاد الأدبيّة والفكريّة للملحمة. ترجمات حديثة مثل تلك التي قام بها سامي الدروبي وحسين مؤنس جلبت الإنيادة إلى جمهور أوسع من القراء العرب.

ثانياً: تأثير الأساطير والشخصيّات:

استلهم الأدباء العرب من العناصر الأسطورية الموجودة في الإنيادة، مثل الآلهة والأبطال، في أعمالهم. تأثرت الأعمال الأدبية العربية بعناصر مثل الأقدار والمصائر البطولية، كما يتّضح في السير الشعبية مثل "سيف بن ذي يزن." إضافةً إلى أنّ مفاهيم البطولة والشجاعة في الإنيادة أثّرت في الأدب العربي، مما ساهم في تطوير شخصيّات أدبيّة مشابهة

في السرديّات العربيّة. ولعل رسالة الغفران لأبي العلاء المعري خير شاهد على هذا حيث "أخذت صدىً كبيراً عبر التاريخ الأدبي والثقافي ونالت اهتماماً بليغاً في العصور الوسطى وفي العصر الحديث واقتبس أفكارها أكثر من أديب ومبدع"[22]

ثالثاً: تأثير الفكر الروماني في الفكر العربي:

تأثرت بعض المفاهيم الفلسفية في الفكر الإسلامي بالمفاهيم الرومانيّة المتعلّقة بالقدر والتّاريخ، كما تتجلّى في الإنيادة. فهناك أوجه تشابه في كيفية تناول المصير الإلهي والإنجازات الإنسانيّة. كما أنّ نقد الأدب العربي استفاد من المناهج الرومانية واليونانية في تحليل النصوص الأدبية، ممّا أثّر على طرق فهم وتفسير النصوص العربيّة. إضافةً إلى أنّ الأدباء العرب استفادوا من الأنماط السرديّة الملحميّة في الإنيادة لتطوير السرديات الملحميّة الخاصّة بهم. قصص مثل "عنترة بن شداد" و"سيف بن ذي يزن" تعكس استخدامات مماثلة للبنية السّردية والأسلوبيّة.

رابعاً: تأثير الفكر الأوروبي الحديث:

خلال النهضة العربية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، بدأت تأثيرات الأدب الكلاسيكي الأوروبي تظهر بوضوح في الأدب والفكر العربي. المثقّفون العرب الذين درسوا في أوروبا جلبوا معهم تقديرًا للأدب الكلاسيكي، بما في ذلك الإنيادة، وأثّروا في تطوير الأدب العربي الحديث. كما أنّ الإنيادة أدخِلَت إلى المناهج الدراسية في بعض

[22] خالد الدغيم: شجون النفس عند أبي العلاء المعري (قراءة أدبية وتأملات نفسية في ديواني سقط الزند و لزوم ما لا يلزم)، سونجاغ، أنقرة، ط1 ، 2022، ص28.

الجامعات العربيّة، ممّا ساهم في دراسة التأثيرات الأدبيّة والفكريّة للنصوص الكلاسيكية على الأدب والفكر العربي.[23]

ومن أبرز من تأثّروا بكتاباتهم بالأدب الكلاسيكي طه حسين وتوفيق الحكيم في رواياته ومسرحيّاته.

9. خاتمة:

حاولت في هذه الدراسة المتواضعة تسليط الضوء على كتاب الإنياده لمؤلّفه بوبليوس فرجيليوس الروماني بسبب عدم تناوله بالشكل الذي يتناسب ومستواه الأدبي والفنّي على الصعيد العربي، ولأنّ كثيراً من القرّاء يخلطون بين هذه الملحمة وأعمال هوميروس الملحميّة. والحقيقة أن الشاعر فيرجيل يكمل لنا ما توقّف عنده الشاعر الإغريقي هوميروس في الإلياذه والأوديسه بأسلوبٍ فنيٍ ممتع، وقد قمنا بتعريف الملحمة الشعريّة وتوضيح أهمّ خصائصها العامّة، مروراً بتعريف موجز للشاعر الروماني فيرجيل وأهمّ محطّات حياته، وصولاً لتفصيل القول في ملحمة الإنيادة بكلّ أقسامها، إضافةً للحديث عن أسلوبها الفنّي وتاريخها الحقيقيّ، ومدى تأثيرها في الفكر والثقافة العربية، وكيفية استقبال الأدب العربي للأعمال الأدبية الكلاسيكية الغربية وتأثيرها عليه، وقد توصّل الباحث في نهاية دراسته لمجموعة نتائج من أهمّها:

[23] ينظر: محمد عناني، الأدب وفنونه، مؤسسة هنداوي، 1984م، ص 35 ـ 42

● الإنياده ليست مجرّد ملحمة شعريّة سطّرها فيرجيل على شكل قصيدة؛ بل هي معتقد وإيمان راسخ عند الرومان حتّى وقتنا الحاضر، وهي من أهم مصادر اللغة اللاتينية عند النحاة والكتّاب في روما.

● الشاعر فيرجيل من أوائل الشعراء الذين تناولوا تاريخ روما بشكل رومانسيّ جذّاب، ويبدو ذلك جليّاً من خلال مقطوعاته الملحميّة في الإنياده.

● استطاع فيرجيل بعباراته الكلاسيكيّة، وبلغته اللاتينيّة الرائعة، وبأسلوبه البسيط، أن يصل بالقارئ إلى أعلى درجات الانسجام والتماهي في أشعاره الملحميّة الرائعة.

● الإنياده بقيت لسنين طويلة المرجع الرئيس لأدباء أوربّا، وكان يعاد طبعها مرةً كل عام على الأقل، حيث تعتبر من أكثر الكتب انتشاراً في الغرب منذ أيّام الرومان.

● المتعمّق في قراءة الإنياده لفيرجيل يلحظ أنّ الدين الحقيقي في ملحمة الإنيادة هو دين الوطنية، وأنّ الإله الأعظم الّذي يقدّسونه هو روما.

● استفاد الأدباء العرب من الأنماط السردية الملحمية في الإنيادة لتطوير السرديات الملحميّة الخاصة بهم.

● النّقّاد الأدبيون العرب قاموا بمقارنة النصوص العربيّة مع النّصوص الكلاسيكية، مما أدّى إلى تطوير فهم أعمق للنصوص العربية وتعزيز التقنيات النقدية؛ حيث تأثروا بنماذج النقد الأدبي اليوناني والروماني في تقييم الفنون الأدبية المختلفة.

● نقد الأدب العربي، استفاد من المناهج الرومانية واليونانية، ساعد في تطوير فهم النصوص الأدبية العربية، وتفسيرها، وتقديرها. هذا التأثير تضمن الاستفادة من

أدوات التحليل البلاغي، والمفاهيم الفلسفية، والمناهج النقدية، مما ساهم في تشكيل النقد الأدبي العربي وتطوره على مر العصور.

من خلال هذه النتائج يوصي الباحث بما يلي:

- دعم مشاريع لترجمات حديثة ودقيقة للإنياده تشمل تعليقات موسعة وتحليل للنصوص يمكن أن يساعد القراء العرب على فهم الجوانب الأدبية والتاريخية والثقافية للنص بشكل أعمق.

- تدريس الإنياده بجانب النصوص الأدبية العربية الكلاسيكية لتعزيز التفاهم بين الثقافات وتحفيز المقارنة الأدبية.

- يجب توجيه أنظار الباحثين والمهتمّين في الآداب العالميّة لإجراء المزيد من الدراسات الأدبيّة والفنيّة في الملاحم الشعريّة القديمة، وخاصّةً في ملحمة الإنياده لفيرجيل، لعدم نيلها الحظ الكافي من الدراسات والأبحاث.

- إعطاء الشعر الملحميّ بكلّ أقسامه وتفاصيله المتشعّبة؛ المكانة التي يستحقّها من الدراسات والبحوث في الجامعات والمعاهد وخاصّةً في مرحلة الدراسات العليا.

- يجب على الباحثين والمؤرّخين العمل بشكل أكبر للكشف عن حقيقة نشأة مدينة (روما)، والتي وصلتنا فقط من خلال الأساطير وبعض الروايات، دون وجود أي شيء مادّي للاستناد إليه حول تاريخ هذه المدينة العظيمة.

- الاستفادة من ملحمة الإنياده تتطلب جهوداً متعددة الأبعاد تشمل الترجمة والتحليل الأدبي، والتعليم، والفهم الثقافي، والإبداع الفني، والتعاون الدولي. من

خلال تنفيذ هذه التوصيات، يمكن تعزيز تقدير وفهم النصوص الكلاسيكية مثل الإنيادة في السياق العربي، مما يسهم في إثراء الأدب والفكر والثقافة.

10. قائمة المراجع:

1. ابراهيم سكر، الإنيادة لفرجيل، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مهرجان القراءة للجميع، 1994م.

2. ابن منظور، لسان العرب، مادة لحم، ج 13، دار صادر، ط1، بيروت، لبنان، 2000م.

3. أحمد عتمان، الأدب اللاتيني و دوره الحضاري، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 141، سبتمبر 1989م.

4. أمين سلامة، أناشيد الرعاة لفرجيل، دار الفكر العربي، مطبعة الاعتماد، القاهرة، 1988م.

5. علي عبد الفتّاح، أعلام في الأدب العالمي، مركز الحضارة العربيّة، ط1، القاهرة، 1999م.

6. عنبرة سلام الخالدي، الانياذة لفرجيل، دار العلم للملايين، ط2، بيروت، 1978م.

7. محمد عناني، الأدب وفنونه، مؤسسة هنداوي، 1984م.

8. محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1997م.

9. محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، القاهرة، 2008م.

10. ابراهيم العريس، صاحب "الإنيادة" يستعير من هوميروس ليدعو إلى السلام 28 سبتمبر 2020م. https://www.independentarabia.com/node/155496/%

11. حنّا عبّود، الإنياذة والرومانتيكية، 2011/06/15م.
https://www.startimes.com/?t=28345036

12. خالد الدغيم: شجون النفس عند أبي العلاء المعري (قراءة أدبية وتأملات نفسية في ديواني سقط الزند و لزوم ما لا يلزم)، سونجاغ، أنقرة، ط1 ، 2022.

el-Kîlânî'nin "Emîratü'l-Cebel" Romanındaki Coğrafi Mekân*

Hasan MORAD**

Öz

Bu çalışmada, el-Kîlânî'nin "Emîratü'l-Cebel" romanındaki coğrafi mekânlar ele alınmıştır. Kendisi doktorluk mesleğinin yanı sıra hikâye ve roman yazmakla da meşgul olmuş Mısırlı büyük bir yazar ve romancıdır. Ortaya çıkardığı ürünlerin çokluğu ve çeşitliliği bakımından dönem yazarlarının başında yer alır. İnceleyeceğimiz bu roman, babasının seçtiği adamla evlenmeyi reddederek sevgilisiyle birlikte kaçan aşiret şeyhinin kızını anlatmaktadır. Romandaki coğrafi mekânlar, hikâyenin geçtiği mevcut mekânları kapsamaktadır. Açık mekân, dar sınırlarla çevrelenmeyen geniş bir alanı ifade ederken kapalı mekânlar, mekânsal sınırlar içeren ve kapsamı açık olana göre daha dar olan mekânları ifade etmektektedir. Hayali mekânlar, zihinsel yapının düşünsel eyleminin ürünüdür. Buna karşın gerçek mekânlar, hakikatte var olan boyutları temsil etmektedir. Kutsal mekânlar, karakterin kendini psikolojik ve ruhsal olarak güvende hissettiği mekânlarken nostaljik mekânlar karakterin hafızasında dönmeyi arzuladığı mekânlara işaret etmektedir. Fıtrî/Doğal mekânlar insanın varlığını gösteren ve tabiatı her şeyin kökeni olarak kabul eden mekânlardır. Kirlenmiş mekânlar, günahların işlendiği temiz mekânları temsil etmektedir. Bu mekânların tümü sonuç kısmında ele alınan bulgularda da görüleceği üzere uygulamalı örneklerle açıklığa kavuşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Roman, el-Kîlânî, Coğrafî Mekân, Emîratü'l-Cebel.*

* Makale Geliş Tarihi / Received: 09.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 19.07.2024
** Dr. Hasan MORAD, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Mezunu, Temel İslâm Bilimleri, Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı, hsnmrad159@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9179-574X.

Geographical Space In The Novel "Princess Of The Mountain" By Naguib Al-Kilani

ABSTRACT

This study delved into the geographical space within the novel 'Princess of the Mountain' by Naguib Al-Kilani. This Egyptian writer and prominent novelist, did not practice only medicine but also wrote stories and novels. His prolific and diverse literary works place him among the leading contemporary writers. The novel itself tells the story of a tribe leader's daughter who defies her father's choice of a suitor and elopes with her beloved. The geographical space in the novel encompasses various locations within the narrative: Open Space: Represents expansive outdoor landscapes without narrow boundaries. Enclosed Space: Has defined boundaries that isolate it from the outside world. Imaginary Space: A mental construct, a product of creative thought. Real Space: The objective and factual dimension. Sacred Space: Provides psychological and spiritual stability. Nostalgic Space: The place to which the character yearns to return. Natural Space: Reflects the presence of humanity, shaped by nature. Tainted Space: Represents a pure place where sinful acts occurred. These spaces are exemplified through practical examples within Al-Yaziji's maqāmāt, leading to the conclusions mentioned at the end of this study.

Keywords: *The Novel, Al-Kilani, Geographical Space, The Mountain Princess.*

الفضاء الجغرافي في رواية (أميرة الجبل) للكيلاني

ملخص

تناولت هذه الدراسة الفضاء الجغرافي في رواية (أميرة الجبل) للكيلاني؛ فهو كاتب مصري وروائي كبير مارس تأليف القصص والروايات مع ممارسة الطب، وهو في مقدمة الأدباء من حيث غزارة وتنوع إنتاجه، وهذه الرواية، هي قصة ابنة شيخ القبيلة التي ترفض الزواج من الرجل الذي اختاره والدها، وتهرب مع حبيبها، فالفضاء الجغرافي في الرواية يشمل الأمكنة الموجودة داخل القصة، كالمكان المفتوح؛ الذي يشغل حيزاً مكانياً لا تحدّه حدود ضيقة، والمغلق؛ الذي يحوي حدوداً مكانية أضيق من المفتوح، ثم الخيالي، وهو بناء ذهني، ونتاج فكري، أما الواقعي؛ فهو البعد الحقيقي، والمقدس الذي تشعر فيه الشخصية بالاستقرار النفسيّ والروحيّ، والرحمي الذي تتعطش الشخصية للعودة إليه بذاكرتها، والفطريّ ما يدل على الحضور الإنساني وتضع الطبيعة أصلاً لكل شيء، والمدنس؛ الطاهر الذي حدث فيه المعاصي، وقد تم إيضاح هذه الأمكنة بأمثلة تطبيقية، لتصل الدراسة إلى نتائج ذُكرت في نهايتها.

الكلمات المفتاحية: الرواية، الكيلاني، الفضاء الجغرافي، أميرة الجبل.

المقدمة

إنّ موضوع بحثنا عن الفضاء الجغرافي في رواية (أميرة الجبل) للكيلاني **حيث** يعد المكان من العناصر الرئيسية في الرواية، فهو الأكثر شيوعاً في العمل الأدبي، والرواية العربية؛ حتى أصبح بعضهم يعده العنصر الذي يمسك أجزاء الرواية، فإذا انفرط عقده أصبح العمل

دون رابط يشدّ جوانبه إلى بعضها، فمنهم من يرى أنّ المكان هو العمود الفقريّ الذي يربط أجزاء الرواية ببعضها.

ويرى بعض الأدباء أنَّ المكان ليس الطريق والبيوت والمزارع، إنّما هو الإحساس بوجوده ودوره ورسالته، هو محصّلة الحضور المتواصل الذي يلحّ عليه، والذي لا يستطيع تجاهله، فإذا انتفى ذلك الحضور المهيمن انتهى وجود المكان. فهو في الحقيقة يمثّل التصوّر الإنسانيّ للأبعاد المكانية؛ كما أنّنا لا نستطيع تصوّر أي لحظة في الرواية دون وضعها داخل سياق مكاني.

ويحمل المكان دلالات وعلاقات متنوعة تربط الإنسان بواقعه المكاني، فيتفاعل كل منهما مع الآخر، لتنشأ العلاقة بينهما، فيبسط المكان حركته على الشخصيات، ليدل على مدى العناية التي توليها اللغة في إطار توظيفها داخل النصوص السرديّة، لأجل ذلك تناول الدارسون والنقّاد المكان بالدرس والتحليل، ومنهم الروائي نجيب الكيلاني، الذي شكّل المكان في رواياته حيزاً واسعاً على امتداد السرد، فكان لعنصر المكان حضور بارز في روايات الكيلاني المتنوّعة، مثل: (أهل الحميديّة، وعمالقة الشمال... ورواية أميرة الجبل التي نحن بصددها، فالكيلاني شديد الوفاء لمنطقته الجغرافية، من هنا يصوّر المكان في رواياته تصورياً دقيقاً وعميقاً، وشديد الوضوح، إذ توصّل البحث في روايات الكيلاني إلى أن المكان احتلّ فيها حيزاً واسعاً ومتنوّعاً يجسّد فيها دلالات عديدة، ولهذا اخترنا هذه الدراسة للجمع بين المكان ودلالاته في رواية أميرة الجبل؛ لطبيعة العلاقة التي تربط بينهما والتي تخضع لأهداف الكاتب التي يقرّرها في سير النصّ، وهي بدورها تترجم ميوله وقدراته الإبداعية في نقل الواقع الثقافي والاجتماعيّ والنفسي.

10. المدخل

تبرز أهمية المكان في رسم الإطار العام للمادة الروائية؛ وتنظيم الأحداث، وتشويق القارئ، وصقل شخصية المادة الروائية، وتعميق الإحساس بوجوده ودوره ورسالته، وبيان حالته الاجتماعية، من فقر أو غنى، وآلامه وآماله. إن موضوع بحثنا عن الفضاء الجغرافي في رواية (أميرة الجبل) لنجيب الكيلاني، لأجل ذلك سنتعرف على شخصيته أولاً كالتالي:

1.1. نبذة عن حياة نجيب الكيلاني: وسيكون الحديث عن حياته حسب العناصر الآتية:

أ. مولده: ولد" نجيب الكيلاني" 1931م، في قرية شر شابة بمصر من أسرة تعمل في الزراعة في الريف المصريّ، نال شهادة الثانوية عام 1949م في طنطا، ثمّ التحق بكلية الطب بجامعة القاهرة[1]. اعتقل وهو في السنة الجامعيّة الأخيرة بسبب انتمائه لجماعة الإخوان المسلمين، وحكم عليه بالسجن عشر سنوات وقد تعرّض لشتى ألوان العذاب، ثمّ أفرج عنه لأسباب صحيّة، عاد ليتابع دراسته الجامعية، وتخرّج في كلّيّة الطبّ عام 1960م، وبعدها بدأ بتأليف القصص والروايات والمسرحيات الهادفة، وكذلك ممارسة مهنة الطب، لقد كان لمعاناته في السجون الأثر الكبير في كراهيته للظلم والطغيان، ودعوته للحب والتسامح، واحترام الإنسانية والإسلام ممّا طبع أدبه كله بهذا الطابع. ويمثّل الكيلاني الرواية في المرحلة

[1] العقيل، عبد عقيل سليمان، من أعلام الدعوة والحركة الإسلامية المعاصرة، دار التوزيع والنشر، مصر، ط1، 2002م، 623.

التي أطلق عليها" الواقعيّة الإسلاميّة" ويتّخذ من تفاصيل الحياة اليوميّة والاجتماعيّة عناصر أساسية يرتكز عليها بناء هذه الروايات[2].

ب . مؤلّفاته: الكيلاني في مقدّمة الأدباء الإسلاميين المعاصرين من حيث غزارة وتنوّع إنتاجه وتأليفه، فقد كتب أكثر من 70 كتاباً في الرواية والقصة والشعر والنقد والفكر والطبّ، وكان في سائر كتبه أديباً موهوباً متمكّناً من أدواته الفنيّة داعياً إلى الخير والتسامح والفضيلة وغيرها من القيم الإنسانيّة والإسلاميّة.

ومن أهمّ الروايات التي ألّفها: "الطريق الطويل"، "الربيع العاصف"، "قاتل حمزة"، " مواكب الأحرار"، " أميرة الجبل"...إلخ.

وقال الكيلاني في حديثه بمقابلة مع جريدة "القبس" الكويتية بتاريخ 1981/1/19م: "بدأت حياتي شاعراً أكتب الشعر فقط، وكان أغلبه شعراً سياسياً وعاطفياً ثمّ اتّجهت إلى القصّة، ودخلت مسابقة كبرى لوزارة التربيّة والتعليم برواية " الطريق الطويل" التي تُعبّر عن فترة الحرب العالميّة الثانية وانعكاساتها على المجتمع المصريّ، وفي القرية بخاصّة، وكانت المحاولة الأولى، وفزت بالجائزة وأنا سجين"[3].

بالإضافة إلى الروايات التي كتبها فإنه كتب كذلك مجموعة كبيرة من القصص القصيرة حول قضايا المجتمع العربي والإسلامي مثل: أرض الأنبياء، ليالي تركستان، عذراء جاكرتا... وكان لكتابات الشاعر الإسلامي محمد إقبال أثر كبير على الكيلاني، ونحن إذا

---

[2] الموقع الإلكتروني: الموسوعة الجزيرة نيت، تاريخ الوصول: 2024/2/22م: الرابط: https://www.aljazeera.net/encyclopedia/2015/4/19/

[3] العقيل، من أعلام الدعوة والحركة الإسلامية، 625.

ما نظرنا إلى إنتاج الكيلاني نجد أنه يبتعد عن الإباحة والعري، ويهتمّ بمشكلات العالم الإسلاميّ، ويستلهم الكيلاني رواياته من الواقع الاجتماعيّ مثل: امرأة عبد المنجلي، ومملكة العنب.

أمّا في الشعر فقد ترك عشرة دواوين منها: عصر الشهداء، أغاني الغرباء، مدينة الكبائر... أمّا في مجال المسرح فقد كتب؛ على أسوار دمشق، حول المسرح الإسلاميّ، على أبواب خيبر... وفي ميدان الفكر أصدر: تحت راية الإسلام، الطريق إلى اتحّاد إسلاميّ، أعداء إسلاميّة. قضى الكيلاني أواخر حياته صابراً محتسباً يصارع المرض حتى وافاه الأجل في: 5 شوال، 1995م، فقد توفي ودفن في مصر[4].

2.1. ملخّص رواية "أميرة الجبل": هي أول رواية عربية تتناول ما يحدث بين قبائل جبال الشحوح في الخليج العربي، وتدور أحداثها في دولة الإمارات، وتتحدّث عن الصراع الذي يحدث بين العادات والتقاليد في تلك المجتمعات وبين ما يريد الشخص القيام به، وتسلّط الضوء على سلطة التقاليد على إرادة الشخص.

الرواية تحكي قصة أميرة الجبل وهي ابنة شيخ القبيلة، والتي بدورها ترفض الزواج ممّن اختاره لها والدها لذلك تقرّر الهروب من عادات وتقاليد مجتمعها إلى لبنان مع الطبيب

[4] الموقع الإلكتروني: الموسوعة الجزيرة نيت، تاريخ الوصول: 2024/2/22م: الرابط: https://www.aljazeera.net/encyclopedia/2015/4/19/

الذي كان يعالجها، ليكون لها حرية اختيار شريك حياتها. فالرواية تناقش مجموعة من القضايا الاجتماعية والسياسية المنتشرة في دول الخليج[5].

11. مفهوم المكان الروائي

إن المكان له حضور متميز في النص الروائي، لأننا نفهم من خلال سلوك الفرد وموقفه الانفعالي الذي يعبر عن الحالات الانفعالية للمكان. ليكون حصيلة للتفاعل بين إشاراته المدركة في المجتمع وبين النفاذ إلى عمق التجربة المكانية. سنتعرف على مفهوم المكان الروائي.

1.2. مفهوم المكان الروائي: لقد اختلفت التعريفات الاصطلاحية والآراء حول مفهوم المكان حيث كان لكل ناقد وجهة نظر خاصة به، ومن النقّاد الذين درسوا هذا الموضوع عبد الملك مرتاض الذي يطلق عليه تسمية الحيز، إذ قال:" إنّ الحيز لا ينبغي له أن يدلّ إلا على ما يدل عليه معناه، وهو فسح للشخصيّات كي تتحرّك في مساحة معينة"[6].

أما حميد الحمداني يفضّل تسميته بالفضاء الروائي فيقول:" هو مجموع هذه الأمكنة وهو ما يبدو منطقيّاً أن نطلق عليه اسم فضاء الرواية والمكان بهذا المعنى هو مكون الفضاء وما دامت الأمكنة في الروايات غالباً ما تكون متعدّدة ومتفاوتة فإنّ فضاء الرواية هو الذي

[5] بودكاست سالمه، الموقع الإلكتروني، تاريخ الوصول: 2024/2/22م: الرابط:
https://podcasts.apple.com/ve/podcast/

[6] مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية" بحث في تقنيات السرد"، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، بد ط ،1998م، 127.

يلغيها جميعاً"[7]. كما" شغل مفهوم المكان علماء الفلسفة قديماً وحديثاً، ففي الفكر الفلسفي القديم ظهر أفلاطون الذي اعتبر المكان غير حقيقي، وهو الحاوي للموجودات المتكثرة، ومحلّ التغير والحركة في العالم المحسوس، عالم الظواهر غير الحقيقي"[8]، كما:" صرّح بأول استعمال اصطلاحي للمكان إذ عدّه حاوياً وقابلاً للشيء"[9]. أمّا أرسطو فيرى أن المكان هو:" الحاوي الأول وهو ليس جزءاً من الشيء، لأنه مساوٍ للشيء المحوي وفيه الأعلى والأسفل"[10].

نستخلص من خلال تعريف كلا من أفلاطون وأرسطو أن المكان:" ملتصق بحياة البشر لأنهما يريان أن البشر يدركوا المكان إدراكاً حسياً مباشراً"[11]. قي الوقت نفسه نجد مفهوم المكان قد جمع عند الفلاسفة المسلمين بتعريف واحد فقالوا:" المكان؛ السطح الباطن للجسم الحاوي الملامس للسطح الظاهر للجسم المحويّ وهو الفراغ المتَوَهِم الذي يشغله الجسم وينفذ فيه أبعاده ويرادفه الحيّز"[12]. بعد هذه الإشارات التي وضّحها الفلاسفة

[7] لحميداني، حميد، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2003م، 63.

[8] شاهين، أسماء، جماليات المكان في روايات جبرا ابراهيم جبرا، دار الفارس، الأردن، ط2، 2001م، 9.

[9] جندار، ابراهيم، الفضاء الروائي عند جبرا ابراهيم جبرا، ط1، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2002، 167.

[10] حسين، فهد، المكان في الرواية البحرينية، ط1، دار فراديس، البحرين، 3003م، 55.

[11] حسين، فهد، المكان في الرواية البحرينية، ص56.

[12] حسين، فهد، المكان في الرواية البحرينية، ص57؛ وينظر الجرجاني، علي بن محمد؛ التعريفات، تح، ابراهيم الانباري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط4، 1998م، 202- 227.

نجد أنّ مفهوم المكان أصبح يحتلّ مكانة مرموقة وواسعة في الفلسفة، فقد خصّصت لهُ أماكن في معظم المؤلّفات لدى علماء الفلسفة.

2.2. مظاهر المكان (المكان المفتوح، والمغلق والواقعي والخيالي)

تختلف الأماكن مظهراً وشكلاً وحجماً ومساحة، منها المكان الضيق المغلق والمتّسع المفتوح، والمرتفع والمنخفض والمتّصل، والواقعيّ والخياليّ، إنها أشكال من الواقع انتقلت الى الرواية وصارت عنصراً من عناصرها، ومن بين هذه الأنواع والمظاهر نذكر ما يلي:

أ. المكان المفتوح:" هو حيّز مكاني خارجي لا تحدّه حدود ضيقة يشكل فضاءاً رحباً وغالباً ما يكون لوحة طبيعية للهواء الطلق"[13]. فمن الأماكن المفتوحة مثل القرية أو الريف التي تطلق العنان لدلالات مختلفة منها الشعور بالحرية والقوة والانطلاق، وكذلك الوطن الذي تشعر فيه بالأمن، والاستقرار والطمأنينة التي يحلم بالعيش فيها كل فرد من المجتمع والإنسان على سطح الأرض.

ب . المكان المغلق:" فهو يمثّل غالباً الحيّز الذي يحوي حدوداً مكانية تعزله عن العالم الخارجي، ويكون محيطه أضيق بكثير من المكان المفتوح، فقد تكون الأماكن الضيّقة مرفوضة لأنّها صعبة الولوج، وقد تكون مطلوبة لأنّها تمثّل الملجأ والحماية التي يأوي إليها

[13] أوريدة عبود، المكان في القصة القصيرة الجزائرية الثورية دراسة بنيوية لنفوس ثائرة، دار الأمل: الجزائر، د.ط، ص51.

الإنسان بعيداً عن صخب الحياة"[14]. والأماكن المغلقة منها الأليفة والتي نعود إليها آخر النهار لنرتاح من تعب وشقاء اليوم كالبيت رمز الدفء، والاستقرار النفسي والجسدي، والأمكنة المغلقة كالمقاهي والمخيفة كالسجن، وهذه الأمكنة بدورها تنقسم إلى أمكنة الإقامة الاختيارية كالمقاهي والبيت، وأمكنة الإقامة الجبرية كالسجن.

ج ـ المكان الواقعي والخيالي: في البداية نعرّف كلّاً من الواقعيّ والخياليّ، فالمتخيّل هو: " بناء ذهني، أي أنّه نتاج فكريّ بالدرجة الأولى، وليس نتاجاً مادياً، في حين الواقع معطى حقيقي وموضوعيّ"[15]. و" إن المتخيّل يحيل إلى الواقع ويستند إليه، في حين أنّ الواقع يحيل الى ذاته"[16]. ويمكن القول إنّ الأدب ينطلق من" واقع ويعبر عن واقع" علاقة المتخيّل بالواقع"[17]. و"الواقع هو عبارة عن شبكة من العلاقات المادّيّة: إنسانيّة، اجتماعيّة، وحضارية، ثقافيّة، ..."[18]. وتعريفنا لهذين المفهومين: المتخيّل والواقع يحدّد العلاقة التي تربط كلاً منهما بالآخر،" المتخيّل نوع من الممارسة لهذا الواقع"[19]، هذه الممارسة "تكون في شكل إعادة إنتاجه أو ترتيب علاقاته أو تشكيله من جديد"[20].

---

[14] أوريدة عبود: المكان في القصة القصيرة الجزائرية الثورية دراسة بنيوية لنفوس ثائرة، 59.

[15] جان موكار وفسكي، الفن بوصفه حقيقة سيموطيقية، ترجمة: سيزا قاسم، القاهرة: دار الياس، 1986م، 286.

[16] حسين، خمري، فضاء المتخيل، دمشق، وزارة الثقافة، ط2001، 39.

[17] جان، الفن بوصفه حقيقة سيموطيقية، 286.

[18] حسن، محمد سليمان، فضاء المتخيل، مجلة المعرفة، دمشق، وزارة الثقافة، عد469، 286.

[19] العيد، يمنى، في معرفة النص، بيروت، دار الآفاق، ط3، 1985م، 50.

[20] حسن، فضاء المتخيل، 40.

وإن أي عمل فنّي هو نتاج خيال مبدع، لكن هذا الخيال يختلف من فنان إلى آخر ومن نوع أدبي إلى آخر. حيث يكون الخيال لدى الكاتب القصصي أقرب الى الواقع بالنسبة الى الأجناس الأدبيّة الأخرى؛ فالمادّة القصصية تتجذّر في الواقع والحياة الإنسانية. فمثلا سيزا قاسم يلفت نظرنا الى الدور الهامّ الذي يلعبه عنصر الخيال الذي يفتح فكر المبدع وحتّى القارئ لتخيّل الأمكنة والإيهام بها كأنّها حقيقة، فالخيال هو الذي ينقلنا الى تلك الأمكنة المتنوّعة العوالم بواسطة اللغة التي يعتمدها الكاتب المبدع في وصف فضاءاته، فهو أوسع من أن يكون مكاناً هندسيّاً تحكمه لغة القياس والأحجام، بل هو مكان يخضع لرؤية خاصّة تتفاعل مع الأنساق والسياقات التاريخيّة والنفسيّة والاجتماعيّة. والمكان أحد العناصر الضروريّة والمهمّة في البناء القصصي سواء أكان هذا البناء معبّراً عن الواقع المعيشي أم آتياً عبر المتخيّل الذهنيّ للقاصّ، ويستوعب القاصّ نفسه العلاقات الاجتماعيّة والثقافيّة المتبادلة بين الإنسان ومجتمعه وارتباط هذه العلاقات بمكوّن المكان.

لكن رغم اتّكاء الكاتب القصصي كثيراً على نقل الواقع الذي يعيشه، فهو لا ينقل شخوصه وأحداثه والمكان الذي تدور فيه هذه الأحداث كما هو، وأنّه لا يقصد استعادة الحقيقة كما هي في الواقع لاستحالة ذلك" فالحقيقة في ذهن الفنّان شيء يخلق وليست شيئاً موجوداً أصلاً، وما يرمون إليه إيجاد أعراف جديدة تستطيع أن تحدث بصورة أفضل إيهاماً بالحياة الواقعية عن طريق تضييق الشقّة بين المحاكاة الرمزية للعالم الواقعي والعالم الواقعيّ نفسه"[21].

[21] مندولا، الزمن والرواية، تر، بكر عباس، تح، إحسان عباس، بيروت:دار صادر،ط1997،1م، 44.

وإنما يسعى أن يخلق" عالماً متخيّلاً مقارباً للواقع المعيشي، ويحاول من خلال عمله صياغة الواقع صياغة جديدة؛ لذلك يمنح الأمكنة، أسماء حقيقية معروفة في الواقع الخارجيّ لأنّ تعين المكان يعمل على الإيهام بواقعيّة المكان الذي يحتضن الحدث القصصيّ"[22]، فالمكان القصصيّ؛ يقوم بالدور نفسه الذي يقوم به الديكور والخشبة في المسرح. وطبيعيّ أنّ أي حدث لا يمكن أن يتصوّر وقوعه إلا ضمن إطار مكانيّ معيّن...، وبالتالي فالعلاقات الجغرافيّة في النصّ الفنّيّ ليست بذات أهميّة كبيرة؛ لأنّ وظيفتها تنحصر في تحديد المكان وتعريضه لأليات الانزياح والانكسار وتلك استراتيجية الناس في تفتيت المكان الواقعي الثقافيّ وامتصاصه وإنتاجه بصورة متغايرة حتّى تتحقّق الوظيفة الشعرية الجمالية"[23] التي أفلح الكيلاني في توظيفها.

والمكان في القصّة خاصّ بها، وهو" مكان منته وغير مستمرّ ولا متجانس، ولا يعيش على محدوديّته كما أنّه فضاء مليء بالحواجز والثغرات ومُكْتِظٌ بالأصوات والألوان

[22] حسين، المكان في الرواية البحرينية، ص32؛ وحسين، خالد، شعرية المكان في الرواية الجديدة، الرياض، مؤسسة اليمامة، ط1، 2000م، 424.

[23] حسين، خالد، من المكان إلى المكان الروائي، مجلة المعرفة، دمشق، وزارة الثقافة، عد442، ط2000، 167.

والروائح ..."[24]. فإنّ الكيلاني في رسمه للمكان الروائي كان يستند في الغالب إلى الواقع، وإلى الخيال في بعض الأحيان، فجاءت مجمل رواياته بنسب متفاوتةٍ بين الحقيقة والخيال[25].

3.2. أهمية المكان في بنية الرواية وتركيبها

يمثل المكان في الرواية عنصراً من عناصر السرد الروائي؛ لأنّ المكان في كل أبعاده الواقعية والمتخيّلة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنصّ وبكلّ ما يحوي من شخصيّات وأزمنة وحوادث، ويتميّز بخصوصيته، وبوظائفه المتعدّدة التي تتحكّم في تركيب وتكوين إطار الحدث كما أنّها تساعد القارئ على التخيّل وتصوّر الأمكنة التي يعرضها الروائي سواء كانت أمكنة مغلقة أم منفتحة أو ذات أبعاد سياسية أو اقتصادية...، فللمكان دور هام في تفعيل العمل الأدبي والفني" فهو مسرح الأحداث والهواجس التي تصنعها الذاكرة التاريخية"[26]، فمن خلال المكان وما يحدث فيه يمكن قراءة وفهم كلّ حدث وتفاعل للشخصيّات وحركتهم مع المكان. فوظيفة المكان هي وظيفة جمالية دلالية ذات بعد درامي في صنع الإبداع الفنّيّ. إنّ المكان" ليس عنصراً زائداً في الرواية، ... بل أنّه قد يكون في بعض الأحيان هو الهدف من وجود العمل كله"[27].

---

[24] بحراوي، حسن، بنية الشكل الروائي: الفضاء ـ الزمن ـ الشخصية، بيروت، المركز الثقافي، ط1، 1990م، 32.

[25] ينظر وجدان، يعكوب محمود،" الزمان والمكان في روايات نجيب الكيلاني"، كلية الآداب، الجامعة العراقية، بإشراف: جبير صالح حمادي، 1432هـ، 122.

[26] طالب، أحمد، جماليات المكان في القصة القصيرة الجزائرية، دار العرب للنشر، وهران، 50.

[27] بحراوي، بنية الشكل الروائي، 33.

إذن يمكننا القول بأنّ المكان هو نقطة انطلاق الكاتب وهو المكوّن الأساسيّ لبنية النصّ ككلّ، وبهذا يصبح المكان عنصراً فاعلاً في الرواية وفي تطوّرها وبنائها، وفي طبيعة الشخصيّات التي تتفاعل معه وفي علاقات بعضها ببعض. فهو البنية الأساسية لتشكيل الحدث الروائي، والحدث" لا يقدّم سوى مصحوب بجميع إحداثيّاته الزمانيّة والمكانيّة، ومن دون وجود هذه المعطيات يستحيل على السردّ أن يؤدذي رسالته الحكائية"[28]، وكل هذا ضروري من أجل نمو وتطوّر السرد لأنّه بحاجة إلى عناصر زمانيّة ومكانيّة. فأصبح المكان بمنزلة العمود الفقري التي تُبنى على أساسه الأجناس الأدبيّة من قصّة وشعر ورواية، ومن دون المكان يفتقد العمل الأدبي تلك الخصوصيّة والأصالة فيختلّ دونه العمل الأدبي، وطبعاً فيعني هذا الأخير جنس الرواية الذي نحن بصدد ربط المكان بها والتي لا تخلو من الخيال لأن " المكان الذي يأسر الخيال لا يمكن أن يبقى مكاناً لا مبالياً خاضعاً لأبعاد هندسية وحسب، بل هو مكان عاش فيه الناس ليس بطريقة موضوعيّة، وإنما ما للخيال من تحيزات"[29].

فعلاقة الإنسان بالمكان علاقة تأثير وتأثّر، فالمكان الفنّي يتشكّل من مجموع الشخصيات وهي الفواعل في أي محكي، ولا يمكن لأي حدث أن يقع إلا ضمن إطار المكان المخوّل لذلك في زمن معيّن، فالشخصيّة في قيامها بأي عمل ترتكز على حدود المكان الذي يتم وصفه بتقنية عالية، لأنّه يضمها ويضم الأحداث والزمان، وعليه يتشكّل

[28] بحراوي، بنية الشكل الروائي، 29.

[29] قاسم، سيزا، بناء الرواية دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة العامة للكتاب، ط1984م، 76.

فضاء العمل السرديّ من مجموعها جميعا"[30]. فالسارد يخلق شخصيّاته بلغته الخاصّة وخياله فيأتي المكان كفضاء محصل بالدلالات الواقعيّة والمتخيّلة التي من خلالها يشارك القارئ ويجعله يعيش تجربته المكانية الروائية.

فالمكان هو الذي يتبنّى العناصر السرديّة، ممّا يجعله إطاراً جامعاً للعناصر الفنّيّة، بما فيها الحدث، ممّا يكسبه تلك الخصوصية والفرديّة التي يمتاز بها عن غيره من العناصر الأخرى لأنّه بمثابة مسرح للحدث في حدّ ذاته فكلٌ منها يستلزم حضور الآخر.

3. أنواع المكان ودلالاته

إنّ أهميّة المكان وما انطوى عليه من دلالات في النصّ الروائي من احتوائه للزمن والشخصيّات والأحداث، هو ما دفع ببعض النقّاد والدارسين للبحث عن أهمّ أنواع المكان ومستوياته، وكما سبق أن ذكرنا أهم مظاهر المكان من (المفتوح والمغلق، والواقعي والخيالي)، فسنحاول في هذه الفقرة إبراز أهم أنواع الأمكنة في رواية (أميرة الجبل) للكيلاني باعتمادنا على الثنائيّات الضّدّيّة، خاصّة بالتركيز على ثنائيّتي" المقّدس والمدنّس" في هذه الرواية، ثم نعرّج بعدها الى نوع آخر، سنبدأ أولاً بدراسة:

1.3. المكان المُقدّس: ذلك المكان الآمن الذي تشعر فيه الشخصيّة بالاستقرار النفسيّ والصفاء بعيداً عن كل مظاهر الفساد والعفونة، إنّ مثل هذا المكان كثيراً ما يتجسّد في عالم الفطرة الأولى عالم يتصّل "بزمن أسطوريّ، يحيل على الأصل الأوّل، من خلال

[30] عزام، محمد، شعرية الخطاب السردي، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، 2005، بد ط، 68.

العودة الى نبع تنتهي عنده كل الجداول، إنّه مبدأ الامتداد الذي يستهوي النفس ويستشير انفعالاتها رغبة في تحقيق ما يتمنّاه مطلق مع الوجود"[31]؛ لذلك نجد أغلب شخصيّات الرواية كانت في بحث دائم عن هذا المكان الآمن في ظل فساد المكان الحاضر. لقد تعدّدت هذه الأمكنة المقدّسة في رواية "أميرة الجبل"، فنجد منها:

1.1.3. المكان الرحميّ: هو ذلك " المكان الفردوسيّ المقدّس الذي سرعان ما تتعطّش الشخصيّة للعودة إليه لتهرب إليه بذاكرتها كلّما تفاقم الوضع"[32] في القبيلة المكان الحاضر، فتلجأ بطلة القصّة مريم الى الطبيب فتجد عنده الألفة والدفء، في الوقت الذي يقسو عليها الظلم والفساد الذي غشي هذه المدينة– رأس الخيمة– في قبيلة علي زيدون.

وهو الأمر الذي نلمسه في معرض حديث الكيلاني عن شخصيّة مريم بنت شيخ القبيلة علي زيدون، حيث يقول:"كانت تقضي نهارها وهي تعاني من اختناق التنفّس في صدرها... أخذت تسعل، فاجتاحتها نوبة من السعال الحادّ والجافّ، وكنت أسمع عن بعد الصوت الموسيقي المميّز للربو، ثم قالت: "مستحيل" ... بينما استسلمت مريم، واستلقت على ظهرها وكشفت عن صدرها الذي زاد معدّل علوّه وهبوطه...الدموع تبلّل أهدابها، ووجهها متّجه إلى الجانب المقابل، وثورة مكبوتة ترتسم على محيّاها ونظراتها، وتأكّدت من فحصّ الرئتين والقلب وضغط الدم... وبعد أن أخذت الحقنة... أدركت أنّ معدّل تنفّسها قد أصبح طبيعيّا... قال الطبيب: " أتمنّى أن أراك مرةً ثانيةً". مريم: "لماذا؟". ـ "أعني أن تحضري الى المستشفى، وسأعطيك كميّة من الدواء تستعملينها عند الضرورة..". أضاء

[31] سعيد بن كراد، السرد وتجربة المعنى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2008م، 170.

[32] عز الدين جلاوجي، الرماد الذي غسل الماء، دار الروائع للنشر، الجزائر، ط4، 2004م، 187.

وجهها بفرحة طفوليّة، وبدا أنّ الفكرة قد راقت لها وقالت باسمة: " إنّني أحبّ الذهاب الى رأس الخيمة. إنّ فيها العجائب ..."[33].

فعندما كانت تبتعد عن الطبيب الذي وجدت عنده العطف والدفء والحنان، فإنها كانت تحنّ إلى ذلك المكان الرحميّ، واعتباره مكاناً مقدساً أصبح بمثابة العدوى في هذه الرواية فسرعان ما نصادف أعراضه لدى الشخصيّات الروائيّة الأخرى، أمثال:" شخصيّة الصيدلانيّة الهنديّة، وشخصيّة الممرّض بيتر، وشخصيّة عبد الله الذي كان يحبّ مريم..."[34]، وبذلك يغدو هذا المكان الرحميّ مكاناً مثاليّاً مفقوداً مكاناً ينبع من طهارة الأمومة المقدّسة فهذا" المكان ليس موجوداً خارجنا أكثر ممّا هو موجود بداخلنا، فهو عالق بذاكرتنا عبر الأزمان ينسج بينه وبين الشخصيّة علاقة حميمة تقترب من درجة التقديس"[35]. فهذا المعنى الذي كانت تحسّ به مريم كما التقت بالطبيب وعبّرت عما تحسُّ به في هذا المكان الرحمي.

2.1.3. الأرض "المكان الفطريّ": هو "تشكّل الأرض لحظة البداية الكبرى التي تلغي كل ما يدلّ على الحضور الإنساني وتضع الطبيعة أصلاً لكلّ شيء، إنّه زمن آخر تتحقّق حلقاته على شكل شلالات كبرى تتجاوز اللحظات المخصوصة لتستوطن وضعيّات تذكّر بالبدايات الأولى لانبثاق الكون من العدم"[36]. فالارض بذلك تتجاوز

---

[33] الكيلاني، رواية (أميرة الجبل)، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م، 17. 19.

[34] الكيلاني، رواية (أميرة الجبل)، 19 . 21.

[35] زايد عبد الصمد، المكان في الرواية العربية الصورة والدلالة، كلية الآداب، منوبة،ط1، 2003م، 341.

[36] سعيد بن كراد، السرد وتجربة المعنى، 169

دلالاتها الحقيقية لتحمل بعدًا جماليًا يثير في النفس الهدوء والاستقرار فهي ليست مجرّد مساحات خضراء وجبال وآبار وأودية، بل هي رمز للوجود ومسرح للخيال هي الحلم الأبدي الذي يعشش في قلب الإنسان.

فالبحث عن مكان آمن بعيداً عن قبيلة شيخ علي زيدون، وكان شغل الشاغل لشخصيّة مريم وبعض بنات القبيلة في هذا المتن الروائي وهو ما نجده جليًا في شخصية البطل (الطبيب)، ومحبوبته (مريم) الذي اعتبر الأرض عالماً آخر عالم الفطرة والنقاء وهذا ما يوحي به المثال التالي[37]: قال الطبيب: " نظرت من حولي فلم أجد غير القمم والوديان ومسارب الجبل وبعض الكهوف، وأغنام وماعز... وبعض النباتات الخضراء القميئة التي اغتسلت بماء المطر الصافي"[38]. فهذه العبارات تعبر عن معنى الأرض المكان الفطري الذي يحمل كل معاني الصفاء والنقاء الفطري لدى الانسان الطبيعي الخال من الحسد والحقد، ومن كل أمراض القلوب.

2.3. المكان المُدنّس: هو المكان الذي امتهن قدسيته "دنس اليهود المسجد الأقصى". ودنس عرضه: وسخه، فعل به ما يشينه "ما دنس عرضه إلا وضيع- دنسه سوء خلقه. دناسة: مفرد؛ مصدر دنّس؛ أي انتهاك الحرمات"[39]. والدناسة في لسان العرب:

[37] الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 39 -41؛ وينظر جلاوجي، الرماد الذي غسل الماء، 67.

[38] الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 14.

[39] أحمد مختار عبد الحميد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، الناشر عالم الكتب، ط1، 2008م 774/1.

من الدنس في الثياب، أي لطّخ الوسخ، ونحوه حتّى في الأخلاق، والجمع أدناس. وقد دنّس يدنّس دنساً، فهو دنس، أي توسّخ[40].

يرى الباحث جان كازينيف، أن المدنّس ينحصر في اللاسويّ، ... فيقول: يكون مدنّساً كل ما يشارك من قريب أو من بعيد، مباشرة أو بالملامسة، في انقلاب النظام الطبيعيّ أو الاجتماعيّ، إذ إن هذين النظامين متمازجان بقوة في حياة البدائيّ. ويكون مدنّساً كل ما يمنع الجماعة من الإنعام عليه الإنعام أفرادها بحياة هادئة، بلا قلق، بلا مشاكل فرديّة، وبلا مفاجئة. وفي مستطاع الإنسان السوي دفع هذه الدناسة الوجوديّة، وتجنبها كخطر يهدّد حياته. إنّ معظم التعاريف التي حظي بها مفهوم المدنس، تحصر في كل ما هو قذر ومكروه، ...[41]. فإنّ كثيراً من الأماكن قد لا تكون مدنّسة ولكن قد يصيبها شيء ما يجعلها مدنسة فمنها:

1.2.3. السينما: هو صالة لعرض الأفلام والصور المتحرّكة، مثل: "المركز العربي للسينما والتليفزيون"، وسينما مجهرية: أحد مناظر لأشياء مجهريّة. ويأتي أيضاً بمعنى فنّ إنتاج وإخراج الأفلام التي تعرض على الشاشة البيضاء أمام الناظرين ويطلق عليه الفنّ السابع "، وهي وسائل بارعة في التصوير والإخراج، ...[42].

---

[40] ابن منظور، لسان العرب، 632/12.

[41] الياد، ميرسيا، المقدس والمدنس، ترجمة عبد الهادي المحامي، دار دمشق للطباعة، ط1، 1988، 123؛ وشلحت، يوسف، بنى المقدس عند العرب، تر: خليل أحمد خليل، دار الطليعة– بيروت، ط2، 2004، 111. بتصرف.

[42] عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، 1152/2.

يعدّ السينما مكاناً اجتماعياً بامتياز، وهو المكان الذي تلتقي فيه مختلف طبقات الشعب وأكثر الأماكن ذكراً في الروايات، ويمثل نموذجاً مصغّراً عن المجتمع ككلّ، والسينما كفضاء جمالي على حدّ قول" شاكر النابلسي:" يعتبر علامة من علامات الانفتاح الاجتماعيّ والثقافيّ فنلاحظ أنّ السينما انتشرت في أماكن مختلفة من العالم العربي فكانت فيه مجتمعات هذه السينمائيات منفتحة انفتاحاً اجتماعيّاً وثقافياً وفنّياً ملحوظاً، فيما لو علمنا أن بعض السينمائيات كانت تقوم مقام النادي الأدبي كما كانت تقوم مقام المسرح، ..."[43].

من خلال ما سبق نستنتج أن السينما مكان يحمل بعدًا اجتماعيًا يدل على الانفتاح والتحضّر. وتكمن جمالية هذا المكان في الرواية في وصف الكاتب للوضع الذي حدث في السينما حينما تسلّل عبد الله إلى المستشفى في الليل وأخذ مريم إلى السينما خلسةً...أمسك بيدها، رنت إليه بطرف حائر، ضمّها إلى صدره تململت قليلاً، ثم استسلمت، طبع على وجهها قبلة حارة، وهتف:" لن تستطيع قوّة أن تنزعك منى..."، سكنت معارضتها، وانتشى قلبها البكر بكلماته القويّة، وتحسست ذراعيه المفتولتين، ... مسح بأنامله على رأسها وعنقها، حينما تكونين معي أشعر أنّي أملك الدنيا كلّها... إنني أحلم باليوم الذي نمتطي فيه ظهر بعيري..."[44]. إنّ بعض تصرفات عبد الله مع مريم في صالة السينما غير أخلاقيّة ممّا جعلها مكانًا مدنّسًا، فإنّ بعض الأفعال غيّر الأخلاقيّة في

[43] نابلسي، شاكر، جماليات المكان في الرواية العربية، المؤسسة العربية للدراسات، عمان الأردن، ط1، 1994م، 195.

[44] الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 50- 57.

السينما تحولّها إلى مكان مدنّس، وهي في الحقيقة قد لا تكون مكانًا مدنّساً، وتبيّن ذلك واضحاً من خلال ما وصفه الكيلاني، من الأحداث التي جرت بين شخصيات الرواية في صالة السينما، ومن هذه الأمكنة أيضاً على ذلك ما يلي:

2.2.3. المستشفى: يمثل المستشفى المكان الذي يقدّم الراحة والاطمئنان من أجل الشفاء فهو المحطة التي يصل إليها كل مريض يتطلع الى الشفاء، والانتقال الى حال أحسن،" إذ يكتسب المستشفى تشكيلًا جماليًا خاصًا له دلالاته، إذ يتموقع المستشفى دائماً في مكان حيث السكون والهدوء"[45]. فكان للمستشفى دور كبير في الرواية حيث ورد في أمثلة عديدة نذكر منها قول الكاتب: " ليت الطبيب يستطيع أن يحتجزها في المستشفى بضعة أيام، حتى تبعد عن جو الخلاف العائلي الصاخب، وتريح نفسها من رؤية ابن عمها، الذي يريد الزواج منها إجباراً، حسب ما توجبه قوانين القبيلة، ... وسماع كلماته المتعجرفة... فقد يتسلل عبد الله ويأتي إليها زائرًا في المستشفى،... وكلما اقتربت مريم من المستشفى ازداد لهاثها، وصعب تنفسها، لم تكد تبلغ المستشفى إلا ونوبة الربو كانت على أشدها... وجدتها مستلقية على سريرها في سعادة قصوى،... قالت:" الحمد لله... كأنما انزاح عن صدري حجر كبير... أراها أحيانًا تجري في حوش المستشفى، أو تذهب الى المطبخ...،"[46] ولكن تحولّت المستشفى إلى مكان مدنّس في فترة انتشار اشاعة خبر الذي" نشره الصيدلاني الهنديّ بيتر عن الممرّضة الهنديّة فاتسالا، بأنّها أصبحت عاهرة

[45] ينظر حبيلة الشريف، بنية الخطاب الروائي دراسة في روايات نجيب الكيلاني، عالم الكتب الحديثة، إربد، ط1، 238. وينظر يعكوب، الزمان والمكان في روايات نجيب الكيلاني"، 122.

[46] الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 25- 45.

تلاحق الرجال، أو هم يلاحقونها، وأنَّ الطبيب فلان يعشقها وأصبح جوّ المستشفى معكّراً ومضطرباً مدنساً..."[47].

نلاحظ من خلال ما وصفه الكيلاني، من تصرفات بعض الأشخاص في المستشفى التي تعتبر من الأمكنة النقيّة الصافية، التي يقصدها الناس من أجل الحصول على العلاج والشفاء، إذ تحولّت المستشفى إلى مكان مدنّس بعد أن أصابها لطخات وسخة من أفعال بعض هذه الشخصيّات في الرواية.

3.3. المكان المغلق: يُقصد به المكان الذي يقيم فيه الانسان ردحًا من الزمن، وتنشأ بينهما جدليّة قائمة على التأثير والتأثر"، وهذه الأماكن تعكس قيم الألفة ومظاهر الحياة الداخلية للأفراد الذين يقطنون تحت سقوفها"[48]، فيستغلّها الإنسان حسب حاجته، فيستخدم بعضها للسكن والراحة كالبيت، وأخرى لكسب الرزق كالمعمل أو للعلاج كالمستشفى أو الترفيه...إلخ، فيتنقل الإنسان بينها ويشكلّها حسب أفكاره. فقد أدّت الأمكنة المغلّقة دورًا مهمّاً في رواية" أميرة الجبل"، فالأمكنة المغلقة ماديًا واجتماعيًا تُولّد المشاعر المتناقضة، والمتضاربة في النفس وتخلق لدى الإنسان صراعًا داخليًا بين الرغبات

[47] الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 25- 45.

[48] سعد الله، محمد سالم، أطياف النص دراسات في النقد الاسلامي المعاصر، عالم الكتب الحديثة، أربد، ط1، 2007م، 169.

وبين المواقع وتوحي بالراحة والأمان، وفي الوقت نفسه لا يخلو الأمر من مشاعر الضيق والخوف، ولا سيما إن كان المكان المغلق هو السجن أو ما شابهه"[49].

ويمثّل هذا النوع من الأمكنة في رواية" أميرة الجبل"، حيث ذكر الكيلاني بعض الأمكنة من مدينة رأس الخيمة، التي ورد ذكرها عبر صفحات متفرقة من الرواية، فضيق المكان بالنسبة لبطلة الرواية مريم علي زيدون، جعلها تحلم بأفاق بعيدة لعلها تحقق أحلامها فهي ترفض واقعها في القبيلة، وتحاول كسر القيود والحواجز التي وضعها والدها في طريقها، وترغب في تحرير ذاتها. فيصف الكيلاني أولاً وضع مكان المغلق لمريم في:

1.3.3. البيت: يعدّ من الأمكنة المغلقة، وهو رمز الدفء والطمأنينة التي يشعر بها الإنسان؛ لأنه عندما يريد الهرب من مشاكل الحياتية، ومن صخب الازدحام في مشاكلة الناس، حينها يلجأ إلى المأوى والسكن النفسي، بالرجوع الى البيت، إلى مكان ذكريات طفولته، وأحلامه الجميلة، وما عاشه من أيام جميلة، مع أهله وعائلته. يصف الكاتب وضع مريم في البيت قائلاً:" انزوت في ركن من الغرفة، كنت أرى بريق عينيها الخائفتين الضارعتين يخترق الخمار الأسود الشفاف، كانت لم تزل تلهث دون أن تصدر منها كلمة واحدة ... رفعت مريم خمارها، وابتسمت في توتر... وهمستُ لها: "لا تخافي يا مريم". أدارت وجهها صوب الحائط...، وقالت في شراسة محببة: "أنا لا أخاف"[50].

[49] ينظر: حفيظة، أحمد، بنية الخطاب في الرواية النسائية الفلسطينية، منشورات أوغاريت، رام الله، فلسطين، ط1، 2007، 134.

[50] الكيلاني، رواية" أميرة الجبل"، 17-23.

وفي وصف الغرفة التي يسكنها الطبيب يقول الكاتب على لسان الطبيب:" أحياناً أجدني وحيداً في مسكني، إذا حط المساء، فأستشعر ضيقاً بالغاً وأكاد أختنق، يتخيل إلي أن سقف الحجرة التي أجلس فيها وحوائطها الأربعة سوف تطبق علي وتسحقني فأسارع بارتداء ملابسي، وأذهب إلى غرفتي في المستشفى ومعي الراديو، وبضع صحف ومجلات وكتاب، وأجلس مستمعًا بمن حولي من العاملين في المستشفى..."[51].

نستنتج من خلال ما وصفه الكيلاني عن حالة الشخصيات في البيت، ما أدته الأمكنة المغلقة من دور مهم في رواية" أميرة الجبل"، فوصفه لحالة مريم في بيتها وكذلك حالة الطبيب في بيته، وما تولد لديهما من مشاعر متناقضة ومتضاربة في النفس وخلق لديهما صراعًا داخليًا بين الرغبات وبين المواقع التي توحي بالراحة والأمان، وفي الوقت نفسه لا يخلو الأمر من مشاعر الضيق والخوف، التي عاشها كلاً من مريم والطبيب سابقًا، ولا سيما عندما كان الطبيب يرى بعض الأمكنة التي تذكره بما عاناه في السجن سابقاً.

2.3.3. القبيلة: تعتبر من الأمكنة المغلقة، التي ورد ذكرها في الرواية، فإذا قرن وضع القبيلة بالنسبة للقرية أو المدينة فهي تعتبر من الأمكنة الضيقة، فضيق المكان بالنسبة لبطلة الرواية مريم، جعلها تحلم بأفاق بعيدة علها تحقق أحلامها فهي ترفض واقعها في القبيلة، وتحاول كسر القيود والحواجز التي وضعها والدها في طريقها، والقوانيين التي تمشي عليها القبيلة، وهي ترغب في تحرير ذاتها. فيصف الكيلاني أولاً وضع مكان المغلق لمريم في القبيلة، مريم مخطوبة لابن عمها خميس حسب قوانيين القبيلة البنت تتزوج من ابن عمها

[51] الكيلاني، رواية" أميرة الجبل"، 17- 25.

حسب عرفهم حتى وإن كانت لا تريده أو تحبه، ومريم تحب أحد فتيان القبيلة، اسمه عبد الله وهو يريدها ربما لأنها بنت شيخ القبيلة، حتى يرفع مكانته بها، وهي مريضة بمرض الربو، فأبوها يجبرها على ابن عمها خميس، فيزداد مرضها، بوجوده وكلماته المتعجرفة[52]. نلاحظ من خلال ما وصفه الكيلاني من حالة مريم المرضية السيئة، ومما تعانيه من مشاعر الضيق والخوف وتحس أنها في السجن ومكبلة بالقيود.

4.3. المكان المفتوح ودلالته: سبق أن تكلمنا عن المكان المفتوح في مدخل البحث وسنستشهد ببعض الأمكنة المفتوحة من رواية" أميرة الجبل" مثل:

1.4.3. المدينة: تعد فضاءً جغرافياً واسعاً تضم مجموعة من الأمكنة الجزئية مثل: المقاهي والشوارع، والأحياء، والساحات، والمستشفيات... لم تعد المدينة مجرد" مكان للأحداث بل استحالت موضوعا، ... ذات كثافة سكانية كانت سبباً لمظاهر كثيرة ومشكلات نفسية واجتماعية، ومن ناحية أخرى أصبحت ملتقى التيارات الفكرية والفلسفية العالمية الواردة إليها من جهات مختلفة من العالم"[53].

إذن فالمدينة" تعتبر الوسط الذي يتم فيه العثور من الحاضر إلى الماضي كما أنها تجمع جميع فئات المجتمع من شباب وكهول وأطفال وتحدد لنا ميزة العلاقات الأسرية والصداقة"[54]. فتظهر المدينة جليةً في الرواية، من خلال ذكر مدينة "رأس الخيمة" التي تمحورت جل الأحداث بداخلها، وكانت ملتقى الشخصيات من خلال التداخل والتفاعل

[52] ينظر الكيلاني أميرة الجبل، 18. 30.

[53] حبيلة الشريف، بنية الخطاب الروائي، 256.

[54] عبد الحميد بواريو، منطلق السرد في القصة الجزائرية، ديوان المطبوعات، الجزائر، د.ط،1994م، 146.

بينها وبين الأمكنة، فتمثل مسرح الأحداث في الرواية، يصف الكاتب الوضع في المدينة قائلاً:" خشيت أن يكون الخبر قد وصل رئاستنا في دبي... لقد خرجت إلى الشوارع... واجهت الأكاذيب... شرحت الأمر لشيوخ الإمارة...، ثم انحدر إلى مدينة رأس الخيمة يتجول بين بيوتها... ويقبع لدى حوانيت الخضروات والبقالة... يحوم حول بيوت الحكام... نزلت مريم وسط مدينة دبي... وخطا الى الشارع الكبير المكتظ بالمشاة والسيارات... الأضواء من كل جانب... أمام المستشفى... "البيئة التي أعيش فيها لها تقاليدها،... لم يفت ذلك زملائي في المستشفى ... حاكم رأس الخيمة... سأسافر يا مريم جولة الى الكويت... أو سوريا أو الأردن، أو... لبنان عاد مطوع الى دبي كان يجلس أمام المستشفى حتى إذا خرج الطبيب يراه مع مريم... ذهبا الى المطار ليسافر الى لبنان..."[55].

لقد ذكر الكاتب شخصية مريم التي عاشت في القبيلة، وهي مكان مغلق لها قوانينها الصارمة القاسية، وعاداتها وتقاليدها الضيقة، مما أثرت على شخصية مريم سلباً، فأصبحت منعزلة عن الناس تبقى معظم وقتها في البيت، مما جعلها تشعر بالخوف والاضطراب، وتحس بمشاعر القلق والضيق، فأصابها نتيجة ذلك مرض الربو. وكان ينتابها حالات ضيق حادة في التنفس... وعندما انتقلت إلى المدينة للمعالجة من مرضها في المستشفى، ثم خرجت بعد ذلك خلسة مع حبيبها عبد الله إلى السينما، ورأت الشوارع والساحات الواسعة، والمحلات التجارية الكبيرة... في المدينة، ورؤيتها لهذه الأماكن المفتوحة، مما أثر عليها إيجابًا، فأصبحت تشعر بارتياح وأحست بالحرية، ومعاملة الطبيب لها باللطف والحنان، وحبه لها، وعشقها له، مما جعلها تهرب من القبيلة، وتلجأ إليه ليتزوجها...إلخ.

[55] الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 25 . 117.

فيتجلى دلالات المكان واضحة في شخصية مريم، لانتقالها إلى بعض الأماكن المفتوحة في المدينة، مع أنها كانت ترافقها بعض الأحيان الشعور بالخوف ولكنها تتجاوز هذا الشعور بجرأة؛ لأن انفتاح المكان والظروف العاطفية، التي كانت تشعر به ساعدها على ذلك.

2.4.3. المستشفى: من الأمكنة المفتوحة على المجتمع حيث يتّخذ المستشفى في الواقع شكل مكان للعلاج لا يركن بزواره المؤقتين يأتونه من أمكنة مختلفة بحثًا عن الشفاء ثمّ يغادرونه، يعيش حركة تجعله مكان انتقال مفتوح على الناس. "ويمثّل المستشفى المكان الذي يقدّم الراحة والاطمئنان من أجل الشفاء فهو المحطّة التي يصل إليها كل مريض يتطلع الى الشفاء، والانتقال الى حال أحسن، إذ يكتسب المستشفى تشكيلًا جماليًا خاصًا له دلالاته، إذ يتموقع المستشفى دائماً في مكان حيث السكون والهدوء"[56].

كان للمستشفى دور كبير في هذه رواية حيث جرت معظم أحداث الرواية في المستشفى وورد في ذلك أمثلة عديدة نذكر منها ما وصفه الكاتب قائلاً: " فوجئت ذات مساء بناطور المستشفى يدقّ باب بيتي في هدوء ويقول: جئت لأشرب معك فنجان من القهوة...، أرى أنّه من الأوفق بقاءها فترة تحت الفحص والعلاج بالمستشفى.... أعتقد أنه من الأصوب تنفيذ نصيحة الطبيب"[57]. وعاد الهدوء إلى المستشفى، ولاحظت تقدماً في صحّة مريم، ولم تعدّ تداهمها النوبات... وتضرب عرض الحائط بقوانين المستشفى، فتخلع ملابس المرضى، وترتدي ملابس ملونة..."[58].

---

[56] حبيلة، بنية الخطاب الروائي دراسة في روايا تنجيب الكيلاني، 238.

[57] ينظر الكيلاني، رواية أميرة الجبل، 25 . 117.

[58] بتصرف: الكيلاني، أميرة الجبل، 37- 45.

حيث تمّ نقل بطلة القصّة مريم إلى المستشفى، وتم علاجها فيه، وخلال الفترة التي بقيت فيها مريم بالمستشفى جرت معها أحداث كثيرة؛ منها: بقاء ابن عّمها خميس على باب المستشفى لمراقبتها، وحراستها من الفتى عبد الله الذي كان يحبّها، كما جرت في المستشفى إشاعة خبر أن الممرّضة الهندية فاتسالا وهي من شخصيّات الرواية أيضًا أصبحت عاهرة تمشي على هواها، حيث ترافق الشباب في أوقات فراغها، وكان الذي ينشر هذه الإشاعات، هو الصيدلاني الهندي بيتر، وهو بدوره من شخصيّات الرواية أيضًا الذي كان يحب فاتسالا، وهي لا ترضى به فيشيع شائعات حولها حتّى تخاف، وتستسلم له وترضى به، ولكنّها تأبى ذلك، وإشاعة أنّ هناك علاقة بينها وبين الطبيب الغريب، وقصّة مريم مع حبيبها عبد الله، وخطيبها خميس ابن عمّها، وعشقها للطبيب العراقي بعد فترة من الزمن لبقائها معه بالمستشفى في فترة المعالجة.

نستنتج مما سبق من الأحداث في هذه القصة، بأنّه يتجلّى مكانة المستشفى بارزة في الرواية من خلال ما وصفه الكيلاني، من الأحداث الدرامية التي ذكرها عن أوصاف الأمكنة، سواء المفتوحة أو المغلقة. لقد كانت المستشفى مسرحاً لأحداث الرواية، فجرت هذه الأحداث كلها في المستشفى.

الخاتمة: أهم ما توصل إليه البحث من نتائج وهي:

1. يُعدّ المكان عنصراً من العناصر الفنية الهامّة المكونة لنص الرواية.

2. الفضاء الروائي ليس الإطار الذي تجري فيه الأحداث فقط، بل هو أحد العناصر الفاعلة والفعالة في تلك الأحداث ذاتها، فهو متضمن لجملة من القيم الفكرية والاجتماعية والثقافية.

3. يترك المكان أثراً في نفسية شخصيات الرواية الذي يتراوح بين الإحساس بالراحة والتوتر، وما يضاف له هو ذلك الأثر الذي يختلج في نفس كل من الكاتب والقارئ.

4. ارتبط المكان بمدينة " رأس الخيمة" كفضاء جغرافي تتحرك فيه القوى المؤثرة على توجهات المجتمع وتطلعاته وأوهامه وأحلامه، فلكل روائي مدينته التي يجعلها مدار تجربته في الكتابة.

5. جرت أحداث الرواية على فضاءين أحدهما مغلق والآخر مفتوح، فالفضاء المغلق يتمثل في منزل مريم وبيت الطبيب، أما الفضاء المفتوح فيتمثل في المدينة، والشوارع والطرقات.

المصادر

ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ط3، 1997م.

بحراوي، حسن، **بنية الشكل الروائي**، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط1، 1990م.

بواريو، عبد الحميد، **منطلق السرد في القصة الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجزائرية الحديثة، بد ط، 1994م.

جان موكاروفسكي، **الفن بوصفه حقيقة سيموطيقية**، ترجمة، سيزا قاسم، القاهرة، دار الياس، 1986م.

الجرجاني، علي بن محمد؛ **التعريفات**، تح: ابراهيم الانباري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط4، 1998م.

جلاوجي، عزالدين، **الرماد الذي غسل الماء**، دار الروائع للنشر، الجزائر، ط4، 2004م.

جندار، إبراهيم، **الفضاء الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا**، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 2002.

حبيله، الشريف، **بنية الخطاب الروائي دراسة في روايات نجيب الكيلاني**، عالم الكتب الحديثة، إربد، ط1.

حسن، محمد سليمان، **فضاء المتخيل**، مجلة المعرفة، دمشق، وزارة الثقافة، عدد 469.

حسين، خالد، **شعرية المكان في الرواية الجديدة**، الرياض، مؤسسة اليمامة، ط1، 2000م.

حسين، خالد، **من المكان إلى المكان الروائي**، مجلة المعرفة، دمشق، وزارة الثقافة، عدد 442، ط2000.

حسين، فهد، **المكان في الرواية البحرينية**، ط1، دار فراديس للنشر والتوزيع، البحرين، 3003م.

حفيظة، أحمد، **بنية الخطاب في الرواية النسائية الفلسطينية**، منشورات مركز أوغاريت، رام الله، فلسطين، ط1، 2007.

زايد، عبد الصمد، **المكان في الرواية العربية الصورة والدلالة**، كلية الآداب، منوبة، ط1، 2003م.

سعد الله، محمد سالم، **أطياف النص دراسات في النقد الإسلامي المعاصر**، عالم الكتب الحديثة، أربد، ط1، 2007م.

شاهين، أسماء، **جماليات المكان في روايات جبرا ابراهيم جبرا**، دار الفارس، الأردن، ط2، 2001م.

شلحت، يوسف، **بنى المقدس عند العرب**، تعريب خليل خليل، دار الطليعة، بيروت، ط2، 2004م.

طالب، أحمد، **جماليات المكان في القصة القصيرة الجزائرية**، دار العرب، وهران.

عبود، أوريدة، **المكان في القصة القصيرة الجزائرية الثورية دراسة بنيوية لنفوس ثائرة**، دار الأمل: الجزائر، بد ط.

عزام، محمد، **شعرية الخطاب السردي**، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، بد ط، 2005.

عمر، أحمد مختار، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، الناشر عالم الكتب، ط1، 008 م.

العيد، يمنى، **في معرفة النص**، بيروت، دار الآفاق، ط3، 1985م.

العقيل، عبد عقيل سليمان، **من أعلام الدعوة والحركة الإسلامية المعاصرة**، دار التوزيع والنشر، مصر، ط1، 2002م.

قاسم، سيزا، **بناء الرواية دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ**، الهيئة العامة للكتاب، 1984م.

كراد، سعيد، **السرد وتجربة المعنى**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 2008م.

الكيلاني، نجيب؛ **رواية أميرة الجبل**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م.

لحميداني، حميد، **بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي**، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط3، 2003م.

وجدان محمود، **الزمان والمكان في روايات نجيب الكيلاني"**، كلية الآداب، الجامعة العراقية، 1432هـ.

مرتاض، عبد الملك، **في نظرية الرواية" بحث في تقنيات السرد"**، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، بد ط، 1998م.

مندولا، **الزمن والرواية**، ترجمة: بكر عباس، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ط1، 1997م.

الموقع الإلكتروني: الموسوعة الجزيرة نيت، تاريخ الوصول: 2024/2/22م: https://www.aljazeera.net/encyclopedia/2015/4/19/

الموقع: بودكاست سالمه؛ تاريخ: 2024/2/22م: https://podcasts.apple.com/ve/podcast/

نابلسي، شاكر، **جماليات المكان في الرواية العربية**، المؤسسة العربية، عمان الأردن، ط1، 1994م.

الياد، ميرسيا، **المقدس والمدنس**، ترجمة: عبد الهادي المحامي، دار دمشق للطباعة، ط1، 1988.

القَلْفَاطُ الأَنْدَلُسِيُّ حَياتُهُ وَشِعْرُهُ*

Osama ALKHALAF**

الملخّص:

يعرضُ البحث علماً من أعلام العصر الأندلسيِّ مشهوراً في عصره، ومغموراً لدى الباحثين في العصر الحالي؛ سيقف البحث على التعريف من حيث اسمه وحياته، كما سيتطرّق أيضا إلى علاقاته كاتّصاله بالخلفاء والأمراء آنذاك، إلى جانب ذلك يتناول البحث وصفاً عامّاً للفترة الزمنيَّة التي عاش فيها، بعد ذلك ينتقل البحث إلى الأغراض الشعريَّة التي وصلت إلينا من شعره، والوقوف على شعره، والبحث فيما إذا كان هذا الشعر جيّداً أم رديئاً؟، وهل تنوّعت أغراضه أو له غرض معينٌ، وهل كانت لديه مهنة أو كان أنه كان يكتفي بالشعر، كل هذه الأفكار سيتناولها البحث، وسيذكر في ختام البحث أهمَّ النتائج التي وصلت إليها، مع بعض التوصيات إن شاء الله.

الكلمات المفتاحية: أدب، شعر، عصر، أندلسيٌّ، مغمور، القَلْفاط.

* Makale Geliş Tarihi / Received: 13.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 22.07.2024

**ماجستير في اللغة العربية وثقافتها.

Email: osamaalkhalf1998@gmail.com / https://orcid.org/0000-0002-3625-8113

el-Kalfat el-Endelüsî'nin Hayatı ve Şiirleri

ÖZ

Araştırma, Endülüs dönemi ünlü şahsiyetlerinden biri olan ancak günümüz araştırmacıları arasında pek tanınmayan bir ismi ele almaktadır. Araştırma, bu şahsiyetin ismi ve yaşamı hakkında ayrıntılı bilgi sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca dönemin halifeleri ve emirleriyle olan ilişkilerine de değinecektir. Bunun yanı sıra yaşadığı dönemin genel bir tasvirini ortaya koyacaktır. Ardından günümüze ulaşan şiirlerinden yola çıkarak, bu şiirlerin kalitesini ve çeşitliliğini inceleyecek; şiirlerinin iyi mi kötü mü olduğunu, temalarının çeşitli mi yoksa tek bir amaca yönelik mi olduğunu araştıracaktır. Ayrıca, bu kişinin sadece şiirle mi geçimini sağladığını yahut farklı bir meslek icra edip etmediğini değerlendirecektir. Araştırma, bu konuları kapsamlı bir şekilde ele aldıktan sonra, elde edilen ana bulguları ve bazı önerileri sunarak sonuçlanacaktır.

Anahtar kelimeler: *Edebiyat, Şiir, Çağ, el-Endelüsî, Bilinmeyen, el-Kalfat.*

Al-Qalafat al-Andalusi His Life and Poetry

ABSTRACT

The research presents a prominent figure from the Andalusian era who was well-known in his time but is unknown among current researchers. The research will introduce him by shedding light on his name and life, and it will also touch upon his relationships, such as his connections with caliphs and princes of that era. Additionally, the research will provide a general description of the period in which he lived. Following that, it will examine the poetic themes that have reached us from his poetry, assessing whether his poetry was good or bad, whether his themes were varied or focused on a specific purpose, and whether he had a profession or relied solely on poetry. All these aspects will be covered in this research. The study will conclude with the main findings and some recommendations, God willing.

Keywords: *Literature, Poetry, Era, Andalusian, Obscure, Al-Qalfat.*

تمهيد:

عُرِفَ الأندلسيُّون ببراعتهم في الأدب نثره وشعره، وعرفوا بتعليمهم النحو، وتنوَّعت أغراضهم النثريَّة والشعريَّة فكتبوا في كلِّ الأغراض، كالرَّسائل والخطب في النَّثر، والغزل ووصف الطَّبيعة، والموشَّحات في الشِّعر، وأبدعوا فيها، وتميَّزوا عن المشرق العربيّ بوصف الطبيعة والبحر، وتميَّزوا بالموشَّح الأندلسيّ، أمَّا عن شهرتهم في المشرق العربيّ فظلَّت موجودةً إلى يومنا هذا، ولكنْ هناك بعض الأدباء والشَّعراء ما وصلنا من شعرهم وأخبارهم إلَّا اليسير، لسببٍ من الأسباب، ومنهم الشَّاعر القَلْفاطُ.

1. اسمه ونسبه:

"هو أبو عبد الله محمد بن زكريا القرطبي المعروف بالقَلْفاط، لكن لا نعرف عن حياته الأولى إلّا أنّه كان أحد المعلّمين، ويبدو أنّه كان قديم العهد بصناعة التعليم حتّى أصبحت له الجرأة على العبث بزملائه المؤدّبين، وكان القَلْفاطُ يدرس النحو، فقد كان بارعاً في علم العربيّة، حافظاً لها مقدّماً فيها، ولم يكن أحد يقارب الحكيم[1] الأندلسي في علمه غيره، وكان حافظا للغة بصيرا بها".[2]

[1] "محمد بن إسماعيل النحوي، المعروف: بالحَكيم من أهل قُرْطُبَة؛ يُكَنَّى: أبا عَبْد الله. سمع: من محمد بن وضَّاح، ومحمد بن عبد السلام الخُشَنِيّ، ومُطَرِّف بن قيس، وعَبْد الله بن مَسَرَّة، ومُحَمَّد بن عَبْد الله بن الغازي. وكان: عالما بالنحو والحساب، دقيق النظر، مثيرًا للمعاني، مولدًا لها لا يُتَقَدّم في ذلك، وعمرّ إلى أن بلغ ثمانين عامًا. وأدّب أمير المؤمنين الحكم المستنصر بالله رحمه الله. وتُوفِّيّ: لعشر خلون من ذي الحجة سنة إحدى وثلاثين وثلاث مائة. ذكر بعض ذلك خالد".

عبد الله بن محمد بن يوسف بن نصر الأزدي أبو الوليد المعروف بابن الفرضي، اعتنى به وصححه: السيد عزت العطار الحسيني، الخانجي، القاهرة 1988م، 2/54.

[2] عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، الكويت، 1984م، ط1، 4/220.

أورد إحسان عباس إضافة على اسمه، وقال اسمه: محمد بن يحيى القَلْفاط[3]، وهذا ما ورد في المصادر والمراجع التي وصلت إليها، والغالب أنَّ اسمه على هذه الصورة: محمَّد بن يحيى بن زكريَّا القَلْفاط الأندلسيّ، وكنيته أبو عبد الله.

قد عرفنا اسمه ونسبه ومهنته من هذا الكتاب، ويبدو أنّه كان مشهوراً جدّاً في زمانه، إذ شهدوا له بالتعليم، وخبرته في النحو، وهذا ما لم نكن نعلمه عنه مسبقاً.

2. معنى اسمه:

"قلفاط: من لفظ (قلف) العربي التركي ومعناه (مقدم) العمال أو الفرقة، ثم انتقل إلى اليونانية (كالافاتيس)، أي عامل بالسفينة، وضبط ابن قاضي شهبة (القَلْفاط) بفتح القاف وسكون اللام".[4] ويبدو أن لقب القَلْفاط لم يكن عربيّاً، لكني لم أستطع الوصول إلى الشخص الذي أطلق عليه هذا اللقب، وأما السبب الذي دعاه لإطلاقه عليه فغالباً هو وساخة ثيابه وقذارتها.

3. أحداث حياته:

أمَّا أحداث حياته البارزة فتكاد تتجمَّع في حياة الأكبر عبد الله بن محمد (275-300) هـ، وأيَّام عبد الرحمن الناصر (300-350) هـ، وقال الحميدي: "وأظنُّه كان في أيام المستنصر".[5]

[3] إحسان عباس، تاريخ الأدب الأندلسي عصر سيادة قرطبة، دار الثقافة، بيروت، 1969م، ط2، ص:131.

[4] المعجم الوسيط، مادة قلف.

[5] فروخ، 1984م، ص: 220.

والرَّاجح أنه عاش في القرن الرابع الهجري، يقول فروخ: " ولا نستبعد أن يكون القَلْفاط قد عاش ردحا من الزمن في القرن الرابع الهجري، ثم إن عبد الرحمن الناصر قد عهد إليه وإلى نفر آخرين بنسخ شعر أبي تمَّام وترتيبه، ولا يمكن أن يكون عبد الرحمن الناصر قد تفرَّغ لذلك قبل أن هدأت أحوال الأندلس وتسمَّى هو بالخلافة (316) هـ".[6]

فلعلّ هذا كله يؤكِّد لنا أنه عاش إلى (325) هـ، وربما أكثر أيضاً.

ومن أحداث حياته أيضاً ما رواه الزبيديُّ: " وكان محمد بن يحيى كثير التَّلْب لأعراض النَّاس، شديدَ التعرُّض لهم، كثيرَ المهاجاة للأدباء، وكأنّه شأنُه التَّهكُّم بالمؤدِّبين، يتطرَّق عليهم، ويتنكَّر لهم، وقد ذكرنا قصَّته مع صالح بن معافى. وكان مع ذلك وسخَ الثيابِ، رَذْلَ الهيئةِ، نَزْرَ المروءةِ، وعن العباس الطَّبِيخيّ قال: لما كثَّر محمدُ بن يحيى بهجاءِ حُرقُوص، وكان سبب هجائه أنَّ حرقوصاً وعده بالخروج معه إلى كرْمٍ له بالجبلِ، فشُغِل عن أن يفِيَ له بما وعده، فلجَّ محمدُ بنُ يحيى في هجاء حُرقوصٍ، فبلغ ذلك والدَ حرقوص، فدارى محمد بن يحيى ولاطفه، واستركبه إلى الكرم، وجنى له منه ما حمله إلى منزله، فلم يرجع محمد بن يحيى عن هجائه، فاستخار اللهَ حرقوصٌ في الفتك به، فتوخَّى وقتًا يخلو فيه محمد بن يحيى في داره، وأعدَّ معه سكيناً، ثم تسوَّر عليه في داره، فلما بصُر به محمدٌ أيقنَ بالشر، واستقبل القبلة ودخل في الصلاة، فأمسك عنه حرقوص، فقال: يا فاسق، واللهِ لولا أنك عذتَ بالله؛ للقيتُ الله بدمائِك؛ فإنك زنديق حلال الدم".[7]

---

[6] فروخ، 1984م، ص: 221.

[7] محمد بن الحسن بن عبيد الله بن مذحج بن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، 1973م، ص: 280.

ومن أخباره أيضاً ما أورده إحسان عباس في كتابه عن كره الناس له بسبب كثرة هجائه:

"هكذا هجاؤه كاد أن يجني عليه، وكذلك كان ميله إلى العبث سبباً في مآزق كادت تودي بحياته، ذلك أنّه كان يحب التهكّم بالمؤدّبين، ويحتال بصنوف الحيل ليعبث بهم. تنكّر ذات مرة ودخل على مؤدّب اسمه صالح بن معافى، وأظهر له أنه يريد أن يلقى العلم على يديه وانتسب له إلى البادية، فاجتهد صالح في تأديبه، وتبصيره، ثمّ دلّ على حقيقته فلما جاءه ذات يوم أمر تلاميذه بربطه إلى أحد أعمدة المسجد وضربه، وتداول تلامذته ضربه كذلك حتّى كادوا يأتون عليه". [8]

ومن أخباره التي أوردها إحسان عباس أيضاً: "وممن تولع بهم وآذاهم بهجائه أبو زيد الأديب.

ومن كل هذا يتجلّى لنا أن الإسراع إلى الهجاء والذم كان طبعاً متأصّلاً في القَلْفاط لا ينفكُّ عنه.

كما كان القَلْفاط من حيث مظهره وسخ الثياب رذل الهيئة. وكان يجمع إلى قدرته في الشعر، قدرةً فائقةً في اللُّغة، ولم يكن أحدٌ يقارن الحكيم صديقه في علمه وثقابة ذهنه في نظره غيره، ولذلك عُدَّ القَلْفاط في النحويّين، وأورد له الزُّبيديُّ قصيدةً جمع فيها بعض المسائل والأحاجيّ النحويَّة، ويبدو أنَّه لم يؤلِّف في النَّحْو، وإنّما اكتفى بالإقراء والتدريس، وقد دلل الزبيدي على اطّلاعه اللغوي بحديث رواه أحدهم «لا يسجي المسلم في عرض

[8] عباس، 1969م، ص: 130.

أخيه» فاعترضه آخر وقال «لا يسحي المسلم..» بمعنى يقشر، فلما عرضت الكلمة على القَلْفاط قال: بل صوابها "لا يشحي" أي يفتح فاه بسبه من قولهم: "شحا الحمار فاه بالنهيق"، وكان محمد بن يحيى في النفر الذين جمعهم عبد الرحمن الناصر لانتساخ شعر أبي تمَّام وترتيبه". 9

يبدو لنا أنه كان شاعراً وأديباً ومعلماً إلا أنّ الناسَ لم يسلموا من سوء خلقه، وكثرة هجائه للناس وربَّما هذا سببٌ من الأسباب التي جعلته مغموراً.

4. شعره:

من خلال الشِّعر الذي وصلنا إليه يمكننا تقسيم شعره إلى قسمين رئيسين: وجدانيٌّ، وتعليميٌّ. فمن الأول:

1.4. الشِّعر الوجدانيُّ:

عُرِف القَلْفَاطُ بشعره الجيِّد وطول نظمه، فقيل عنه: "كان القَلْفاط أديباً مقتدراً في الشعر مجوِّداً مطبوعاً يقصد (ينظم القصيدة) فيحسن ويطيل، ولكن لم يصل إلينا من شعره إلَّا القليل، وكانت فنون شعره تنحصر بـ: الهجاء، والغزل، والمديح، ووصف الطبيعة، لكن توثُّبه بالهجاء جعله قليل الحظوة عندهم وشهرته بالهجاء خاصةً".[10]

يبدو أنَّ شعر الهجاء قد كان سبباً من أكثر الأسباب التي جعلته مغموراً.

---

[9] عباس، 1969م، ص: 132.

[10] فروخ، 1984م، ص: 221.

1.1.4. الهجاء:

يُعَدُّ الهجاء من أشهر أغراضه الشعريَّة: "فأخذ في هجاء عشيرته أهل قرطبة، وكبرائها، وعظماء دولتها، فأفحش عليهم، ولما وصل إلى قرطبة أخذ يهجو إبراهيم بن حجاج بقصيدة من البحر الكامل، ومطلعها:

لا تُنْكِرِي لِلْبَيْنِ طُوْلَ بُكائِي ... فَالبَيْنُ بَرِحَ بِي وَعَزَّ عَزائِي

أَبْغِي نَوالَ الأَكْرَمِينَ مُحاوِلاً ... أَبْغِي نَوالَ البُوْمَةِ البَكْماءِ

فلما بلغت إبراهيم أغضبته، فأوصى من قال عنه يميناً مغلَّظةً، إنَّه إنْ عاد لما وقع فيه لآمرنَّ بأخذ رأسه في قرطبة على فراشه، فارتاع القَلْفاطُ المذكور لذلك وكفَّ، فكان هذا الفعل لإبراهيم في حقّ أهل قرطبة أجل مكرمة، وَعُدَّ في جميل فضائله، ولأجل هذا ساقه القاضي ابن أبي الفياض، فأكرم مثواه وأناله جزيل خيره، ورفع للناس ذكره".[11]

ونرى جرأته واضحةً في الهجاء، فيُشبّه نواله من إبراهيم، بنوال الكلام والحديث من بومة لا تتكلم ولا تنطق، وهذا هجاء في البخل، والعربي يكره أن يهجى، وأصعب هجاء هجاؤه بالبخل، والعرب معروفون بكرمهم، ممّا استدعى أن يتوعُّده إبراهيم بقطع رأسه، وهذا جعله يتراجع عن هجائه له.

"ولكن لم يقف هجاؤه عند إبراهيم بن حجاج، بل تَرَقَّتْ أَذاتُهُ إلى أنْ هجا الأكبر عبد الله بن محمد المروانيّ، فقال: [السريع]

[11] أبو العباس أحمد بن عذاري، البيان المعرب في اختصار أخبار ملوك الأندلس والمغرب، تح: بشار عواد معروف، ومحمود بشار عواد، دار المغرب الإسلامي، تونس، 2013م، ط 1، 147-2/146

ما يَزْجَي العاقِلُ في مُدَّةٍ ... الرِّجْلُ فِيها مَوْضِعَ الرَّأْسِ؟!"[12]

وهذا ليس من الهجاء البسيط، بل هجاء قاسٍ في شخصٍ مثل عبد الله المرواني.

ولم يقف عند هذا الحد بل تجاوزه إلى شيء آخر، يقول اليماني في كتابه: "وكان يختلف لتأديب ابن المقوس الكاتب، فكتب على لوحه: [مجزوء الرمل]

نَظَرَتْ عَيْنِي إِلَيْهِ ... وَأَنا أُلْقِي عَلَيْهِ

نَظْرَةٌ أَلْقَتْ فُؤادِي ... مَيِّتاً بَيْنَ يَدَيْهِ

كَيْفَ لا وَالمَوْتُ جارٍ ... بِقَضايا مُقْلَتَيْهِ

فعثر أبوه على اللوح وفهم الغرض فمنعه عنه".[13]

لم يكن هجّاءً فقط، بل كان يلاحق الفتيان أيضاً، وهذا أيضاً من الأسباب التي جعلته مغموراً.

وهناك قصّة تروى أنها حدثت بين القَلْفاط وابنِ عَبْدِ رَبِّهِ، يقول ابن عذاري: "ومن سرعة جواب أهل الأندلس أن ابن عبد ربه كان صديقا لأبي محمد يحيى القَلْفاط الشاعر ففسد ما بينهما بسبب أنّ ابن عبد ربه صاحب العقد مرّ به يوماً وكان في مشيه اضطراب فقال أبا عمر ما علمت أنك آدر إلا اليوم لما رأيت مشيك فقال له ابن عبد ربه كذبتك

12 ابن سعيد علي بن موسى، المغرب في حلى المغرب، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1964م، ط 4، 111/1.

13 عبد الباقي بن عبد المجيد اليماني، إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين، تح: عبد المجيد دياب، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، 1986م، ط1، ص: 340.

عرسك أبا محمد فعزّ على القَلْفاط كلامه وقال له أتتعرّض للحرم والله لأرينّك كيف الهجاء ثم صنع فيه قصيدة أولها: [البسيط]

يا عُرْسَ أَحْمَدَ إِنِّي مُزْمِعٌ سَفَراً ... فودِّعِيني سِرّاً مِنْ أَبِي عُمَرَ

ثم تهاجيا بعد ذلك، وكان القَلْفاط يلقبه بِطِلاسٍ؛ لأنه كان أطلس اللحية، ويسمي كتاب العقد حبل الثوم، فاتفق اجتماعهما يوماً عند بعض الوزراء، فقال الوزير للقلفاط: كيف حالك اليوم مع أبي عمر فقال مرتجلا: [السريع]

حالَ طِلاسٌ لِيَ عَن رائِهِ ... وَكُنْتُ في قُعْدُدِ أَبْنائِهِ

فبدر ابن عبد ربه، وقال: [السريع]

إِنْ كُنْتَ في قُعْدُدِ أَبْنائِهِ ... فَقَدْ سَقَى أُمَّكَ مِنْ مائِهِ

فانقطع القَلْفاط خجلاً، وعاش ابن عبد ربه 82 سنة رحمه الله تعالى".[14]

فاستطاع ابن عبد ربه بإسكات القَلْفاط بهجاء أشدّ من هجاء القَلْفاط.

2.1.4. الغزل:

يبدو أنَّ القَلْفاطَ لم يكن هجَّاءً فقط، بل كان ينظم الغزل أيضاً، وكان غزله رقيقاً ينساب انسياباً، وممَّا وصلنا من أشعاره الغزلية: قوله: [مجزوء الرمل]

يا غَزالاً عنَّ لِيْ فابْـ ... ـتزَّ قَلْبِيْ ثُمَّ ولَّى

[14] ابن عذاري، 2013م، ص: 146.

أَنْتَ مِنِّي بِفُؤادِي ... يا مُنى قَلْبِيْ أَوْلى"[15]

إنّ من يقرأ هذين البيتين يلاحظ مباشرةً خفَّة الألفاظ وسلاستها، والجدير بالذِّكر أنَّ غزله يميل إلى العفَّة، ولم يملْ إلى الفحش، والغزل الحسّيّ كحال أغلب الشعراء.

وممّا وصلنا من غزله:

" وأورد له الثعالبي قطعتين من الغزل ولعلهما تكونان من قصيدة واحدة، والأولى منهما من البحر الوافر:

طَوَى عنِّي مَوَدَّتَهُ غَزالٌ ... طَوَى قَلْبِي عَلى الأَحْزانِ طَيَّا

إذا ما قُلْتُ يَسْلاهُ فُؤادِي ... تَجَدَّدَ حُبُّه فَازْدَدْتُ غَيَّا

أُحَيِّيْهِ وَأَفْدِيْهِ بِنَفْسِي ... وَذاكَ الوَجْهُ أَهْلٌ أَنْ يُحَيَّا

والثانية:

أَيا طَيْفاً سَما وَهَفا إِلَيْنا ... لَقَدْ جَدَّدْتَ لَوْعاتِي عَلَيَّا

أَلَمْ مُواصِلاً كَأَخِي غَرامٍ ... سَيَذْكُرُ وَصْلَهُ ما دامَ حَيَّا

غَزالٌ لَوْ رَأَى غَيْلانُ يَوْماً ... مَحاسِنَهُ إِذَنْ أَنْساهُ مَيَّا"[16]

[15] شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات الأندلس، دار المعارف، القاهرة، 1989م، 257/8.

[16] أبو منصور عبد الملك الثعالبي النيسابوري، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تح: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م، ط 1، 2/58.

وهذا غزلٌ عفيفٌ رقيقٌ؛ فألفاظه سهلة، إيقاعه جاذبٌ ومرقصٌ، وتشبيهاته جميلةٌ تحاكي التشبيهات التي عهدناها عند شعراء الغزل.

3.1.4. المدح:

وعند الانتقال إلى الحديث عن المدح لدى شاعرنا فقد "ذكر ابن الفَيَّاضِ أن القَلْفاط قد قصد إبراهيم بن حجاج يمدحه بقصيدة نونية أولها من البحير الخفيف:

أَرِقَتْ رِحْلَتِي فَأَهْمَتْ جُفُونا **********"[17]

للأسف لم تصلنا هذه القصيدة.

4.1.4. المناظرة:

وقد حدثت مناظرة بين القَلْفاط وصديقه الحَكِيمِ، وهذه قصّتها: "ومن أصدقاء القَلْفاط محمد بن إسماعيل الملقّب بالحكيم، وكان الغاية في علم العربية والحساب، وبات عنده القَلْفاط مرة حتى تبلج الصبح، وكادت الشمس تطلع عليهما، فانتبه القَلْفاط، وقال للحكيم: [البسيط]

يا دِيْكُ ما لَكَ لَمْ تَصْرُخْ لِتُنْبِهَنا ... لَقَدْ أَسَأْتَ بِنا دِيْكَ الدَّجاجاتِ

يا آكِلاً لِلْقَذَى يا سالِحاً عَبَثاً ... عَلى الحَصِيْرِ بَهِيْمِي البَهِيْماتِ

[17] أحمد بن محمد المقري التلمساني، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968م، 3/294-295.

فأجابه الحكيم: [البسيط]

لَقَدْ صَرَخْتُ عَلَيْكَ مِراراً جَمَّةً عَدَداً ... قَبْلَ الصَّباحِ وَبَعْدَ الصَّباحِ تاراتِ
لَكِـنْ عَلِمْتُكَ نَوَّامـاً وَذا كَـسَلٍ ... قَلِيلَ ذِكْرٍ لِـجَبَّارِ السَّماواتِ"[18]

فكان جواب الحكيم للقلفاط مسكتاً، ولم يترك له مجالاً للكلام، إذ داواه الحكيم بالطريقة ذاتها.

5.1.4. الوصف:

وفي الحديث عن الأغراض الشعريَّة لدى القَلْفاط لا بُدَّ من الوقوف على غرض الوصف، فالوصف من أهمّ الأغراض في الشعر الأندلسي، وهو غرض مُهِمٌّ عند القَلْفاط، وقد أجاد فيه وأحسن، وقد ذكر له أبو عامر بن مسلمة[19] أشعاراً في وصف الرياض، فقال: [الكامل]

مُزُنٌ تُغَنِّيْهِ الصّبَا فَإِذا هَمـى ... لَبَّتْ حَـياهُ رَوْضـةٌ غَنَّاءُ
فَالأَرْضُ مِنْ ذاكَ الحَيَا مُوشِيَّةٌ ... وَالرَّوْضُ مِنْ تِلْكَ السَّماءِ سَمَاءُ
ما إِنْ وَشَتْ كَفَّا صناعٍ ما وَشَى ... ذاكَ الغِناءُ بِها وَذاكَ الـمَاءُ
زَهْرٌ لَـها مُقَلٌ جَوَاحِظُ تارَةً ... تَرْنُو وَتاراتٍ لَها إِغْضاءُ[20]

---

[18] عباس، 1969م، ص:131.

[19] "محمد بن عبد الله بن محمد بن مسلمة أبو عامر الوزير، أديب عالم شاعر في بيت أديب ورياسة، سكن إشبيلية وله كتاب سماه كتاب "الارتياح بوصف الراح» ذكر ما قيل فيها وفي الرياض والبساتين واحتفل في ذلك".
أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة، أبو جعفر الضبي، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967م، ص: 90-91.

[20] أبو عبد الله محمد بن فتوح الحميدي، جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس، تح: بشـــار معروف عواد، ومحمود بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، تونس، 2008م، ط1، ص: 147.

فالألفاظ السهلة، والتراكيب القصيرة الواضحة والسلسة، والبحر الكامل كل ذلك أدّى إلى إبداع في الأبيات في وصف الرياض، وإيصال صورة المكان للمتلقّي، بتوصيف دقيقٍ وجميلٍ، وفي البيت الأخير شبه الزهر بفتاة ذات عينين واسعتين تنظر مرّة، وفي غالب وقتها تخفض رأسها حياءً وخجلاً.

2.4. الشعر التعليمي:

وكما له شعر في الغزل والهجاء والوصف كان له شعر في النحو والصرف، وقد أنشد بعض الأدباء لمحمد بن يحيى القَلْفاط:

يا سائلي عن وزن مُسْحَنْكِك ... مِن آن أَيْنًا وأَنَى يَأْنِي

تقديرُه مِن آنَ "مؤينّينٌ" ... ومن أنى قولك: "مؤينّي"

فهكذا تقديره منهما ... ليسَ على ذي بصرٍ يُعْيي

ثم الكسائي وتصغيرُه ... أسهلُ شيءٍ أيها الملقي

تصغيرُهُ لا شكَّ فيه كسـ ... ـلّيٌ فمنْ في مثل ذا يُخطي!

أربعُ ياءاتٍ وأنت امرؤٌ ... نقصتَه ياءً ولم تدرِ

وبعدَ هذا فَعِيَنْ واسمَعَنْ ... فإنَّني إيَّاك مُسْتَفْتِي

عن وزنِ فَيْعُول وعن وز ... ن فعلول جميعًا من طوى يطوي

وعن فَعُولٍ من قويٍّ ومَفْـ ... ـعول أجب واعْجَلْ ولا تُبْطِي

وكيف تصغيرُ مَطايا اسم إنْ ... ـسان وما الحرف الذي تُلْقِي

منه فإنْ كنتَ به جاهلًا ... فلست تُحْلِي لا ولا تُمْري

وعن خطايا اسمًا تَسَمَّى به ... إن كنتَ تصغيرًا له تَدرِي

هل ياؤُهُ قلْ بَدَلٌ لازمٌ ... أنت لها لا بدَّ مُسْتَبْقِي

أم هل تعودُ الياءُ مهموزةً ... فَسِّر لنا تفسيرَ مُستقْصِي

إن كان تصغيرُ مطايا كتصـ ... ـغير خطايا قُلْ ولا تُخْطِي

فإن تُصِبْ هذا فأنت امـ ... ـرؤٌ أعلمُ من خليلٍ النَّحْوِي

قال محمد بن حسن: لم يصنع شيئًا في قوله: "آن أَيْنًا"، وفي قوله: "مُؤْيَنِّي"، والصواب: "آن يئينُ أَوْنًا"، وتقدير "مُسْحَنْكك" منه: "مُؤْوَنِّنٌ"؛ لأنَّ اشتقاقَ "يَئِينُ" من الأوان.

فإن قال قائل: كيف يكون "فَعَلَ يَفْعِلُ" مِن ذوات الواو، وقد حَظَرَ ذلك جماعةُ النحويين؟ قيل له: إن "يئين" على مثال "فَعَلَ يَفْعِلُ" مثل: حَسِبَ يَحْسِبُ، وكذلك زعم سيبويهِ نصًّا. وقد ذكر القُتبيُّ أنَّ "آن يئين" مقلوبٌ مِن "أنا نأنى" وذلك أيضًا غلطٌ؛ لما قد بيَّنَّاه، فأما "أنا يأنى" فمن ذوات الياء، ومنه اشتُقَّ الإني والإناء لواحد الآنية، وكذلك قوله: "ولا تُمْرِي" إنما هو: "ولا تُمِرّ"، والذي قاله من كلام العامة".[21]

تعليقات الزبيدي على نظمه تشير إلى بعض الهنّات في فكره.

21 الزبيدي، 1973م، ص: 281–280.

الخاتمة:

وفي ختام البحث لا بدَّ من الإشارة إلى أبرز ما توصلت إليه من نتائج:

إنَّ الشاعر القَلْفاط شاعرٌ أندلسيٌّ عاش في القرن الرابع للهجرة، وعلمنا أنَّه شاعرٌ هجّاءٌ ذو لسان سليطٍ، ولا يسلم أحد من لسانه. وأنَّ أغراضه الشعريَّة متنوّعةٌ من غزلٍ، ووصفٍ، وهجاءٍ، ومدحٍ، وتعليمٍ. أمَّا الغزل عنده فيميل إلى العفَّة والبعد عن الفحش، وألفاظه رقيقةٌ وسلسلةٌ وعذبةٌ.

وإنَّنا نجد من خلال نظمه التعليميّ أنَّ له اطلاعاً جيّداً على علم النحْو، لكنه لم يأتِ بجديدٍ، وعلاوةً على ذلك لديه بعض الأخطاء. وإنّي أجد أن من أسباب غموره في عصرنا كثرة توثُّبه على الناس بالهجاء، إذ لمْ يسلمْ من لسانه السَّليط عليٌّ قومٍ أو أديبٍ...

وأرى أن هذا البحث قد يقدم فائدةً ونفعاً للباحثين في الشعر إذ عرف بشاعرٍ مغمورٍ، وشعرٍ لم يكن ظاهراً، بل كان مدفوناً في بطون الكتب، وأدعو كلَّ من له رغبةٌ في دراسة الأدب الأندلسيّ أن يعود إليه، ويدرسه، ويبحث فيه عن شعرائه، وأدبائه المغمورين، فلعلَّنا نجد ما يغني مكتباتنا، واللغة العربيَّة بما فيه من علمٍ.

المصادر والمراجع:

أبو جعفر الضبي، أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة، بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1967م.

ابن سعيد، علي بن موسى، المغرب في حلى المغرب، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1964م، ط4، ج1.

ابن عذاري، أحمد أبو العباس، البيان المعرب في اختصار أخبار ملوك الأندلس والمغرب، تح: بشار عواد معروف، ومحمود بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، تونس، 2013م، ط1، م2.

ابن الفرضي، عبد الله بن محمد بن يوسف بن نصر الأزدي أبو الوليد، اعتنى به وصححه: السيد عزت العطار الحسيني، الخانجي، القاهرة 1988م

التلمساني، أحمد بن محمد المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968م، م3.

الثعالبي، عبد الملك أبو منصور النيسابوري، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، تح: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983م، ط1، م2.

الحميدي، أبو عبد الله محمد بن فتوح، جذوة المقتبس، في تاريخ علماء الأندلس، تح: بشار عواد معروف ومحمود بشار عواد، دار الغرب الإسلامي، تونس، 2008م، ط1.

الزبيدي، محمد بن الحسن بن مذجح، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، 1983م، د.ط.

ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات الأندلس، دار المعارف، القاهرة، 1989م، ج8.

عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسي عصر سيادة قرطبة، دار الثقافة بيروت، 1969م، ط2.

فروخ، عمر، تاريخ الأدب العربي، دار العلم للملايين، الكويت، 1984م، ط1، ج4.

اليماني، عبد الباقي بن عبد المجيد، إشارة التعيين، في تراجم النحاة واللغويين، تح: عبد المجيد دياب، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1986م، ط1.

جماليات العدول في شعر "يوسف الخال"[*]

Hamdo ELHUSEYIN[**]

مستخلص البحث

ظاهرة العدول أو الانزياح اللغوي من الظواهر اللّغوية القديمة والحديثة في آن معًا، فمنذ القديم اشتغل النحاة بتتبع هفوات الشعراء وخروجهم عن القواعد اللغوية المعروفة. وهذا البحث هو دراسة تطبيقية تحليلية بلاغية لنماذج من هذا العدول أو الانزياح اللغوي من خلال استقراء ديوان الشاعر يوسف الخال، واستخراج الشواهد، ومن ثَمَّ تحليلها بلاغيًّا وربطها بالسياق العام للقصيدة، ومعرفة مدى جماليتها وإثرائها للنص الشعري للخروج بتصور عام حول هذه الظاهرة في الشعر الحديث وتقنياتِ استخداماتها لدى الشعراء.

وقد تضمَّنَ البحث مقدمة، ثم أربعة مباحث، كان الحديث في المبحث الأول عن الشاعر: حياته، وثقافته، وآثاره، ومن ثَمَّ الحديث عن مفهوم العدول. وفي المبحث الثاني تناول الباحث ظاهرة العدول عن الأصل في الاستخدام، أما المبحث الثالث فقد تم الحديث فيه عن الظواهر الأسلوبية كالعدول عن الرتبة والعدول عن التضام. وفي المبحث الأخير تمَّ الحديث عن العدول الدلالي، حيث تمت دراسة المجاز والتصوير. وانتهى البحث بخاتمة بينت أهم النتائج التي تمخضت عنها الدّراسة، ومن ثم قائمة بالمصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها في البحث.

الكلمات المفتاحية: العدول، الانزياح اللغوي، يوسف الخال، جماليات.

---

[*] Makale Geliş Tarihi / Received: 31.05.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 12.07.2024

[**]دكتوراه في طرائق تعليم اللغة العربية.

Elhuseyinhamdo@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2984-0452

Yusuf el-Hâl'in Şiirlerinde Dilsel Sapma Estetiği

ÖZ

Dilsel değişim veya sapma/ kayma olgusu aynı anda hem eski hem de modern dil olgularından biridir. Antik çağlardan bu yana gramerciler şairlerin hatalarını ve bilinen dil kurallarından sapmalarını takip etmekle meşgul olmuşlardır. Bu araştırmada, Şair Youssef Al-Khal'in şiirlerinden çıkarımlar yapılarak ispatlar sunulmuştur. Ardından bu olgu retorik olarak analiz edilip şiirin genel bağlamıyla ilişkilendirilerek bu değişimin ve sapmanın modellerine ilişkin uygulamalı analitik ve retorik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı, şiirsel metnin güzelliğinin ve zenginliğinin boyutunu göstermek ayrıca modern şiirdeki sapma olgusuna ve şairler arasındaki kullanımlarına ilişkin genel bir algıyı ortaya çıkarmaktır.

Araştırma giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde şairin hayatı, fikir dünyası ve yazın dünyasındaki etkileri anlatılmıştır. Ayrıca sapma kavramından bahsedilmiştir. İkinci bölümde, kullanımda asıldan sapma olgusunu; üçüncü bölümde ise sıralamadan sapma, bağdaşıklıktan sapma gibi üslup olguları ele alınmıştır. Metafor ve imgelerin incelendiği son bölümde ise anlamsal sapma konusu ele alınmıştır. Araştırma sonuç kısmında, önemli bulgular elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada başvurulan kaynak ve referansların bir listesi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Adul, Dil Kayması, Youssef Al-Khal, Estetik.*

The Aesthetics of Deviation in The Poetry of Youssef Al-Khal

ABSTRACT

Linguistic deviation or shift is an ancient and modern linguisticphenomenon. Since ancient times, grammarians have been occupied with tracking poets' lapses and their deviation from established linguistic rules. This research is an applied, analytical, and rhetorical study of some instances of this deviation or linguistic shift by examining the poetry of Youssef Al-Khal. The study involves extracting examples, analyzing them rhetorically, linking them to the general context of the poem, and assessing their aesthetic and enriching effects on the poetic text. The aim is to develop a general understanding of this phenomenon in modern poetry and the techniques poets use.

The research includes an introduction, followed by four sections. The first section discusses the poet: his life, culture, and works, and then addresses the concept of deviation. The second section examines the phenomenon of deviation from the norm in usage. The third section explores stylistic phenomena, such as deviation from rank and lack of cohesion. The final section discusses semantic deviation, focusing on metaphor and imagery. The research concludes with a summary of the key findings and a list of sources and references used in the study.

Keywords: *Deviation, Linguistic Shift, Youssef Al-Khal, Aesthetics*

المقدّمة

إنَّ الرغبة في التّجديد في مجالات الحياة كافة هي سنةٌ مُؤَكَّدة تتوافق مع قانون التطور الذي يهدف إلى تعزيز مكانة الإنسان في هذا العالم. وإذا كان الإنسان قد عرف العالم، أو لنقل حاول أن يعرفه يوم عرفَ اللغة، ويوم تهيَّأ له استكشاف الوجود عن طريق هذه اللغة، فإنَّ الشعر كان ولا شكَّ هو الامتداد المستمر لتلك المعرفة الأولى؛ إذ هو استكشاف دائم لعالم الكلمة وما يكمن فيه من طاقات وإمكانات، بل هو استكشاف دائم للوجود عن طريق الكلمة. ومن هنا كان الشعر هو الوسيلة الأمثل لغنى اللغة وغنى الحياة على السواء". (1)

وعندما نتكلم عن اللغة في الشعر فهي غيرها في المعجم، ونحن عندما نقول: " لغة الشعر" ينبغي ألّا نفهم من ذلك ما يفهمه اللّغوي والنّحوي من كلمة لغة، فاللّغة في الشعر شيءٌ آخر يَشمل ما تقدّم من معنى معجمي وسياقيّ مضافًا إليه ما حملته الكلمة من دلالات اصطلاحية ورمز وشعور وخيال. يقول السعيد الورقي: " فاللغة في الشعر هي كل مكوّنات العمل الشعري من ألفاظ وصور وخيال وعاطفة وموسيقى ومن مواقف بشرية وانفعالية. فالشاعر في محاولته المستمرّة للكشف عن الجوانب الجديدة في الحياة، وللكشف عن صور هذه الجوانب الجديدة داخل وعيه الجماعي والفردي، يحاول باستمرار الكشف عن لغة جديدة، فكل تجربة لها لغتها الخاصة، والشاعر الحق هو الذي يحسن استثمار

(1) عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر؛ قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار العودة، ط3، بيروت، 1981، ص 173-174.

خصائص اللغة، وتوظيفها للتعبير عن أغراضه، بحيث تصبح اللغة عنده وسيلة للتعبير والخلق بما يضيفه عليها من ذاته وروحه" (2)

وكما سبق وأشرنا فإنَّ اللغة محكومة بالتطور والتغيير، وينهض السبب في ذلك من أنَّ اللغة ظاهرة إنسانية، وتكاد تكون سنة التغيير مرتبطة بالظواهر الإنسانية ارتباطًا وثيقًا، إذا لم يكن كليًّا، إضافة إلى أنَّ اللغة هي نتاج الحياة التي هي الأخرى محكومة بالتطور والتغيير، ولو أنَّ اللغة ضدَّ التطور لماتت في المهد ولما وصل إلينا منها شيءٌ.

ونحن حين نؤكّد هذه النظرية، يكون لزامًا علينا أن نُؤمِنَ بأنَّ الشَّعر هو حاملُ رسالة التَّطوّر اللّغوي، فالشعر استكشاف دائم للوجود عن طريق الكلمة. ولكن يَجبُ التَّنبيه هنا على أمر هو في غاية الأهميّة. صحيحٌ أنَّ اللّغة –كما قلنا– قابلة للتطور، ولكن هذا لا يعني التحلل من قواعدها، أو الخروج على أصولها، فللغة أصول وقواعد ثابتة لا يمكن أن نحيد عنها، وإنما يكون التطوير في أمور أخرى كثيرة، من خلال اكتساب اللغة دلالات جديدة وعلاقات تركيبية مميزة، وربطها بمجتمعنا لتكون المعبر الأفضل عن أفكارنا، وتصوّراتنا، وآرائنا، ومشكلاتنا وقضايانا، وكل ما يمثل الجوانب الروحية، والمادية في حياتنا. في محاولة للوصول إلى لغة شعرية عصرية واضحة دقيقة في دلالاتها، مستوية في تراكيبها، حافلة بالمصطلح الحديث والتراكيب المتجاوبة مع حركة الحياة، بعيدة كل البعد عن التفاصح والتقعر والتعقيد ولكنها في الوقت نفسه لغة بعيدة عن الغموض الإبهام، والإغراق في الرمزية المفرطة التي تميت النص، وتحيله إلى نوع من العبث اللّغوي، وهي في النّهاية اللّغة التي تراعي

(2) السعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، دار المعرفة الجامعية، 1997م، ص. 14-17.

القواعد، فلا ترفع مفعولاً، ولا تنصب فاعلاً، ولا تمنع المصروف، ولا تصرف الممنوع. وإن كان شيء من ذلك فإنّما يكون لغاية جمالية، أو غرض فنّيٍّ يُغني النصّ.

مشكلة البحث:

عندما يُذكر الشِّعر الحديث فكثيرة هي الأقوال والآراء والمتضاربة حوله، بين مؤيد له يرى فيه خيرَ وسيلة للتعبير عن الحضارة المعاصرة ومسايرةِ التطور في مجالات الحياة عامةً، وفريق آخر يرى فيه تحطيمًا لحدود الشعر التي رسمها الأقدمون، وخرقًا لقواعد اللغة التي أجمع عليها النحاة، وهدمًا لموروث معروف راح الشعر الحديث يبتعد عنه كثيرًا. وكل هذا الاختلاف يرجع مردّه إلى اللغة التي يكتب بها هذا الشعر وعليها يقوم.

وسنقف في هذا البحث عند هذه المشكلة، وهي لغة الشعر الحديث وما تنطوي عليه من أساليب جديدة وصيغ مختلفة وخروج عن المألوف في الاستخدام. فالشاعر، كما هو معلوم، يسلك مسالك خاصّة يؤدي من خلالها المعاني التي يريدها بطريقة تختلف عنها في فنون القول الأخرى كالنثر مثلًا.

الهدف من البحث:

إننا نهدف من وراء بحثنا إلى تقديم صورة موجزة عن ظاهرة العدول في لغة الشعر الحديث على نحو يجمع بين التنظير والتطبيق من خلال تتبّع مظاهرها وأشكالها في شعر "يوسف الخال". محاولين أن نصل من خلال ذلك إلى تصوّر ما يمكن أن تنهض به هذه الظاهرة الأسلوبية من دور في إثراء الشعر، ولنؤكد في الوقت نفسه أن الشعر الحديث قد

حوى الجديد الجيّد الذي أثرى التجربة الشعرية بما أضفاه عليها من جدّة في التراكيب والأساليب الحديثة.

أهميّة البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من كونه يتناول لغة الشعر الحديث بالدراسة، وبيان ما فيها من جماليات. وسأقف بالدَّرس عندَ بعضٍ من هذه الظَّواهر من خلال مقتطفات من شعر يوسف الخال مبيّنًا ما كان منها لغايات فنية جمالية أرادها الشاعر، وما كان منها متكَلَّفًا ممجوجًا بسبب قافية أو وزن.

المبحث الأول. مِهاد عام

المطلب الأول: مفهوم العدول:

يعرف العدول[3] بأنه: انتهاك لغوي قائم على الإتيان باللامُتوقّع واللامُنتظر من التعبير، يعوِّل عليه المنشئ لغايات فنية وجماليّة"[4]. وهذا التعريف هو واحدٌ من تعاريف كثيرة ومُتعدّدة بتعدّد المناهج والغايات.

[3] ثمة مرادفات كثيرة لمصطلح العدول مثل " الانزياح، التجاوز، الانتهاك، الانحراف..." وإنما آثرنا هذا المصطلح لما له من أصالة في تراثنا اللغوي القديم. للتوسع ينظر عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، دار سعاد الصباح، ط4 1993 ص100-101. و د. أحمد ويس، الانزياح بين النظريات الأسلوبية والنقد العربية القديم، أطروحة ماجستير، جامعة حلب، كلية الآداب، ص20، 36، 175.

[4] فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية، الدار الفنية، 1990، ص23.

إنَّ السّير على أُصول الجملة العربيّة هو الأصل في تركيبها، سواء من حيث المبنى، أو من حيث المعنى، ولكن لضرورات تراها اللغة تؤدّي جوانب أفصح وأبلغ في بعض المواضع تخرج في أدائها عن الأصل، "تعدل عنه" إلى أساليب أخرى، ولكنها ليست عشوائية، بل تبقى خاضعة لقواعد معينة لأمن اللبس، فإذا لم يؤمن وجب استعمال الأصل"[5].

"وإنَّ المُتتبّع لمباحث الأسلوبية يجد أنّ أهم هذه المباحث يتمثل في رصد انحراف الكلام عن نسقه المثالي المعروف، أو الانتهاك الذي يحدث في الصياغة، والذي يمكن بواسطته التّعرّف على طبيعة الأسلوب، بل ربّما كان هذا الانتهاك هو الأسلوب وحده، وما ذلك إلا لأنَّ الأُسلُوبِيّين نظروا إلى اللغة في مستويين. الأول: مستواها المثالي في الأداء العادي، والثاني: مستواها الإبداعي الذي يعتمد على اختراق هذه المثالية وانتهاكها"(6).

"وإذا كان النُّحاة واللّغويون قد أقاموا مباحثهم على رعاية الأداء المثالي، فإن البلاغيين قد ساروا في اتجاه آخر، من حيث أقاموا مباحثهم على أساس انتهاك هذه المثالية، والعدول عنها في الأداء الفني، وليس معنى هذا إنكار البلاغيين للمستوى المثالي الذي أقامه النحاة واللغويون، بل إنَّ ذلك يؤكد إدراكهم لتحققه، بحيث جعلوه الخلفية الوهمية وراء الصياغة الفنية، والتي يمكن أن يقيسوا إليها عملية العدول في هذه الصيغة"[7].

---

[5] سوزان ميري، الجملة في أسلوب القصة القصيرة القرآنية، ص 160.

[6] محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984، ص198.

[7] عبد المطلب، المصدر نفسه، ص 199

فما دام الباحث أو الشاعر يستمدّ مادّته من معجم لغته التي ينتمي إليها، ويضعها بالشكل الذي قرّره النحاة واللغويون، كي تؤدّي وظيفتها المرجوة في بث الفكر وتوصيل المعلومات أو نقل المشاعر والانفعالات، فإنه يكتب بالمستوى العادي للغة، أي: يستخدم اللغة استخدامًا نفعيًّا. لكن الشَّاعر قد يكسر القواعد اللُّغوية الموضوعة، أو يخرج عن النَّمط المألوف للغة فيبتكر صِيغًا وأساليبَ جديدة، أو يستبدل تعبيرات قديمة ليست شائعة بأخرى جديدة، أو يستخدم لفظًا في غير ما وضع له. فهذا الخروج عن المستوى العادي هو ما أسميناه "العدول".

وهذا العدول قد يكون اختياريًّا يلجأ إليه الشاعر لغايات فنية وجمالية، كالإثارة الذهنية، أو التّشويق العقلي، أو لفت الانتباه، أو التأكيد. وهذا النوع من العدول هو المُعَوَّل عليه في الدراسات الأسلوبية، لما فيه من امتلاكٍ لناصية اللغة وتطويعها وتوجيهها للتعبير عن الأفكار والمشاعر التي يريدها المبدع. وقد يكون العدول اضطراريا يلجأ إليه الشاعر حينما يضطره وزن، أو تضغط عليه قافية. وهذا النوع لا يرقى لمستوى الأول لأنّنا في الأول نكون في مقام الاختيار الواعي، في حين نكون أسرى للنَّص واللُّغة في الثَّاني.

المطلب الثّاني: الشَّاعر، حياته، ثقافته، وآثاره 1335–1408هـ = 1916–1978م

يوسف بن عبد الله الخال، من كبار رواد شعر الحداثة. ولد في قرية عمار الحصن بسورية الوسطى لوالد قسيس، وانتقل معه إلى طرابلس لبنان. تخرّج في الجامعة الأمريكية ببيروت متخصصًا بالفلسفة، وسافر إلى نيويورك، فكان رئيسًا لتحرير جريدة "الهدى"، فلم تَطب له الحياة هناك، فعاد إلى بيروت، وأصدر مع عدد من أصدقائه مجلّات "شعر"، "أدب"، "آفاق". ولم تعمّر الأخيرتان طويلاً، بينما حملت الأولى لواء الحداثة على نحو

جريء. وأسس "دار مجلة شعر"، كما أسَّس صالة عرض للفنون التّشكيليّة "غاليري وان"، لكنّها لم تعش إلّا أشهرًا. كتب في النّقد والقصّة. من مؤلّفاته: "الحريّة"، مجموعة شعرية على الطريقة العمودية. ثم نزع نحو شعر الحداثة بعد مسرحية "هيروديا"، فأصدر "قصائد في الأربعين"، "الحداثة الشعرية"، "الولادة الثانية"، "قصائد لاحقة". وترجم التوراة والإنجيل (لم تتم)، وترجم كتاب "النبي" لجبران خليل جبران، وديوان الشعر الأمريكي، وقصائد مختارة لروبرت فروست، و"سيرة إبراهام لنكولن" لكارل ساندبرغ. وله "دفاتر الأيام: أفكار على ورق"، "ثلاثة قرون من الأدب"، ترجمة "رسائل إلى دون كيشوت"[8].

المبحث الثاني: العدول عن الأصل في الاستخدام.

لقد عُني النُّحاة بالتّقعيد للّغة محافظةً على كيانها وسلامتها، كما اهتمّوا أيضًا بمراقبة مدى الالتزام بهذه القواعد، ولكن الشّعراء لم يكونوا مخلصينَ تمامًا لمبدأ الالتزام بالقواعد، كما أنّهم لم يكونوا على درجة واحدة في الانحراف عنها.

وظاهرة العدول هذه بدأت تشيع وتكثر في الشعر منذ منتصف القرن العشرين – مع أنّ لها أصولاً قديمة في التراث ولكن بشكل ضيق ومحدود – والسبب في ذلك – حسب اعتقادي – هو التحوّل الهائل والتطوّر السريع الذي شهده العالم في هذه الفترة، حتى جاز لنا أن نطلق على هذا العصر بأنّه عصر اللامُتوقّعات، أو عصر المفاجآت. كل ذلك كان له تأثيرٌ على فكر الإنسان الشاعر الذي أيقن – بذهنيته المتوقّدة – أنّ اللغة السردية أو المباشرة، ما عادت تُجدي نفعًا مع إنسان عاصر كل هذا التغيير، فلجأ إلى خلق لغة شعرية

[8] نزار أباظة ومحمد رياض المالح: إتمام الأعلام، دار صادر، بيروت ط1، 1999 ص318.

تواكب الواقع، لغةٍ قائمةٍ على الانحراف والعدول عن كل ما هو مألوف ومتوقع، لغة أساسها المفاجأة. ومن ظواهر هذا العدول عن الأصل في الاستخدام عند شاعرنا نذكر.

المطلب الأول: دخول لام التعريف على الفعل:

وقد تكررت هذه الظاهرة في ديوان شاعرنا غير مرّة. من ذلك قوله في قصيدة " البئر المهجورة".

لَو كانَ لِيَ أنْ أَنشرَ الْجَبينَ

في سَارِيَةِ الضِّياءِ،

لو كانَ لِيَ البَقاءُ،

تُرَى، يَعُودُ يُولسِيسُ؟

والْوَلَدُ الْعَقُوقُ، والخَرُوفُ،

والْخاطِئُ الأُصِيبَ بالعَمَى

لِيُبصِرَ الطَّريقا؟ (9)

ويقول في قصيدة "الدُّعاء"

لَيتَ ذَاكَ النَّهارَ لَمْ يَكُ، لَيتَ

العَينَ مَا أَغْمَضَت عَليهِ — سَوَادُ

(9) يوسف الخال: الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، ط2 1979، ص205.

الْموتِ أَبْهَى – لَيتَ الْوُجُوهَ الأَدَرْناها

اسْتَحَالتْ مِلحًا

أَلا مَنْ يُنَحِّي،

مَنْ يُعِيدُ الرَّجاءَ غَيرُك يا بَحرُ،

دَعَوناكَ فَاسْتَجِب لِدُعانا[10].

وإذا أردنا أن نقف على أصول هذه الظاهرة فسوف نّجد أنّها قد وردت في بعض أبيات من الشعر القديم، أوردها صاحب خزانة الأدب في كتابه، نذكر منها قول الشاعر:

يَقُولُ الخَنى وأَبغَضُ العُجمِ ناطقًا إلى رَبِّنا صَوتُ الحِمار اليُجدّعُ

وقول الفرزدق:

ما أَنتَ بالْحَكَمِ التُّرضى حُكومَتُه ولا الأَصيلُ ولا ذُو الرَّأي والحَكَمِ[11]

وفي تعليقنا على ذلك لا نريد أن نجتر أقوال بعض الباحثين: بأنّ هذه الشواهد شاذة وقليلة، ولا يُقاس عليها، وأنّها ليست أكثر من لهجات خاصة بقبيلة ما، وأن الفعل موضوع في أصله للتعبير عن الحركة والتجدّد. وإنّما سيكون معيارنا في الحكم النصُّ نفسُه. فإن كان هذا العدول خادمًا للنَّص، أو للفكرة حكمنا له وإلا فلا. وبتطبيق هذا المبدأ على

---

[10] الخال: المصدر نفسه. ص231

[11] عبد القادر البغدادي: خزانة الأدب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، القاهرة: 1387-1967. 1/31-32.

النصّين السابقين نرى أنّ هذا الانحراف قد جاء منسجمًا كلّ الانسجام مع السياق العام للنّصّ. ففي الشاهد الأول أكسبت لام التّعريف النصَّ شيئًا من الانسجام الموسيقي، ويمكننا ملاحظة ذلك بربطها بالكلام السابق واللّاحق، فالأسماء كلُّها، قبلَها وبعدَها، معرفةٌ بـ"أل"، من هنا كان لزامًا على الشاعر أن يدخل لام التعريف من أجل المحافظة عل هذه الانسيابية في التركيب، ولو لم يفعل ذلك لوقع في النّشاز الفنّيّ. فالنصّ الشعري تمامًا كالقطعة الموسيقية، فلكي تطرب له النفس يجب أن يكون منسجمًا متوازنا لا نشازَ فيه، وهذا الانسجام ما كان ليتأتى على الوجه الأكمل لولا دخول اللام على الفعل، وجمالية ذلك تبدو واضحة إذا ما أعدنا تركيب الجملة على صورتها الأصلية عند ذلك سيكون لدينا التركيب التالي: لو كان لي أنْ أنشرَ الجبين، في سارية الضياء، لو كان لي البقاءُ، تُرى، يعود يولسيسُ؟ والولدُ العقوقُ، والخروفُ، والخاطئُ الّذي أصيبَ بالعمى ليبصرَ الطَّريقا؟. وبالنظرة المتأملة ندركُ أن في التّركيب الأول انسيابيّة وجمالًا لا يتوفّران في الثاني.

أمّا في النصّ الثاني فقد أفادت اللام شيئا آخر، وهو "التوكيد"، وهذا التوكيد يتناسب مع الجوّ العامّ للقصيدة، فالنصّ يجّسد حالة من التمنّي والدعاء، إنّه دعاء الشاعر الذي يئس من هذه الأرض حين قال في مقطع سابق من القصيدة نفسها:

هَذِهِ الأَرضُ

مَواتًا أَمسَتْ، وأَمسَتْ عُروقًا

مِنَ حَديدٍ، أَنَّ تَلَفَّتَّ مِنهَا غُرْبَةٌ بَابِلٌ

بهذه النفس الكئيبة اليائسة يتوجّه الشاعر إلى البحر علّه يعيد إليه شيئًا من الرجاء، يتوجّه داعيًا متمنّيًا، وهذا المقام يقتضي التأكيد والإلحاح، وهذا ما يبدو واضحًا في النَّصّ عامّة، وهو أيضا ما أفادته اللّام بدخولها على الفعل، فنطق كلمة" الأدرناها" بمقاطعها الأربعة ال/أدر/نا/ها. يعطي انطباعًا بأنّنا قد كررناها أكثر من مرة. كما أنّنا نلمح من وراء ذلك قلبًا يعتصر حزنًا وألما.

بهذا الشكل وحده يمكننا أن نحكم على الشاعر، فنقول بأنه قد كان ناجحًا في عدوله، أو العكس، بغض النظر عن أي اعتبار آخر.

المطلب الثاني: دخول لام التعريف على المنادى بـ "يا"

وقد وردت هذه الظاهرة في أعمال الشاعر مرّة واحدة، وذلك قوله في قصيدة "السفر":

نَهتِفُ يا، يا بَحْرَنا الْحَبيبُ، يا
الْقَرِيبُ كالجُفُونِ مِن عُيُونِنا
نَجِيءُ وَحدَنا [12]

وفي تأصيلنا لهذه الظاهرة نلاحظ أنها قد وردت في شواهد نادرة من الشعر القديم من ذلك قول الشاعر:

فَيَا الغُلامانِ اللَّذان فَرَّا إيَّاكُما أَنْ تَعْقِبانا شرًّا [13]

---

[12] الخال، المصدر السابق، ص 232

[13] محمود شكري الألوسي: الضرائر، المكتبة العربية، بغداد 1922، ص 181.

أما المعروف والثابت قواعديًّا فإن أداة النداء و"ال" لا يجتمعان إلا في لفظ الجلالة، فإذا أُرِيدَ نداءُ ما فيه "أل" يُؤتى قبلَهُ بكلمة "أيُّها" للمذكر، كقوله تعالى: "يَا أَيُّها الإِنْسانُ ما غَرَّكَ بِرَبِّك الْكَرِيمِ"، و"أيتها" للمؤنث، كقوله تعالى: "يَا أَيَّتُها النَّفس المُطْمَئِنَّةُ ارجِعِي إلى رَبِّكِ راضِيَةً مَرْضِيَّة"، أو يؤتى باسم الإشارة: يا هذا الرجل، ويا هذه المرأة، ولا ينادى من الأسماء المعرفة بـ أل إلا لفظ الجلالة، وعندها تصبح همزة الوصل همزة قطع نحو: يا أللهِ مع أنّ الأكثر حذف النداء، والتعويض عنه بميم مشددة مفتوحة نحو "اللَّهم ارْحَمْنا"[14].

وإذا تجاوزنا هذا إلى ما قررناه في البداية، وهو تأدية الغرض المطلوب بشكل فني وجمالي فسوف نلاحظ أن الشاعر، حسب اعتقادي- لم يكن موفقًا في عدوله عن أصل القاعدة اللغوية، وذلك لأن هذا العدول سبب رطانة وثِقلاً واضحين لدى السامع والقارئ لهذه الجملة الشعرية، ولو أنه باشر الاسم بالنداء دون "أل" التعريف لكانت الجملة أقوى وقعًا وأشدّ تأثيرًا.

المطلب الثالث: صرفُ ما لا يَنصرف

وقد أكثر منه الشاعر لدرجة تلفت الانتباه، حتى إننا نكاد نشعر أن الشاعر قد التزم به في بعض القصائد[15]. وسأعرض لبعض من هذه الحالات على سبيل الذكر لا الحصر من ذلك قوله في قصيدة "بلادي":

---

[14] الشيخ مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، تحقيق محمد أسعد نادري، المكتبة العصية، بيروت. ط39-2001، 154/3.

[15] عنينا بذلك قصيدة "الحوار الأزلي".

فَمِنكِ أَقلَّ الشِّراعُ
مُعاويةً للصِّراعِ
ومَا عُوِّدا (16)

الشاعر هنا صرف اسمَ معاوية، والمعروف أنّ هذا الاسم ممنوع من الصرف، لأنّه اسمُ علمٍ مؤنثٌ تأنيثًا لفظيًّا. ولكنَّ صرف الاسم هنا جاء متوافقًا مع الحالة النَّفسيَّة للشّاعر الذي يقف متغنيًا ومفتخرًا ببلاده وبأمجادها، وهذا الجوّ الحماسيّ يقتضي الألفاظ القوية، ذات الجرس الطويل والممتدّ، لأنّ الترابط بين الإيقاع النفسي الداخلي للشاعر والصورة الموسيقية التعبيرية هو عنصر الجمال الأول في القصيدة. من هنا اكتسب تنوين الاسم هذه الجمالية، كونه جاء منسجمًا مع الإيقاع العام للقصيدة، معبرًا في الوقت نفسه عن الدفقة الشُّعورية.

وممّا يلاحظ على الشاعر إسرافُه في صرف صيغة منتهى الجموع بشكل لافت للانتباه، وبالأخصّ في قصيدة" الحوار الأزلي" يقول:

وَفِي دَرْبِي
تَمَاسِيحٌ وأَشْباهُ تَمَاسِيحِ
وبُومٌ مَلأَ الدَّارَ وغِربانٌ
وغَيمٌ أَسْوَدٌ يُنذِرُ بالطُّوفانِ، بالْمَوتِ
عَلى قَارِعَةِ الدَّربِ (17)

(16) الخال: المصدر السابق ، ص 75.
(17) الخال: المصدر السابق ، ص222.

ويقول في القصيدة نفسها:

غَدِي ضَرْبُ مَواعِيدٍ مَعَ الوَهْمِ (18)

والإكثار من هذه الظاهرة – خاصةً في هذه القصيدة- لم يكن عبثًا، وإنَّما كان منسجمًا مع الحالة الشعورية التي يحياها الشاعر، فتجربة اللامنتمي (19) التي تبناها يوسف الخال في شعره جعلته ينظر إلى الحياة على أنها كائنٌ مرعبٌ ومخيف، لا يمنح الإنسان سوى الموت، وهو في هذه القصيدة يجسد موقفه أمام تجربة الموت، ثم نراه لا يجد بُدًّا في مواجهة هذا الموت الآتي إلا أن يحيا بشعور اللامنتمي إلى هذا لعالم العدو، وشعور اللامنتمي هذا يجعله يرفض كل قوانين الحياة، ونواميسها الزائفة، فاللامنتمي إنسان شجاع، يعيش بلا نداء، ويكتفي بما لديه. ولعل خروجه عن قوانين اللغة هنا، هو نوع من التعبير عن اللامنتمي الذي يعيشه بشعره. إضافة إلى ما في تنوين الاسمين من إفادة التضخيم والتهويل لحالة الرعب واليأس، وهذا يتناسب مع موقفه السوداوي من الوجود.

وفي إطار حديثنا عن الانحراف نَودُّ أن نشير إلى نقطة هامة، فمن المعروف أن العدول عن الأصل إنما يكون لغاية فنية وجمالية، ولكن "كما تفقد التجارب والممارسات

---

(18) الخال: المصدر السابق ، ص225.

(19) اللامنتمي: تيار فلسفي ظهر عند بعض الشعراء العرب في فترة الخمسينات، ويقوم أساسا على انعدام الانسجام بين الشخص الإنساني والعالم. ومشاعر اللامنتمي مرتبطة بذاته، ولا يعنيه بالمرة أي مدلول خارج نطاقه، فهو إنسان يواجه الواقع بشجاعة متحدية، وتعلمه شجاعته هذه أن يعيش بلا نداء، وأن يكتفي بما لديه، والقضيتان الأساسيتان اللتان تحددان أبعاد اللامنتمي الوجودية هما: قضية الحرية وموقف الذات منها، وقضية الموت. للتوسع ينظر: لغة الشعر العربي الحديث للدكتور السعيد الورقي ص 75-78.

الأولى أهميتها وتأثيرها بالتوالي والتكرار، بل وتتحول إلى أمور مألوفة لاجِدَّة فيها، كذلك فتكرار الخاصية الأسلوبية بدرجةٍ لافتة قد يَسلبها أهميتها، حتى لتكاد تنخلع عن صفتها التي وُسِمَت بها وتصير ممارسةً لغويّةً عاديّةً، وبدلًا من أن تصير نوعا من التجاوز تكون أشبه بالالتزام"(20). تماما كما حدث مع شاعرنا، فقد تحولت هذه الظاهرة عنده – أي صرف ما لا ينصرف – في بعض الأحيان إلى نوع من الالتزام الذي أفقدها جماليتها ورونقها الذي رأيناه في النصوص السابقة. من ذلك قوله في مسرحيته الشعرية "هيروديا":

أَنا لَولاكِ مَا رفَعتُ يَدَ الظُّلمِ

وأَنْزَلتُها عَلى الأَحْرَارِ

لا ولَا سِبْتُ زَوجَتِي لَذَويها

فِي دِمَشَقٍ فَسَارعُوا للثَّارِ(21).

ويتابع فيقول في القصيدة نفسها:

مِنْ دِمشقٍ إلى حَماةٍ إلى آشورَ

شرقًا، إلى أَقَاصِي الشِّمال[22].

---

[20] فتح الله أحمد سليمان، الأسلوبية ص 20.

[21] الخال: المصدر السابق ، ص172

[22] الخال: المصدر السابق، ص173

فالشاعر في هذين الموضعين – وبحسب رؤيتي – لم يكن موفقًا كما كان فيما سبق.

المطلب الرابع: تقديم التوكيد على المؤكد

كقوله في قصيدة "بعد الخامس من حزيران"

يُلَمْلِمُونَ كُلَّها الرِّياحَ

فِي حَقِيبَةِ النُّزوحِ

عَنِ الضِّفافِ، عَنْ مَعَالِمِ الجُروحْ[23].

وهذا التقديم لا يجوز قواعديًا، فمن شروط التوكيد أن تُسبق ألفاظ التوكيد كلها بالمؤَكَّد، وأن تتبعه في الحركة الإعرابية، وأن تضاف إلى ضميره. ولكننا إذا أنعمنا النظر فسوف نجد أن هذا التقديم هو الذي أكسب هذه الصورة جماليتها، وبهاءها، من خلال العدول عن التركيب المعتاد ومفاجأة القارئ بهذا التركيب اللامتوقع، ثم في جعل الرياح – وهي شيء لا يحاط – تُلَملَم، وتُوضع في حقيبة النزوح، ثم في أن جعل للنزوح حقيبة، كل هذا كان له دور في إبراز الصورة بهذه الجمالية.

في نهاية المطاف أودُّ القول بأني لست معترضًا على صرف ما لا ينصرف أو إدخال اللام على الفعل أو غير ذلك من هذه الانحرافات، إذا كان ذلك يؤدي غاية فنية وجمالية تغني النص. وقد ورد في القرآن الكريم – وهو النص الأسمى في الفصاحة – شيء من هذا،

[23] الخال: المصدر السابق، ص 351.

كصرف صيغة منتهى الجموع في قوله تعالى "وأكوابًا كانت قواريرًا". لكنها جاءت في قمة الجمال والكمال، لكن ما أعارض عليه هو فكرة لجوء الشاعر إلى ذلك في حالة الضعف، كأن يضطره وزن أو تضغط عليه قافية ما.

المبحث الثالث: العدول التركيبي "الظواهر الأسلوبية"

كثيرة هي الكتب التي تناولت الأسلوبية بالبحث والدارسة، وبالرغم من ذلك فإننا لا نكاد نقع على تعريف جامع وشامل يتفق عليه الباحثون حول الأسلوبية، والسبب في ذلك يرجع إلى اختلاف المناهج والغايات، والمقولة الوحيدة التي يمكن الاتفاق عليها بالإجماع هي أن الأسلوبية تمثل دراسة النص الأدبي دراسة لغوية.

فإذا كان علم اللّغة يصبّ اهتمامه على دراسة ما يقال، فإن علم الأسلوب يصب اهتمامه على كيفية ما يقال، بحيث تتحول الحقائق اللّغوية إلى قيمٍ جمالية في إطار السياق العام. فالأسلوب الجميل هو مفتاح القلوب، بل هو كما قال المسدي: "جسر إلى مقاصد صاحبه، من حيث إنه قناة العبور إلى مقومات شخصيته لا الفنية فحسب، بل الوجودية مطلق"[24].

" والحديث عن الأسلوبية الحديثة هو الوسيلة الصحيحة لعقد مقارنة بينها وبين موروثنا البلاغي، من خلال تحديد مفهوم الأصالة والمعاصرة، بحيث لا يكون هناك تعصب

[24] عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، ص 67.

لدين، أو انغلاق أمام جديد"[25]. وبهذا تقوم الأسلوبية بمهمة التواصل مع الماضي، فهي في حقيقتها امتداد للبلاغة العربية، وليست بديلا عنها.

وتتعدّد الظواهر الأسلوبية في النصوص، وتتعدد تبعا لذلك الغايات في إطار السياق العام، مضفيةً على النص ثراءً وتميّزًا لُغَوِيَّين.

ونبتدئ أولًا بظاهرة العدول عن الرُّتبة " التقديم والتأخير".

المطلب الأول: العدول عن الرتبة "التقديم والتأخير"

يقول ابن جني في كتابه "الخصائص": "إن في تقديم ما يضاهي أول الحدث، وفي تأخير ما يضاهي آخره، وتوسيط ما يضاهي أوسطه سوقا للحروف على سمت المعنى المقصود، والغرض المطلوب"[26].

أما عبد القاهر الجرجاني فيقول في التقديم والتأخير: "هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن،...، ولا تزال ترى شعرًا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبَبَ أَنْ أراقكَ ولَطُفَ عندك، أَنْ قُدِّمَ فيهِ شيءٌ، وحوِّل اللفظ من مكان إلى مكان"[27].

---

[25] محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، ص 5.

[26] عثمان ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، الطبعة الثانية، 162/2.

[27] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الأسرة، ص 106.

من هنا نستشف أنَّ الجُملة العربية جملةٌ مرنة لا تتميز بالحتمية في تركيب أجزائها، وإن وجدت بعضُ الرُّتب المحفوظة، وأنَّ العدول عن الرتبة الأصلية يمثل نوعًا من الخروج عن اللغة النّفعية إلى اللغة الإبداعية.

والتّقديم والتأخير "تكنيك" لغوي ارتبط بالشعر منذ نشأته"[28]. وله دوافع وأهداف كثيرة يُعَوِّلُ عليها المنشئ. ويمكننا تَمَثُّلُ ذلك في الوقوف عند بعض من مظاهر التقديم والتأخير في ديوان شاعرنا وتحليلها. ومن ذلك

أ– تقديم المفعول به على الفاعل:

يقول الشاعر في قصيدة: "ثلاث أغنيات للزمن"

كُنْتُ أَوَدَّ أَنْ أَرَى

ماذا وَرَاءَ تِلْكُمُ القِمَمِ

لَكِنَّنِي أُحِبُّ هَذهِ السُّفوحَ مِثلَمَا

يُحِبُّ جُرحَه الأَلَمْ[29].

لدينا في هذا التركيب عدول عن الرتبة بتقديم المفعول به وتأخير الفاعل، وإذا تجاوزنا قضية الحفاظ على الفاصلة — وهي شيء واجبٌ– يمكننا القول بداية: إنّ هذا التّقديم جاء مطابقًا للواقع، فالجرح هو سبب الألم، أي أن الواقع اللغوي يشير إلى الواقع

[28] مصطفى السعدي: البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث، منشأة المعارف بالإسكندرية، بلا تاريخ، ص 207.

[29] الخال: المصدر السابق ص 364.

الحياتي. دقّة متناهية في المعنى تَوَّجتها دِقَّةٌ مُتَنَاهية في النَّظم والسَّبك اللغوي، فتضافرَ المعنى مع المبنى للإيفاء بالغرض المطلوب، وهو التأثير عبر مراعاة الحقائق، وإعطاءُ كُلُّ عُنصر حَقَّهُ ومكانه. كما أنَّ في تقديم المفعول به وإضافة الهاء له، نوعًا مِنَ التَّخصيص، فالألم خاصٌّ بهذا الجرح، وهذا التَّخصيص يُفيد التَّأكيد، فالشَّاعِرُ مُحِبٌّ لهذه السُّفوح، مُتَمسكٌ بها تمامًا كارتباط الألم بالجرح، فضلاً عمّا أضفاه هذا التقديم للمفعول به على التركيب من طبيعة جمالية نفتقدها إذا ما أعدنا المفعول به إلى رتبته الأصلية فتأمل قوله:

لَكِنَّني أُحِبُّ هَذِه السُّفوحَ مِثْلما يُحِبُّ الأَلَمُ جُرحَه

ومن ثَمَّ قارنه بالتركيب السابق، ألا ترى أنه بهذه الصيغة ابتعد كلُّ البعد عن أن يكون شعرًا، وصار للنثر أقرب منه للشعر؟ فتأمل واحلم.

ب– تقديم الخبر على المبتدأ

وبالنظرة الفاحصة في ديوان الشاعر نلاحظ أنَّه لم يُكثر من هذه الظاهرة مقارنة مع غيرها من الظواهر الأسلوبية، نذكر من ذلك قوله في قصيدة "الخلاص":

حُرٌّ أَنا
إنْ شِئتُ أَطْبَقتُ يَدِي
فِي مَولِدِ الشَّمسِ
أَوْ شِئْتُ، لِي
دَهْرٌ مِنَ الأَمسِ[30].

[30] الخال: المصدر السابق، ص 309.

من الوجهة البلاغية يمكننا القول: إن هذا التركيب يَقصر المتكلم "أنا" على صفة الحرية، ولا يتعداها إلى سواها. فإذا ما تجاوزنا ذلك فسوف نلاحظ بداية أن عنوان القصيدة هو "الخلاص"، وهذا الخلاص ليس إلا خلاصًا من عالم الحس، عالم الغريزة والأنانية، عالم القيود والتقاليد، من هنا تظهر القيمة الجمالية لهذا التقديم، فكلمة "حرٌّ" بكل ما تحمله من شحنات عاطفية هائلة وشعور كبير بالانطلاق والتفاؤل والمسرّة مناسبة تمامًا لجوِّ القصيدة العام، بل إنّها بجرسها القوي التكراري ترسم لنا صورة شخص عاش في القيود ردحًا من الزمن، ثم في لحظة ما صرخ بأعلى صوته، معلنا حريته، محطمًا تلك القيود. بل إنّ الشّاعر بتقديمه إياها جعلها بمثابة المفتاح الذي يبني على أساسه كل أجزاء قصيدته.

وفي الصورة المقابلة لصورة التفاؤل هذه نجده يقول في قصيدة " الحوار الأزلي".

عَبِيدٌ نَحْنُ للمَاضِي، عَبِيدٌ نَحنُ

للآتِي، عَبيدٌ نَرْضَعُ الذُّلَّ

مِنَ المَهدِ إلى اللَّحدِ[31].

إنَّ ما يَشدُّ انتباهنا بداية هو هذا التقديم للخبر "عبيد"، ومن ثم هذا التكرار للجمل الاسمية التي تفيد الثبات والاستقرار. إن النظرة الأولى توحي لنا بالتشاؤم والسوداوية، فإذا تأملنا القصيدة ووجدنا أن الشاعر إنما يجسد فيها موقفه أمام تجربة الموت، عندها ندرك أن كل هذا لم يكن عفويا، بل جاء به الشاعر مُتَقَصِّدًا، فتقديم الشاعر للخبر" عبيد" بكل ما تحمله هذه الكلمة من شعور بالتشاؤم والذل والخضوع، ومن تعجيل بالمساءة، كلُّ ذلك

[31] الخال: المصدر السابق، ص 224.

يأتي منسجمًا مع الجو العام للقصيدة، فهي مفعمة بجوٍّ من الإحباط والسّوداوية، واليأس القاتل، والروح الناقمة على كلّ شيء، وهذا الجو يبدو واضحًا في كلِّ كلمة، وفي كل مقطع من القصيدة. لنجتزئ مثلا قوله في مقطع سابق من القصيدة نفسها، يقول:

وَفِي دَرْبِي

تَماسِيحٌ وأَشْباهُ تَماسِيحٍ

وبُومٌ مَلَأَ الدَّارَ، وغِربانٌ

وغَيمٌ أَسْودٌ يُنذِرُ بالطُّوفانِ، بالْمَوتِ

على قَارِعَةِ الدَّربِ: عِظامٌ يَبِسَتْ

فِي الذِّلِّ، فِي الوَحدةِ، فِي الآنِ [32]

ألا ترى أن كلَّ كلمة في هذا المقطع عالمٌ من اليأس والسوداويّة، فلدينا: غيمٌ أسودٌ، يُنذر، الطّوفان، الموت، عظامٌ يبست، الذُّل، الوَحدة. من هنا كان تقديم الخبر"عبيد" في منتهى الانسجام السياقي والروعة الجمالية وتكتمل هذه الجمالية بهذا الطباق بين الماضي والآتي، والمهد واللّحد. وفي جعل الذُّل وهو شيء معنوي يرضع.

نخلص من هذا إلى القول: إن الإدهاش يكمن في المخالفة، لا في المعتاد الألوف، وإن متعة الأدب تكمن فيها أيضًا، وهي التي تُخرِجُ الأسلوب بِحُلَّةٍ جديدة ما كان ليكتسي بها لولاها، فتبعده عن النّفعية وتمنحه الجمال والرونق.

[32] الخال: المصدر السابق ، ص 222

ج- تقديم الحال على صاحبها

وإنّما يُقدّم الحال للاهتمام به، وتأكيده، ولفت الانتباه إليه. وقد أكثر الشاعر منه في بعض من قصائده، من ذلك قوله في قصيدة "عن بلادي":

وَحدِي أَنَا هَهُنا، فِي مَشرِقٍ مِنَ الدُّنى [33]

وإنّما الغاية من ذلك تأكيد حالة الوحدة التي يحياها الشاعر والتنبيه عليها وجعلها مفتاحًا ومنطلقًا يبني عليه قصيدته. كما لا يَخفى ما في تقديم كلمة "وحدي" بجرسها الطويل الممتد من شعور عميق بالغربة والعزلة عن المجتمع، فإذا علمنا أن هذه الغربة هي غربة الشاعر داخل وطنه، أيقنا عندها بِشِدَّة وطأتها، فالغربة في الوطن أقسى بكثير من الغربة عن الوطن.

خاتمة البحث.

من خلال ما تقدّم ذكره في هذا البحث يمكن لنا أن نصل إلى نتيجة مفادها أنَّ من شأن العدول أن يخدم الشاعر والقارئ معًا، وإنّ اختلفت الزاوية التي من جهتها تتأتى هذه الخدمة بالنسبة لكل منهما. فاللغة الأدبية لغة قصدية، هدفها التأثير، ولا يكون الأدب أدبًا إذا لم يكن مُؤثرًا. وكما لا يكون أدبٌ دون لغة، كذلك الأمر لا يكون تأثير دون تميّز ومخالفة. وهذا التميز وهذه المخالفة هو ما أسميناه "العدول". وتبرز أهمية العدول من نواح كثيرة:

[33] الخال: المصدر السابق ، ص 94

أمّا بالنسبة للشاعر فربما ندرك مدى احتياجه لهذه الظاهرة الأسلوبية، ومدى إسهامها في تطويع اللغة له وجعله يصل إلى ما يريد من الإبداع والتميّز حين نقرأ كلام "سارتر" حول كيفية تعامل الشاعر مع اللغة فهو يرى أنَّ الشاعر ينظر إلى اللغة من منظور مختلف عن ذلك المنظور الذي يراها منه الناس. فاللغة ليست امتدادًا لحواسّه وأدواته، بل هي مرآة للعالم، وهي ذات كيان حي ومستقلّ، وهذا ما يجعلها تمثّل المعنى أكثر من دلالتها عليه. والشاعر لا يفرق بين ما إذا كانت الكلمات قد وجدت من أجل الدلالات أو أن الدلالات وجدت من أجل الكلمات. وبذلك تغدو العلاقة بين اللفظ والمعنى عنده علاقة مزدوجة. (34)

أما ما يخصّ المتلقّي فيمكننا القول عن هذه الظواهر الأسلوبية وإن كانت تخدم الشاعر فتحرّره من كثير من القيود التي ترسمها له القواعد والأعراف اللغوية فيحلق بعيدًا بنصه، فإنها أكثر أهمية وفاعلية لدى المتلقّي، فالقارئ حين يقرأ نصًا ما أو قصيدة شعرية فإنه يبدأ برسم الكثير من التوقعات والتكهنات لما سيأتي في محاولة منه لاستباق الجمل والتنبّؤ بها، وهنا يأتي دور العدول في إحداث المفاجأة والإتيان بأشياء غير متوقّعة وغير منتظره. يقول الدكتور أحمد ويس في ذلك:" وغني عن البيان أنَّ مفهوم المفاجأة مرتبط أصلًا بالمتلقي الذي يوجَّهُ إليه النص، وهو الذي يحكم على قيمته بعامّة، وبالتالي فلا غرو إن وجدنا المناهج الحديثة على اختلاف اتجاهاتها تُعنَى بطريقة استقبال القارئ للنص، وما

(34) ينظر جان بول سارتر: ما الأدب، ترجمة: محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت 1984 ص 6-10.

يقوم بينهما من تفاعل". [35] وهكذا فإنَّ من شأن المفاجأة التي يحدثها العدول أن تجذب انتباه القارئ وأن تجدّد نشاطه، وبالتالي أن تزيد تفاعله مع النص الذي يقرؤه.

أما من الناحية النفسية فإنَّ العدول يلتقي بمقولة عبد القاهر الجرجاني وهي "إتيان المعنى من الجهة التي هي أدل عليه". فالنفس الإنسانية حساسة ومرهفة، ومخاطبتها على وتيرة واحدة يحدث لديها نوعًا من الشعور بالملل والسقم، ومثال ذلك أننا عندما نستمع لمعزوفة موسيقية ذات إيقاع واحد متكرّر نشعر بنوع من الملل والفتور، في حين أن تنوع الإيقاع يشد الانتباه وينفي عن النفس الملل. هكذا الأمر في النص الأدبي، فإذا كان التعبير عاديًا في معظم أرجاء العمل الأدبي أضحى الشعور عاديًا كذلك، وقد يصل إلى درجة السأم، ومن ثَمَّ عدم التأثير. في حين إنّ ضمّ التعبير مفاجآت وصدمات متتالية فسوف يؤدي ذلك إلى حالات شعورية متجدّدة ومتعاقبة، ممّا يحقّق درجات متفاوتة من التأثير، ومنه إلى قمة الاستمتاع مرفقًا بالعبرة المرجوة في آن واحد.

وبعد فالجمال بعض من تكوين العمل الفني، والنصّ في العملية الإبداعية يشكل حلقة الوصل بين المبدع والمتلقّي، ولكي يكون هذا النص مؤثرًا يجب أن يكون جميلا، وإنما يتأتي هذا الجمال من حسن الاختيار، وما حسن الاختيار في الحقيقة إلا جوهر الأسلوبية، بل إنّه ليمكننا القول: إن الأسلوبية هي حسن الاختيار ليس أكثر.

إضافة إلى ما ذكرناه لا يخفى ما للعدول من دور كبير في إضفاء طابع الجدة والحيوية على اللغة، فاللغة التي لا تتطوّر فتستبدل الألفاظ القديمة، والتراكيب التي بليت

[35] أحمد ويس: الانزياح اللغوي بين النظريات الأسلوبية والنقد العربي القديم، ص 138.

من كثرة الاستعمال، بأخرى جديدة هي لغة ميّتة، وهنا تأتي أهمية العدول من خلال ما يضفيه على اللغة من الجدة والتوسع، والإتيان باللامُتوقّع واللامُنتظر من العبارات والتراكيب، الأمر الذي ينمّي اللغة ويزيدها سعة، ويمنحها القدرة على مواكبة تطوّرات الحياة كافة.

وبعد أقول: إنّ كلّ ما ذكرت لا يتأتّى إلا لأديب قد امتلك مفاتيح اللغة، فطوّعها للتعبير عن أغراضه، وامتلك غير قليل من التذوّق الفنّي، والحس الأدبي، يستطيع من خلالهما المزاوجة بين الألفاظ والتراكيب، ويضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب، بحيث لا تكون نابية في موضعها، ولا تكون أي كلمة أخرى أدل على المعنى منها. وما عملي في هذا البحث إلا النظر إلى الظواهر الأسلوبية، وبيان مناسبتها أو منافرتها من خلال السياق العام، وتحليل ما في هذه الظواهر من جماليات فنيّة اكتسبتها من خلال النصّ والسياق العام، والحمد لله ربّ العالمين.

المصادر والمراجع

- أباظة، نزار. والمالح، محمد رياض: **إتمام الأعلام**، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى 1999.
- ابن جني، عثمان: **الخصائص**، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، الطبعة الثانية.
- إسماعيل، عز الدين: **الشعر العربي المعاصر؛ قضاياه وظواهره الفنية**، دار العودة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1981م.
- الآلوسي، محمود شكري: **الضرائر**، المكتبة العربية، بغداد 1922.
- البغدادي، عبد القادر: **خزانة الأدب**، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتاب العربية، القاهرة 1967.

- الجرجاني، عبد القاهر: **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الأسرة.
- الخال، يوسف: **الأعمال الشعرية الكاملة**، دار العودة، بيروت، الطبعة الثانية 1979.
- سارتر، جان بول: **ما الأدب**، ترجمة محمد غنيمي هلال، دار العودة، بيروت 1984م
- السعدني، مصطفى: **البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربية الحديث**، منشأة المعارف بالإسكندرية، بلا تاريخ.
- سليمان، فتح الله أحمد: **الأسلوبية**، الدار الفنية 1990.
- ظبيان، نشأة: **حركة الإحياء اللغوي في بلاد الشام**، دار التقدم، دمشق، 1976.
- عبد المطلب، محمد: **البلاغة والأسلوبية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1984.
- الغلاييني، مصطفى: **جامع الدروس العربية**، تحقيق: محمد أسعد نادري، المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة التاسعة والثلاثون، 2001.
- المسدي، عبد السلام: **الأسلوبية والأسلوب**، دار سعاد الصباح، الطبعة الرابعة 1993.
- الورقي، السعيد: **لغة الشعر العربي الحديث**، دار المعرفة الجامعية 1997.
- ميري، سوزان: **الجملة في أسلوب القصة القصيرة القرآنية**، كلية الآداب، رسالة ماجستير، جامعة حلب، 1999.
- ويس، أحمد: **الانزياح بين النظريات الأسلوبية والنقد العربي القديم**، كلية الآداب، رسالة ماجستير، جامعة حلب، 1995

[*]منهج الأدفوي في الإعراب كتاب الاستغناء نموذجاً

Muhammed AVNİOĞLU[**]

ملخص

كتاب الاستغناء في علوم القرآن لمؤلّفه أبي بكر محمّد بن علي الأدفوي (ت 998/388)، كان كتاباً مشهوراً، استفاد منه علماءٌ كثرٌ من أئمة التفسير أمثال أبي الحسن الحوفي (ت 1039/430)، ومكي بن أبي طالب (ت 1045/437)، وأبو عمرو الداني (ت 1053/444)، كذلك استفاد منه ابن بطال (ت 1057/449) في شرح صحيح البخاري، وقد أثنى على هذا التفسير وعلى صاحبه الكثير من العلماء.

أبو بكر الأدفوي الذي كان نحوياً بارعاً فأعرب القرآن كاملاً في تفسيره، وكان مقرئاً مجيداً فذكر في تفسيره وجوه القراءات والمعاني المختلفة التي تؤدي إليها، وتوجيه القراءات، وكان عالماً في علم الوقف والوصل حيث أنه علَّق على كل آيةٍ وبيَّنَ اختلاف المعنى باختلاف الوقف والوصل، وملأ كتابه بكل العلوم المتعلقة بفهم كتاب الله تعالى، فالكتاب ممتلئٌ علماً، ولذلك سماه صاحبه بـ"الاستغناء في علوم القرآن" كما ذكر في مقدمته، حتى يستغني قارئه عن غيره من الكتب.

الكتاب له مخطوطتان واحدة في تركيا والأخرى في إيران، وهو عبارة عن سبعة أجزاء، فالنسخة الإيرانية لم تخضع لأي بحث أو نشر قبل هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: إعراب القرآن، القراءات، الأدفوي، الاستغناء في علوم القرآن، الحوفي، مكي بن أبي طالب.

---

[*] Makale Geliş Tarihi / Received: 04.06.2024 / Makale Kabul Tarihi / Accepted: 19.07.2024

[**] Marmara Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri (Arapça), İstanbul, Marmara University, Basic Islamic Sciences (Arabic), Istanbul/Turkey
Muhammedavnioglu@gmail.com
Orcid: 0000-0002-8855-1581

el-Üdfüvî'nin İ'râb Yönteminde el-İstiğnâ' Eseri Örneği

ÖZ

Ebu Bekr Muhammed b. Ali el-Üdfüvî'nin (ö. 388/998) el-İstiğnâ fî Ulûmi'l-Kur'an isimli eserinden Ebû'l-Hasen Hûfî (ö. 430/1039), Mekkî b. Ebî Tâlib (ö. 437/1045), Ebû Amr ed-Dânî (ö. 444/1053) gibi tefsir bilginlerinin yanı sıra Buhâri şârihlerinden İbn Battal (ö. 449/1057) gibi daha pek çok âlim istifade etmiştir.

Ebu Bekr el-Üdfüvî usta bir nahiv âlimidir. Tefsirinde Kur'ân'ın baştan sona irabını yapmıştır. Yine kendisi kıraat ilminde donanım sahibi olması hasebiyle tefsirinde kıraat vecihlerine ve bu farklı kıraat vecihlerinin yol açtığı anlam farklılıklarına yer vermiş, kıraatlerin tevcihlerini (anlam açısından gerekçelendirilmesini) yapmıştır. Bütün bu yönleriyle onun eseri çeşitli ilim alanlarını ihtiva eden zengin bir kaynak mahiyetindedir. Eserini "el-İstiğnâ fî Ulûmi'l-Kur'an" olarak isimlendirmiş olması da muhtemelen bu anlama, yani bu eserin okuyucuyu diğer her şeyden müstağni kılacak nitelikte olma özelliğine vurgu yapmak içindir.

Eserin iki yazma nüshası mevcuttur. Bunlardan biri Türkiye kütüphanelerinde diğeri ise İran'da bulunmaktadır. Yedi bölümden oluşan İran nüshası bu çalışma öncesinde tahkik edilmemiş veya basılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *İ'râb, Kıraat, Üdfüvî, el-İstiğnâ, Hufi,*

Al-Udfawi's Method in Parsing: The Book of Al-Istighna As A Model

ABSTRACT

Abū Bakr Muhammad b. ʿAlī al-Udfüwī's book entitled "al-Istighnā fī ʿUlūm al-Qur'ān" was an important work that many scholars benefited from and praised. Some scholars who used this tafsir as a reference are Abu al-Hasen al-Hūfī (d. 430/1039), Makkī b. Abū Tālib (d. 437/1045), Abū ʿAmr al-Dānī (d. 444/1053), as well as Ibn Battāl (d. 449/1057.) al-Udfüwī was an expert grammarian who syntactically parsed the entire Quran in his book.

There are two manuscript copies of the work. One is in Turkish libraries, and other one is in Iran. The Iranian copyconsists of seven chapters and there has been no research or publication process on this book before this study.

Keywords: *Iʿrāb al-Qur'ān, al-Qiraāt/Qur'anic Recitations, al-Udfüwī, al-Istighnā fī ʿUlūm al-Qur'ān, Makkī b. Abū Tālib, al-hufi.*

مدخل

الحمد لله الذي أكرم هذه الأمة بالقرآن الكريم، وأرسل رسوله صلى الله عليه وسلم رحمةً للعالمين، فكانَ خيرَ مُبلّغٍ لكتابِ الله، حتى كان كأنه قرآنٌ يمشي على الأرض، فأمّا بعد:

إنَّ القرآن الكريم كتاب الله للناس أجمعين، ينظِّم حياتهم عقيدة وعبادة، وتنضبط به معاملاتهم أخلاقاً وسلوكاً، فأولى العلماء الأجلّاء قديماً وحديثاً القرآنَ بالغ اهتمامهم، لينهل من رحيقه المسلمين عامةً وطلاب العلم خاصةً، وعلى رأس علماء القرن الرابع الهجري نجدُ الإمام أبا بكر محمّد بن علي الأدفوي، صاحب كتاب الاستغناء في علوم القرآن، الذي كان مشهوراً في زمنه، واستفاد منه الكثير من طلبة العلم، لكنه غاب عن الناس منذ ما يقارب 450 سنة، فلم يبق منه إلا مخطوطتين اثنتين، واحدةٌ في تركيا، والأخرى في إيران، فبدأ بعض طلبة العلم باكتشاف الكتاب، لكن لم يحظ هذا الكتاب ومؤلفه الأدفوي بدراساتٍ منهجيّةٍ معمّقةٍ فلذلك يأتي هذا البحث تحت عنوان" منهج الأدفوي في إعراب القرآن تفسير الاستغناء نموذجاً ".

تكمن مشكلة البحث في إلقاء الضوء على حياة أبي بكر الأدفوي، ومحاولة معرفة طريقته في إعراب القرآن وتأثير ذلك في التفسير والقراءات، بعدها سنعرف طريقة الأدفوي في النقل عن علماء اللغة وتحليل أقوالهم ونقدها واختيار الأجود منها.

المنهج

المناهج العلمية التي اتبعتها في هذا البحث هي ثلاثة مناهج:

1. المنهج الاستقرائي: حيث بحثت في الكتب التي فيها لمحة عن حياة ابي بكر الأدفوي. ثم تتبعت أراءه المتناثرة في ثنايا تفسيره للوصول الى المعلومات التي تتعلق في الإعراب وتأثيره على التفسير أو القراءات أو الوقف والوصل.
2. المنهج الوصفي: حيث وصفت وطريقته في الإعراب والتفسير، وأسلوبه في عرض المعلومات.
3. المنهج التحليلي: حيث نظرت في الأقوال الواردة في كتابه، وقمت بتحليلها تحليلاً علمياً للوصول الى طريقته ومنهجه في الإعراب واللغة والتفسير القرآن.

أمَّا عن الأهمية التي يضيفها البحث: فهي التعريف بهذا الكتاب القيّم الذي لا يزال مخطوطاً، وفهم طريقة الأدفوي في الإعراب وتأثيره في التفسير، وفي الخاتمة ذكرت أهم النتائج التي توصلت إليها.

1.الأدفوي

فيما يلي تعريف بشخصية الأدفوي وتلامذته وثناء العلماء عليه.

1.1.اسمه

اسمه: هو محمّد بن علي بن أحمد أبو بكر الأُدْفُوي[1] نسبة إلى "أُدْفُو" وهي مدينة في صعيد مصر.

[1] ترجمته في أنباه الرواة للقفطي 186/3؛ هدية العارفين لإسماعيل البغدادي 56/2.

مولده: وُلِدَ في مدينة أُدفُو[2] في سنة 303 وقيل: سنة 305[3].

وفاته: وافته المنية في ربيع الأول سنة 388 للهجرة[4]، ودُفن بالقرافة[5].

2.1. تلاميذه

1- **علي بن إبراهيم بن سعيد الحوفي:** هو من أوائل من درَّس في الجامع الأزهر عند انشائه من قبل الدولة الفاطمية. صنّف في مجال النحو مصنفًا كبيراً اسمه "الموضح في النحو[6]".

2- **مكي بن أبي طالب القيسي:** تواليفه تزيد عن ثمانين تأليفًا؛ منها: "الهداية إلى بلوغ النهاية" في التفسير، و"البيان عن وجوه القراءات السبع[7]".

3.1. ثناء العلماء عليه

أثنى العلماء على الإمام الأُدْفُوي وعلى مكانته العلمية العالية في عصره.

قال جمال الدين القفطي: "كان سيد أهل عصره في مصر وغيرها، واعتاد على مجلسه الرؤساء والفضلاء"[8].

---

[2] غاية النهاية في طبقات القراء لابن الجزري 198/2؛ وطبقات المفسرين للداوودي 197/2.

[3] الطالع السعيد لابن ثعلب الأدفوي ص555؛ طبقات المفسرين للسيوطي 189/1.

[4] معجم الأدباء لياقوت الحموي 2571/6؛ أنباه الرواة للقفطي 186/3.

[5] طبقات المفسرين للداوودي 198/2.

[6] أنباه الرواة للقفطي 19/2؛ طبقات المفسرين للسيوطي 83/1.

[7] غاية النهاية لابن الجزري 309/2؛ والأعلام للزركلي 286/7.

[8] أنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي 186/3.

قال أبو عمرو الداني يشير إلى تميّز الإمام الأُدْفُوي:" انفرد بالإمامة في دهره في قراءة نافع، ورواية ورش مع سعة علمه وبراعة فهمه وصدق لهجته وتمكنه من علم العربية وبصره بالمعاني."[9].

قال عنه الذهبي: "وقرأ القرآن برواية ورش فأتقنها، وكان سيد أهل عصره بمصر، وكانت له حلقة كبيرة،"[10].

2.كتاب الاستغناء في علوم القرآن

سيُذكَرُ هنا مميزات كتاب الاستغناء، ثم يُذكر مخطوطات الكتاب، ثم طريقة الأدفوي في عرضه للمعلومات.

1.2.مميزات الكتاب

- الكتاب مرجعٌ مهمٌ في إعراب القرآن الكريم وفي المسائل النحوية الواردة فيه.
- يعدُّ الكتاب مرجعاً مهماً لعلم القراءات وتأثيرها في المعنى وتوجيه القراءات والتنبيه على الشاذ منها.
- تفسير الأدفوي من أوائل الكتب التي تكلمت في التفسير الموضوعي.
- المصَنِّف له اختياراته في المسائل النحوية والتفسيرية وترجيحه بين القراءات، ومسائل الوقف والابتداء.

[9] بغية الوعاة للسيوطي 189/1؛ معرفة القراء الكبار للذهبي ص 199.

[10] تاريخ الإسلام للذهبي 642/8.

- مما يدل على أهمية الكتاب نقل العلماء عنه أمثال مكي بن أبي طالب، وأبي عمرو الداني، وعلي بن إبراهيم الحوفي، وابن بطال وغيرهم.

2.2. مخطوط الاستغناء في علوم القرآن

سَيُذكَرُ هنا مخطوطات كتاب الاستغناء التركية والإيرانية وعدد أجزاءها واسم ناسخها.

1.2.2 المخطوطة التركية

تتألف من سبع أجزاء موزعة على نسختين: نسخة حاج سليم اغا، ونسخة الحافظ احمد وجزء مفقود.

- **نسخة حاج سليم اغا:** تتألف من الجزء الاول والرابع والخامس والسابع من التفسير.

كاتب هذه الأجزاء الاربعة هو محمّد بن عبد المنعم الغمري الحنفي الانصاري وقد انتهى من كتابه هذه الاجزاء في 19جمادى الأولى 986 هجرية.

- **نسخة الحافظ أحمد:** تتألف من الجزء الثالث والسادس(قسمين).

أما الجزء الثاني من المخطوطة فهو مفقود.

كاتبها غير معروف لكنه انتهى من كتابتها في 3 ربيع الأول 981 هجرية.

2.2.2 المخطوطة الإيرانية

هي عبارة عن أربع أجزاء: الموجود منها الجزء الثاني والثالث بينما الجزء الأول والرابع منها مفقود.

كاتبها وتاريخ كتابتها غير معروف كما أن خطها أقلّ وضوحاً من المخطوطة التركية، لكن كتابتها متقنة فالأخطاء التي فيها قليلة جداً.

3.2. طريقة المُصَنِف في العرض

من خلال دراستي لتفسير الأدفوي وجدته يقسم السورة إلى مقاطع، ويفسّر كل مقطع بشكل مرتّب.

يضع العناوين في المقطع، فَتحت عنوان: "القول في الإعراب" يذكر إعراب الآية، ثم تحت عنوان " القول في القراءة" يذكر القراءات الواردة في الآية وهكذا.

نموذج:

يقول الأُدْفُوي في تفسيره لقوله جلَّ وعزَّ: ﴿ اِقْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ وَهُمْ فِي غَفْلَةٍ مُعْرِضُونَۚ ﴿1﴾ مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ اِلَّا اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَۙ ﴿2﴾ لَاهِيَةً قُلُوبُهُمْۗ وَاَسَرُّوا النَّجْوٰىۖ اَلَّذِينَ ظَلَمُواۗ هَلْ هٰذَٓا اِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْۚ اَفَتَأْتُونَ السِّحْرَ وَاَنْتُمْ تُبْصِرُونَ ﴿3﴾ قَالَ رَبِّي يَعْلَمُ الْقَوْلَ فِي السَّمَٓاءِ وَالْاَرْضِۖ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴿4﴾ بَلْ قَالُٓوا اَضْغَاثُ اَحْلَامٍ بَلِ افْتَرٰيهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌۚ فَلْيَأْتِنَا بِاٰيَةٍ كَمَٓا اُرْسِلَ الْاَوَّلُونَ ﴿5﴾[11].

- **القول في الإعراب:** [يضع الأدفوي هذا العنوان ثم يُعرب تحته كلمات الآية بشكل مفصّل].

[11] سورة الأنبياء: 1-5.

﴿**اِقْتَرَبَ**﴾: افتعل، من القُرْبِ. ﴿**لِلنَّاسِ**﴾: متعلقٌ بـ﴿**اِقْتَرَبَ**﴾، ﴿**حِسَابُهُمْ**﴾: رفعٌ بـ ﴿اقْتَرَبَ﴾، والتقدير: وقتُ حسابِهم، وهو ابتداء[12]، ﴿**مُعرِضُونَ**﴾: الخبر. ﴿**فِي**﴾ متعلقٌ بـ ﴿مُعْرِضُون﴾. وهذه الجملة في موضع الحال؛ أي: اقترب للناس حسابُهم في حال غفلتهم، ويجوز في غير القرآن: (مُعْرِضِين)؛ على أن يكون حالاً، ويكون ﴿**فِي غَفْلَةٍ**﴾: الخبر، والعامل في الحال على هذا: الاستقرار.

﴿**مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ**﴾: ﴿**مَا**﴾: نافية ﴿**مِنْ ذِكْرٍ**﴾: ﴿**مِنْ**﴾: زائدةٌ للتوكيد، وهي متعلقة بـ يَأْتِيهِمْ. ﴿**مِنْ رَبِّهِمْ**﴾: متعلقٌ بـ ذِكْر، ويكون التقدير: وما يَأْتِيهم من ربهم ذِكْرٌ. ويجوز أن يكون التقدير: ﴿**مِنْ رَبِّهِمْ**﴾ نعتٌ لـ ﴿ذِكْر﴾، والتقدير: ذِكْرٌ من ربهم. ﴿**إِلَّا اسْتَمَعُوهُ**﴾: إيجاب. ﴿**وَهُمْ يَلْعَبُونَ**﴾: ابتداءٌ، وخبر في موضع الحال أيضاً من الضمير في ﴿اسْتَمَعُوهُ﴾.

﴿**لَاهِيَةً**﴾: نصبٌ على الحال من الضمير في اسْتَمَعُوهُ أيضاً، وقيل: من الضمير في ﴿**يلعبون**﴾. ﴿**قُلُوبُهُمْ**﴾: رفع بـ لَاهِيَةً. ﴿**وَاَسَرُّوا النَّجْوَىٰ اَلَّذِينَ ظَلَمُوا**﴾: ﴿**أَسَرُّوا**﴾: معطوفٌ على ﴿اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَ﴾ وأَسَرُّوا، ويجوزُ أن يكون معطوفاً على ﴿**اِقْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ**﴾.

﴿**اَلَّذِينَ**﴾: في موضع رفعٍ على البدل من الضمير في ﴿أسرُّوا﴾، يكون مثبتاً عن معنى الواو، المعنى: إلا استمعوه وهم يلعبون وأسروا النجوى، ثم بيَّنَ مَنْ هُمْ فقال: ﴿**اَلَّذِينَ ظَلَمُوا**﴾، ويجوزُ أن يكون ﴿**اَلَّذِينَ**﴾ في موضع رفعٍ على إضمار مبتدأ؛ أي: هم الذين؛

[12] جملة (اقترب) في محل رفع مبتدأ.

على معنى الذم، ويجوز أن يكون في موضع نصب؛ بمعنى: أعني الذين ظلموا، ويجوز أن يكون في موضع جَرٍّ على البدل من النَّاس، ويجوز أن يكون ﴿**اَلَّذِينَ**﴾ في موضع رفع على الارتفاع بـ ﴿أَسَرُّوا﴾، ويكون الواو في أَسَرُّوا نُسب ضمراً، وإنَّما هي علامةٌ للجمع على لغة من قال "أكلوني البراغيث"، وليس هذا القول بالجيد؛ لقلةِ قائليه من أهل اللغة؛ لأن الفعل لا يثنى ولا يجمع إذا تقدم، وإذا تأخر فإنه لا يُثنَّى أيضاً، ولكن يظهر فيه ضمير الاسم المتقدم عليه، ويجوز أن يكون ﴿**اَلَّذِينَ**﴾ في موضع رفعٍ، ﴿**النَّجْوٰىۛ**﴾ في موضع نصب بـ ﴿أَسَرُّوا﴾، ولا يتبين فيها إعراب؛ لكون الألف آخرها، على إضمار يقول، وحذف يقول؛ مثل ﴿ **وَالْمَلٰٓئِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِمْ مِنْ كُلِّ بَابٍۚ ﴿23﴾ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ** ﴾ [الرعد: 23-24]؛ أي: يقولون: سلامٌ عليكم.

﴿**هَلْ**﴾: حرف استفهام، ﴿**هٰذَآ**﴾: رفع بالابتداء. ﴿**اِلَّا بَشَرٌ**﴾: خبره ﴿**مِثْلُكُمْۚ**﴾: نعتٌ لـ ﴿**بَشَرٌ**﴾، والإشارة بـ ﴿**هَذَا**﴾ إلى النبي صلى الله عليه وسلم، ﴿**اَفَتَأْتُونَ السِّحْرَ**﴾: ألف الاستفهام دخلت على فاء العطف، ﴿**السِّحْرَ**﴾: نصبٌ بـ ﴿تَأْتُونَ﴾. ﴿**وَاَنْتُمْ تُبْصِرُونَ**﴾: ابتداء، وخبر في موضع الحال من الضمير في ﴿تَأْتُونَ﴾؛ أي: تأتون السحر، وهذه حالكم. ﴿**قُلْ**﴾: أمرٌ. ﴿**رَبِّي يَعْلَمُ الْقَوْلَ فِي السَّمَآءِ وَالْاَرْضِ**﴾: ﴿رَبِّي﴾: رفعٌ بالابتداء. ﴿يَعْلَمُ﴾: الخبر، ﴿القولَ﴾: نصبٌ بـ ﴿يَعْلَمُ﴾. ﴿**وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾: ابتداء وخبر.

[هكذا يكون الأدفوي انتهى من تفصيل الإعراب في كلمات الآية]

- **القول في القراءة:** [يضع الأدفوي هذا العنوان ثمَّ يفصل تحته القراءات الواردة في الآية].

قرأ حمزة والكسائي وحفص ﴿**قَالَ**﴾؛ بألف على الخبر، الباقون: بغير ألف على الأمر. فالأمر إخبارٌ من الله لنبيّه صلى الله عليه وسلم بما أسروه من قولهم: ﴿**هَلْ هٰذَآ اِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْۚ**﴾؛ أمره أن يخبرهم بذلك؛ فقال: قل ربي يعلم القول في السماء والأرض؛ أي: يعلم قولك وقول كل قائل. ومعنى الخبر أنَّ الله أخبر نبيه أنه قال لهم ذلك. وقال بعضهم: يجوز أن يكون إخباراً عن رسول الله قبل نبينا صلى الله عليه وسلم.

- **القول في المعنى والتفسير**: [تحت هذا العنوان يفسر الأدفوي معاني الكلمات ويذكر أقوال أهل التفسير في الآية].

قوله تعالى: ﴿**اِقْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ**﴾: دنا حسابُ الله النَّاسَ على أعمالهم التي عملوها في دنياهم، ونعمته التي أنعمها عليهم، ومساءلته إياهم: ماذا عملوا فيها؟ هل أطاعوه فيها وانتهوا إلى أمره؟ أم عصوه وخالفوا أمره فيها؟

﴿**وَهُمْ فِي غَفْلَةٍ مُعْرِضُونَۚ**﴾: يقول: في هذه الدنيا عمَّا اللهُ فاعلٌ بهم يوم القيامة في سهوٍ وغفلة، قد أعرضوا عن ذلك جهلاً منهم بما هم لاقوه. روي عن أبي هريرة عن النبي ρ : ﴿**وَهُمْ فِي غَفْلَةٍ مُعْرِضُونَۚ**﴾ قال: "في الدنيا"[13]. وقوله تعالى: ﴿**مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ ذِكْرٍ مِنْ رَبِّهِمْ مُحْدَثٍ اِلَّا اسْتَمَعُوهُ وَهُمْ يَلْعَبُونَۙ**﴾، يقول تعالى: ما يُحْدِثُ الله من تنزيل

[13] الحديث غير موجود برواية أبي هريرة لكنه ورد في الكامل في الضعفاء 448/5 عن عامر بن ربيعة قال: نزل به رجل من العرب فأكرم مثواه وكلم فيه رسول الله ρ فجاءه الرجل فقال أني استقطعت رسول الله ρ واديًا ما في العرب مثله، وقد أردت أن أقطع لك منه قطيعا يكون لك ولعقبك من بعدك، قال: لا حاجة لنا في قطيعتك نزلت اليوم سورة أذهلتنا عن الدنيا ﴿اقْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ﴾.

شيء من هذا القرآن للناس يذكرهم ويعظهم إلا استمعوه وهم يلعبون. لا يعتبرون ولا يتذكرون في وعده ووعيده.

ومعنى ﴿**لَاهِيَةً قُلُوبُهُمْ**﴾: غافلةً لا يتدبرون حكمه، ولا يتفكرون فيما أودعه من الحُجج عليهم، ﴿**وَاَسَرُّوا النَّجْوٰىۖ اَلَّذِينَ ظَلَمُوٓاۖ**﴾؛ أي: وأَسَرَّ هؤلاء النَّاس الذين اقتربت منهم الساعةُ النجوى؛ أي: أظهروا المناجاة بينهم؛ فقالوا: هَل هذا الذي يزعم أنه رسول من الله أرسله إليكم إلاَّ بشر مثلكم في صوركم وخلقكم؟! يعنون محمداً ρ. وَوَصَفَهم اللهُ بالظلم بفعلهم وقيلهم وإعراضهم عن ذكر الله.

وقوله: ﴿**اَفَتَأْتُونَ السِّحْرَ وَاَنْتُمْ تُبْصِرُونَ**﴾؛ أي: قال أهل الكفر بعضهم لبعض: أتفعلون السحر وأنتم تعلمون أنه سحر؟! يعنون بذلك القرآن. وأصل السحر في اللغة: الشيء المموه الذي لا حقيقة له ولا صحة. ﴿**وَاَنْتُمْ تُبْصِرُونَ**﴾؛ أي: تبصرون أنه إنسان منكم.

- **وقد تضمنت الآيات البينات:** [تحت هذا العنوان يذكر الأدفوي ملخص المواضيع الواردة في الآيات السابقة]

عمَّا يوجِبُ قُرب وقت الحساب من التأهب والاستعداد بدلاً من التغافل والإعراض، وما في تجديد الذكر من الاستماع بالجد لا باللعب والهزل، وما في ترك النظر إلى اللهو من تشابه الحق إلى السحر، وما في صفة العالم بجميع الأمور من الردع عن هذه الأباطيل، وما في الحيرة عن طريق الصواب من الاضطرار في القول والاعتقاد.*

- **القول في الوقف والتمام:** [تحت هذا العنوان يذكر الأدفوي أماكن الوقف والوصل]

﴿وَاَسَرُّوا النَّجْوٰىۗ الَّذِيْنَ ظَلَمُوْاۗ﴾: تمام عند نافع، وأحمد بن جعفر. وقال غيرهما: التمام: ﴿اَفَتَأْتُوْنَ السِّحْرَ وَاَنْتُمْ تُبْصِرُوْنَ﴾، ﴿وَهُوَ السَّمِيْعُ الْعَلِيْمُ﴾: كافٍ. ﴿كَمَآ اُرْسِلَ الْاَوَّلُوْنَ﴾: تمام. انتهى كلام المصَنِف.

نلاحظ من النموذج السابق الأمور الآتية:

أ- **الإعراب**: يُعرب الأدفوي كل مقطع بشكل كامل فيعرب الكلمات والأفعال والحروف، ونلاحظ في إعرابه ذكره لكل وجوه الإعراب المحتملة ثم مناقشته لها وترجيحه لأحد الأقوال.

ب- **القراءات**: يذكر القراءات الواردة في الآية ويربط بين القراءة والمعنى والإعراب، ويذكر القراءة الشاذّة.

ج- **المعنى والتفسير**: يذكر الأقوال الواردة في الآية مع ذكر أصحابها ويبيّن مقصود أصحابها ويناقش الأقوال ويرجّح بينها.

ملخّص المواضيع الواردة في الآيات: ويذكر فيه ملّخص المواضيع والحكم والفوائد.

د- **الوقف والتمام**: ويذكر فيه أماكن الوقف التام والكافي وهو ما يسمى الآن بعلم الوقف والابتداء.

3. الإعراب ومسائل اللغة في تفسير الأدفوي

سيُتطرَقُ هنا لطريقة الأدفوي في الإعراب وذكره لوجوه متعددة في إعراب الكلمة الواحدة، ثم لبيانه معانٍ متعددةٍ للكلمة، واستشهاده من لغات العرب على ذلك، كذلك

سأتعرض لذكره الخلاف بين مدرسة البصرة والكوفة، سواءاً الخلاف النحوي أو الخلاف في القراءات أو حتى في الوقف والوصل.

1.3 ذكره لوجوه الإعراب وتأثيرها بالمعنى

لطالما عُرف الإمام أبو بكر الأُدْفُوي بأنه نحويّ مفّسر ومما ميَّز هذا التفسير أنه قد أعرب كلمات القرآن كاملة ثم أضاف إليها المعاني والقراءات وغيرها.

فما لاحظته خلال دراستي لكتابه الاستغناء عنايته الكبيرة بإعراب الكلمات وبيان عدة وجوه للإعراب إذا كانت موجودة ومن ثم تبيان تأثير الإعراب في المعنى، وذكر وجوه تغيّر المعنى عندما يتغير الإعراب، وهذا إن دلَّ فيدلُّ على عالمٍ متمكنٍ من علومِ الإعراب والمعاني.

مثال ذلك:

تفسيره لقوله جلَّ وعزَّ: ﴿اَلَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ اِلَّا اَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللّٰهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللّٰهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللّٰهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللّٰهُ مَنْ يَنْصُرُهُ اِنَّ اللّٰهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾[14]

قال أبو بكر: في موضع قوله: ﴿اَلَّذِينَ أُخْرِجُوا﴾ من الإعراب تقديرات:

[14] سورة الحج: 40.

أحدها، أن يكون في موضع جَرٍّ على البدل من قوله ﴿أُذِنَ لِلَّذِينَ﴾، والتقدير في العربية: أُذِن للذين أُخْرِجوا من ديارهم، ويجوز أن يكون في موضع رفعٍ بمعنى هم الذين أخرجوا من ديارهم، ويجوز أن يكون في موضع نصبٍ بمعنى: أعني [الذين أخرجوا].

مثالٌ آخر:

عند تفسيره للآية 40 من سورة الحج وهي قوله جلَّ وعزَّ: ﴿اَلَّذِينَ اُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ اِلَّآ اَنْ يَقُولُوا رَبُّنَا اللّٰهُ﴾ [سورة الحج: 40]

قال أبو بكر: في موضع قوله: ﴿**اَلَّذِينَ اُخْرِجُوا**﴾ من الإعراب تقديرات:

- أحدها، أن يكون في موضع جَرٍّ على البدل من قوله ﴿**أُذِنَ لِلَّذِينَ**﴾، والتقدير في العربية: أُذِن للذين أُخْرِجوا من ديارهم.
- ويجوز أن يكون في موضع رفعٍ بمعنى هم الذين أخرجوا من ديارهم.
- ويجوز أن يكون في موضع نصبٍ بمعنى: أعني، ﴿**اُخْرِجُوا**﴾: فعل وضمير ما لم يُسَمَّ فاعله، وهي الواو.

2.3 بيان معنى الكلمة والاستشهاد على ذلك

يبيّن المصَنِف عدة معاني للكلمة ويستشهد على ذلك بالنحو والصرف وبكلام العرب ثم يبين الفرق بين المعاني، وهذا ممتع جداً وينمُّ عن قدرة عالية على استحضار المعاني والفروق بينها.

نموذج: عند تفسيره للآية 50 من سورة المؤمنون وهي قول الله تعالى: ﴿وَاٰوَيْنَاهُمَآ اِلٰى رَبْوَةٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ﴾.

قال أبو بكر: ومعنى ﴿**ذات قرار**﴾: في اللغة يستقر فيها وأما ﴿**معين**﴾: ففيه ثلاث تقديرات:

- منها يكون ﴿**معين بمعنى مفعول**﴾ وقال أبو إسحاق: هو ﴿الماء الجاري في العيون﴾ فالميم على هذا زائدة كزيادتها في مبيع وكذلك الميم زائدة في قول من قال: إنه الماء الذي يرى بالعين. وقولٍ أنه: ﴿**فعيل بمعنى مفعول**﴾ قال علي بن سليمان: يقال معنى ﴿الماء إذا جرى وكثر﴾ فهو معين ومعون قال: وأنشدني محمد بن يزيد بيتاً لم احفظ منه إلا قوله "**وما ممعون**[15]" قال: ويقال معين ومُعن كرغيف ورُغف.
- والقول الثالث: حدثني أبو جعفر قال: حدثنا محمد بن الوليد عن أبي أحمد بن يحيى عن ابن الإعرابي قال: ﴿مَعَن الماء يَمَعَن مُعُناً﴾ إذا جرى وسَهُل قال وأمْعن أيضاً وأمعنته أنا ومياه مُعْيان وعن أبي إسحاق
- وقال بعضهم: يجوز أن يكون فعيلاً من المعن مشتقاً من الماعون وهذا بعيد لأن المعن في الشيء القليل والماعون هو الزكاة ويكون فاعول من المعن وإنما سميت الزكاة بالشيء القليل لأنه يؤخذ من المال ربع عشره وهو قليل من كثير.

3.3 مسائل علم النحو

على اعتبار أن المصَنِف اشتهر بتمكنه في علم النحو فدائماً ما يؤصلُ لبعض القواعد النحوية أثناء تفسيره لكتاب الله. فتارة يعرِّف حروف العطف كما في النص الآتي:

[15] البيت هو "وَاهِيَةٌ أوْ مَعِينٌ مُعْنٌ ... أوْ هَضْبَةٌ دُونَها هُوبُ" البيت لعبيد بن الأبرص، شرح القصائد العشر للخطيب التبريزي ص325.

قال أبو بكر: ﴿**ثم**﴾: حرف من حروف العطف، تعطف الاسم على الاسم، والفعل على الفعل، والجملة على الجملة.

وتارة يعرِّف "لام القسم" ويبين أحوالها كما في النص الآتي:

قوله جلَّ وعز: ﴿وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَآئِفَةٌ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾

قال أبو بكر: اللام لام قسم أمر، وبابها في العربية أن تكون مكسورة إذا ابتدأ بها؛ فإن كان قبلها واو، أو فاء، أو ثُمَّ؛ جاز إسكانها، وكسرها.

مثالٌ آخر:

عند تفسيره للآية 25 من سورة النور وهي قوله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ يُوَفِّيهِمُ اللّٰهُ دِينَهُمُ الْحَقَّ وَيَعْلَمُونَ اَنَّ اللّٰهَ هُوَ الْحَقُّ الْمُبِينُ ﴿25﴾.

قال أبو بكر: حكى النحويون أن التنوين تدخل الأسماء لثلاثة معانٍ؛

أحدها: الفرق بين ما ينصرف وما لا ينصرف.

والوجه الثاني: للفرق بين النكرة والمعرفة.

الوجه الثالث: أنه يدخل عوضًا من محذوف، وذلك نحو قولك: أتيتك إذ زيدٌ أميرٌ، وإذا حذفت هذه الجملة بعد إذ نَوّنتَ اذٍ، فقلت أتيتك إذٍ. فعلى ما حكاه النحويون يكون قوله والله أعلم: (يومئذ يوفيهم الله دينهم الحق) فيكون هذا مقدراً في المعنى محذوفًا من اللفظ، ويكون التنوين عوضًا عن هذا المحذوف. ﴿**دينهم**﴾: نصب بـ﴿يوفيهم﴾ ﴿**الحق**﴾: من نعت دينهم.

ويستّمر هكذا في شرح كل قاعدة، ولو أردت أن أذكر كل قاعدة أصَّل لها لطال الأمر فهو كثير جداً وهذا يدلّ على مدى تعمقه في علم النحو وتمكّنه منه، مما ساعده في فهم كتاب الله وتفسيره للناس. ويبدو أنهم كانوا يعلّمون الطلبة بشكل عملي تطبيقي، فهو يتعرض للقاعدة عندما يعرض له مثالها فيستفيض في شرحها وبيانها، علماً أنَّ هذا النوع من الشرح يرسخ في عقل الطالب فلا ينساه.

4.3 الخلاف بين مدرسه البصرة والكوفة

باعتبار أنَّ الأُدْفُوي ذو كعبٍ عالٍ في علم النحو ومتقنٌ له فهو كثيرا ما يذكر الخلاف بين مدرسة أهل البصرة وأهل الكوفة؛ سواء كان الخلاف نحوياً، أو كان في القراءات، أو كان الخلاف في عدِّ آي القران.

عند تفسيره للآية 60 من سورة النور وهي قوله تعالى: ﴿**وَالْقَوَاعِدُ مِنَ النِّسَاءِ الّٰتِي لَا يَرْجُونَ نِكَاحًا**﴾ يذكر خلاف الكوفيين والبصريين في كلمة "قاعد" وسبب حذف الهاء منها فيقول:

ومعنى الآية– والله أعلم–: والقواعد من النساء عن التزويج أو عن الولد من الكبر فلا يحضنَ ولا يلدنَ واحدتهنَّ "قاعد" بغير هاء وفي حذفها ثلاثة أقوال:

فمذهب البصريين: أنه على النسبة.

ومذهب الكوفيين: أنه لما كان لا يقع إلا لمؤنث لم يحتج إلى الهاء.

والقول الثالث: أنه جاء بغير هاء تعريفا بيَّنَ القاعدة التي بمنزلة الجالسة.

كما مرَّ معنا فإن الإمام أبو بكر الأُدْفُوي متمّكنٌ، وضليعٌ جداً في علوم اللغة، والقراءات، والتفسير، وعلم الوقف والابتداء، فهو بالفعل يستحق لقب إمامٍ في هذا المجال، وأنا فهمت هذا من خلال قراءة كتابه[16]، ويظهر هذا جلياً في إيراده للأقوال في المسألة وذكر أصحابها واستظهار المعاني، ومن ثَمَّ المقارنة بينهم وترجيح أحدها على الآخر ثم يعطي رأيه بالمسألة بعد أن ينقد أقوال المخالفين ويظهر ضعفها.

ولا يكاد يخلو مكان من كتابه من هذه المناقشات، والترجيحات، فهو عليمٌ بالأقوال وأصحابها، وخبيرٌ بنقدها والترجيح بينها.

وسوف أعطي أمثلةً على ذلك: فيما يتعلق بالإعراب واللغة، وفيما يتعلق بالقراءات.

مثال: في نقده لأقوال النحويين

عند تفسيره للآية 92 من سورة المؤمنون وهو قوله جلّ وعّز: ﴿سُبْحَانَ اللهِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴿91﴾ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَتَعَالَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴿92﴾ يفصّل الكلام في ﴿عالم الغيب﴾ فيقول:

- قرأ ابن كثير وأبو عمرو وابن عامر وحفص عن عاصم ﴿**عالِمِ الغيب**﴾ بالخفض[17].

[16] كتابه لا زال مخطوطاً، الحمد لله الذي أكرمني بتحقيق جزء منه.

[17] المغني في توجيه القراءات العشر لمحمد سالم المحيسن 66/4.

- وقرأ نافع وحمزة والكسائي وأبو بكر[18] عن عاصم ﴿**عالمُ الغيب**﴾ بالرفع. وكذا روى هبيرة عن حفص عن عاصم[19].
- فمن قرأه بالخفض جعله نعتا لله تعالى.
- ومن قرأه بالرفع[20] فعلى جهتين: إحداهما على إضمار مبتدأ ويكون المعنى هو عالم الغيب، والوجه الآخر أي: يكون مردودا على قوله ﴿**ما اتخذ الله من ولد عالم الغيب**﴾[21] وأكثر النحويين الكوفيين والبصريين يذهبون إلى أن الرفع أولى.
- فحجّة البصريين من أن قبله رأس آية وقد تم الكلام فالابتداء أحسن.
- وحجّة الكوفيين منهم الفراء[22] أن الرفع أولى لأنه لو كان مخفوضاً لكان بالواو فكان يكون ﴿**عالم الغيب والشهادة وتعالى**﴾ قال فدلَّ دخول الفاء على أنه أراد هو ﴿**عالم الغيب والشهادة فتعالى**﴾ واستشهد على صحة ذلك بأن قال: ألا ترى أنك تقول

[18] أبو بكر بن عيَّاش المقرئ ت193 هـ. أحد رواة القُرَّاء السبعة، قرأ على عاصم بن أبي النجود القرآن ثلاث مرات، وينتهي سنده في القراءة عليه إلى عبد الله بن مسعود. أنظر سير أعلام النبلاء 495/8-508.

[19] المغني في توجيه القراءات العشر لمحمد سالم المحيسن 66/4.

[20] المغني في توجيه القراءات العشر لمحمد سالم المحيسن 66/4.

[21] سورة المؤمنون الآية 92.

[22] معاني القرآن للفراء 241/2. "وقوله: عالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهادَةِ وجه الكلام الرفع عَلَى الاستئناف. الدليل عَلَى ذَلِكَ دخول الفاء فِي قوله (فَتَعالى) ولو خفضت لكان وجه الكلام أن يكون (وتَعالى) بالواو لأنه إِذَا خفض فإنما أراد: سُبْحان الله عالم الغيب والشهادة وتعالى. فدلّ دخول الفاء أَنَّهُ أراد: هُوَ عالم الغيب والشهادة فتعالى.

مررت بعبد الله المحسن وأحسنت إليه، فلو رفعت المحسن لم يكن بالواو أو لأنك تريد هو المحسن فأحسنت إليه.

- قال أبو بكر: وهذا الذي قاله الفراء ننتقص عليه لأنه جعل الفاء دليلا على انقطاع الكلام قبلها من الكلام الذي كان ابتداء بها وقد خالف ذلك نصا في سورة المزمل حين قال: ﴿**رب المشرق والمغرب لا إله إلا هو فاتخذه وكيلا**﴾ بخفض الفاء بعده وكان القياس يوجب عليه أن يرفعه إذ كان لا فرق بينه وبين قوله: ﴿**عالم الغيب**﴾ من وجه من الوجوه.

مثال: في توجيهه وتعليله لأقوال أهل القراءة باستخدام اللغة

عند تفسيره قول الله جلَّ وعزَّ: ﴿فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ﴾

يقول أبو بكر الأدفوي: اختلفت القراءة في التخفيف والتشديد من ﴿**فتخطفه الطير**﴾، فقرأ نافع والأعرج: ﴿**فَتَخَطَّفه الطير**﴾ بفتح التاء والخاء والطاء، وتشديد الطاء، وقرأ الباقون من أئمة القراءة ﴿**فتَخْطَفُه**﴾ بفتح الياء وتسكين الخاء، وفتح الطاء وتخفيفها، وقرأ أبو رجاء[23] : فتَخْطّفهُ الطيرُ؛ بفتح التاء، وتسكين الخاء وتشديد الطاء،[24] وتُروى

[23] قتيبة بن سعيد البلخي أبو رجاء توفي 240 هـ. إمام حافظ محدث، سمع مالكًا والليث وطبقتهما. سير أعلام النبلاء الذهبي 457/10.

[24] الذي ذُكر من قراءة أبي رجاء والحسن والأعمش أنها بالكسر في التاء والخاء والطاء المشددة، وأنظر البحر المحيط لأبي حيان (7/ 505) على نحو ما ذكره المصنف منسوباً إلى الحسن بعدُ، والقراءة الأخرى عنه بفتح الطاء المشددة، أمَّا القراءة التي نسبها المصنف إلى أبي رجاء فيكون فيها الجمع بين ساكنين، على نحو ما نقله عن ورش.

هذه القراءة عن الحسن، وعن الحسن أيضاً أنَّه قرأ بكسر التاء، والخاء وتشديد الطاء وكسرها.

قال أبو بكر: من قرأ بالتخفيف، فإنَّه مِن (خَطَف يَخْطَفُ) على وزن حَذَر يَحْذَرُ، ومن قرأ ﴿**فَتَخَطَّفَه**﴾ بفتح التاء والخاء، وتشديد الطاء، فيجوز أن يكون الأصل: ﴿**فتختطفه الطير**﴾، ثُمَّ أُدْغِمت التاء في الطاء يجوز، وألقيت حركتها على الخاء، فحُرِّكت بحركة التاء، وكان القياس يوجب أن يكون الطاء مكسورة على أصلها في ﴿تَفْتَعِل﴾، إلَّا أنَّه يجوز أن تُبْدَل من الكسرة فتحة؛ لأنَّ الفتحة أخف مع ثِقَل التضعيف، وإنَّما قدَّرناه على وزن ﴿تَفْتَعِل﴾، ولم نقدره على وزن تَفْتَعَل، لما رواه يونس عن ورشٍ: فتَخْطَّفه؛ مثقلة الطاء مسكنة الخاء مدغمة في الطاء؛ يعني: التاء، تجمع بين ساكنين.[25]

قال أبو بكر: وهذه الترجمة غلط، إلَّا أنَّه قد أومأ إلى أنَّه على معنى تفتعِل، وكان يلزمه على قراءته، أن تكون الطاء مكسورة، ولم يقرأ بكسرها فاعتللنا له بما ذكرناه.

قال أبو بكر: والأجود أن يكون على وزن ﴿تَفْتَعِل﴾ ثم تحذف إحدى التائين.

4. مقارنة الأدفوي بغيره من العلماء

سوف يَرِدُ فيما يلي نموذجاً للمقارنة بين الأدفوي وشيخه النحاس، وبين الأدفوي وتلميذه الحوفي.

[25] أنظر جامع البيان في القراءات السبع لأبي عمرو الداني 3/ 1380.

1.4 مقارنة الأدفوي مع شيخه النحاس

- نموذج: المقارنة بين تفسير الأُدْفُوي وكتاب إعراب القرآن للنحاس.

﴿قَدْ اَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَۙ ﴿1﴾ اَلَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَۙ ﴿2﴾ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَۙ ﴿3﴾	
تفسير الأدفوي	إعراب القرآن للنحاس
﴿قَدْ﴾: حرف توقع، و ﴿اَفْلَحَ﴾: فعل ماض، ﴿المؤمنون﴾: رفع بفعلهم، ﴿الَّذِينَ﴾: من نعت المؤمنين، ﴿هُمْ﴾: رفع بالابتداء وخبره في صلة ﴿الَّذِينَ﴾، ﴿الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ﴾: تبيين، ﴿خَاشِعُونَ﴾: خبر الابتداء، والابتداء وخبره في صلة ﴿الَّذِينَ﴾. وَ﴿الَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَۙ﴾: معطوف، وكذا ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكٰوةِ فَاعِلُونَۙ﴾ وكذا ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَۙ﴾، ﴿اِلَّا عَلٰى اَزْوَاجِهِمْ﴾: خفض بـ على، ﴿اَوْ مَا مَلَكَتْ اَيْمَانُهُمْ﴾: ﴿أو ما ملكت﴾: خفض عطف على اَزْوَاجِهِمْ، ﴿مَلَكَتْ﴾ في صلة ﴿مَا﴾، والتقدير: أو ملك أيمانهم، ﴿الهاء والميم﴾: اسم إن، ﴿فَاِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَۚ﴾: خبر إن.	ومن قرأ ﴿قَدْ اَفْلَحَ﴾ ألقى حركة الهمزة على الدال وحذف الهمزة لأن الدال كانت ساكنة، وإذا خُفِّفَتِ الهمزة قَرُبَتْ من الساكنين فحذفت الهمزة لهذا، ثم ألقيت حركتها على الدال. ﴿الَّذِينَ﴾: في موضع رفع نعت للمؤمنين هم ﴿الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ﴾: مبتدأ وخبره داخلون في الصلة، وكذلك ما بعده.

نلاحظ في النموذج أن الأُدْفُوي توسع في الإعراب، وأعرب كل كلمة في الآية، بينما النحاس اكتفى بإعراب عدة كلمات من الآية فقط.

2.4 مقارنة الأدفوي بتلميذه الحوفي

سوف يُقارن هنا بين تفسير الأدفوي وتفسير البرهان في علوم القرآن للحوفي، وسنأخذ نموذجاً من تفسير الحوفي لسورة يوسف وهي الآيات 6-7-8.

تفسير الاستغناء في علوم القرآن للأدفوي[26]

[26] مخطوط الاستغناء في علوم القرآن لأبو بكر الأدفوي نسخة (HACISELIMAGA 65) ص6-7.

تفسير البرهان في علوم القرآن للحوفي[27]

{**لَيُوسُفُ**} اللام لام توكيد، ويوسف رفع بالابتداء، و {**أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا**} الخبر، وحرفا الجر يتعلقان بـ {**أَحَبُّ**}، {**وَنَحْنُ عُصْبَةٌ**} ابتداء وخبر، {**إِنَّ أَبَانَا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ**} اللام توكيد، و"في" متعلقة بمعنى الاستقرار، و {**مُبِينٍ**} نعت لـ {**ضَلَالٍ**}.

القول في القراءة

قرأ حفص {**يَا بُنَيَّ**} بفتح الياء، وقرأ الباقون: بكسرها، فمن فتح: جعلها ياء النفس، ومن كسر: حذفها، وجعل الكسر دالة عليها، وقرأ ابن كثير: {**آيَةٌ لِلسَّائِلِينَ**} على الإفراد، والباقون على الجمع، فالجمع: لمعنى عبر، لأن أمر يوسف وحديثه كان فيه عبر، ويشهد لذلك، كتبها في الشواذ بالتاء، والإفراد على عبرة تنوب عن عبر، ويشهد للتوحيد قوله: {**لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ**}.

القولُ في المعنى والتفسيرِ

المعنى والله أعلم: قال يعقوب ليوسف لا تقصص رؤياك هذه على إخوتك فيحسدوك فَيَبْغُوك الْغَوَائِل، وَيُنَاصِبُوك الْعَدَاوَة، وَيُطِيعُوا فِيك الشَّيْطَان، إن الشيطان لآدم وبنيه عدو قد بان لهم عداوته، فاحذر الشيطان أن يغوي إخوتك بالحسد منهم لك إن أنت قصصت عليهم رؤياك، وإنما قال يعقوب ذلك لأنه قد كان تبين من إخوته له قبل ذلك حسدا. وقولُهُ تعالى: {**وَكَذَلِكَ يَجْتَبِيكَ رَبُّكَ**} ، يقول تعالى مخبرا عن قول يعقوب لابنه يوسف، هكذا كما أراك ربك الكواكب، والشمس والقمر سجودا، فكذلك

[27] تفسير البرهان في علوم القرآن للحوفي ص120 الى ص128 تحقيق الباحث إبراهيم عناني.

يصطفيك ربك، {**وَيُعَلِّمُكَ مِنْ تَاوِيلِ الْأَحَادِيثِ**} قال: عبارة الرؤيا، وهو معنى قول ابن زيد، {**وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عليك**} بِاجْتِبَائِهِ إِيَّاكَ وَاخْتِيَاره وَتَعليمه إِيَّاكَ تأويل الْأَحَادِيث، وهو ما يؤول إليه المعنى من فقه الحديث الذي هو حكمه، {**وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ**} أي: على أهل دين يعقوب وملته وذريته وغيرهم، والآل يجمع القرابة والعشيرة، {**كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ**} باتخاذه إبراهيم خليلا، وَتَنْجِيَته مِنَ النَّار، وَفَدْيِهِ إسحاق بِذِبْحٍ عَظِيم هذا نحو ما روي عن عكرمة، {**إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ**} بمواضع الفضل، ومن هو أهل للاجتباء والنعمة، {**حَكِيمٌ**} في تدبيره خلقه. وقولُهُ: {**لَقَدْ كَانَ فِي يُوسُفَ وَإِخْوَتِهِ آيَاتٌ لِلسَّائِلِينَ**} أي: لقد كان في يوسف وإخوته عبر للسائلين عن أخبارهم وقصصهم، وإنما أراد تعالى بذلك نبيه محمداً–صلى الله عليه وسلم، وذلك أنه يقال: إن الله إنما أنزل هذه السورة على نبيه يعلمه ما لقيَ يوسف من إخوته من الحسد، مع مكرمة الله إياه تسلية له بذلك، مما لقى مِنْ إِذَايَته وَأَقَارِبه مِنْ مُشْرِكِي قُرَيْش.

وقوله تعالى: {**إِذْ قَالُوا لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا**} أي: لقد كان في يوسف وإخوته آيات لمن سأل عن نبأهم، حين قال إخوة يوسف: ليوسف وأخوه من أمه {**أَحَبُّ إِلَى أَبِينَا مِنَّا**} ، {**وَنَحْنُ عُصْبَةٌ**} أي: جماعة، وهي جمع لا واحد له من لفظه، والعصبة: من عشرة إلى خمسة عشر رجلا، {**إِنَّ أَبَانَا لَفِي**} خطأ من فعله وإيثاره يوسف وأخاه من أمه علينا بالمحبة، ويعني بالمبين: أنه خطأ بيّن عن نفسه إنه خطأ لمن تأمله ونظر إليه.

وقد تضمنت الآيات: البيان عما يوجبه الحسد من كتمان صاحبه حال النعمة ما أنكر لئلا يحمله على ما لا يجوز، ويزين له ما لا يحسن، والبيان عما يوجبه إخلاص الطاعة لله جل وعز، من اجتباء المطيع وتعليم التأويل، وإتمام النعمة عليه

نستنتج من النموذج السابق التطابق بين النصين، فنص الحوفي ت430هـ[28] موجود بحروفه في تفسير الأدفوي، وهذا يبيّن أنَّ الحوفي كان يدرّس طلبته تفسير الأدفوي.

النتائج والتقييم

1. أبو بكر الأدفوي يعرب الآيات بشكل كامل، ويبيّن وجوه الإعراب المختلفة.

3. الأدفوي يستفيد من الإعراب لبيان معنى الآيات، ولتوجيه القراءات والترجيح بينها، ولبيان الوقف والوصل.

4. أبو بكر الأدفوي يستعرض الأقوال ثم يناقش أدلتها، بعد ذلك يرجح بينها.

5. نفهم من المقارنة بين الأدفوي والحوفي مدى تأثير الأدفوي في تلاميذه.

6. الأدفوي من أوائل الذين كتبوا المواضيع الواردة في الآيات فهو من رواد التفسير الموضوعي.

التوصيات

1. من المهم بمكان أن يهتم الباحثون بتفسير الاستغناء ويقبلوا على تحقيقه.

[28] إنباه الرواة للقفطي ٢\١٩؛ حسن المحاضرة للسيوطي ١\٥٣٢.

2. من المفيد المقارنة بين الأدفوي وشيخه النحاس من جهة الإعراب.

3. المقارنة بين الأدفوي وتلميذه الحوفي قد تعطينا معلومات جديدة في المجال لا سيما كتابه البرهان في علوم القرآن.

المصادر

1. ابن الجزري، شمس الدين، محمد بن محمد بن علي، غاية النهاية في طبقات القراء، (ب. تح) بيروت: دار الكتب العلمية، 2006.

2. ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك، الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، تح. عزت العطار الحسيني، مكتبة الخانجي، 1955م.

3. ابن تغري، يوسف، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، (ب. تح) القاهرة: دار الكتب المصرية، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، (ب.ت).

4. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، (ب. تح) بيروت: دار الفكر، 1979 م.

5. أحمد بن عوف، أحوال مصر من عصر لعصر، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، (ب.ت).

6. الأدفوي، مخطوط الاستغناء في علوم القرآن، مكتبة السليمانية تركيا.

7. الأدنهوي، أحمد بن محمد، طبقات المفسرين، تح: سليمان بن صالح الخزي، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، 1997م.

8. الأزدي، ابن الفرضي، عبد الله بن محمد، تاريخ علماء الأندلس، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1988 م.

9. البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، 2001م.

10. الداني، أبو عمرو، عثمان بن سعيد، الأحرف السبعة للقرآن، تح: د. عبد المهيمن طحان، مكة المكرمة: مكتبة المنارة، 1988م.

11. الداني، أبو عمرو، عثمان بن سعيد، المكتفى في الوقف والابتدا، تح: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، دار عمار، 2001م.

12. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام ووفاة المشاهير والعالم، تح: بشار عواد معروف، بيروت: دار غرباء الإسلام، 2003.

13. الذهبي، محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، 1985م.

14. الذهبي، محمد بن أحمد، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار، دار الكتب العلمية، 1997م.

15. الذهبي، محمد بن أحمد، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تح: علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة، 1963م.

16. السيوطي، جلال الدين، بغية الفؤاد في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، لبنان: المكتبة العصرية، ب.ت.

17. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، 2000م.

18. فرحات، أحمد حسن، مكي بن أبي طالب ومنهجه في تفسير القرآن، عمان: دار الفرقان 1997.

19. القفطي، علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار الفكر العربي، 1982م.

20. محمد سالم المحيسن، المغني في توجيه القراءات العشر، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، 2013م.

21. المقريزي، تقي الدين، أحمد بن علي، إغاثة الغمة بكشف الغمة، تح: كرم حلمي فرحات، مصر: عين للدراسات والبحوث، 2007 م.

22. مكي، أبو محمد، ابن أبي طالب، الهداية إلى بلوغ النهاية، تح: الشاهد البوشيخي وآخرين، الشارقة: مجموعة بحوث الكتاب والسنة، 2008.

23. ياقوت الرومي الحموي، شهاب الدين، معجم الأدباء = إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م.

Yayın İlkeleri

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (AYAD), İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü tarafından Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa, basılı ve elektronik olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (AYAD), özgün olmak şartı ile Arap dili, edebiyatı, eğitimi, belagati, kültürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça çeviri alanları ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değerlendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (AYAD), gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan, özgün nitelikte "araştırma makalesi" veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan "derleme makalesi" olması şartı aranır. Ayrıca ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki "değerlendirme" yazıları ile "kitap eleştirileri" de derginin yayın kapsamı içindedir. Yayın Kurulu'nun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin Türkçe, Arapça, İngilizce veya Farsça çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. "Çeviri makalelerin" yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur. Yazıların Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanabilmesi için daha önce başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durumun dipnotta açıkça belirtilmesi koşuluyla kabul edilebilir.

GENEL KURALLAR

1. Dergide yayımlanan yazı ve makalelerde kullanılacak dil Türkçe, Arapça, İngilizce ve Farsçadır.

2. Çalışmayı destekleyen bir kurum varsa, makale başlığının son kelimesi üzerine (*) konularak, aynı sayfada dipnot olarak destek veren kurum bilgileri belirtilmelidir.

3. Gönderilen yazılar kaynakça ve ekler dahil **3.000** kelimeden az olmamalı ve **10.000** kelimeyi aşmamalıdır.

4. Makaleler **Chicago** sistemine göre düzenlenmelidir. Detaylı bilgi için kılavuzu inceleyebilirsiniz: https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/23095. Lütfen dipnotta verilen referansların kaynakçada olmasına özen gösteriniz.

5. Dergimiz için editör kurulunca belirlenen intihal oranı üst sınırı **yüzde 15**'tir. İntihal tespit programındaki filtreleme seçenekleri şu şekilde ayarlanır:

- Kaynakça hariç (Bibliography excluded)
- Alıntılar hariç (Quotes excluded)
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words)
- Program menüsünde bulunan diğer filtreleme seçenekleri raporlamaya dâhil edilmez.

Yazım Kuralları

- **Sayfa Düzeni**

Üst 3 cm, alt 2 cm, iç kenar 2,5 cm, dış kenar 2 cm boşluk bırakılacak şekilde tüm metin alanı 170 mm X 240 mm şeklinde olmalıdır.

- **Yazı Türü**

Türkçe ve İngilizce metinlerde Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Türkçe "Öz", İngilizce "Abstract" bölümleri ve ana metin

12 punto, dipnot bölümü ise 10 punto olmalı; metin, özet ve dipnotlar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Ana metinde girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı değeri 1,15 olmalıdır.

Arapça ve Farsça metinler Traditinol Arabic yazı karakterinde ve 16 punto olmalıdır. Dipnot bölümü ise 12 punto olmalı; metin, özet ve dipnotlar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Ana metinde girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı değeri 1,15 olmalıdır.

• **Başlıklar**

Makale ana başlık ve alt başlıklardan oluşacak şekilde düzenlenmelidir.

• **Ana Başlık**

Türkçe ve İngilizce başlıklar Times New Roman karakterinde, büyük harfler kullanılarak, kalın, 14 punto şeklinde olmalıdır. Yazar ismi, başlıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan sonra sağa yaslı şekilde yazılmalı ve yazar ismi küçük, soyadı büyük olacak şekilde 12 punto olarak yazılmalıdır. Yazar bilgileri yazar adından sonra eklenecek yıldız işareti ile dipnotta verilmelidir.

Arapça ve Farsça başlıklar Traditional Arabic karakterinde, kalın ve 18 punto şeklinde olmalıdır. Yazar ismi, başlıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan sonra sola yaslı şekilde ve 16 punto olarak yazılmalıdır. Yazar bilgileri yazar adından sonra eklenecek yıldız işareti ile dipnotta verilmelidir.

• **Öz**

150 kelimeyi geçmemeli ve "**ÖZ**" başlığı kalın, 12 punto olmalı, özet metni 12 punto olarak tüm metin Times New Roman yazı stilinde iki yana yaslı ve tek paragraf şeklinde Microsoft Word formatında yazılmalıdır. **Anahtar kelimeler** başlığı 12 punto ve bold yazılmalı, anahtar kelimeler ise 12 punto ve italik olmalıdır. Makaleye uygun en az beş en fazla yedi anahtar kelime yazılmalı ve bu kelimelerin ilk

harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. "ÖZ"de makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

Makalenin ilk sayfasında, yazıldığı dildeki ÖZ bölümü yer alır.

• **Abstract**

Abstract başlığı 12 punto ve bold olmalıdır. İngilizce özet kısmı 150 kelimeyi geçmemeli, 12 punto ve iki yana yaslı olmalıdır. **Keywords** başlığı 12 punto ve bold yazılmalı, anahtar kelimeler ise 12 punto ve italik olmalıdır. Makaleye uygun en az üç en fazla beş anahtar kelimenin ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. "Abstract" bölümünde makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

• **Bölümler**

Makalenin içeriğine göre oluşturulan bölüm alt başlıkları (GİRİŞ, KAVRAMSAL ÇERÇEVE, LİTERATÜR TARAMASI, ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ, BULGULAR, SONUÇ, …gibi) hepsi büyük harf olacak biçimde, 12 punto ve kalın (bold) olmalıdır ve **numaralandırma kullanılmadan** yazılmalıdır.

• **Ana Metin**

Alt başlıklar 12 punto, kalın ve büyük harf kullanılarak yazılmalı ve metin kısmı 12 punto, Times New roman yazı stilinde Microsoft Word formatında olmalıdır. Makaleler tek sütun, iki yana yaslı olacak şekilde ve girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı 1,15 olmalıdır. İlk bölümün alt başlığı anahtar kelimelerden sonra bir satır boşluk bırakarak başlamalı ve bunu takip eden metin paragraflarında boşluk olmamalıdır. Makale uzunluğu şekiller ve figürler ile birlikte 25 sayfayı geçmemelidir.

• **Tablo, Şekil, Grafik ve Resimler**

Metinde kullanılan tablo, şekil, grafik ve resimler yazar(lar) tarafından özgün olarak oluşturulmamış ise "kaynak" gösterilerek metin içinde kullanılabilir. Tablo, şekil, grafik ve resimler metin kısmına uyacak şekilde yerleştirilmeli ve başlıkları 11 punto ve ortalanarak yazılmalıdır. Metin içinde kullanılan tablo ve grafikler Tablo 1., Tablo 2./ Grafik 1., Grafik 2. … vb gibi sıralanmalıdır. Tablo numaraları ve başlıklar tablodan önce olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil, grafik ve resimlerin numaraları ve başlıkları kendinden (şekil, grafik ve resim) sonra altta olacak şekilde Şekil 1., Şekil 2./ Resim 1., Resim 2. … vb gibi sıralanarak yazılmalıdır. Tablo, şekil, grafik ve resim başlıklarında kullanılan kelimelerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük olacak şekilde oluşturulmalıdır.

• **Sonuç**

Başlık kalın ve 12 punto, metin kısmı da 12 punto Times New Roman yazı stilinde yazılmalıdır.

• **Kaynakça**

Kaynakça başlığı, 12 punto ve kalın yazılmalıdır. Bibliyografik kimlikler yazılırken girinti değeri asılı 1,25; paragraf aralığı sonra 6 nk, satır aralığı 1,5 satır olmalıdır.

• **Makalede referans ve kaynakça gösterimi**

Makaleler **Chicago** sistemine göre düzenlenmelidir. Detaylı bilgi için kılavuzu inceleyebilirsiniz:
https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/23095

Kolaylık sağlaması açısından Microsoft Word'te yer alan Başvrular kısmını ya da Zotero programını kullanmanızı öneririz.

1. KİTAP

a) Tek Yazarlı:

Talip Özdeş, Maturidi'nin Tefsir Anlayışı (İstanbul: İnsan Yay., 2003), 15.

Kaynakçada:

Özdeş, Talip. Maturidi'nin Tefsir Anlayışı. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.

b) İki Yazarlı:

Bekir Topaloğlu ve İlyas Celebi, Kelam Terimleri Sözlüğü (İstanbul: İSAM Yay., 2010), 57.

Kaynakçada:

Topaloğlu, Bekir ve İlyas Çelebi. Kelam Terimleri Sözlüğü. İstanbul: İSAM Yayınları, 2010.

e) Kitap Bölümü veya Diğer Kısımlar:

Hişam İbrahim Mahmud, "Mukaddime," Telḫîṣu'l-edille li-ḳavaʿidi't-tevḥid icinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud (Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010), 1: 14.

Kaynakçada:

Mahmud, Hişam İbrahim. "Mukaddime". Telḫîṣu'l-edille li-ḳavaʿidi't-tevḥid icinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud, 1: 5-44. Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010

2. MAKALE

* Dipnotta –mevcutsa– danışılan spesifik sayfa numaralı belirtilmelidir. Kaynakçada makalenin bütününün sayfa aralığı belirtilmelidir.

a) Basılı:

Adem Çiftçi, "İslam Ceza Hukukunda Suca Teşebbüsten Vazgeçme", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19, sy. 1 (Haziran 2015): 23.

Kaynakçada:

Çiftçi, Adem. "İslam Ceza Hukukunda Suca Teşebbüsten Vazgeçme". Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19, sy. 1 (Haziran 2015): 23-46.

b) Online:

Ramazan Altıntaş, "Naslar Karşısında Aklın Değerse Durumu", Kelam Araştırmaları Dergisi 1, sy. 1(2003): 411, erişim 22 Şubat 2016, http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kader/article/view/1076000016.

Kaynakçada:

Altıntaş, Ramazan. "Naslar Karşısında Aklın Değerse Durumu". Kelam Araştırmaları Dergisi 1, sy. 1 (2003): 11-20. Erişim 22 Şubat 2016. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kader/article/view/1076000016.

3. ANSİKLOPEDİ "MADDESİ"

Ömer Faruk Akun, "Ali Mustafa Efendi", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c. 2 (Ankara: TDV Yay., 1989), 416.

Kaynakçada:

Akun, Ömer Faruk. "Ali Mustafa Efendi". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. 2: 416-417. Ankara: TDV Yayınları, 1989.

4. TEZ

Abdullah Demir, "Ebu İshak Zahid es-Saffar'ın Kelam Yöntemi" (Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2014), 122.

Kaynakçada:

Akyüz, İsmail. "Türkiye'de Muhafazakâr Yardım Kuruluşları". Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, 2008.

5. YAYIMLANMAMIŞ KONFERANS

Mustafa Akdağ ve Hidayet Tok, "Geleneksel Öğretim ile Power Point Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Temmuz 06-09, 2004).

Kaynakçada:

Akdağ, Mustafa ve Hidayet Tok. "Geleneksel Öğretim ile Power Point Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Temmuz 06-09, 2004.

8. WEB SAYFASI

"Google Gizlilik Politikası", son güncelleme 19 Ağustos, 2015, https://www.google.com/intl/tr_tr/policies/privacy/.

Kaynakçada:

Google. "Google Gizlilik Politikası". Son güncelleme 19 Ağustos, 2015. https://www.google.com/intl/tr_tr/policies/privacy/.

İletişim Bilgileri

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY
INFORMATION CENTER
BİLGİ MERKEZİ

EN SON HANGİ **KİTABI** OKUDUNUZ?

KÜTÜPHANEMİZİN **7/24 AÇIK** OLDUĞUNU BİLİYOR MUYDUNUZ?

ELİNİZDE BULUNAN KİTAPLARDAN, **BAŞKALARININDA YARARLANMASINI İSTER MİSİNİZ?**

KÜTÜPHANEMİZDE BULUNAN **KİTAPLARDAN FAYDALANABİLİR, OKUYABİLİR VE ÖDÜNÇ ALABİLECEĞİNİZİ** BİLİYOR MUSUNUZ?

BASILI **50.000 KİTAP** SİZİ BEKLİYOR.

İNTERNET SİTEMİZİ ZİYARET ETTİNİZ Mİ?

EVİNİZDEN **20.000 KİTAP'A** VE **1.000.000 KAYNAĞA** ULAŞABİLECEĞİNİZİ BİLİYOR MUSUNUZ?

VERİTABANLARIMIZDAN HİÇ YARARLANDINIZ MI?

Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi 7/24 kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"

www.aydin.edu.tr