



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
AYAD

Cilt 7 Sayı 1 - Haziran 2025

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

<http://arapcadergisi.aydin.edu.tr>

ISSN : 2687-279x

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Yayın Periyodu

Yılda iki kez yayınlanır / Haziran - Aralık

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Dil

Türkçe, Arapça, Farsça, İngilizce

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİM

Arş. Gör. Emre ÜŞENMEZ

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

İdari Koordinatör

Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım

Arş. Gör. Emre ÜŞENMEZ

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

Arapça Redaksiyonu

Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Arş. Gör. Emre ÜŞENMEZ

İngilizce Redaksiyonu

Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Arş. Gör. Emre ÜŞENMEZ

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 Dil Eğitimi Bölümü'nün uluslararası hakemli yayın ilkeleri çerçevesinde yayın yapan bilimsel bir yayındır.

Dergide Arapçanın öğretilmesi, Arap dili ve edebiyatına dair çalışmalar ile bu alanda günümüze ulaşmış el yazması eserlerin edisyon kritiği gibi çalışmalar yayınlanmaktadır.

Derginin yayın dili Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizcedir. Yılda (Aralık-Haziran) iki defa yayınlanır. Dergide yayınlanan yazıların ve kullanılan kaynakların sorumluluğu yazarlara aittir.

Aim and Scope

IAU Journal of Arabic Studies is a scientific publication published within the framework of international refereed publication principles of the Arabic Language Teaching Department of the Faculty of Education.

The journal includes studies on teaching Arabic, as well as Arabic language and literature, along with the critique of the manuscripts that have survived to date in this field.

The language of publication of the journal is Turkish, Arabic, Persian and English. It is published twice a year (December-June). The responsibility of the articles and the sources used in the journal belongs to the authors.

BİLİM VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah Kızılıık, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman Özdemir, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abityaşar Koçak, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Adem Yerinde, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Adil Bebek, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Bostan, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Suphi Furat, İstanbul Aydın Üniversitesi

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

Prof. Dr. Ali Bulut, İstanbul Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel Ergül Keskin, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Edip Çağmar, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp Tanrıverdi, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Faruk Toprak, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Galip Yavuz, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Hakkı Suçin, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Soyupek, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin Elmalı, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İlyas Karslı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Demir, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. İsmail Durmuş, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım Ürün, Konya Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Kemal Tuzcu, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Kenan Demirayak, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim Açık, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Atalay, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Mesut Ergin, Dicle üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Yavuz, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer Sarıkaya, Ankara H. Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet Hekimoğlu, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Prof. Dr. Musa Yıldız, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Kaya, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet Gürkan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat Hafız, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Omid Ghaemmaghami, Binghamton Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Raid Yusuf, Irak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Ege, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Kazan, Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Dikici, Konya Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Sait Uylaş, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Salih Tur, Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Selami Bakırcı, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sevim Özdemir, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Şaban, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer İshakoğlu, İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Murat Demir, Ankara H. Bayram Veli Üniversitesi

AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (AYAD)

Cilt 3 Sayı 1 - Aralık 2021

İÇİNDEKİLER - TABLE OF CONTENTS

Arapça'da Tevâbi': İşlevsel Anlamları ve Yapısal Özellikleri Üzerine Bir İnceleme <i>Arabic Dependents: A Study of Their Functional Meanings and Structural Characteristics</i> Muhammed AKİF, Ayşe ELREŞİT.....	1
Lorca ve Nâzik El-Melâike'nin Şiirinde Zaman ve Mekân Estetiği <i>The Aesthetics of Time and Space in the Poetry of Lorca and Nazik Al-Malaika</i> İbrahim ALŞİBLİ.....	43
Sülâsiyyetü Gırnata'da Beden Tasvirinin Boyutları <i>Dimensions of Physical Description in the Granada Trilogy</i> Hüseyin ELMHEMIT.....	75
Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Ara Dillerin Pedagojik İşlevi: Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği <i>An Approach to Employing Mediating Languages in Teaching Arabic To Non-Native Speakers: An Analytical Study of The Strategy of The Faculty of Theology at Fırat University</i> Fatima SBAA.....	95
Klasik Arapçadan Günlük Arapçaya: Arap Dünyasıyla Kültürel İletişimin Bir Aracı Olarak Mısır Lehçesinin Öğrenilmesinin Gerekliliği <i>From Classical Arabic to Colloquial Arabic</i> <i>The Inevitability of Studying the Egyptian Dialect as a Means of Cultural Communication with the Arab World</i> Amro Mohammed Mahmoud Madbouly Saleh.....	125
Modern Çağda Arap Edebiyat Hareketi: Fikir ve Yaratıcılık Işığı Olarak Mısır <i>The Modern Arabic Literature Movement: Egypt as an Intellectual and Creative Beacon</i> Walaa ELAMAM.....	153
Kur'an-ı Kerim'de "E Raeyte?" Üslubunun Birleşik Yapısı ve Metinsel Uyumunun İncelenmesi <i>The Complex Structure Of The Style Of (Ara'ayt) And Its Coherence In The Quran</i> Yasir TURBAJİ.....	183

İÇİNDEKİLER - TABLE OF CONTENTS

Dilsel Uyum Olgusu: Arapça ve Yoruba Dili Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

The Phenomenon of Linguistic Compatibility: A Contrastive Study between Arabic and Yoruba

ZakariyaMURTADO.....215

İleri Düzey Arapça Öğrenen Öğrencilerde Metin Zevki Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirin Rolü: Ömer B. Ebî Rebîa Örneği

The Role of Poetry in Developing Textual Appreciation Skills among Advanced Learners of Arabic

(With Reference to the Poet 'Umar ibn Abi Rabī'ah)

Banan ALAASHOUR.....237

DOI NUMARALARI

Genel DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020

ARAP Haziran 2025 Cilt 7 Sayı 1 DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2025.701

Arapça'da Tevâbi': İşlevsel Anlamları ve Yapısal Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

Arabic Dependents: A Study of Their Functional Meanings and Structural Characteristics

Muhammed AKİF, Ayşe ELREŞİT

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1001

Lorca ve Nâzik El-Melâike'nin Şiirinde Zaman ve Mekân Estetiği

The Aesthetics of Time and Space in the Poetry of Lorca and Nazik Al-Malaika

İbrahim ALŞİBLİ

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1002

Sülâsiyyetü Gırnata'da Beden Tasvirinin Boyutları

Dimensions of Physical Description in the Granada Trilogy

Hüseyin ELMHEMIT

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1003

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Ara Dillerin Pedagojik İşlevi: Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

An Approach to Employing Mediating Languages in Teaching Arabic To Non-Native Speakers: An Analytical Study of The Strategy of The Faculty of Theology at Fırat University

Fatima SBAA

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1004

Klasik Arapçadan Günlük Arapçaya: Arap Dünyasıyla Kültürel İletişimin Bir Aracı Olarak Mısır Lehçesinin Öğrenilmesinin Gerekliği

From Classical Arabic to Colloquial Arabic

The Inevitability of Studying the Egyptian Dialect as a Means of Cultural Communication with the Arab World

Amro Mohammed Mahmoud Madbouly Saleh

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1005

Modern Çağda Arap Edebiyat Hareketi: Fikir ve Yaratıcılık Işığı Olarak Mısır

The Modern Arabic Literature Movement: Egypt as an Intellectual and Creative Beacon

Walaa ELAMAM

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1006

Kur'an-I Kerim'de "E Raeyte?" Üslubunun Birleşik Yapısı ve Metinsel Uyumunun İncelenmesi

The Complex Structure Of The Style Of (Ara'ayt) And Its Coherence In The Quran

Yasir TURBAJİ

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1007

Dilsel Uyum Olgusu: Arapça ve Yoruba Dili Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

The Phenomenon of Linguistic Compatibility: A Contrastive Study between Arabic and Yoruba

Zakariya MURTADO

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1008

İleri Düzey Arapça Öğrenen Öğrencilerde Metin Zevki Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirin Rolü: Ömer B. Ebî Rebîa Örneği

The Role of Poetry in Developing Textual Appreciation Skills among Advanced Learners of Arabic

(With Reference to the Poet 'Umar ibn Abî Rabî'ah)

Banan ALAASHOUR

10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i1009

Editörden;

Sayın okuyucularımız ve akademisyen dostlarımız, Yoğun bir çalışma sürecinin ardından Aydın Arapça Araştırmaları Dergimizin Haziran 2025 sayımızı sizlere sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

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

Dergimize değerli çalışmalarını gönderen araştırmacılara, hakem geri bildirimlerine ilgiyle yaklaşp 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 Mütavelli 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

يسرّنا أن نضع يدي جمهور مجلّتنا وقرائنا الكرام العدد الثاني من المجلّد السادس في عام 2024، لتواصل مسيرتها في خدمة اللغة العربية، والباحثين في مجالاتها المتنوّعة من كل دول العالم، وكل من يعيش البحث في لغة الضاد، فمجلة "آيدن للدراسات العربية" تمدّد يد العون والمساعدة، وترحب بجهودكم، وهي جهود ذات قيمة عالية وتقدير لدينا، ولتكون مصدرًا مهمًا من مصادر المعرفة.

وقد خرجنا في نهاية عملية التقييم لهذا العدد بتسعة بحوث تنوّعت في مجالات اللغة العربية المختلفة من نحو وصرف وأدب إلى جانب بحوث في تعليمها للناطقين بغيرها، وقد جاءت هذه البحوث متنوّعة أيضًا في اللغات بين التركية والعربية والإنجليزية.

لا بُدّ لنا أن نشكر الباحثين الذين كُنّا لهم مكان ثقة، فأرسلوا إلى مجلة "آيدن للدراسات العربية" دراساتهم ومقالاتهم القيّمة، ونحن نشكرهم كذلك على صبرهم على ملاحظات الأساتذة المراجعين للوصول بجهودهم إلى الوجهة الأمثل كي تُقدّم البحوث بأفضل صورة لجمهور مجلّتنا وللقرّاء على اختلاف أماكن وجودهم، وإدارة المجلة تشكر فيهم ما أظهره 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 جهودًا 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.

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

المحرّر

د. محمّد الخلف

التّوابع العربيّة قراءة في معانيها الوظيفيّة وخصائصها التّكوينيّة¹

Muhammed AKİF²

Ayşe ELREŞİT³

ملخّص

يتناول هذا البحث دراسة التّوابع في العربيّة من خلال قراءة معانيها الوظيفيّة وخصائصها التّكوينيّة، ويتألّف البحث من مقدّمة وتمهيد ومبحثين اثنين وخاتمة، ففي المقدّمة ذكرت عنوان البحث وموضوعه وأسبابه والخطّة المعتمدة في الدّراسة، ومن ثمّ نهض التّمهيد بالمهمّة التّنظيريّة من خلال دراسته لبعض المصطلحات؛ وهي: مصطلح التّوابع العربيّة، مصطلح المعنى الوظيفيّ، ومصطلح الخصائص، وأمّا المبحثان فقد اختصّا بالدّراسة التّطبيقية؛ ففي المبحث الأول، درست المعاني الوظيفيّة للتّوابع؛ وهي: " الوصفية " أو " التّعنيّة " و " التّوكيدية " و " البدلية " و " العطفية التنسيقية "، وفي المبحث الثّاني: درست الخصائص التّكوينيّة للتّوابع العربيّة؛ وهي ثلاثة أقسام: خصائص بنويّة، خصائص موقعيّة، وخصائص علائقيّة، ثم انتقلت إلى الخاتمة، وتوصلت فيها إلى بعض النتائج المستوحاة من ثنايا البحث، وانتهى البحث بقائمة المصادر والمراجع التي تمت العودة إليها، وقد اعتمدت على المنهج الوصفيّ التّحليليّ في دراسة التّوابع العربيّة واستقرأ معانيها الوظيفيّة، وخصائصها التّكوينيّة.

الكلمات المفتاحيّة: التّوابع العربيّة، الصّفة، التّوكيد، البدل، العطف، المعنى الوظيفيّ، الخصائص.

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 03.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 20.06.2025

² Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, m.ajghif@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-0719-7454

³ -, Dicle Üniversitesi, jejfkoef@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003-2028-6352

Arapça'da Tevâbi': İşlevsel Anlamları ve Yapısal Özellikleri Üzerine Bir İnceleme

ÖZ

Bu çalışma, Arapça tevâbilerin işlevsel anlamlarını ve özelliklerini ele alan bir incelemeyi kapsamaktadır. Araştırma; ön söz, giriş, iki ana bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Ön söz bölümünde, çalışmanın başlığı, konusu, amacı, gerekçesi ve izlenen metodoloji hakkında bilgi verilmiştir. Giriş kısmında ise araştırmanın teorik çerçevesi oluşturularak bazı temel kavramlar açıklanmıştır. Bu bağlamda, “Arapça tevâbi’ terimi”, “işlevsel anlamı” ve “özellikleri” gibi terimlere yer verilmiştir. Araştırmanın iki ana bölümü ise pratik çalışmaya odaklanmaktadır. Birinci bölümde, sıfat, tevkid, bedel gibi tevâbi’ türlerinin işlevsel anlamları incelenmiştir. İkinci bölümde, Arapça tevâbilerin yapısal özellikleri ele alınmıştır. Bu özellikler üç başlık altında incelenmiştir: Kök özellikleri, konum özellikleri, bağlantı özellikleri. Araştırmamız sonuç kısmında ulaşılan bulguların genel bir değerlendirilmesiyle tamamlanmıştır. Çalışmamız, başvuru kaynaklar ve referanslarla sona ermiştir. Bu çalışmada, Arapça tevâbi’lerin işlevsel anlamları ve yapısal özellikleri analitik bir yöntemle ele alınmış, konunun teorik ve pratik yönleri bütüncül bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Arapça Tevâbi’, Sıfat, Tevkid, Bedel, Aatıf, İşlevsel Anlam, Özellikler.*

Arabic Dependents: A Study of Their Functional Meanings and Structural Characteristics

ABSTRACT

This study provides an in-depth examination of dependents in the Arabic language, focusing on their functional meanings and structural characteristics. The research is structured into five main parts: an introduction, a theoretical prelude, two analytical chapters, and a concluding summary. In the introduction, the research topic, rationale, objectives, and methodology are clearly outlined. The prelude establishes the theoretical framework by defining key linguistic terms such as "Arabic dependents," "functional meaning," and "linguistic characteristics."

Chapter One presents a functional analysis of Arabic dependents, identifying and discussing four primary types: descriptive (attributive), emphatic, substitutive, and conjunctive-coordinative. Chapter Two explores the structural features of these dependents, which are classified into three categories: structural characteristics, positional characteristics, and relational characteristics. Each category is examined in detail with relevant examples drawn from authentic Arabic texts.

The study adopts a descriptive-analytical approach to investigate how Arabic dependents function within sentence structures and how they contribute to meaning and coherence. The findings highlight the diversity and complexity of dependents in Arabic grammar, underscoring their significance in both syntactic and semantic analysis.

The research concludes with a comprehensive summary of the key findings, followed by a list of references used throughout the study. This work aims to contribute to the broader understanding of Arabic syntax and morphology by offering a systematic analysis of its dependent elements.

Keywords: *Arabic dependents, attribute, emphasis, substitution, conjunction, functional meaning, linguistic characteristics.*

مقدمة

إنَّ من تمام نعمة الله على هذه الأمة، أنَّ جعل ذكره بلسانها العربيّ المبين، وتعهّد بحفظ هذا اللسان إلى يوم الدّين، فجعل استخلافه لهم فيها العملَ على إيضاحها وبيانها وتعلّمها وتعليمها، فأحيا همماً، وقبّض عزائمَ شغوفاً سقّفها عرشُ ربّها، أقبلت على هذا اللسان بفنونه وآدابه عاقمة، ونحوه وصرفه خاصّة، فقدّمت دراساتٍ وبحوثاً في التّقعيد والتّنتظير له، وكذلك في نقده وتحليله وتطبيقاته على أيدي رجالته الأوائل.

بعد طول الرحلة والزّمن وامتزاج النّحو بالمنطق وأقيسته وعلله، بات النّحو غريباً في ردائه، بعيداً عن قرائه ومتعلّميّه، الذين أخذوا يقابلونه بعين الجفاوة والاستنكار، فكان لزاماً على نحائنا ولغوينا المحدثين والمعاصرين أن يبادروا إلى هذه النّحو، ويزيلوا عنه ما لحق به من عوارض، ويعيدوا له حلّته القشبية الموائمة لزمانه ومكانه، فكانت اتجاهات مختلفة في دراساته، بعضها إحيائية، وأخرُ تجديدية.

لعلّ أقدم تلك الدّراسات التّجديدية في نحونا العربيّ، ما قدّمه ابنُ مضاء الأندلسيّ في القرن السادس الهجريّ، وبعده بكثير توالى الدّراسات وتعدّدت الّتي عزمت على تيسير النّحو وتسهيله وإحيائه، وإعادة وشائج القرى مع قرائه ومحبيه، ومن هذه المحاولات، دراسة "الأستاذ إبراهيم مصطفى" في كتابه "إحياء النّحو" عام 1937م، وبعدها دراسة "الأستاذ الدكتور شوقي ضيف" في كتابه "تجديد النّحو" عام 1982م، ثمّ ليتصاعد التّجديد والتّحديث في قراءة اللغة العربيّة ونحوها مع "تمام حسن" ، فيغدو علامة فارقة تحاول التّأطير لأسس نظريّة معرفيّة معنويّة سياقيّة تفاعليّة في استقراء النّحو وأبوابه، فكان كتابه " اللغة العربيّة بين المعيارية والوصفيّة " عام 1958م، ثمّ تقولبت الأفكار وغدت أكثر نضجاً ووضوحاً مع كتابه " اللغة العربيّة معناها ومبناها " عام 1973م.

يتابعه من بعده خالد العدوانيّ وعلى منواله أيّ- تمام حسن- ومن قبله أستاذه العالم البريطانيّ "جون روبرت فيرث" في تأسيس رؤية جديدة في قراءة أبواب الإعراب وتحديدّها، نحواً وصرفاً، مفردةً ومركبةً، وتبيّن خصائصها أولاً ثمّ التّغييرات التي تطرأ عليها ثانياً.

يهدف هذا البحث إلى تطبيق الطرح التنظيري الذي قدّمه خالد العدواني في دراسته " النحو العربيّ عرض ونقد وتوجيه " من خلال دراسة نظرية تطبيقية للمعاني الوظيفية، والخصائص التكوينية الممثلة لهذه الرؤية في التوابع العربية.

فالببحث في أصله وغايته، يدرس التوابع في اللغة العربية في مستويين اثنين:

- ففي مستواها الأول: يدرس المعاني الوظيفية للتوابع، وهي: " الوصفية "أو "التعنية" و " التوكيدية" و "البديعية" و "العطفية".

- وفي مستواها الثاني: يدرس الخصائص التكوينية للتوابع العربية، وهي بطبيعتها تشقّق إلى ثلاثة أقسام:

1. خصائص بنوية.

2. خصائص موقعية.

3. خصائص علائقية.

اعتمدت على المنهج الوصفيّ التحليلي في دراسة التوابع العربية واستقراء معانيها الوظيفية، كما قدّمها النحاة في تسلسلهم التاريخي أولاً، وتحديد المعيار الذي اتخذوه في تحديد كلّ تابع من هاتيك التوابع، ثمّ تبين خصائصها التكوينية وفق تلك المحددات ثانياً.

قد اعتمد البحث على مصادر ومراجع عدّة، أهمّها كتاب "اللغة العربية معناها ومبناها" تمام حسّان، مقالة "النحو العربيّ عرض ونقد وتوجيه" خالد العدواني، أما في الدّراسة التطبيقية للخصائص، فقدت اعتمدت على كتاب "النحو الوافي" عباس حسن.

تمهيد:

سيكون هذا التمهيد خاصاً بقراءة مفردات العتبة النصّية للبحث واصطلاحاتها:

"التوابع العربية، قراءة في معانيها الوظيفية، وخصائصها التكوينية"، وهي: - مصطلح التوابع - مصطلح المعنى الوظيفي - مصطلح الخصائص، فقد آثر أن نتعرف إلى

هذه المصطلحات، ونستقري مدلولاتها من خلال قراءة تعريفات كلٍ منها في هذا التمهيد قبل الشروع في الدراسة التطبيقية فيما بعد.

1. مصطلح التّوابع:

1.1. التّوابع لغة:

التّوابع جمع، مفردة: تابع، وقد أورد الخليل بن أحمد الفراهيدي في معجمه " العين " كلمة التّابع: التّالي، والتّتبّع: فعلٌ شيئاً بعد شيءٍ، وتبعت علمه: اتبعت آثاره، والتّتابع: التّواتر، وأتبعته فلاناً على فلان: أحلته عليه.⁴

أما في " تهذيب اللغة " أتبعته: أدركتهم، وفرس متتابع الخلق: مستوٍ، وهو يتابع الحديث: يسرده.⁵

فتنهض كوامن المادة اللغوية " تبع " قوةً وفعلاً في تحقيق المادة الاصطلاحية لاحقاً.

2.1. التّوابع اصطلاحاً:

نالتِ التّوابع اهتماماً خاصاً على أيدي النّحاة واللغويين عبر القرون المتباعدة، حيث تجاذبوا المصطلح في مراحل تطوّره المختلفة، فوضعوا حدّه، وفصّلوا جوانب بنيته ومعناه.

⁴ ينظر، الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، مح. مهدي المخزومي، وآخرون، (بغداد: دار مكتبة الهلال، 1985)، مادة تبع.

⁵ ينظر، أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة، مح. محمد عوض مرعب (بيروت: دار إحياء التراث، 2001)، مادة تبع.

وقد عبّر سيبويه (ت 180هـ) عن التّوابع بقوله: "هذا باب مجرى التّعت على المنعوت، والشّريك على الشّريك، والبدل على المبدل منه، وما أشبه ذلك".⁶ فأنذاك لم تكن التّوابع قد جمعت بعد في باب نحويّ واحدٍ أو كتابٍ معيّن.

وتظهر مع ابن السّراج (ت 319هـ) أوّل مرّة كلمة التّوابع بمعناها الاصطلاحيّ النّحويّ تصنيفيّاً، فيقول: "هذه توابع الأسماء في إعرابها"،⁷ ويعدّد تحتها أنواع التّوابع، وقد سار النّحاة على التّهجّج الذي اختطه من بعده.

ومن ثمّ حدّد الرّمازيّ (ت 384هـ) التّوابع بمعناها النّحويّ في قوله: (التّوابع هي الجارية على إعراب الأوّل).⁸

وذكر الرّمحشريّ (ت 538هـ) التّوابع بقوله: "هي الأسماء التي لا يمسّها الإعراب إلا على سبيل التّبع لغيرها"،⁹ فنلاحظ أنّ النّحاة بدؤوا يفصلون جوانب هذا الحدّ ويوضحونه، فالرّمحشريّ يجدها في الأسماء، غير أنّ التّوابع بطبيعتها لا تقتصر على الاسم فحسب، بل تتجاوزه إلى ما سواها من أشكال الكلام.

وعرّفها ابن يعيش (ت 643هـ) بقوله: "التّوابع هي التّواني المساوية للأوّل في الإعراب بمشاركتها له في العوامل"،¹⁰ وقال موضحاً ذلك: ومعنى قولنا "توان"، أي الفروع في استحقاق الإعراب، لأنّها لم تكن المقصودة، وإنّما هي من لوازم الأوّل كاللّتمة له.¹¹

⁶ سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون (القاهرة، مكتبة الخانجي، 1988)، 1/ 421

⁷ أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي ابن السراج، الأصول في النحو، مح. عبد الحسين الفتلي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1996)، 2/ 19

⁸ الرّمازي: الحدود النحوية ضمن رسائل في النحو واللغة، مح. مصطفى جواد ويوسف يعقوب مسكوني (بغداد: دار الجمهورية، 1969)، 39

⁹ الرّمحشري، المفصل في علم العربية، مح. فخر صالح قدارة، (عمان: دار عمار، 2004)، 114

¹⁰ موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش، شرح المفصل، مح. اميل بديع يعقوب (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001)، 2/ 218.

¹¹ ابن يعيش، شرح المفصل، 2/ 218.

ودقق ابن الحاجب (ت 646هـ) في تعريفها، فيقول "التوابع كلّ ثانٍ أعرب بإعراب سابقه من جهةٍ واحدة"،¹² فقولُه "كلّ ثانٍ" لا يشتمل على التوابع فقط، بل يتجاوزها ليستغرق كلّ ثانٍ من مثل خبر المبتدأ، وخبر إنّ، وخبر كان، والمفعول الثاني للأفعال التي تتعدّى إلى مفعولين أو ثلاثة، وليأتى التقييد "أعرب بإعراب سابقه من جهة واحدة"، فيحصرها فقط في التوابع، ويخرج ما عداها.

ثمّ عدل ابن هشام (ت 791هـ) حدّ التوابع بقوله: "التوابع عبارة عن الكلمات التي لا يمستها الإعراب إلّا على سبيل التبع لغيرها".¹³ فهذا تعريف الرّمحشريّ نفسه، إلّا أنّه عدل عبارة "الأسماء" لتكون "الكلمات" التي تستغرق أنواع الكلام التي تكون توابعاً.

ثمّ يصل مصطلح التوابع مع "الأشئونيّ" (ت 900 هـ) إلى أوضح صورته، إذ عرّف التابع بقوله: "هو المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدّد غير خبر. فخرج بالخاص والممتدّد خبر المبتدأ، والمفعول الثاني، وحال المنصوب، وبغير خبر".¹⁴ وفيه قيدان، أوّلهما: "المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدّد"، فلفظ "المشارك" هنا ليس جديداً، وإثماً وجدناه عند سيبويه عندما قال: "هذا باب مجرى التعت على المنعوت، والشريك على الشريك، والبدل على المبدل منه، وما أشبه ذلك".¹⁵ من ثمّ تخصيص هذا المشارك بالإعراب الحاصل: أي القائم في الجملة، أمّا المتجدّد فهو تغير صورة التابع ومتبوعه في تراكيب أخرى جديدة تحافظ أساساً على التابع والمتبوع.

¹² محمد بن الحسن الرضائي الاسترابادي، شرح الكافية في النحو، وبهامشه: حاشية للسيد شريف الجرجاني، منشورات المكتبة المرتضوية لإحياء الآثار الجعفرية، 298

¹³ أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف ابن هشام، شرح قطر الندى وبل الصدى، مح. محمد محيي الدين عبد الحميد، (المدينة المنورة: مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، 1954)، 283

¹⁴ علي بن محمد بن عيسى الأشئوني، شرح الأشئوني على ألفية ابن مالك، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1998)، 315/2.

¹⁵ سيبويه، الكتاب، 421

ثانيهما: ما ليس خبراً، فيُبقى فقط على التّوابع، ويخرج ما عداها من الخبر والمفاعيل.

والتّوابع تنقسم إلى أربعة أقسام: هي "الصّفة، والتّوكيد، والبدل، والعطف.

2. مصطلح المعنى الوظيفي:

هو مصطلح حديثٌ وليدُ الدّراسات اللّغويّة الحديثة العربيّة منها والعربيّة الّتي اهتمّت بنظرية المعنى والسيّاق في قراءة النّصّ ونحوه، هذه النّظرية قدّمت فيها دراساتٌ وبحوثٌ استقطبت المعنى في مستوياته المتعدّدة، حتّى غدا قبلّة الدّرس اللّغويّ الحديث وغايته.

ويعدّ العالم البريطانيّ جون روبرت فيرث واضع حجر الأساس في هذه النّظرية ومؤسّسها، ومن ثمّ فقد برزت جليّة واضحة في العالم العربيّ على يد رائدها تّمام حسان الذي حاول قراءة اللغة العربيّة في مستوياتها المتباينة ومناهجها المتعدّدة ضمن فضاءات المعنى وسياقاته.

فالرّصيد المعرفيّ اللّغويّ الرّاخر الّذي قدّمه تّمام حسان في القرن الماضي في محطّاته المتعدّدة ابتداءً من (مناهج البحث في اللغة) إلى (اللغة العربيّة بين المعيارية والوصفيّة) إلى (اللغة العربيّة معناها ومبناها) أطرّ تنظيريّةً وتطبيقيّةً - في آنٍ - لنظرية المعنى.

هذه النظرية التي تفارق التّراث النّحويّ - في اعتمادها على العامل ونظريته، والعلامة الإعرابية وحبوبها - ولتجعل المعنى وسياقاته هو الأساس والمتعمد في دراسة اللغة، وخاصة المعنى الوظيفي الذي يرى أنّ البنية اللّغويّة لا يمكن فهمها خارج دائرة الاستعمال السياقي، والمعنى عنده متعدّد لا واحد، بل نجده يشقّق المعنى إلى ثلاثة معانٍ:

فالمعنى الأول هو المعنى اللّغويّ: وهو بدوره ينقسم إلى مستويين: أوّلهما: المعنى الوظيفي: وسنشرحه في هذه الصّفّيحات.

والثاني: المعنى المعجميّ/ القاموسي: وهو المعنى الّذي تدلّ عليه الكلمة مفردةً، خارج حدود التّركيب أو الجملة.

وكلّ المعنيين "متعدّد ومحتمل" خارج السّياق، وواحد فقط في السّياق"¹⁶.

أما المعنيان الآخريان فيحدّدهما بمقتضيات الحال وعوالم الدلالة، فنجد "المعنى المقامي/ الاجتماعي: وهو الذي نستفيد منه من العالم الخارجي. والمعنى الدلالي: هو حاصل تفاعل المعاني الثّلاث اللغويّة والمقاميّة والدلاليّة واجتماعها.¹⁷

وإذا ما عدنا إلى المعنى الوظيفي نجده نواة التّصوّر الذي تتركز عليه كتب تمام حسان كلّها، فتصبح الوظيفة المعنوية اللغوية مفتاحاً لفهم الظواهر اللغوية والتّحويّة التي تبوء بالغموض إذا ما اقتصر على العمل والعلامة الإعرابيّة الشّكليّة.

والمعنى الوظيفي كما يعرفه تمام حسان: "هو وظيفة الجزء التحليلي في النّظام أو السّياق على حدّ سواء"،¹⁸ أو هو المعنى الذي تؤدّي به المباني التحليليّة - المقابلة للمعاني - التي تشتمل عليها وتبني منها في أنظمتها المتعدّدة في اللغة،¹⁹ أو كما يقول فاضل السّاقي: "هو المعنى المحصّل من استخدام الألفاظ أو الصّور الكلاميّة في الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التحليلي أو التركيبي".²⁰

وعليه فالمعنى الوظيفي يتركز على فكرة أنّ الكلمة لا تُفهم في ذاتها، بل بوصفها عنصراً في نظام تحليلي يُحدّد وظيفتها ودورها في إنتاج المعنى، فهو محصلة العلاقة بين المباني التركيبيّة والمعاني المستفادة منها ضمن السّياق، وهو وظيفة النّظام اللغوي بشكلٍ أوسع، ما يجعل النّحو العربي أكثر ارتباطاً بالاستعمال الحقيقي للغة، وبهذا ينتقل التحليل التّحوي من مستوى الشّكل إلى مستوى الوظيفة، ومن الإعراب إلى الدلالة.

¹⁶ ينظر، حسان، اللغة معناها ومبناها، (المغرب: دار الثقافة، 1994)، 39.

¹⁷ ينظر، حسان، اللغة معناها ومبناها، (المغرب: دار الثقافة، 1994)، 39.

¹⁸ حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، 28.

¹⁹ ينظر، حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، 39.

²⁰ فاضل السّاقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشّكل والوظيفة، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1977)،

والمعنى الوظيفي يثبت فاعليته في أركان اللغة الثلاثة: الأصوات، والصرف، والنحو، فهناك معنى وظيفي صوتي، ومعنى وظيفي صرفي، ومعنى وظيفي نحوي، ولا يقتصر على مستوى دون آخر..

فهذا المعنى الوظيفي يغدو محدداً لفهم اللغة على مستوى الصوت من حيث كون الحرف مقابل استبدالي، وعلى مستوى الصرف من حيث كون المبنى إطار شكلي يتحقق بالعلامة، وعلى مستوى النحو من حيث كون العلاقة السياقية تكشف لنا عن ترابط المباني التي تحققت بالعلامات في سياق النص.²¹

ومن هنا نقرأ المعاني الوظيفية الصوتية من حيث هي وحدات صوتية قدمت معاني جديدة نتيجة لتغيرات شكلية في المباني، فالوحدة الصوتية في "قال" غيرها في: "نال"، وغيرها في "جال"، وكذلك تجاور الوحدات الصوتية وما ينتج عنه من أحكام صوتية من إدغام وإخفاء وإقلاب، إضافة إلى النغم الصوتي أو ما يسمى النبر.

والمعاني الوظيفية الصرفية: مثل الاسمية والفعلية والحرفية، ويرجع بعضها الآخر إلى "التصريف" كالأفراد وفروعه، والتكلم وفروعه، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتشكيك، ويرجع بعضها الثالث إلى مقولات الصياغة الصرفية كالطلب والصيرورة والمطاوعة والألوان والأدواء والحركة والاضطراب، أو إلى العلاقات النحوية كالتعددية والتأكيد وغيرها.

أما المعاني الوظيفية النحوية، فتتنقسم عنده إلى قسمين اثنين، الأول: "معاني وظيفية نحوية عامة: كالخبر والإنشاء، والإثبات والتنفي والتأكيد، كالطلب وفيه الأمر والتعجب والعرض والتخصيص، والشروط والقسم والتعجب والمدح والذم"²²، أو هي معاني الأساليب والجمل العامة الموجودة في نحونا العربي.

²¹ ينظر، حستان، اللغة العربية معناها ومبناها، 184.

²² حستان، اللغة العربية معناها ومبناها، 36.

والثاني: معاني وظيفية نحوية خاصة: وهي معاني أبواب النحو المفردة، الفعلية والفاعلية والمفعولية والحالية والخبرية والإضافية والتمييزية.²³ فعندما نقرأ المثال الآتي قرأ محمد الكتاب، ف [قرأ]: فيها معنى وظيفي هو الفعلية، ونوعه: أيضًا معنى وظيفي هو الماضوية/الإخبارية الماضوية، و [محمد]: معناها الوظيفي: الفاعلية، و [الكتاب]: معناها الوظيفي هو المفعولية.

فهذا التقسيم للمعاني الوظيفية النحوية إلى عامة وخاصة وشموليتها للنحو العربي بكليته من حيث هو أبواب مفردة خاصة وأساليب عامة، يحول المعنى الوظيفي عند تمام حسان إلى نظام وظيفي حي يتجاوز المعجم وكلماته ونظامه، إلى مبدأ تفسيري لا يمكن أن يفهم إلا في علاقاته السياقية، التي لا تقتصر على الأبواب المفردة للنحو وجزئياته، بل تضم النحو كله أفرادًا وتركيبًا، مفردات وجمل وأساليب.

يعدّ هذا الطرح من أبرز الملامح التي تميز نظرية المعنى عند تمام حسان في تحليل اللغة العربية ونظامها، إذ يرى أن المعنى الوظيفي ليس خاصًا بمستوى لغوي معين، أو خاصًا بجزء من المستوى دون غيره، بل هو مبدأ تنظيمي شامل تمتدّ فاعليته إلى جميع مستويات النظام اللغوي: الصوتي، الصوري، النحوي، بل ويمتدّ إلى المستوى الدلالي والتداولي لاحقًا، فالصوت لا يفهم إلا في تجاوراته الوظيفية، والصيغة الصرفية تؤدي أدوارًا تتعدى المعجم إلى السياق، والنحو يُعيد توزيع المعاني بحسب الموقع والدور والصيغة في الجملة.

فالمعاني الوظيفية مؤثّرات بـ "اختلاف مواقع المباني وعلاماتها الإعرابية"²⁴ وصيغها، باختلاف الحركات دليل على اختلاف المعاني الوظيفية واختلاف العلاقات الإعرابية المتوافرة فيما بينها والتي تشكّل النحو في أساسه.

وهذا ما يؤكّده تمام حسان إذ جعل النحاة في الماضي الإعراب جزئية المعنى، كانوا في قمة الصواب قاعدًا، وفي قمة الخطأ تطبيقيًا، ذلك أنهم استخدموا كلمة المعنى استخدامًا

²³ ينظر، حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، 37.

²⁴ ينظر، تمام حسان. مناهج البحث في اللغة، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1990)، 206.

معيناً إذ حولوها إلى معناها المعجمي تارةً، ومعناها الدلالي تارةً ثانيةً، ولم يحولوها إلى معناها الوظيفي،²⁵ ولم يقف عند هذا الحد، بل عدّ معرفة المعنى الوظيفي هو معرفة الإعراب عندما مثل بالبيت المشهور الذي وضعه من ألفاظ هرائية لا معنى لها في المعجم، لكنها على صيغ الكلمات ومواقعها ووظائفها، "فيكفي أن تعلم وظيفة الكلمة في السياق لتدعي أنك أعربت إعراباً صحيحاً"،²⁶ وهاتيك الوظيفة تتأتى من صيغتها ووضعتها، لا من مفهومها اللغوي.²⁷

ف "الإعراب إذاً فرع المعنى الوظيفي"،²⁸ الذي يثبت فاعليته في كل باب نحويّ تشغله الكلمات في تركيب ما، بل ليكون المعنى الوظيفي عمدة الغاية في النحو العربي، حيث عبّر ابن مالك عنه في خطبة "الكافية الشافية" إذ يقول:²⁹

وبعد، فالتحو صلاح الألسنة والنفس إن تعدم سناه في سناه
وبه انكشاف حجب المعاني وجلوة المفهوم ذا إذعان

فانكشاف المعاني واستظهارها في سياقاتها المتباينة، لبنة النحو العربي، علاوة عن تحقيق الصّحة النحويّة التي يتحقّق بها سلامة اللسان.

وإذ ما عدنا إلى النحو العربيّ بنظرة فاحصة تحاول معرفة أسسهم وضوابطهم التي اعتمدوا عليها في تصنيفه وتسميته، نلاحظ وجود أسسٍ متفرقة، تارةً تعتمد على معيار الزمن كما في الفعل الماضي، وتارةً ثانيةً تعتمد على معيار البنية كما في الفعل المضارع، وتارةً ثالثةً على معيار الوظيفة كما في فعل الأمر، والفاعل والمفعول والخبر، وتارةً رابعةً على معيار الموقع كما في المبتدأ، وتارةً خامسةً على معيار العمل كما في اسم المجرور، فالتحاة تجاذبوا

²⁵ ينظر، حستان، مناهج البحث في اللغة، 193.

²⁶ حستان، مناهج البحث في اللغة، 193.

²⁷ ينظر، حستان، مناهج البحث في اللغة، 193.

²⁸ حستان، مناهج البحث في اللغة، 194.

²⁹ ابن مالك. شرح الكافية الشافية، مع. عبد المنعم هريري (دار المأمون للتراث، 1982)، 1/155.

معیار المعنی الوظيفي في عملهم، لكنهم لم يجعلوه معياراً عاماً في تصنيف الأبواب النحويّة وتسميتها، وهذا مختلف باختلاف الباب، واختلاف التسمية التي تقترب من العنى الوظيفي تارةً، وتبعد عنه تارةً أخرى.

ولقد قدّم خالد العدواني في دراسته " النحو العربي عرض ونقد وتوجيه " طرحاً جديداً يقوم على جعل المعنى الوظيفي معياراً عاماً في تصنيف الأبواب النحوية، من خلال تثبيت الأبواب التي اعتمد النحاة فيها على المعنى الوظيفي في تصنيفها، ومن ثمّ إعادة تسمية الأبواب التي خالفوا فيها المعيار في التسمية والتصنيف³⁰.

3. مصطلح الخصائص

إذا كان مصطلح المعنى الوظيفي وليد الدراسات الغربية والعربية- كما قلنا سابقاً- فإنّ مصطلح "الخصائص" مصطلح عربيّ معاصر، يوضّحه خالد العدواني، في مقالته "النحو العربيّ عرض ونقد وتوجيه" التي يطرح فيها رؤية جديدة في تصنيف الأبواب النحويّة معتمداً على معيار المعنى الوظيفي، إذ يعمل على تحديد الباب النحويّ أولاً، وهو في ذلك لا يخرج عمّا استقرّ في العرف النحويّ العربيّ، ومن ثمّ تحديد خصائص ذلك الباب ثانياً، وبعدها رصد التغيرات التي تطرأ على هاتيك الأبواب، وتلك الخصائص ثالثاً.

فالخصائص: جمع، مفردا "خصيصة"، والخصيصة: هي "الصفة التي تميّز الشيء وتحدّده".³¹ والخصائص: كما يراها خالد العدواني، هي محدّدات الباب النحويّ ومميّزاته من

³⁰ ينظر: خالد العدواني، النحو العربي عرض ونقد وتوجيه، ضمن سلسلة مراجعات في اللغة والأدب التراثية والوافدة (استنبول: سلسلة مركز الفكر الجديد للبحوث والدراسات، العدد الأوّل 2020) 26 -

³¹ مجموعة من اللغويين في مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1972)،

خلال أسس وضوابط شتى،³² أو تلك السمات والعلامات الفارقة التي تصوغ الهوية الخاصة بكل باب من الأبواب النحوية على حدة.

وهذه الخصائص - بصفتها التكوينية - تنقسم إلى ثلاث خصائص:³³

خصائص بنوية، وخصائص موقعية، وخصائص علائقية.

وقبل الحديث عن هذه الخصائص، لابدّ من توضيح حال هذه الخصائص في الدراسات النحوية السابقة على مستويي المفردات والجمل، فهذه الدراسات لم تعتمد إلى استقراء تلك الخصائص كاملةً، بل اكتفت بذكر بعضها، وأغفلت بعضها الآخر، علاوةً عن غياب المرجعية التصنيفية في استقراء أبواب كلّية للنحو تضمّ فيها التّظير إلى نظيره، والشّبيه إلى شبيهه، وكذلك عدم فطنتها لضرورة المساواة بين تلك الخصائص وأهمّيتها في عملية تحديد الأبواب، حيث غلبت بعضها على بعضها الآخر، على نحو ما نراه من تغليبهم الخاصّيّ للعمل والعلامة الأعرايية على بقية الخصائص الأخرى التي وقفوا عندها.³⁴

لذا تمّ تناول هذه الخصائص عند بعض النحاة العرب وفق خطة جديدة تراعي كلّ ما سبق، وتعمل على استقراء تلك الخصائص على مستويي أبواب المفردات والجمل، ومن ثمّ تصنيفها في أبواب كلّية، ثمّ المساواة بينها حين التّوجّه للدراسة.³⁵

فكانت هذه الرؤية الجديدة لخصائص أبواب المفردات وآلية تصنيفها، التي تلّم بالجوانب والخصائص كافة التي تتعلّق بالباب، إذ حصر الخصائص التي تتعلّق بالشّكل والبنية أولاً، فكانت "خصائص البنية": وتشمل: الكلمة، ونوع الكلمة (اسم، فعل، حرف، اسم الفعل)، أحوال الكلمة (معرفة، نكرة، جامدة، مشتقة)، هيكل الكلمة (صيغة الكلمة، صورة الكلمة)، علامة آخر الكلمة (ضمّة، فتحة، كسرة، سكون.. الخ)، حال العلامة

³² ينظر، العدواني، النحو العربي، 26-59.

³³ ينظر، العدواني، النحو العربي، 41.

³⁴ العدواني، النحو العربي، 40.

³⁵ العدواني، النحو العربي، 41.

(بناء، رفع، نصب، جر، جزم)³⁶، فتحليل خصائص البنية عنده يمثل مدخلاً ضرورياً لفهم طبيعة النظام النحوي العربي، إذ يُمكن الباحث من التعامل مع الكلمة بوصفها وحدة لغوية مركبة لها خصائص نوعية وصرفية وإملائية ترتبط بجذورها وتطورها واستعمالها داخل التراكيب. ويُعدّ هذا التصنيف خطوة تمهيدية لأي تحليل لغوي أو صرفي أو نحوي منهجي.

ولكنه -خالد العدواني لا يقف عندها- بل يرفقها أيضاً بـ **خصائص الموقع**: وتشمل: الرتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل)³⁷، فالخصائص الموقعية من المحاور الأساسية في التحليل النحوي الحديث، لأنها تتعلق بالعلاقات الزمنية والموضعية بين الوحدات اللغوية داخل التركيب، وتكشف عن انتظام الكلمات العربية وترتيبها، وخصائص الموقع ليست واحدة، منها ما يتعلق بالرتبة (موضع العنصر قبل أو بعد) أو ما يسمى بالرتبة المحفوظة، وغير المحفوظة، والمسافة (مباشر أو بعد فاصل)، وهذان العنصران يقدمان تصوّراً بنوياً واضحاً عن موقع البنية التركيبية، ودراسة الموقع من زاويتي الرتبة والمسافة يفتح أفقاً جديداً لفهم العلاقات التركيبية في الجملة العربية.

ومن ثمّ يدعم ذلك كلّ بـ "خصائص العلاقة: وهي نوعان:

أ. العلاقات المعنوية: وهي نوعان:

1. علاقات معنوية معجمية: تقوم على المناسبة بين الكلمات.

2. علاقات معنوية منطقية وتشمل: الإسناد، التخصيص، الإلحاق، التبعية، إضافة إلى العلاقات التي تكون حروف المعاني وما تدخل عليه من التراكيب الإسنادية.

ب. العلاقات اللفظية: وتشمل: التلازم، الربط، المطابقة، العمل³⁸.

³⁶ العدواني، النحو العربي، 41.

³⁷ العدواني، النحو العربي، 41.

³⁸ العدواني، النحو العربي، 41.

فالخصائص العلائقية تشكّل بُعداً دلاليًا وتركيبياً مهمًا في بناء الجملة العربية، وهي تمثّل الآلية التي تنتظم من خلالها العناصر اللغوية في نسق متكامل، تُقرأ فيه الدلالات في ضوء الترابط بين الكلمات، وهي تعكس وجه الترابط بين العناصر من خلال علاقات المعنى أو البنية، سواء كان ذلك ترابطاً دلاليًا (إسناد، تخصيص، تبعيّة...) أو شكلياً (تطابق، ربط، عمل...).

وبذلك تتكامل وجهة النظر التي يقدمها خالد العدواني من خلال قراءة شكل المفردة أو الباب أولاً، ومن ثمّ تحديد موقع هذه البنية وتجاورها وترتيبها مع ما بعدها أو ما قبلها، وما يلحقها من فصلٍ ووصلٍ ثانيًا، ثمّ الإحاطة بكلّ جوانب العلاقات المعنويّة واللفظيّة، وعليه يغدو هذا الطرح نقلة نوعية في تحليل الظواهر النحوية، حيث لم يُعدّ التحليل قاصرًا على ضبط الكلمات أو بيان العامل، بل توسّع ليشمل الخصائص التي تُحدّد البنية في هوية العناصر/ الباب، ويُظهر الموقع نمط ترتيبها، وتُوضّح العلاقة الوظائف والدلالات السياقية بينها.

وبهذا تُشكّل هذه الخصائص البنية والموقع والعلاقة ثلاثية منهجية متكاملة تسهم في بناء قراءة عميقة ومتماسكة للنص العربي أو للباب النحويّ، وتُعدّ مدخلًا مهمًا لتجاوز الرؤية التجزيئية إلى نحوٍ تفسيريّ شموليّ متكامل.

ويتوسّع هذا الطرح مع خالد العدواني ليشمل أبواب الجمل إضافة إلى الأبواب النحويّة في حالة الأفراد من خلال تقديم رؤية خاصّة تتجاذب دراسة أبواب الجمل في النحو العربيّ من زوايا متعددة، تبدأ أيضًا بدراستها أولاً من ناحية "خصائص البنية: وتشمل: الجملة، ونوع الجملة (فعلية واسمية)، وأحوال الجملة (خبريّة، إنشائيّة، مثبتة، منفيّة، مؤكدة، طلبية، غير طلبية)³⁹"، فنمثّل هذه الخطوة نقطةً جوهريةً توجيهيةً لفهم بنية الجمل النحويّة في اللغة العربيّة، إذ تُعنى بتحديد الإطار الشكليّ التركيبيّ الذي تُبنى عليه الجملة

³⁹ العدواني، النحو العربي، 41-42.

من حيث نوعها وأحوالها التعبيرية، وهو ما يشكل أداة تشخيص أولية ضرورية لفهم أي مسار تأويلي أو نحوي.

وثانيًا دراسة أبواب الجمل من ناحية "خصائص الموقع": وتشمل: الرتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل)⁴⁰، فتمثل خصائص الموقع أحد الأعمدة التفسيرية الدقيقة في تحليل البنية التركيبية لأبواب الجمل في العربية.

وإذا كانت خصائص البنية تبين "ماهية" أبواب الجملة وعناصرها، فإن خصائص الموقع توضح "موضع" هذه العناصر داخل النسيج التركيبي، وتكشف كيف يسهم الترتيب والتجاور في توليد الدلالة واستقرار المعنى، وذلك بما تنهض به الرتبة من جهة التي تعدّ عنصرًا حاسمًا في النحو العربي، نظرًا لما لها من دور في بناء المعنى وتحديد الوظيفة النحوية، ولا سيما أنّ اللغة العربية لغة تنسّم إلى حدٍ كبيرٍ بـ"الحرية النسبية" في ترتيب المكونات والعناصر"، لكنّ هذه الحرية ليست اعتباطية، بل تضبطها علاقات سياقية كائنة، وبما تنهض به المسافة أيضًا من جهة أخرى التي تُحيل إلى مدى التصاق أبواب الجمل النحوية ببعضها أو انفصالها، ومدى قابلية العلاقة بينها للبروز أو الاختفاء نتيجة للفواصل التركيبية الحاصلة كالجمل الاعتراضية، أو التوكيد.

وثالثًا دراسة أبواب الجمل من ناحية "خصائص العلاقة": وهي نوعان:

أ. العلاقات المعنوية: وهي نوعان:

1. علاقات معنوية معجمية: تقوم على المناسبة بين الجمل.

2. علاقات معنوية منطقية وتشمل: الإسناد، التخصيص، الإلحاق، التبعية، إضافة إلى العلاقات بين الجملة التي لا تقع موقع المفرد وما قبلها.

⁴⁰ العدواني، النحو العربي، 41-42.

ب. العلاقات اللفظية: وتشمل: التلازم، الربط، المطابقة، العمل⁴¹.

إنَّ خصائص العلاقة -بكل أنواعها - تُعدّ البنية التفسيرية الأعلى والأكثر نضوجًا في تحليل الجمل التحوّية، فهي لا تكتفي بوصف الشّكل أو الموقع، بل تُحدّد طبيعة الارتباطات بين مكونات الجملة الواحدة، وبين الجمل في السياق الأكبر. وبهذا تُشكّل هذه الخصائص معًا خصائص البنية والموقع والعلاقة ثلاثية منهجية متكاملة تسهم في بناء قراءة عميقة ومتماسكة للنّص العربيّ خاصّةً، للبَاب التّحوّيّ عامّةً، وتُعدّ مدخلًا مهمًّا لتجاوز الرّؤية التّجزيّية إلى رؤية جديدة تتضافر فيها هذه الخصائص جميعًا، وبدرجة واحدة في البيان عن الباب التّحوّيّ، سواء أكان على مستوى المفردات، أم مستوى على الجمل.

ومّا يبدو قريبًا من مصطلح "الخصائص"، مصطلح "القرائن" عند د. تَمّام حَسّان، في كتابه "اللغة العربيّة مبناها ومعناها" فالقرائن هنا تشكّل نظريّة تحوي عددًا من القرائن تعمل معًا لتوضيح معنى المباني، وهي في جوهرها أي نظريّة القرائن - تعدّ خروجًا عن نظريّة العامل في نحونا العربيّ، وتدعو إلى إعادة التّظر في التّصوّر التقليديّ لمفاهيم النّحو العربيّ، إذ اعتمد تَمّام حَسّان في تنظيره على فكرة مركزيّة السياق والدّلالة الاستعماليّة في بناء الفهم التّحوّيّ.

وإذا نظرنا إلى هذه القرائن عند حَسّان تَمّام، نجدها قد قُسمت إلى ثلاثة أقسام:

اختص فيها القسم الأوّل: "بالقرائن الماديّة، ومن أمثلتها مخلفات الجرم في مكان الجريمة"⁴².

فتمثّل هذه القرائن العناصر الظاهرة والمحسوسة في النّصّ، كالإعراب الظاهريّ، والتّرتيب التّحوّيّ، والصّيغ الصّرفيّة، والأدوات الرّابطة، والوقف الصّوّيّ، وغيرها من المؤشرات

⁴¹ العدواني، النحو العربي، 41-42.

⁴² حَسّان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، 190.

الشكلية التي تُعين المتلقي على تأويل المعنى من خلال مظاهر اللغة الخارجية. ومثل لها حسان- على سبيل الاستعارة - ب"مخلفات المجرم في مكان الجريمة"، في إشارة إلى أثرها الواضح في النص.

ثم أرفق تمام حسان القرائن المادية **بالقسم الثاني**: وهو "القرائن العقلية، وهي نوعان:

النوع الأول: عهديّة ذهنيّة، وذلك كقولك: أنا ذاهب إلى الكلية، فتعرف المقصود من " الكلية" بالعهد الذهنيّ.

النوع الثاني: منطقيّة، ومن أمثلتها قضايا القياس المنطقيّ والاستدلاليّ والبرهانيّ".⁴³

وبذلك تكون القرائن العقلية هي التي تُعنى بالمعطيات الذهنية والمنطقية التي يستدعيها المتلقي أثناء تلقي النصّ، وتعكس إدراك اللغة بوصفها نظامًا معرفيًا عقليًا، وليس مجرد ظاهرة شكلية..

ثم تتكامل نظرية القرائن عنده بثلاثة الأثافي **القسم الثالث**: وهو " قرائن التعليق، وهي نوعان:

النوع الأول: القرائن المقاليّة: وتنقسم إلى معنويّة ولفظيّة.

المعنويّة: وتشمل: قرينة الإسناد وتحتها فروع والتخصيص وتحتها فروع، والنسبة وتحتها فروع، والتبعية وتحتها فروع، والمخالفة.

اللفظيّة: وتشمل: الإعراب، الرتبة، الصيغة، المطابقة، الربط، التضام، الأداة والتّنعيم.

⁴³ حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، 190.

النوع الثاني: القرائن الحالية وتعرف من المقام⁴⁴.

يُعدّ التقسيم الثلاثي للقرائن عند تمام حسان (مادية، عقلية، تعليلية) إطاراً علمياً متماسكاً لفهم بنية اللغة العربية في سياقها الطبيعي، ويكشف عن وعي مبكر بطبيعة العلاقة بين المعنى والبنية والسياق.

وقد مثل هذا التّصوّر نقلةً نوعيّةً من التّحوّ القائم على الشّكل إلى نحو يتأسّس على الدّلالة الوظيفيّة والسّياقيّة متجاوزاً الإطار التّقليديّ إلى أفقٍ لسانيّ حديثٍ.

وبعد إمعان التّظر في المصطلحين - مصطلح الخصائص ومصطلح القرائن - نلاحظ تقاطع المصطلحين في نقاط، وهي العلاقات/ القرائن اللفظيّة والمعنويّة، وافتراقهما في أخرى، تبعاً لاختلاف المقدمات، من حيث إبقاء الأولى على العرف النّحويّ، وخروج الثانية عنه.

4. المعاني الوظيفيّة للتّوابع العربيّة:

لقد تعدّدت المعايير التي اعتمد عليها النّحاة في تصنيف الأبواب النّحويّة وتوزيعها وتسميتها، فتارةً اعتمدوا على معيار الزمن، وتارةً ثانية على معيار العمل، وتارةً ثالثة على معيار الموقع، وتارةً رابعة على معيار البنية، وتارةً خامسة على معيار المعنى الوظيفي.

وفي هذا البحث سنحاول معرفة مدى اعتماد النّحاة على معيار المعنى الوظيفي في تقسيم التّوابع وتسميتها، أكان المعيار واضحاً في تسمية الباب فقط، أم في تعريفاتهم له فقط، أو في كليهما معاً، ومن ثمّ معرفة المعاني الوظيفيّة الخاصّة والجزئيّة لكلّ تابع من التّوابع على حدة، وسنبداً أولاً بالمعاني الوظيفيّة للصفّة، ومن ثمّ المعاني الوظيفيّة للبدل، فالتوكيد، فالعطف.

⁴⁴ حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، 190.

4. 1. المعاني الوظيفية للصفة:

سوف نقوم - كما قلنا سابقا - بدراسة مفهوم المعنى الوظيفي للصفة، وفق خطة تراعي ذكر بعض أقوال النحاة واللغويين وتعريفاتهم لمصطلح الصفة / التعت عبر مددٍ زمنيّة متفاوتة، ومن ثمّ استقراء تلك التعريفات، وصوغ المعنى الوظيفي للصفة، وهو الوصفية، أو التعتية.

يقول ابن جني (ت 392هـ): "الوصف لفظ يتبع الاسم الموصوف تحليةً له، وتخصيصاً ممن له مثل اسمه، بذكر معنى في الموصوف أو في شيء من سببه".⁴⁵ وعنى بقوله "أو في شيء من سببه" الصفة السببية.

يقول ابن يعيش (ت 643 هـ): "والصفة لفظ يتبع الموصوف في إعرابه تحليةً وتخصيصاً له بذكر معنى في الموصوف أو في شيء من سببه".⁴⁶

يقول ابن عصفور (ت 669هـ): هو "اسم أو ما هو في تقديره من ظرف، أو مجرور، أو جملة يتبع ما قبله، لتخصيص نكرة أو إزالة اشتراكٍ عارضٍ في معرفة، أو مدح، أو ذم، أو ترجم، أو تأكيد بما يدل على حليته ك "طويل"، أو نسبه، ك "قرشي" أو فعله، ك "قائم"، أو خاصّة من خواصّه، وذلك أن تصفه بصفة سببية".⁴⁷

⁴⁵ ابن جني، *اللمع في العربية*، مح. حامد المؤمن (بغداد: منشورات منتدى النشر، 1982)، 82/1.

⁴⁶ ابن يعيش، *شرح المفصل*، 2/ 232.

⁴⁷ ابن عصفور، *المقرب*، مح. أحمد عبد الستار الجوّاري، وعبد الله الجبوري (بغداد: مطبعة العاني،

1986)، 240.

يقول ابن مالك (ت 672 هـ) في شرح التسهيل: "هو التابع المقصود بالاشتقاق وضعاً أو تأويلاً مسوقاً لتخصيص أو تعميم أو تفصيل، أو مدح أو ذم أو ترحم أو إهمام أو توكيد".⁴⁸

إنَّ استقراءً سريعاً لأقوال النحاة واللغويين وتعريفاتهم للصفة، يُظهر للباحث بروز المعنى لوظيفي الخاصّ بالباب التحوي "الصفة" في التعريفات كلّها، وهي "الوصفية أو التعتية"، بل إنَّ هذا المعنى الوظيفي لبثت وجوده ويعزّزه من خلال المصطلح التحوي ذاته "الصفة" أو "التعت" قبل ورود إلى واحة التعريفات.

ثمَّ إنَّ إعادة النظر في هذه التعريفات ليعطي أيضاً لمعالم هذه الوصفية/ التعتية من خلال "بيان الصفة أو متعلقها" القائمة بين ركني الوصفية "الموصوف والصفة"، فنتحصل على معاني وظيفية جزئية أخرى "وصفية حقيقية": بيان صفة من صفاته، أي "الموصوف"، و"وصفية سببية": بيان صفة من صفات ماله تعلق بمتبوعه وارتباط به، ومن خلال قيامها بـ"تخصيص النكرات" ويعني تقليل الاشتراك المعنوي وتضييق العدد الذي تشمله هذه النكرة، كقولك: مررتُ برجلٍ خطيبٍ، و"توضيح المعرفة"، فهو إزالة الاشتراك اللفظي فيها، كقولك: رجع عليّ التاجر،⁴⁹ ومعاني أخرى تفصح عن المدح أو الذم أو الترحم أو التحديد أو التوكيد أو غيره.

ونجد أيضاً معاني وظيفية جزئية أيضاً، هي "وصفية تخصيصية" و"وصفية توضيحية" و"وصفية توكيدية"، تظهر في الصفة، ولا تقتصر على تبعية الصفة لموصوفها في العلامة الإعرابية فقط.

⁴⁸ جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبائي الأندلسي، شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، مح. محمد عبد القادر عطا، طارق فتحي السيد (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001)، 3/ 168.

⁴⁹ ينظر: الزمخشري، المفصل، 117.

4.2. المعاني الوظيفية للتوكيد:

في محاولة رصد المعنى الوظيفي القائم في "التوكيد"، سوف نذكر بعض الأقوال التي قاربت المعنى الوظيفي، ومنها:

قال ابن جني: التوكيد هو "لفظٌ يتبع الاسم المؤكّد، لرفع اللبس، وإزالة الاتّساع".⁵⁰

وحده ابن عصفور بأنّه: "لفظ يُراد به تمكين المعنى في النفس، أو إزالة الشك عن الحديث، أو المحدث عنه".⁵¹

وحده علي بن سليمان اليميني (ت 599هـ) بأنّه "تحقيق المعنى في النفس بإعادة لفظ أو معنى".⁵²

وحده العلوي (ت 749هـ) بأنّه: "تمكين الشيء في النفس وتقوية أمره وفائدته إزالة الشكوك وإمالة الشبهات عمّا أنت بصدده".⁵³

إنّ نظرة عجل على هذه التعريفات والأقوال، تبين بما لا يدعى مجالاً للشك بروز المعنى الوظيفي الخاصّ في الباب النحويّ "التوكيديّة" ضمن "التوابع" واضحاً في التعريفات جميعاً، بل إنّ مصطلح المعنى الوظيفي "التوكيديّة" هو أشدّ وضوحاً في "المصطلح النحويّ" ذاته "التوكيد" قبل الولوج إلى عوالم التعريفات والأقوال.

ولعلّ نظرة أخرى. لتلك التعريفات. تعزّز لدى الباحث احتمال تلك التعريفات على المعنى الوظيفي الجزئيّ أيضاً من خلال قولهم: "تحقيق المعنى في النفس بإعادة لفظ أو

⁵⁰ ابن جني، *اللمع في العربية*، 165.

⁵¹ ابن عصفور، *المقرب*، 261.

⁵² علي بن سليمان الحيدرة اليميني، *كشف المشكل في النحو*، تح: هادي عطية مطر الهلالي (بغداد: مطبعة الإرشاد، 1984)، 2/ 5.

⁵³ يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم العلوي، *الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز* (مصر: مطبعة المقتطف، 1914)، 2/ 238.

معنى "أو من خلال قوله: "ب تمكين المعنى في النفس" هو "التوكيد اللفظي" أو "التوكيد اللفظية"، وإزالة الشك عن المحدث عنه" هو "التوكيد المعنوي" أو "التوكيد المعنوية".

فهذه "التوكيدية" بشقيها "اللفظي والمعنوي"، تحقق تقريراً وترسيخاً للكلام في نفس المتلقي، وتدفع توهم السهو، وعدم الشمول.

بل إن هذه "التوكيدية" قد تجاوزت المعنى الوظيفي الخاص بباب محدد من أبواب النحو "باب التوابع"، لتغدو معنى وظيفياً عاماً من حيث كونها أسلوباً عاماً في اللغة، وهذا ما نجده في كتاب "النحو العربي" نقد وتوجيه" لمهدي المخزومي، حيث يُقدّم التوكيد تحت مسمى "أسلوب التوكيد"، وهو يقسمه إلى نوعين:

1- "توكيد بالأداة": وفيه نجد: أدوات تختص بالأسماء، وأدوات تختص بالأفعال، وأدوات تتصل بالأسماء والأفعال، وأدوات تستخدم لتقوية التوكيد.

2- "توكيد بغير الأداة": وفيه نجد: التوكيد بالتقديم . التوكيد بالتكرار. وضروب التوكيد بالتكرار:⁵⁴

4.3. المعاني الوظيفية للبدل:

نكمل الرحلة مع البديل الذي اختلفت فيه الآراء والتسميات، وسوف نقصر على بعض التعريفات التي تحمل إشارات المعنى الوظيفي، ولعل أبرزها:

تعريف سيبويه: "هذا باب من الفعل يستعمل في الاسم، ثم يبدل مكان ذلك الاسم اسم آخر، فيعمل فيه كما عمل في الأول، وذلك قولك: رأيت قومك أكثرهم".⁵⁵

وقال المبرد: "قيل بدل، لأن الذي عمل في الذي قبله قد صار يعمل فيه بأن فرغ له"،⁵⁶ ثم يستطرد بعد هذا التعريف، فيقول: "اعلم أنّ البديل في جميع العربية يحل محلّ

⁵⁴ ينظر: مهدي المخزومي، النحو العربي نقد وتوجيه (بيروت: دار الرائد، 1986)، 234-245.

⁵⁵ سيبويه، الكتاب، 1/ 150.

⁵⁶ أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، مح. محمد عبد الخالق عزيمة (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1388)، 4/ 295.

المبدل منه، وذلك قولك: مررت برجل زيد، وبأخيك أبي عبد الله. فكأنك قلت: مررت بزيد، ومررت بأبي عبد الله".⁵⁷

أما الزماني فقد عرّفه باختصار: "قول يقدر في موضع الأول"،⁵⁸ على حين كان التّمخشري أكثر تفصيلاً إذ قال: هو الذي يعتمد بالحديث، وإنما يذكر الأول لنحو من التّوطئة وليفاد بمجموعهما فضل تأكيد وتبيين لا يكون في الأفراد.⁵⁹

ومن ثمّ يعرفه ابن مالك بقوله: التابع المقصود بالحكم بلا واسطة هو المستمى بدلاً".⁶⁰

إنّ قراءةً فاحصةً لتلكم التعريفات تُظهر التزام النّحاة واللّغويين بمعيّار العمل الإعرابي عند تعريفهم للبدل، بل نجد ضبابيةً تُعشّي المعنى الوظيفي؛ فلا يتمّ الإفصاح عنه مباشرةً خلافاً للمعنى الوظيفي في "الصّفة والتّوكيد"، إذ نجد ههما واضحين من خلال المصطلح النّحويّ مباشرةً.

ومن خلال قراءاتٍ أخرى لهذه التعريفات، سنحاول كسر هذه الضبابية واستشفاف المعنى الوظيفي للبدل، فهذه البدلية لا تثبت وجودها من خلال العمل والعلامة الإعرابية فقط، بل هي وجود معنى يحلّ محلّ معنى آخر، وليكون هذا المعنى هو المقصود بالحكم النهائي، وهذا الحكم في حقيقته هو البيان والافصاح للكلمة الأولى، فتظهر "البدلية الببانية" كمعنى وظيفي يمكن استشفافها إلى حدٍّ ما من المصطلح بدايةً ومن تعريفات نهايةً معاً. وهذه البدلية في نواتها أيضاً تحمل قطبين اثنين: أحدهما المبدل منه وثانيهما البدل، فهذان القطبان يتحدان معاً في تأدية المعنى الوظيفي لها، فالأول: المبدل منه، كما قال

⁵⁷ المبرد، المقتضب، 4 / 211.

⁵⁸ الزماني، الحدود النحوية، 39.

⁵⁹ ينظر، التّمخشري، الفصل، 123.

⁶⁰ ابن مالك، ألفية ابن مالك، مح. صباح عباس السالم (بغداد: مكتبة النهضة، بغداد، د(ت)، 39.

الزّخشي: يذكر لنحو من التّوطئة وليفاد بمجموعهما فضل تأكيد وتبيين لا يكون في الأفراد⁶¹.

فالبديل معادلة طرفيها المبدل منه، والبديل، يحلّ ثانيهما محلّ الأول، لكنّه - في آنٍ - لا يُلغيه، بل يعمل على بيانه وتوضيحه وتوكيده.

وإلا لم يكن للبديل أيّ معنى، من حيث هو باب نحويّ له معاني دلالية وخاصة في الكتابات الأدبيّة والأكاديميّة، وغيرها.

وهذه البدلية البيانيّة لها مظهران أولهما: حينما يكون المعنى في البديل والمبدل منه واحد وكامل، وهي "البدلية البيانيّة الكلّيّة"، ومثاله: قولك: مررت برجلٍ زيدٍ، وبأخيك أبي عبد الله.

وثانيهما: حينما يكون المعنى في البديل بعض ما في المبدل منه، وهي: "البدلية البيانيّة البعضيّة"، ومثاله: وذلك قولك: رأيتُ قومك أكثرهم.

4.4. المعاني الوظيفيّة للعطف

ولعلّنا قبل أن نبدأ بتعريف العطف ومحاولة صوغ معناه الوظيفيّ، نجد اختلافه عن أخواته من التّوابع في بروز المعنى الوظيفي الواضح من المصطلح، وذلك ما سنبيّنه لاحقاً بعد ذكر عدد من التعريفات.

عرّف الرّمائيّ العطف، فقال: إنّه "تبعٌ للأوّل على طريق الشّركة"⁶².

وحده ابن عصفور فقال: إنّه "حمل الاسم على الاسم، أو الفعل على الفعل، أو الجملة على الجملة، بشرط توسّط حرفٍ بينهما"⁶³.

⁶¹ ينظر، الزّخشي، الفصل، 123.

⁶² الرّمائي، الحدود النحوية، 39.

⁶³ ابن عصفور، المقرب، 251.

أما ابن يعيش فقد كان أكثر إيضاحاً وتفصيلاً في تعريفه، إذ يرى أنه: تابع مقصوداً بالنسبة مع متبوعه يتوسط بينه وبين متبوعه أحد الحروف العاطفة، وهو إما أن يشرك بين الأول والثاني بالحكم والإعراب، وإما أن يشرك بينهما بالإعراب فقط.⁶⁴

كما أوضحنا سابقاً أنّ "الصفة والتوكيد" و "البدل" إلى حدّ ما، جاءت الإشارة إلى معانيها الوظيفيّة واضحةً بشكلٍ مباشرٍ من خلال المصطلح النحويّ "الصفة" التوكيد، أما العطف فلم تأتِ الإشارة إلى المعنى الوظيفيّ واضحةً من خلال المصطلح النحويّ، ولا من خلال التعريفات، فإنّها جميعاً قد أشادت بمعيار العمل والعلامة الإعرابيّة، إلّا ما جاء في نهاية تعريف ابن يعيش كإشارة عبارة: إما أن يشرك بين الأول والثاني بالحكم والإعراب، وإما أن يشرك بينهما بالإعراب فقط.

فهذا الإشراف القائم على الحكم والإعراب لا يشمل حروف العطف جميعاً، بل يقتصر على طائفة قليلة منها، وهي "الواو، الفاء، ثم، حتّى"، وهذا الحكم الذي يعود بالثاني على الأول من خلال المعنى هو- في جوهره - عطف على المعنى الوظيفي السابق، فإن كان المعنى الوظيفي في المعطوف عليه الفاعلية أو المفعولية أو التفسيرية أو غيرها، فالمعنى الوظيفي في المعطوف ينعطف على ذاك المعنى، ومن هنا نستطيع القول: إنّ العطف علاوة على كونه معيار عمل إعرابي، له أدوات لها معانٍ وظيفيّة جزئية حسب سياقاتها، له أيضاً معنى وظيفيّ خاصّ هو "العطفيّة" العائدة على المعنى الوظيفيّ السابق للمعطوف عليه.

إضافة إلى وظيفة العطف العامّة في الرّبط اللغويّ وإقامة السياق، والتي تقود إلى القول: بوجود معنى وظيفيّ عامّ، هو "العطفيّة التّسقيّة أو التّسقيّة من خلال الرّبط اللغويّ في النّصوص.

⁶⁴ ينظر، ابن يعيش، شرح المفصل، 2/ 279.

وأدوات العطف في معانيها الوظيفية هي: "الواو" للجمع دون تقييد⁶⁵، والفاء للترتيب والتعقيب،⁶⁶ وثُمَّ للترتيب والتراخي⁶⁷، "أو" بعد الطلب، للتخيير أو الإباحة، والتقسيم⁶⁸، و"لكن" للاستدراك⁶⁹، وبل للإضراب⁷⁰، "لا" للنفي⁷¹، حتَّى: الغاية⁷²، أم متصلة ومنقطعة⁷³.

لنصل في النهاية إلى نتيجة مفادها أنَّ التَّوابع العربيَّة الأصليَّة-في جوهرها- لها معنى وظيفي عام هو التَّبعية القائمة على التَّوضيحية والبيانية والتَّوكيدية للمتبوع.

5. الخصائص التَّكوينية للتَّوابع:

في قراءة الخصائص التَّكوينية للتَّوابع، نبدأ في قراءة الخصائص التَّكوينية للصفة، فالتَّوكيد. فالبدل، فالعطف.

5.1. الخصائص التَّكوينية للصفة:

1- خصائص البنية: وتشمل: الصفة، ونوع الكلمة (الصفة في أصلها: مشتق اسم، جاء الرجلُ العاقلُ الرجلان العاقلان، الرجلُ العاقلون.

وشبه جملة: وهي نوعان:

1. ظرف المكان فقط: في الدارِ رجلٌ أمامَ الكرسيِّ. أي كائنٌ أو موجودٌ.

⁶⁵ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 557

⁶⁶ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 573

⁶⁷ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 576

⁶⁸ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 603

⁶⁹ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 616

⁷⁰ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 623

⁷¹ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 618

⁷² ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 580

⁷³ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3 / 585

2. الجار والمجرور: رأيت رجلاً على حصانه . أي كائنًا أو موجودًا. وشرطهما أن يكون تأمًا . والموصوف نكرة محضة.⁷⁴

أحوال الكلمة: تطابق الصفة موصوفها في (العدد، النوع، التعيين)، هيكل الكلمة: (صيغة الكلمة: للأسماء والأفعال، في الأسماء: صيغتها هي صيغة المشتق، اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل.

وقد تؤول بمشتق مثل المصدر، واسم الإشارة، وذو، والاسم الموصول، وما دلّ على عدد الموصوف، والاسم الذي لحقته ياء النسبة وما دلّ على تشبيه، وما النكرة التي يراد بها الإبهام، وكل وأي الدالتين على استكمال الموصوف للصفة.⁷⁵

توافق الصّفة الموصوفَ في علامة آخر الكلمة (ضمّة، فتحة، كسرة)، وحال العلامة (بناء، رفع، نصب، جرّ).

خصائص بنية جملة الصفة، ونوع الجملة (فعليّة واسميّة)، وأحوال الجملة (خبريّة، مثبتة)، مثل: جاء تلميذٌ (يحمل كتابا). جاء رجلٌ (أبوه كريمٌ).

2- خصائص الموقع: وتشمل: الرتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل). الرتبة بين الصفة والموصوف رتبة محفوظة ومتأخرة حيث تأتي الصفة متأخرة بعد الموصوف، ومن حيث المسافة تأتي الصفة مباشرة بعد الموصوف دون فاصل للمسافة من درجة الصفر. ولكن يجوز الفصل بينهما، بـ العطف: هذان رجلان وعبد الله منطلقان، والاعتراض: {إنّه لقسمٌ . لو تعملون . عظيمٌ}،⁷⁶ أو معمول الصفة: {ذلك حشرٌ . علينا . يسيرٌ}⁷⁷ والفصل بـ لا، وإما بشرط تكرارهما، والفصل بالمبتدأ، وكان، وغيرها.⁷⁸

⁷⁴ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3/ 476

⁷⁵ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3/ 458- 463

⁷⁶ الواقعة، 76.

⁷⁷ ق، 22.

⁷⁸ ينظر، حسن، النحو الوافي، 3/ 435.

3- خصائص العلاقة: وهي نوعان:

أ. العلاقات المعنوية: وهي نوعان:

1. علاقات معنوية معجمية: تقوم على المناسبة بين الكلمات، مثل: قابلت رجلاً كريماً: بينهما تناسب فالرجل يكون كريماً. اشتريت حجراً كريماً، هنا كسر للمناسبة بين الكلمتين.

2. علاقات معنوية منطقية: العلاقة بين الصفة والموصوف هي التبعية.

ب. العلاقات اللفظية: وتشمل:

التلازم: وهو التّضام الإلزامي بين الوحدات التّحوّية، لأنّ كلّ عنصرٍ منها متمم للآخر،⁷⁹ هناك تلازم بين الصّفة والموصوف. ولكن قد يحذف أحدهما ويبقى الآخر. أو كلاهما مع قرينة دالة عليه، وهو من كسر الخصائص.

الرّبط: هناك رابط بين الصّفة والموصوف. سواءً أكان في الأسماء أم في الجمل، لكنّه في الجمل أكثر وضوحاً، مثال: جاء رجلٌ كبيرٌ: فيها ضمير مقدّر ذهنيّاً، أي: كبير هو.

جاء تلميذٌ (يحمل كتاباً): الرابط في جملة الصّفة ضمير يعود على التلميذ تقديره "هو"

جاء رجلٌ (أبوه كريم): جملة الصّفة تحتوي على رابط يعود على الموصوف.

المطابقة: تطابق الصّفة الحقيقيّة الموصوف وجوباً في:

⁷⁹ لطيف حاتم الزامل، أثر القرائن في التوجيه النحوي عند سيبويه (الجامعة المستنصرية: رسالة دكتوراه، كلية الآداب، 2003)، 173.

1. العلامة الإعرابية: تطابق الصّفة الموصوف في حال العلامة الإعرابية، في "الرفع والنصب والجر"، وعلاماتها: العلامات الأصلية: "الضمة والفتحة والكسرة" أو ما يقابلها من الحروف/ العلامات الفرعية: "الواو والنون، الألف والنون، الياء والنون".

2 العدد: الأفراد والتثنية والجمع: جاء الطالب المجتهد، جاء الطالبان المجتهدان، جاء الطلاب المجتهدون، جاءت الطالبات المجتهدات.

3 النوع: والمقصود به التذكّر والتأنيث جاء الطالب المجتهد، جاءت الطالبة المجتهدة.

4. التّعيين: والمقصود به التعريف والتّكثير، في التعريف: ﴿فآمنوا بالله ورسوله النبيّ الأُمّيّ﴾،⁸⁰ في التّكثير: ﴿لوح محفوظٍ﴾.⁸¹ وقد تكسر المطابقة في بعض الأمثلة، وهو ما سندرسه في كسر الخصائص . إن شاء الله . في الدراسات القادمة.

أمّا الصّفة السّببية، فتقتصر المطابقة فيها على العلامة الإعرابية والتّعيين (التّعريف والتّكثير)، والأفراد. أمّا التّذكير والتّأنيث، فيتبع السّببيّ فيها⁸² . يعجبني الحقلُ الناضرُ زرْعُهُ. هذا رجلٌ عاقلٌ أختُهُ . هذه فتاةٌ محسنةٌ أختُها.

العمل: يعمل في الصّفة العامل في الموصوف، حيث يتقيد اللاحق بالسابق في نوع الإعراب، فيكونان معًا مرفوعين أو منصوبين أو مجرورين.

5. 2. الخصائص التكوينية للتوكيد:

1- خصائص البنية: وتشمل: التوكيد اللفظي، ونوع الكلمة (اسم، فعل، حرف، اسم الفعل، جملة)، أحوال التوكيد اللفظي: قد يأتي (معرفة، نكرة، جامدة، مشتقة)، هيكل الكلمة (صيغتها: صيغة المؤكّد، أو صورته إن كان حرفًا)، يوافق التوكيد المؤكّد في علامة

⁸⁰ غافر، 158.

⁸¹ البروج، 22.

⁸² حسن، النحو الواقي، 3/ 454.

آخر الكلمة (ضمة، فتحة، كسرة، سكون)، وفي حال العلامة (بناء، رفع، نصب، جر، جزم).

التوكيد المعنويّ: وتشمل: الكلمة، ونوع الكلمة (اسم)، أحوالها (معرفة، وجامدة)، هيكل الكلمة (صيغة الاسم: عين، نفس، كلا، كلتا، جميع، عامة، مقترنة بالضمير)، يوافق التوكيد المؤكّد في علامة آخر الكلمة (ضمة، فتحة، كسرة)، وحال العلامة (رفع، نصب، جر).

2- خصائص الموقع: وتشمل: الرتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل).

الرتبة بين التوكيد والمؤكّد رتبة محفوظة ومتأخرة حيث يأتي التوكيد متأخرًا بعد المؤكّد منه، ومن حيث المسافة يأتي التوكيد مباشرة بعد المؤكّد منه دون فاصل. المسافة من درجة الصّفر. ويجوز أن يفصل بينهما فاصل، فقط مع كلّ، "ولا يحزّن ويرضين". بما أتيتهنّ. كلُّهنّ⁸³، كلُّهنّ توكيد لنون النسوة، والصحيح عدم جواز الفصل بين التوكيد والمؤكّد إذا كان لفظ التوكيد، هو كلمة "كلّ" التي تليها كلمة "أجمع" لتقويتها⁸⁴.

3- خصائص العلاقة: وهي نوعان:

أ. العلاقات المعنويّة: وهي نوعان:

1. علاقات معنويّة معجميّة: تقوم على المناسبة بين الكلمات. التوكيد اللفظي فيها تناسب، لأنّها إعادةٌ للشيء، والتوكيد المعنويّ الضمير العائد هو ذات الشيء.

2. علاقات معنويّة منطقيّة: العلاقة بين المؤكّد والتوكيد هي التبعيّة.

ب. العلاقات اللفظيّة: وتشمل:

⁸³ الأحراب، 51.

⁸⁴ حسن، النحو الوائي، 436.

التلازم: يوجد تلازمٌ بين المؤكّد والتوكيد، فلا يحذف أحدهما، ويذكر الآخر، وإلاّ ذهب غايته.

الرّبط: يتمّ الرّبط من خلال إعادة اللفظ في "التوكيد اللفظي" و"التوكيد المعنوي".
في التوكيد المعنوي: من خلال عودة الضمير على المؤكّد، يجب عدم حذف الضمير العائد.

المطابقة: يطابق "التوكيد اللفظي" مؤكّده مطابقة تامّة، لأنّه تكرر له.

ويطابق التوكيد المعنوي مؤكّده في:

العلامة الإعرابيّة: جاء العالمُ عينه. رأيتُ العالمُ عينه. مررتُ بالعالمُ عينه

العدد: الأفراد والتثنية والجمع: جاء التلميذُ نفسه، التلميذان نفسهما، التلاميذُ أنفسهم، جاء الرجلانِ كلاهما.

التعيين: التعريف فقط، جاء التلميذُ نفسه.

التّوع: التّذكير والتّأنيث: جاء التلميذُ نفسه، جاءتِ التلميذةُ نفسها.

العمل: يعمل في التوكيد العامل في المؤكّد، حيث يتقيد اللاحق بالسّابق في نوع الإعراب، فيكونان معاً مرفوعين أو منصوبين أو مجرورين.

5. 3. الخصائص التكوينية للبدل:

1- خصائص البنية: وتشمل: البدل، ونوع الكلمة (اسم، فعل، وجملة)، أحوال البدل (معرفة، نكرة، جامدة، مشتقة)، هيكل الكلمة (صيغتها: صيغة الاسم والفعل)، علامة آخر الكلمة (ضمّة، فتحة، كسرة، سكّون)، حال العلامة (بناء، رفع، نصب، جر).

2- خصائص الموقع: وتشمل: الرّتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل) الرّتبة بين البدل والمبدل منه رتبة محفوظة ومتأخرة حيث يأتي البدل متأخراً بعد المبدل

منه، ومن حيث المسافة يأتي البدل مباشرة بعد المبدل منه دون فاصل . المسافة من درجة الصفر... وقد يفصل بينهما، { يا أَيُّهَا الْمَرْمَلُ قَمِ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا نَصْفُهُ }⁸⁵.

3- خصائص العلاقة: وهي نوعان:

أ. العلاقات المعنوية: وهي نوعان:

1. علاقات معنوية معجمية: تقوم على المناسبة بين الكلمات. بدل كل من كل: قَدِمَ الخليفةُ عمرُ، الخليفة وعمر بينهما تطابق، فالإنسان يمكن أن يكون خليفة. بدل بعض من كل: جاءتِ القبيلةُ نصفُها، أو بدل الاشتغال: يعجبي عمرُ عدله: البدل والمبدل منه بينهما تناسب، فالضمير العائد هو ذات الشيء.

2. علاقات معنوية منطقية: العلاقة بين المبدل منه والبدل هي التبعية.

ب. العلاقات اللفظية: وتشمل:

التلازم: يوجد تلازم بين المبدل منه والبدل، فوجود أحدهما مرتبط بالآخر.

الربط: هناك رابط بين البدل والمبدل منه "في بدل بعض من كل: جاءتِ القبيلةُ نصفُها، الضمير "ها" رابط بينهما، وفي بدل كل من كل: قدم الخليفةُ عمرُ، يوجد رابط يقدر ذهنياً "هو".

المطابقة: يطابق البدل مبدله في:

العلامة الإعرابية: جاء أخوك زيدٌ. رأيتُ أخاك زيدًا. مررتُ بأخيك زيدٍ

العدد: الأفراد: جاء أخوك زيدٌ.

النوع: التذكير والتأنيث: جاء أخوك زيدٌ. جاءتُ أختك فاطمةُ

⁸⁵ المزمّل، 2.

أما المطابقة في التّعين: التعريف " {اهدنا الصراط المستقيم صراط الذين أنعمت عليهم}،⁸⁶ ويجوز كسر هذه المطابقة، حيث يجوز أن تبدل أي النوعين شئت، {لنسفعاً بالناصية ناصية كاذبة خاطئة}،⁸⁷ {إلى صراطٍ مستقيم، صراطِ الله}.⁸⁸

العمل: يعمل في البذل العامل في المبدل منه، حيث يتقيد اللاحق بالسابق في نوع الإعراب، فيكونان معاً مرفوعين أو منصوبين أو مجرورين.

5.4. الخصائص التكوينية للعطف:

1- خصائص البنية: وتشمل: العطف، ونوع الكلمة (اسم)، أحوال الكلمة (معرفة، نكرة، جامدة، مشتقة)، هيكل الكلمة (صيغتها، صيغة الاسم)، يوافق المعطوف عليه في علامة آخر الكلمة (ضمة، فتحة، كسرة)، وحال العلامة (بناء، رفع، نصب، جر). وتشمل: العطف جملة، ونوع الجملة (فعلية واسمية)، وأحوال الجملة (خبرية، إنشائية، مثبتة، منفية، مؤكدة، طلبية، غير طلبية).

و(مَنْ يُخْرِجْ) مِنْ بَيْتِهِ مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ يُدْرِكُهُ الْمَوْتُ) فَ (قَدْ وَقَعَ أَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ)⁸⁹

2- خصائص الموقع: وتشمل: الرتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل).

الرتبة بين المعطوف والمعطوف عليه رتبة محفوظة ومتأخرة، حيث يتقدم المعطوف عليه ثم حرف العطف ويتأخر المعطوف عليه. المسافة بينهما مباشرة بعد حرف العطف،

⁸⁶ الفاتحة، 7.6.

⁸⁷ العلق، 15.14.

⁸⁸ الشورى، 52.51.

⁸⁹ النساء، 100.

وأيضاً يجوز الفصل بينهما ب " كان " والظرف والجار والمجرور، وستدرس لاحقاً في كسر خاصية الموقع.

3- خصائص العلاقة: وهي نوعان:

أ. العلاقات المعنوية: وهي نوعان:

1. علاقات معنوية معجمية: تقوم على المناسبة بين الكلمات. مثال: جاء محمدٌ وأحمدُ، جاء: فعل حركة، ومحمد وأحمد يصحّ منهما الحركة، فبينهما تناسب.

2. علاقات معنوية منطقيّة: العلاقة بين حرف المعطوف عليه والمعطوف هي التبعيّة.

ب. العلاقات اللفظية: وتشمل:

التلازم: هناك تلازم بين مفردات العطف، وهي المعطوف عليه وحرف العطف والمعطوف.

الرّبط: يتمّ الرّبط بين المعطوف والمعطوف عليه بواسطة حرف العطف.

المطابقة: يوافق المعطوف عليه في:

العلامة الإعرابية: جاء أحمدٌ وعمرٌ- رأيت أحمدَ وعمرَ- مررت بمحمدٍ ومحمودٍ.

العدد: الإفراد والتثنية والجمع.

النوع: التذكير والتأنيث.

التعيين: التعريف والتّكثير.

العمل: يعمل في المعطوف العامل في المعطوف عليه بواسطة حرف العطف، حيث يتقيد اللاحق بالسابق في نوع الإعراب، فيكونان معاً مرفوعين أو منصوبين أو مجرورين.

خاتمة

مما تقدّم نتبين أنّ مصطلح التّوابع يظهر في أوضح صورهِ وأفضلها مع الأشعوني: فهو المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدّد غير خبر. فخرج بالحاصل والمتجدّد خبر المبتدأ، والمفعول الثاني، وحال المنصوب، وبغير خبر، من ثمّ خصّص هذا المشارك بالإعراب الحاصل: أي القائم في الجملة، أمّا المتجدّد فهو تغبّر صورة التّابع ومتبوعه في تراكيب أخرى جديدة تحافظ أساساً على التّابع والمتبوع، وأخرج الخبر، فأبقى فقط على التّوابع، ويخرج ما عداها من الخبر والمفاعيل، والتّوابع تنقسم إلى أربعة أقسام: هي " الصّفة، والتّوكيد، والبدل، والعطف.

مصطلح المعنى الوظيفي أرسى حجرَ أساسه العالمُ البريطانيّ " فيرث ". وتوضّح في الكتابات العربيّة مع تمام حسان، والمعنى عند تمام حسان: لغوي: ينقسم إلى معنى وظيفي، وآخر معجمي. ومقامي ودلالي.

المعنى الوظيفي هو المعنى الذي تؤدّيه المباني التحليليّة، ويشمل أركان اللغة الثلاث: الأصوات، والصّرف، والنّحو.

تنقسم المعاني الوظيفيّة التّحويّة إلى معاني وظيفيّة خاصّة " أبواب النّحو (الفاعليّة، والمفعوليّة ..)"، ومعاني وظيفيّة عامّة " الأساليب والجمل في اللغة العربيّة.

وتوصلت إلى نتيجة مفادها أنّ المعنى الوظيفي هو عمدة الغاية في نحونا العربيّ.

تقوم دراسة الخصائص في النّحو عند خالد العدواني في دراسته " النّحو العربيّ، عرضٌ ونقدٌ وتوجيهٌ"، على تحديد الباب التّحويّ أوّلاً، وهو في ذلك لا يخرج عمّا استقرّ في العرف التّحويّ العربيّ، ومن ثمّ تحديد خصائص ذلك الباب ثانياً، وبعدها رصد التّغييرات التي تطرأ على هاتيك الأبواب، وتلك الخصائص ثالثاً، والخصائص: هي السّمات والعلامات الفارقة التي تصوغ الهوية الخاصّة لكلّ بابٍ من الأبواب التّحويّة على حدّة.

برزت المعاني الوظيفية للتوابع واضحةً من خلال المصطلح التَّحويّ ذاته في الصِّفة والتَّوكيد، إضافة إلى وضوحها في التَّعريفات أيضاً. بعض المعاني الوظيفية شأها الغموض في المصطلح، وعملت الأقوال على توضيحها في البديل والعطف.

استنبطت المعاني الوظيفية من خلال المصطلح والتَّعريفات معاً، ودارت المعاني الوظيفية الكلية للتوابع في "الوصفية" و "التَّوكيدية" و "البديلية البيانية" و "العطفية" و "العطفية التنسيقية"، ولم تقتصر المعاني الوظيفية على معاني كلية أساسية لكل تابع من التوابع، بل احتوت على معاني جزئية أيضاً، فمن المعاني الوظيفية الجزئية للصِّفة "الوصفية الحقيقية، والوصفية السببية، علاوةً عن الوصفية التخصصية والتوضيحية والتَّوكيدية، وللتَّوكيد التَّوكيدية اللفظية والتَّوكيدية المعنوية، وللبديل "البديلية البيانية الكلية والبديلية البيانية البعضية، وللعطف معنى وظيفي جزئي هو "العطفية" العائدة على المعنى الوظيفي السابق للمعطوف عليه، إضافة إلى وظيفة العطف العامة في الرِّبط اللغوي وإقامة السِّياق، والتي تقود إلى القول: بوجود معنى وظيفي عام، هو "العطفية التنسيقية أو التنسيقية من خلال الرِّبط اللغوي في النصوص.

التوابع العربية الأصلية - في جوهرها - لها معنى وظيفي عام وكلي هو التَّبعية القائمة على التَّوضيحية والبيانية والتَّوكيدية والإشراكية الحكمية للمتبع. في دراسة خصائص التوابع في العربية ظهر لكل تابع من هذه التوابع خصائص بنيوية أحاطت بالكلمة ونوعها وهيكلها وعلامتها وحالتها، وخصائص موقعية: تتبعت الرتبة (قبل، بعد)، المسافة (مباشرة، بعد فاصل)، وخصائص علائقية: بنوعها المعنوية واللفظية. وليكون هذا السعي (المعاني الوظيفية والخصائص) في غايته، هو تقديم لنحو عربي في صورته المبسطة للنطاق بلغته الأم، وللتأطيقين بغيرها في آن.

المصادر

الأزهري، أبو منصور. تهذيب اللغة، مح. محمد عوض مرعب، بيروت: دار إحياء التراث، 2001.

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي. اللمع في العربية، مح. حامد المؤمن، بغداد: مطبعة العاني، منشورات منتدى النشر، 1982.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي. الأصول في النحو، 3 أجزاء، مح. عبد الحسين الفتلي، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1996.

ابن مالك الطائي الجياني الأندلسي، جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله. ألفية ابن مالك، مح. صباح عباس السالم، بغداد: مكتبة النهضة، (دت)

ابن مالك الطائي الجياني الأندلسي، جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله. شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، مح. محمد عبد القادر عطا، طارق فتحي السيد، بيروت: دار الكتب العلمية، 2001م، ج3.

ابن مالك الطائي الجياني الأندلسي، جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله. شرح الكافية الشافية، مح. عبد المنعم هريري، دار المأمون للتراث، 1982. ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد، الحضرمي الإشبيلي. المقرب، تح: أحمد عبد الستار الجوارى، وعبد الله الجبوري، بغداد: مطبعة العاني، 1986.

ابن هشام، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف. شرح قطر الندى وبل الصدى، مح. محمد محيي الدين عبد الحميد، المدينة المنورة: مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، دار الخير.

ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء يعيش بن علي. شرح المفصل، مح. اميل بديع يعقوب، بيروت: دار الكتب العلمية، 2001.

- الأشْمُونِي، علي بن محمد بن عيسى الأشْمُونِي. شرح الأشْمُونِي على ألفية ابن مالك، بيروت: دار الكتب العلمية، 1987.
- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد. المقتضب، 4 أجزاء، مح. محمد عبد الخالق عزيمة، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1388.
- حسّان، تّام. اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994.
- حسّان، تّام. مناهج البحث في اللغة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1990.
- حسن، عباس. النحو الوافي، مصر: دار المعارف، د. ت.
- الرّماني، أبو الحسن علي بن عيسى النحوي: الحدود النحوية ضمن "رسائل في النحو واللغة": تح. مصطفى جواد ويوسف يعقوب مسكوني، بغداد: المؤسسة العامة للصحافة والطباعة، دار الجمهورية، 1969.
- الرّماني، لطيف حاتم. أثر القرائن في التوجيه التحوي عند سيبويه، الجامعة المستنصرية: كلية الآداب، رسالة دكتوراه، 2003.
- الزّمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. المفصل في علم العربية، مح. فخر صالح قدارة، عمان: دار عمار، 2004.
- الرّضويّ الاسترابادي، محمد بن الحسن. شرح الكافية في النحو، وبهامشه: حاشية للسيد شريف الجرجاني، من منشورات المكتبة المرتضوية لإحياء الآثار الجعفرية، د (ط، ت).
- السّاقبي، فاضل. أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1977.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي. الكتاب، مح. عبد السلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، ج 1.

العدواني، خالد. النحو العربي عرض ونقد وتوجيه، ضمن سلسلة "مراجعات في اللغة والأدب التراثية والوافدة"، استنبول: سلسلة مركز الفكر الجديد للبحوث والدراسات، العدد الأول، 2020.

العلوي، يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، مصر: مطبعة المقتطف، 1914.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. العين، تح. مهدي المخزومي، وآخرون، العين: دار مكتبة الهلال.

القرآن الكريم، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد، 1420.

المخزومي، مهدي. النحو العربي نقد وتوجيه، بيروت: دار الرائد، 1986.

مجموعة من اللغويين في مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1972)، 238/1.

اليماني، علي بن سليمان الحيدرة. كشف المشكل في النحو، مح. هادي عطية مطر الهلالي، بغداد: مطبعة الإرشاد، 1984.

جماليات الزمان والمكان في شعر لوركا ونازك الملائكة¹

İbrahim ALŞİBLİ²

الملخص

يتناول هذا البحث المقارنة بين جماليات الزمان والمكان في شعر الشاعر الإسباني فيديريكو غارثيا لوركا والشاعرة العراقية نازك الملائكة، مع التركيز على رؤيتهما لموضوعي الموت والحياة. على الرغم من اختلاف السياق الثقافي واللغوي بين الشاعرين، إلا أن هناك أوجه تشابه في تعاملهما مع الزمن والمكان، حيث يعبر كل منهما عن صراع الإنسان مع الزمن وقسوته، وعجزه عن استعادة الماضي أو الهروب من المستقبل المجهول.

يظهر لوركا ونازك في شعرهما إحساساً عميقاً بالزمن باعتباره قوة جبارة تدفع الإنسان نحو الموت، ويعبران عن هذا الإحساس من خلال صور شعرية رمزية وقوية. كما يتناول البحث التشكيل الجمالي للمكان؛ إذ عبر لوركا عن اغترابه في المدينة الحديثة (نيويورك) وحنينه إلى الطبيعة، كما عبرت نازك عن قسوة الموت ورهبة القبر.

يتبع البحث منهج المدرسة الأمريكية في الأدب المقارن، دون التركيز على قضية التأثير والتأثر.

الكلمات المفتاحية: الأدب المقارن، لوركا، نازك الملائكة، الزمان، المكان.

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 05.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2025

Bu makale, "Lorca ve Nâzik el-Melâike Arasında Ölüm ve Yaşam Vizyonu: Karşılaştırmalı Bir Uygulama Çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden alıntılanmıştır. İbrahim eş-Şiblî, Danışman Doç. Dr. Haled Yaseer, Tişrin Üniversitesi, Lazikia, 2010.

² Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, ibrahimshibli82@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-3869-5122

Lorca ve Nâzik El-Melâike'nin Şiirinde Zaman ve Mekân Estetiği

ÖZ

Bu makale, İspanyol şair Federico García Lorca ile Iraklı şair Nâzik el-Melâike'nin şiirlerinde zaman ve mekân estetiğinin karşılaştırılmasını ele almakta ve özellikle ölüm ve yaşam temalarına dair bakış açılarını incelemektedir. İki şairin kültürel ve dilsel bağlamları farklı olmasına rağmen, zaman ve mekânla ilişkilerinde benzerlikler bulunmaktadır. Her ikisi de insanın zamanın acımasızlığıyla mücadelesini, geçmişi geri getirememeye veya belirsiz bir gelecekte kaçamama çaresizliğini ifade eder.

Lorca ve el-Melâike, şiirlerinde zamanı ölüme doğru sürükleyen güçlü bir kuvvet olarak derin bir şekilde hissettirir ve bu duyguyu güçlü ve sembolik şiirsel imgelerle aktarır. Ayrıca, makale mekânın estetik yapılanmasını da ele alır ve mekânın her iki şairin şiirsel vizyonunu şekillendirmede merkezi bir rol oynadığını vurgular. Lorca, modern şehirde (New York) yabancılaşmasını ve doğaya duyduğu özlemi ifade ederken, el-Melâike ölümün sertliğini ve mezar korkusunu yansıtır ve acı dolu gerçekliğinden kaçmak için çocukluk anılarına sığınır.

Makale, karşılaştırmalı edebiyatın Amerikan ekolünün metodolojisini izler ve iki şairin eserlerindeki sanatsal ve estetik unsurların analizine odaklanır, etki ve alımlama meselesine vurgu yapmaz.

Anahtar Kelimeler: *Karşılaştırmalı Edebiyat, Lorca, Nâzik el-Melâike, Zaman, Mekân.*

The Aesthetics of Time and Space in the Poetry of Lorca and Nazik Al-Malaika

ABSTRACT

This study undertakes a comparative analysis of the aesthetics of time and space in the poetry of the Spanish poet Federico García Lorca and the Iraqi poet Nazik Al-Malaika, with particular emphasis on their conceptualizations of death and life. Despite the distinct cultural and linguistic milieus from which these poets emerge, notable parallels exist in their treatment of temporal and spatial dimensions, especially in their articulation of the human confrontation with the inexorability of time and the impossibility of reclaiming the past or evading an uncertain future.

Both Lorca and Al-Malaika articulate a heightened awareness of time as an inexorable force propelling humanity toward mortality, a theme they render through evocative and symbolic imagery. This article further investigates the aesthetic construction of space within their poetry, underscoring its pivotal function in shaping each poet's artistic vision. Lorca's work is marked by a sense of estrangement within the modern urban environment (notably New York) and a concomitant yearning for the natural world, whereas Al-Malaika's poetry is characterized by meditations on the severity of death and the anxiety of the grave, with childhood memories serving as a sanctuary from existential anguish.

The analysis is grounded in the methodological framework of the American school of comparative literature, prioritizing the examination of artistic and aesthetic elements in the poets' works, rather than questions of influence or reception.

Keywords: *Comparative Literature, Federico García Lorca, Nazik Al-Malaika, Time, Space.*

مقدمة

إنَّ المقارنة بين جماليات الزمان والمكان في شعر لوركا ونازك الملائكة، تستدعي منّا الوقوف على أوجه التشابه الاختلاف بينهما، فلوركا الشاعر الإسباني جاء إلى الحياة مع نهاية القرن الثامن عشر، وتحديدًا في عام 1898م، وقد درس الحقوق والآداب في غرناطة، وغادرها إلى مدريد، ثم سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1929، وقضى فيها نحو عام ونصف، كان لها أثر بالغ في تطوُّره الفني، وتوفي في الحرب الأهلية بظروف غامضة عام 1936، وهو إلى جانب كونه شاعراً عظيماً فهو مسرحي كبير كذلك، وله العديد من المسرحيات من أشهرها مسرحية (عرس الدم)، وأما نازك الملائكة فشاعرة عربية من رواد الشعر الحرّ، ولدت عام 1926م، ودرست في دار المعلمين، ثم حصلت على الماجستير من جامعة ويسكونسن، وقد عادت إلى العراق لتدرّس في دار المعلمين³، وتوفيت عام 2007، وتحاول هذه الدراسة أن تقف على أوجه التشابه والاختلاف بين الشاعرين في رؤيا الموت والحياة، ولكنّ هذه المقارنة تنأى بنفسها عن قضية التأثير والتأثر، التي قامت عليها المدرسة الفرنسية، والتي تنهض "على إخضاع مبدأ المقارنة لعلاقة الأسباب والمسببات"⁴، لكننا قد نجد تشابهاً بين شاعرين دون أن يكون هناك دليل على تأثر أحدهما بالآخر⁵، لذا فإنّه ما من دليل على أنّ نازك الملائكة الشاعرة العربية قد تأثرت بالشاعر الإسباني لوركا، فعلى الرغم من قراءتها الواسعة في اللغة الإنكليزية، إلا أنّها لم تتأثر به، ولكن ثمة أوجه تلاقٍ بين الشاعرين، فكما أنّ لوركا تطوّر من الشعبية إلى الرمزية في أعماله الأخيرة، فإنّ نازك تطوّرت من البيت ذي الشطرين إلى شعر التفعيلة⁶، فضلاً عن أنّ كلاّ منهما يشكّل نقطة تحوّل في الحركة الشعرية في بلده، والأهمّ من هذا وذاك هو التشابه في طرقهما

3 الطاهر أحمد مكي، في الأدب المقارن، دراسات نظرية وتطبيقية، القاهرة: دار المعارف، 1988، 31-36

4 سعيد علوش، مدارس الأدب المقارن، دراسة منهجية، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1987، 228.

5 ينظر: الطاهر أحمد مكي، الأدب المقارن، أصوله وتطوره ومناهجه، القاهرة: دار المعارف، 1987، 199.

6 ينظر: مكي، في الأدب المقارن، 40..

لموضوعي الموت والحياة وهذا ما يمنح المقارنة مجالاً رحباً للنقد والتحليل، وأول ما نلاحظه في هذا المجال إصرار كلٍّ منهما على موضوع الموت والحياة، إذ شغل مساحة عريضة من إبداعهما الشعري، وكان لكلٍّ منهما طريقته المميّزة في التعبير عن إحساسه بالموت وانفعاله به، من حيث التصوير والتقاليد الشعرية الضاغطة التي وجهت الرؤيا لديهما، ويوجد اختلاف بينهما أيضاً في اللغة الشعرية وسماحتها، وهذا ما تحاول هذه الدراسة رصدته من خلال تحليل فني لمكوّنات رؤيا الموت والحياة لديهما، وقد سارت على طريق المدرسة الأمريكية في الأدب المقارن، التي تذهب إلى مقارنة ظاهرة ما في تجربتين مختلفتين في اللغة، دون أن تكون هناك علاقة تأثير وتأثر بينهما، "لذا فإنّ عدم اللقاء لا يحول دون المقارنة بينهما"⁷، والبحث عن أوجه التشابه والاختلاف، ذلك أنّ "التأثيرات هي— غالباً— خفية"⁸، فمن أعقد المشكلات في قضية التأثير والتأثر مسألة التأثير المباشر وغير المباشر⁹. وقد وقف كلا الشاعرين أمام الموت والحياة، وصوّرا إحساسهما تجاه الموت، وكلاهما قال يرثي، وحفّلت أشعارهما بصور عديدة لأوجه الموت والحياة، واصطبغت صورهما بمظاهر الطبيعة والكون من حولهما، وتشابها في كثير من الرؤى والأفكار، وإن اختلفا في غير قليل منها أيضاً وتتكئى هذه الدراسة على المدرسة الأمريكية— كما ذكرنا— في رصدتها لمظاهر الموت والحياة في كلتا التجربتين الشعريتين، وتحليلها للعناصر الداخلة في نسيج رؤياهما، وسنتقف أولاً عند مفهوم الرؤيا، وكذا الموت والحياة في اللغة والنقد.

7 ينظر: مكي، في الأدب المقارن، 40-41.

8 ماريوس فرانسوا غويار، الأدب المقارن، تر. هنري زغيب، بيروت: منشورات عويدات، 1988، 134.

9 ينظر: أحمد رضوان، مدخل إلى الدرس الأدبي المقارن، بيروت: دار العلوم العربية، 1990، 38.

1. جماليّات الزمان والمكان في شعر لوركا ونازك الملائكة:

من خلال الربط بين الأجزاء الداخلة في تكوين النسق الشعري تتجلى جماليّات الرؤيا، ولكن لكلٍّ من هذه العناصر جماليّات خاصّة، تشكّل مع غيرها من الأجزاء قيمة فنية وجمالية، لذا سنقف على جماليّات الزمان، وجماليّات التشكيل للمكان، عبر الدور الخلاق الذي تقوم به اللغة في خلق أماكن لا وجود لها في العالم، أو أماكن مثالية، وكذلك سندرس جماليّات الألوان، ولا يخفى على أحد الدور الحاسم للألوان في حياتنا، حيث تشعّرننا بجماليّة الأشياء من حولنا، ولكنّها في السياق الشعري تأخذ أبعاداً جمالية ودلالية أبعد مدًى وأكثر إيحاءً.

1.1. الزمان:

يشكّل الزمان هاجساً يحاصر الإنسان ويدفعه نحو الموت؛ ليغدو هذا الهاجس أهمّ مظهرٍ من مظاهر انهزام الإنسان أمام الموت، فـ "ليس أقسى على الموجود الذي يملك الحرية، ويحسّ إلى الأبدية، وينزع نحو اللاهائية، من أن يشعر بأنّ حرّيته حدوداً، وأنّ الزمان ينشب أظفار الفناء في عنقه، وأنّ التناهي هو نسيج وجوده"¹⁰، ولا يقف الزمان عند هذا الحدّ بل يتجاوز، حيث يصبح الحامل الذي ينطوي على كلّ ما يصيب الإنسان، ولا يقتصر على الحامل الفيزيائي، فهو يشمل كذلك ماهو نفسي واجتماعي¹¹، لذا يظهر عجز الإنسان عن قهر الزمن، فحاول الانتصار عليه من خلال العودة إلى الماضي، وتعكس هذه العودة الصراع الذي يعيشه الشاعر، صراعه مع لحظته الآنية، ورغبته في استعادة ماضيه الذي يتمسك به ويصبو إليه.

10 زكريا إبراهيم، مشكلة الإنسان، القاهرة: مكتبة مصر د.ت، 71 .

11 جمال الدين خضور، قمصان الزمن، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000، 55 .

ترى نازك في الزمن تلك القوة الجبارة، التي تطارد الإنسان الساعي للهرب منها، ولكنه لا يفلح في تحقيق ذلك، وما بثته من صور الأفعوان أو السمكة العملاقة وغير ذلك من رموز الزمن، ليست رموزاً تختص بمرحلة زمنية محدّدة لتصورها (كالماضي أو الحاضر)، وإنما ترمز بها إلى القوة المتميّزة، المستقلّة بذاتها، لذا فهي تشكّل وجوداً يقابل الوجود الإنساني، ويقوم بينهما صراع مستمرّ، تكون فيه الغلبة لها مطلقاً، فما الإنسان إلّا مخلوق ضعيف، يحاول النجاة من قبضتها، وينشد كلّ باب للخلاص، دون أن يقدر على تحقيق ذلك¹²، لذا تبدو نازك عاجزاً أمام إرادة الزمان وسيروته المحكمة، فلا تجد أمامها سوى الرضوخ لسيروته، فإذا كان الإنسان عاجزاً عن إرجاع لحظة ماضية، فكيف به إذا نظر إلى الأيام الغابرة، التي انقضت بسرعة، تقول: ¹³

لنسرّ كانَ أمْسٌ وماتٌ منذُ بضعِ مئاتِ السنينِ
مسحتْ ذكرهُ السنواتُ وطوتهُ معَ الميّتِ
وبحثنا زماناً طويلاً عن كواكبهِ الآفلاتِ
واستعرنا يدَ المستحيلِ لنعدّ إليه الحياةُ

فما هو ذاته لا يمكن أن يضمن لنفسه البقاء، إلّا في صورةٍ من صور البقاء والاستقرار؛ إذ يبدو الإنسان وحده المتغيّر - أو هكذا يظن - في سيرورة الزمان، والمحصّلة الدلالية للأفعال الواردة في النصّ ذات إحياء سلمي، ذلك أنّ أغلب الأفعال ماضية (مسحت، طوته، بحثنا، استعرنا)، ممّا يؤكّد الهزيمة التي عاشتها نازك، حيث يبدو الزمن جبّاراً قوياً فأفعاله حاسمة وواقعة، وتصور عجزها بتوظيفها لعبارة (استعرنا يد المستحيل)، وهي بحدّ ذاتها تشي بالصراع القائم بين الزمن القوي ذي السيرورة المحكمة، وذاتها الضعيفة التي لا تجد إلّا أن تسير تحت ظلّه (لنسر)، وهذا يوضّح استسلامها وإدراكها لحقيقة عجزها أمام الزمن وسيروته.

12 إحسان عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، الكويت: عالم المعرفة، 1978، 75.

13 نازك الملائكة، الديوان 2، بيروت: دار العودة، 1997، 47.

ويتشابه لوركا مع نازك في الفكرة ذاتها، عندما يرى أنّ الماضي يصنع درعه الحديدي، ويسدّ أذنيه بقطن الريح، وأننا مهما أوتينا من قوّة، فلن نستطيع أن نتزع لحظة واحدة من الأيام الماضية، يقول:¹⁴

لا شيء يزعجُ

العصورَ الماضيةَ

لا يمكننا أن نتزعَ

تهيدةً واحدةً

من الأشياءِ الماضيةِ

إنّ الماضي يصنّع

درعهُ الحديدي

ويسدُّ أذنيه

بقطنِ الرِّيحِ

ولا يمكننا مطلقاً

أن نتزعَ منه سراً

إنّه يجد في ماضيه أفقاً رحباً، فحركة الحياة برأيه تكمن في الماضي، لذا نجده يلجّ في التشبّث به، ولكن الماضي يسدّ أذنيه، ولا يأبه لصراخ الشاعر، بل يضع درعاً حديدياً، وهذه الصورة تنطوي على غير قليل من القسوة التي يراها في الزمن، وتظهر كذلك عجزه عن إعادة لحظة ماضية، وكما أنّه يعجز عن إرجاع الزمن إلى الوراء، فهو عاجز أيضاً عن إيقافه، ومحكوم بسيرته المتقنة، فكلّ لحظة تنقضي تشعره بعجزه أكثر وبمضيّه نحو الموت، ولا غرو في ذلك فعجز الإنسان واضح أمام قسوة الزمن وسطوته، حيث "حاول الإنسان في كلّ زمان ومكان أن يقهر الزمان، ويصرع الشرّ ويسحق الموت، ولكنّه ما لبث أن تحقّق

14 فيدريكو غارسيا لوركا، الديوان الكامل، تر. خليفة محمد التليسي، طرابلس: الدار العربية للكتاب، 1992، 103/1.

من أنّ صراعه البائس ضدّ هذا الثالوث المارد الجبار، إن هو إلا جهد ضائع لا بدّ من أن ييؤء بالفشل والخيبة والدمار¹⁵. لذا فإنّنا لا نستطيع أن نطق الماضي سرّاً من أسراره، ومهما أوتينا من قوة فلن نقدر على مواجهة الزمن.

و تتشابه نازك الملائكة معه، فالزمن لديها "قاسٍ فظيع، واللقاء معه في الذكريات لقاء مؤلم؛ لأنّه سجلّ دموعها وأحزانها"¹⁶، فهي ترى أنّ حرارة الأمس قد أخذها الحاضر، ولم تجد أمامها سوى التحسّر والتوجّع عليها، وبين "الأمس الميت والغد الرهيب يقع الحاضر، وهو في الغالب يمثّل الفراغ، والزمن فيه بطيء العبور، تتمطّى دقائقه تمطّياً"¹⁷، لذا ترى نازك حاضرها بليداً، وهي تتنهد من خموده وتثاقله، تقول:¹⁸

أَيْنَ مِنِّي حَرَارَةُ الْأَمْسِ، وَالْحَا ضُرٌّ يَمْشِي بَيْنَ الْأَسَى وَالْخُمُودِ؟
أَسْفًا لِلْمَاضِي الْإِلَهِيِّ هَلْ مَا نَتُّ أَغَانِيهِ فِي فُؤَادِي الْوَحِيدِ؟
أَهْ يَا شَاعِرِي لِمَاذَا تَهَا وَيَ مَتَّ بَعِيداً وَرَاءَ أَمْسِي الْبَعِيدِ؟
وَأَنَا لَمْ أَزَلْ صَلَاةً لِيَعْنِي لَكَ وَإِعْصَارَ هَفْةٍ وَشُرُودِ

تخفي أبيتها إحساساً مريراً بالضجر من الحاضر المتثاقل، وتحاول الإشاحة بوجهها عنه بتذكّر الماضي (أين مني حرارة الأمس، أسفا للماضي، لماذا تهاويت؟)، وهذه الأسئلة تغلّف الرؤيا وترك باب الحسرة على الماضي مفتوحاً، إذ تشعر نازك بالملل من حاضرها الكتيب، ولضجرتها ذاك صور متنوّعة، توازي الإشارات المختلفة إلى بقاء الزمن وتثاقله، وعن إحساسها بالفراغ، و هي لم تعبّر عن تناقل الزمن من أجل التأمل فيه أو الاستسلام للحلم، وإمّا لاستئصال حاضرها والخوف من القادم¹⁹، ويظهر هذا الفرع من خلال تشبّثها

15 إبراهيم، مشكلة الإنسان، 135.

16 أحمد نصيف الجنابي، في الرؤيا الشعرية المعاصرة، بغداد: مديرية الثقافة العامة، د.ت، 14.

17 عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، 77.

18 الملائكة، الديوان، 553/1.

19 عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، 78.

بماضيها، وكأنّها تموت في حاضرها وتعود لتحيا في ماضيها، وهذا نابع من إحياءات المفردات التي تتفجّر عنها دلالات أغنى وأعمق، وهذا ما يحقّق قيمة جمالية لرؤياها، لأنّ "البعد الجمالي للزمان يرتبط بالتراكمات الحجمية (الفضائية)، التي تخلقها الدلالات وتراكيبها المعقّدة والمتحرّكة"²⁰، وليس المقصود هنا الزمن بمعناه المجرّد (القبلي أو البعدي) وإنّما الزمن النفسي الذي يقوم بدور فعّال في صياغة الرؤيا وبلورتها.

إنّ إدراك الشاعر لماهية الموت، يعني نضجاً على المستوى الفكري، ومحاولة الإحاطة بتفاصيل تلك الماهية تشكّل تصورات لها أبعادها، لأنّ سيّورة الزمن نحو الموت تشكّل معضلة كبرى لديه، وكلّما ألحّت تلك المشكلة على مشاعره وأحاسيسه تراكمت في وعيه، وأضحت هاجساً شعورياً ضاغطاً على الذات، يحتاج الشاعر معه إلى متنفس يخفّف به من ثقل ذلك الهاجس الذي يطارده، ويتمثّل ذلك المتنفس في الحوار الداخلي بين أناه الشاعرة، وبين أناه الداخلية بوصفها الذات القادرة على تجسيم المشكلة ومنحها أبعاداً عقلانية قد تتجاوز المعقول، وعندها يتحقّق المشهد الشعري لتلك المعضلة في دواخله، ومن خلال وعيه بالمشكلة وإحساسه بها²¹، وتشكّل الملامح المميّزة لسعيه في الهروب من هول اللحظة الحالية، ويكون ذلك بخلقه للحوار مع ذاته، وهاهو لوركا يصوّر رهبة الزمان وما تفعله في نفسه، من خلال حوار يبدو أقرب إلى المونولوج الداخلي، فسيّورة الزمن تثير مخاوفه وتجعله ينتفض كما تنتفض الحمامات، يقول:²²

وفي دماغي تنتفضُ

حمامتانِ من حمام الرّيفِ

وفي الأفق البعيدِ

20 خضور، قمصان الزمن، 58 .

21 وليد المشوح، الموت في الشعر العربي السوري المعاصر، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 1999، 254.

22 لوركا، الديوان، 1/90-91 .

يغرُقُ خَزَّانَ مِياهِ النَّهَارِ

يا لِناعورةِ الزَّمنِ، الرَّقِيبَةِ

انتفاض الحمامات في دماغه صورة مرعبة تنطوي على إحساسه بالفرع من أفول يوم من حياته، وقد شبّه النهار بخزان المياه، وهذا الخزان ليس دلالة على اليوم الماضي نحو موته (نهايته)، وإنما هو لوركا نفسه، فحاله كحال خزان المياه الآخذ بالنقصان يوماً بعد يوم، وبذا تغدو كل لحظة يعيشها هي بحد ذاتها موت، ذلك أنّها كلما انقضت ذكرته بعجزه وضعفه أمام الزمن من جهة، وقربته من اللحظة المجهولة الحاسمة (الموت)، فهو يعيش موتاً يومياً ويشعر برهبة الزمن، وهذا ما تنطوي عليه عبارته (يا لناعورة الزمن الرهيبة)، وكذا في صورة النهار الغارق، فالتنهار الأفق أشبه بقارب يغرق في بحيرة الزمن الرهيبة، ولا غرو في هذا القلق، فـ "الإنسان - سواء أراد أو لم يرد- موجود يعيش في الزمان، بل موجود يعيش الزمان، إن لم نقل بأنّه هو الزمان نفسه"²³.

وتنظر نازك إلى أيام الشباب نظرة البائس، الذي لا يملك سوى أن يتحسّر على ما فاتته، فالزمان يدفع الشاعرة نحو الشيخوخة التي تخشاها؛ لأنّ الحياة تتجلّى في الشباب²⁴، تقول:²⁵

يا شبابَ الحياةِ ما أنتَ بالخا لدِ إلّا خلودَ زهرِ الربيعِ

ليس تُبقي على نضارتكَ الأقدارُ في حومةِ الأسى والدُموعِ

فالزمن لدى نازك "قوة قادرة، تخضع لسلطانها الأشياء كلها، من خلال التغيّر الذي يطرأ عليها"²⁶، فلا شيء يبقى على حاله، وكل شيء إلى تحوّل وزوال، حيث تعبّر

23 إبراهيم، مشكلة الإنسان، 74 .

24 زكريا إبراهيم، مشكلة الحياة، القاهرة: مكتبة مصر، د.ت، 160.

25 للملايكة، الديوان، 1/ 175 .

26 صاحب خليل إبراهيم، جدلية الزمن واللون في ديوان "عاشقة الليل" لنازك الملائكة، صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر، 2002، 14 .

عن موقفها من الموت و الزمن، ولكنّه موقف ينمّ عن الضعف والعجز الذي يطوّق إحساسها، وهي بموقفها ذاك تعلن استسلامها لأيدي الزمن، وتمنح الموقف بعداً مأسوياً من خلال صورة خلود زهر الربيع، فهي كتلك الزهرة التي سيأتي الزمن عليها ويحيلها على ذبول وفناء، واتخاذ موقف إزاء الزمن يعني الإفصاح عن سلوك أو شعور، لذا ندرك أنّ المواقف تشكيلات خاصّة، تحتوي زماناً ومكاناً يمنحان الموقف بعداً مأسوياً، من خلال تشابك عناصر الموقف مع عنصري الزمان والمكان، في إطار إدراك خاص للحظة القائمة²⁷، إذ تبدو الرؤيا هنا محكومة بسيروية الزمن، التي تجعل الإنسان أكثر خضوعاً وأقل تمرداً عليها. وتتشابه صورة القهر الذي يشعر به لوركا مع ما بثّته نازك، حيث يشير إلى موت الماضي بانقضائه، وإلى شعوره الممضّ من سيروية الزمن، وضجره من السير الحثيث للزمن، الذي يسبّب عذاب الذات، يقول: ²⁸

أمس، هو ما ذُبِلَ

والشُعورُ مقبرةُ الدِّكرى

وأوّل أمس، هو ما مات

لقد أدركت ذاته عجزها عن القبض على اللحظة الهاربة، والإحساس بالسير المحكم للزمن، وهذا الإحساس بحدّ ذاته هو شعور بالفناء والعدم، وهو أشدّ من أشكال العذاب كلّها، وهو أصل تلك المشاعر التي لم تنتج من أسباب خارجية أو دوافع بعينها كالقلق من المجهول، والضجر، والشعور بالعجز عن مجابهة الزمن، فالإنسان محكوم عليه بالشقاء ما دامت تلك الساعة اللعينة تذكّره بمصيره الآيل إلى العدم²⁹، فالشاعر يبدو

27 حبيب مونسي، فلسفة المكان في الشعر العربي، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2001، 94.

28 لوركا، الديوان، 102/1.

29 سمير الحاج شاهين، لحظة الأبدية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1980، 213.

مشدوداً إلى أمسه المعلوم، ويخاف من مستقبله المجهول، لذا يتمسك باللحظة الماضية ولا يريد أن يغادرها، لأنه يفرع من المستقبل المجهول بكل ثقله وحمولته الرهيبة.

وتختلف نازك عن لوركا في تصويرها لرهبة الزمن ، فكثيراً ما صوّرتة بالأفعوان الذي يطاردها، أو بالسמكة العملاقة التي تسدّ الأفق، وقد قام تصويرها ذاك على الإيحاء الرمزي، فالزمن يتجسّد لديها في السمكة العملاقة التي تسدّ الأفق:³⁰

وصرخت "رفيقي أيّ طريق

يحمينا من هذا المخلوق؟

لنعدّ، فالدرب يضيق يضيق

والظلمة مُحكمة الإغلاق

فهي تشير إلى خوفها من الزمن وسيورته بأسلوب رمزي، وهي لاهثة تبحث عن خلاص من الشعور بالعجز الذي يطوق إحساسها، والسمكة العملاقة تشي بالحالة النفسية المريعة لها، فالدرب يضيق ويضيق، والظلام المحكم يرمز إلى سطوة الزمن وقهره، وكأنّ الظلمة هنا هي حياتها الكثيبة، فالظلمة المحكمة تجعلها لا تستطيع أن ترى، والدرب الضيق الموجه يؤكّد حقيقة الضعف الإنساني وهزيمته أمام الموت والزمن.

ويتشابه لوركا مع نازك، حيث يؤكّد أنّ الشكوى والتذمّر لا يعيدان ما مضى، بل هما عبث لا طائل منه، ولكنه مع ذلك يبدو مشدوداً إليه، يعبر عن استحالة إمساكه بالأشياء الجميلة الراحلة، يقول:³¹

إنّ الأشياء التي ترحل لن تعود

هذا ما يعرفه الجميع. وبين حشود الرياح اللامعة

تبدو الشكوى عبثاً، أليس كذلك يا شجر الحور

30 الملائكة، الديوان، 2/ 246 .

31 لوركا، الديوان، 20/1 .

يا معلِّمَ النَّسيمِ ؟

ومنَّ العبثِ أنْ نشكو

صدِّقيني.

يحاول الشاعر أن ينجو بنفسه من إحباط الحاضر وتعاسته، من خلال التمسك بالماضي، ولكنّه لا يلبث أن يقرّ بعجزه واستلاب إرادته أمام الزمن (إنّ الأشياء التي ترحل لن تعود)، لذا تغدو الشكوى عبثاً لا يعود عليه إلّا بالإحساس بالقهر والاستلاب، وهذا الاندفاع نحو أشياءه الجميلة الراحلة إنّما يبلور رغبته في الخروج من دائرة اللحظة الحاضرة والتخلّص من ضغطها وعبئها، والسعي إلى خلق زمن خاص به يتمثّل في العودة إلى اللحظة الماضية، وهذا ما ولّد صراعاً عنيفاً لديه بين الخروج من اللحظة القائمة والسعي نحو الماضي، ممّا جعله يشعر بالخيبة ويمتلىء بالشكوى والحيرة.

وتتشابه معه نازك، إذ تحاول أن تخفّف من وطأة الإحساس بقسوة الزمن بالعودة إلى ذكريات الماضي الجميلة، وكأنّها تريد تغييب اللحظة الواعية بالعودة إلى الذكريات واللحظات الجميلة، تقول:³²

أنا والأمس كلُّه، نظرتُ البا بَ غريبينَ لامسا الأوطاناً

وتحسُّ النجومُ أنّا رجعنا نعصرُ الدهرَ لحظةً من هوانا

ويقولُ الزمانُ: عادا إلى الحبِّ وعادَ الفراقُ وهماً وكانا

هي غريبة وأمسها كذلك، لأنّ الماضي بانقضائه يصبح غريباً عن اللحظة القائمة، وتظهر رغبته في استعادة ماضيها الجميل من خلال الفعل (نعصر)، الذي يمنح الصورة بعداً دلاليّاً عميقاً يتجلّى في موت الماضي بزواله، وإحياء ذلك الماضي من خلال العودة إليه، وكأنّ الماضي ميّت وحيّ في الوقت نفسه، فكثيراً ما غلب على تصوّرها أنّ الماضي ميّت، وأنّ المستقبل كذلك، ومادام الأمر على هذه الحال، فكيف لقوّة ميّته أن تبعث

32 الملائكة، الديوان، 296 .

الرعب في نفسها، وحقيقة الأمر يوجد اختلاف كبير بين الزمن الخارجي بوصفه قوة مجردة، وبين الزمن عندما يكون علاقة إنسانية، فهو في الحال الثانية يمكن أن يصبح حياً أو ميتاً، خاوياً أو مليئاً بحسب إحساس الذات به، وهو في الحال الأولى شكل من الموت، لذا يغدو قوة لا يستطيع الإنسان أن يتمرّس بها (33). وتبدو الأعوام قاسيةً لدى لوركا، حيث نشبت أظفارها لتنال من لحظاته الجميلة وتحيلها إلى تلاشٍ ودمار: ³⁴

الثلج يتساقط عن الورد

ولكنّ ثلج النفس

يبقى

ومخلّب الأعوام

يجعل منه كفنًا

تبدو حياة لوركا ثلجاً يتساقط عن الأوراق سرعان ما يذوب ويتلاشى، وقد وقف أمام ذاته مصوراً إحساسه العميق بقسوة الزمن (مخلّب الأعوام، يجعل منه كفنًا)، ذلك أنّه كلما فكّر في ذاته مشروعاً أو وجوداً انبرت له الدنيا بكلّ ملاسلاتها تذكره بمحتمية الزوال؛ إذ تتمثل الصدمة لكل ما هو خارج الآن ليرى أنّ الزمان يبقى في حركة مستمرة نحو هدف محدّد، يشمل الكائنات جميعاً دون تمييز أو تعيين، ولا تقف رؤياه عند هذا الحدّ، بل تتجاوز ذلك لتشير إلى الفراغ الذي يشعر به، فهو يرى في الزمن خواءً واتّحاً، فلا شيء أدلّ على التلاشي والزوال من دلالة الزمن، يقول: ³⁵

وأشعرُ أيّ فارغٍ خاوٍ

من المشاعر والموسيقى

33 عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، 76 .

34 لوركا، الديوان، 32/1 .

35 لوركا، الديوان، 342 / 2 .

مثل ساعة مجنونة

تغني موت الساعات القديمة

وإحساسه بالفراغ والخواء يأتي من علاقته باللحظة الحاضرة، وسعيه إلى تغييبها عن طريق الرجوع إلى اللحظة الغابرة؛ لذا يبدو لوركا خالياً من الإيقاع والأحلام والأغنيات، لأنّ الضجر يملأ كيانه، وتناقل الساعة المجنونة يشير إلى رفضه لواقعه المؤلم، حيث يعيش في حلقة مفرغة، قوامها الخواء والعدم، لذا يجد المخلص في امتلاك القدرة على الانبعاث الذاتي، ليعيش في زمانه الخاص، لا الزمان المحكوم بإيقاع الساعة الشمسية.

ولكن ساعة التذكّر تبدو قاسية لدى نازك، حتى كاد الليل يذرف دموعه حزناً وألماً على حالها، وأجراس الكآبة تطوق روحها، تقول:³⁶

هذه ساعة التذكّر، كاذبة ليل يبكي معي ويصغي ملياً

إنّها ساعة التذكّر، والأجّ راس تطوي كآبة الصمت طياً

وكأنّ الزمان يقف - أو يكاد - عند هذه اللحظة التي تثير الحزن والأسى في نفس الشاعرة، فعلى الرغم من أنّ الماضي يبدو ثقيلاً متجهماً تحاول الهرب منه، إلا أنّه يصبح أخفّ وقعاً من غدها المجهول، لذلك فهي تبحث عن النجاة من كآبة الصمت، ولكنها إذا تذكّرت اللحظة القادمة المحملة ببذور الموت والتلاشي آثرت البقاء مع شقائها المعلوم على انتظار غدها المجهول، فهي وإن رأت الحياة تعقيداً وإهماماً وألماً، إلا أنّها ترى فيها شقاء أهون من شقاء الممات، لذا تمسّكت بماضيها، لتبقى خارج لحظة الموت الرهيبة.

وتبدو لحظة الفراق أو الاحتضار لحظة قاتلة رهيبة؛ إذ يصوّر لوركا رؤياه من خلال هذه الكلمات التي تبتّ القلق والحزن من رهبتها، يقول

دخلت

الساعة القاتلة

36 الملاحكة، الديوان، 381/2 .

ساعة المحتضر

وساعة القبلات الأخيرة

الساعة الخطيرة

إنه يقع في إसार الزمن، والزمن يلتهم عمره، وهكذا يكشف لوركا عن أحاسيسه ومكونات نفسه، بل إنه يفضح قلقها من هول اللحظة القاتلة، ويصوّر بداية النهاية في لغة تحمل في طبائها بذور الرؤيا القلقة، فقد أورد كلمة الساعة أكثر من مرة، ومنحها في كلّ تركيب جديد بعداً دلاليّاً يختلف عن سابقه، وإن التقوا جميعاً عند التعبير عن الرهبة من لحظة الاحتضار، فالساعة قاتلة، وهي أقرب إلى الموت (ساعة المحتضر)، بل هي الساعة الخطيرة، وهذه الخطورة تصور الفرع الذي يعيشه الشاعر من تلك اللحظة بكلّ حملتها الرهيبة.

أمّا نازك، فإنّ أيامها تبدو متناقلة، فهي تمرّ في شحوب، بل يبدو عمرها خربة لا لون للسعادة فيها، بل تصبح مرتعاً للأشباح والظلام، تقول:³⁷

ومضى عامان ممطوطانٍ مرّاً في شحوبٍ

كانَ عُمرِي خربةً يصبُعُها لوْنُ الغُروبِ

تدرُغُ الأشباحُ في الصَّمْتِ دجّاهَا

ويعيشُ البومُ في ظلِّ أسأها

وهنا يبدو إصرارها على تثبيت اللحظة الحاضرة للهرب من هول اللحظة القادمة، وقد تشابه كلّ من الشاعرين في طريقة تعامله مع الزمن، حيث ظهر القهر والعجز أمام الزمن وسيروته لدى كلّ منهما، وكذلك سلكا السبيل نفسه للخلاص من ثقل اللحظة القائمة والضجر منها، وذلك بالعودة إلى الماضي، ومحاولة كلّ منهما امتلاك القدرة على الانبعاث الذاتي، ليعيش في زمنه الخاص (زمن الحلم والذكريات)، لا في الزمن العام المحكوم

37 مكي، في الأدب المقارن، 67 .

بإيقاع الساعة الشمسية، وبذا نجد أوجه تشابه كثيرة بينهما، من حيث التعامل مع الزمن، ولكن على الرغم من ذلك، فقد اختلفا في تصويرهما لحسن الضجر والقهر الإنساني أمام الزمن، فصور لوركا انطوت على غموض أعمق من ذلك الذي لمسناه لدى نازك الملائكة.

1. 2. المكان

للمكان دور مهم وحاسم في تكوين حياة الإنسان وترسيخ كيانه وتأطير طبائعه وتحديد تصرفاته، وتوجهاته وإدراكه للأشياء؛ ذلك أنّ المكان أشدّ التصاقاً بحياته، وأكثر تغلغلاً في كيانه. وتتعدد الأمكنة التي يمارس فيها الإنسان مظاهر سلوكه ونشاطه، فمن الحيز الأكثر التصاقاً به كالثياب، إلى الغرفة أو البيت الذي يسكن فيه إلى غيرها من الأمكنة، وتختلف هذه الأحياز في أهميتها تبعاً لوظيفة كلّ منها، وللطبيعة التي تحكم علاقة الفرد بالمكان تبعاً للجانب النفسي كالانعزالية أو الانفتاحية، ولعلّ في هذا ما يوضح قلق الإنسان وخوفه على المكان إذا هو هُدد؛ لأنّ تهديد المكان هو بالضرورة تهديد لكيان الفرد وهويته وإطاره الذي لا يكون إلا به³⁸، والمكان هو "الذي يؤثر في القارئ ويجعله يبحر في عالم الخيال ليرسم صورته"³⁹ الذي وليس المكان معطى خارجياً محايد نعبه دون أن نأبه به، بل هو (حياة)، لا يحده العرض والطول فقط، وإنما ينطوي على خاصية الاشتمال، التي تعني اللباس والستر من جهة، والتماهي والاندماج من جهة أخرى، لذا فإنّ من يدرس الشخصية بعيداً عن الزمان والمكان إنّما يسلبها شطراً مهماً وحاسماً في تحديد هويتها وسماتها⁴⁰، فالمكان تشكيل من نوع خاصّ ضمن الواقع، يجسد الرؤيا من خلال تشابك العناصر الداخلة في تكوينها وبلورتها.

38 قادة عقاق، دلالة المدينة في الخطاب الشعري المعاصر، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2001، 259.

39 ماجد حسن حاج محمد وعبد الهادي تمورتاش، "جماليات المكان المغلق والمفتوح في رواية نزوح مريم لمحمود الجاسم"، مجلة معهد العلوم الاجتماعية بجامعة يوزونجول (Haziran 2016) 239 32.

40 مونسى، فلسفة المكان في الشعر العربي، 18.

وإذا كان الإنسان يدرك الزمان بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في الأشياء، فإنه يدرك المكان إدراكاً ذاتياً، ويعدّ المكان وعاءً حسيّاً يسكب الشاعر فيه أحاسيسه وآلامه وآماله، لذا فإن صورة المكان تختلف تبعاً لنفسية المبدع، فإذا كان شعوره وانفعاله بالمكان يقوم على السعادة انعكس ذلك على المكان بصفة مباشرة، وإذا كان غير ذلك وجدنا أصداءه تملأ الفضاء، تقول نازك:⁴¹

في بعيد الدَّيَّارِ

ووراء البحارِ

في الصَّحارى، وفي القطبِ، في المدُنِ الآمنةِ

في القرى السَّاكنةِ

أصدقاءِ بشرِ

أصدقاءِ ينادونَ أينَ المفرَ؟

حيث تتناول الرؤيا هنا وتمتدّ لتخرج عن الإطار المنطقي للمكان، ولتغدو رؤيا كونية تنسحب على أرجاء الفسيحة، فهي تخترق الديار وما وراء البحار والصحارى والمدن والقرى، وكأنّها لا متناهية، ولكن مهما امتدت هذه الرؤيا، وأينما ألقت بظلالها بدت محكومة بما جس الموت الذي يملؤه ويغذّيه إحساس الإنسان بالعجز عن الإفلات من إساره أو مواجهته، وبذا تبدو عبارة "أين المفر؟" التي انتهى بها المقطع الشعري مجسّدة لتلك الرؤيا، ومبلورة لإحساس الإنسان بالعجز والاستسلام؛ لذا ترك النصّ مفتوحاً عبر هذه البؤرة الدلالية "أين المفر؟"؛ هذه النهاية المفتوحة بمسوغات إيداعها في نهاية النصّ، فالموت يلقع المكان مهما امتدّ أو انحسر، وبذا يبدو المكان مجسّداً لهذه الرؤيا بكلّ حولتها الرهيبة.

والمكان في نظر الشاعر ليس مجرد امتدادات وأبعاد تتحدّد ارتفاعاً أو طولاً، بل هو تلك المساحة التي يحدّدها الشعور الإنساني، بوصفها لونا للذات ومكوناً من مكونات،

41 للملايكة، الديوان، 2/ 147-148.

فالمكان في المتخيل الشعري ما هو إلا المكان كموضوع تضاف إليه الذات بكل ما تحتويه، وهو في كل الأحوال يخضع لرؤية الذات وتصوراتها⁴²، فلوركا يرى في نيويورك مدينةً ملوثةً بالأسلاك الحديدية والطغيان الذي تخلفه يد الإنسان الساعي للسيطرة على العالم، ما يشكل مكاناً مصطنعاً (محدثاً) يهدّد المكان الذي يعشقه الشاعر وهو الطبيعة: ⁴³

يا نيويوكُ الوحل

يا نيوركُ الأسلاك الحديدية والموت

أي ملاك تخفين في جنتك ؟

أي صوتٍ كاملٍ يفضي بحقيقة القمح ؟

والحلم الرهيب لشقائق الملوثة ؟

ف عناصر هذه المدينة تبدو قاسية مؤلمة للشاعر؛ إذ يصوّر التردّي والتلوث والموت الذي يتبدى في أيّ جزء من أجزائها، فتغدو نيويورك (المدينة) قاسية رهيبة؛ لذا نراه يخاطبها بمدينة الوحل، والشقائق الملوثة، وهو يحنّ إلى صفاء روحه الذي لقيه في الريف، فالمدينة مكان ضاغط على ذاته مهدّد لكيانه، ويتأتّى ذلك من الشعور النفسي للإنسان وانفعاله بالمكان، فإذا كان إحساسه بالمكان مريحاً انعكس ذلك على وعيه، والعكس صحيح، فالمدينة هي الحيز المكاني الذي يعيش فيه الشاعر، و يتجلّى من خلاله الإحساس الداخلي لرهبة الذات، في حين أنّ الريف هو ماضيه القابع في ذاكرته، وبسبب من ذلك التعارض بين إحساسه في الريف وإحساسه بالمدينة تولد الصراع في نفسه، وأصبحت حياته كثيفة لا تطاق، وهو يسعى للخلاص بالعودة إلى حيث يجد نفسه (الريف)، والهرب ممّا قد يسبّب له الأرق والموت (المدينة)، حيث يشعر مع تطاول بنيانها بالاستعباد والانعدام، وهو الذي تعود على الأفق الطلق في الريف، وهذا الاختلاف في سلوكه المكاني سبّب له القلق والأسى.

42 عقاق، دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر، 269-270.

43 لوركا، الديوان، 188/2 .

وتصوّر نازك قسوة الموت التي تتجلّى في أيّ مكان تقع عليه عين الشاعر؛ إذ تبقى صور الأموات شاهداً حياً على فعل الموت وما خلفه من آثار تدلّ على فظاعته، ما يجعل المكان حافلاً بصور الموت الرهيبة:⁴⁴

في كلّ مكانٍ روحٌ تصرّخُ في الظُّلُمات

في كلّ مكانٍ يبكي صَوْتُ

هذا ما قد مرّقه الموت

الموت الموت الموت

يا حزنَ النيلِ الصّارخِ مما فعَلَ الموتُ

الموت يطوّق المكان ولا يترك لها أن ترى بقعة تخلو من الموت (في كلّ مكان)، وهذا المكان ليس مكاناً موضوعياً بالضرورة، بل هو المكان النفسي، أي المكان من منظور الذات، وكلّ عناصر المكان الذي يبدو لها يضاعف من هواجس القلق على الذات، فالموت يلقّع كلّ شيء، وهي لا ترى سواه (الموت، الموت، الموت)، لذا فإنّ تكرار كلمة الموت بحذّ ذاته يظهر الكمد النفسي الذي تقاسيه، لأنّ معاينتها للمكان حدسيّة، فوق شعورية، ذلك أنّ المكان لا يؤطرّ بالطول والعرض، وإنما يؤطرّ بالإحساس بالمكان والانفعال به، فالذات تعترف بالمكان، إلّا أنّه اعتراف خصوصي مرتبط بالذات وانفعالاتها، حيث لا تجد نازك إلا أن تصرخ من هول ما فعل الموت، و تشير إلى قسوته (ما قد مرّقه الموت، مما فعل الموت)، ويبدو المكان هنا متطاولاً لحدود له، والموت يطوقه، ويغدو الفيضان أشبه بلحظة الاحتضار التي تجرف بكلّ قوتها روح الإنسان وتنتهي حياته، وهذا ما بثّ الرعب في نفس نازك، وقد طغت هذه الرؤيا على ذاتها وحاصرت أحلامها.

والمكان لا يحضر في النصّ إلّا من خلال البناء اللغوي الذي يتكوّن من العناصر التي تشكّل بناءً فنياً يكون بديلاً عن المكان الموضوعي، الأمر الذي يسمو بالمكان بوصفه

44 للملايكة، الديوان، 2/ 139 .

تصويراً لغوياً حسياً إلى خلق عالم من الدلالات المتلاحمة، لتتخطى حدود الواقع⁴⁵، فلوركا يتصارع مع القمر فوق سطح بيته، وتبدو الأضواء المتدفقة من النوافذ خنجراً يخترق فخذي الليل في مشهد يوضّح الصراع الذي أراد الشاعر أن يصوّره، صراع الذات مع الحياة والموت، يقول: ⁴⁶

أتصارُعُ معَ القمرِ فوقَ سطحِ البيت
أسرابٌ من النَّوافذِ تخزمُ أحدَ فخْذي اللَّيلِ
وتشربُ بَيْنَ عَيْنَيِ أَبْقارِ السَّمَاءِ الحلوةِ
ونسَماتِ المجاديفِ اللَّيْلِيَّةِ
تطرُقُ الزجاجَ الرَّماديَّ في برودِ راي

فقد خلق لوركا مكانه اللاواقعي من خلال هذا النسيج اللغوي الطافح بالغرائبية، ولا غرابة في ذلك فبوساطة اللغة الشعرية "تندفق موجات الجدة فوق سطح الوجود"⁴⁷.
والمكان هو حيّزٌ ضاغط على النفس، وعنصر مهمّ من عناصر صياغتها أو تكوين خبرة الفرد، عبر العلاقة التلاحمية بينهما، وهذه العلاقة محكومة برؤية الذات، فإذا كانت مشاعر الإنسان مريحة أو مزعجة انعكس ذلك على المكان- كما ذكرنا آنفاً-، تقول نازك واصفة حالة الملل والضجر التي أرهقت المسافرين في القطار، فعلى الرغم من أنّ القطار مكان متحرك مفتوح على غيره من الأماكن، إلّا أنّ مشاعر الضجر المريب أتعبت المسافرين وحقائبهم، تقول: ⁴⁸

أَتَحَيَّلُ العِربَاتِ والصفِّ الطَّويلِ
من سَاهرينَ ومتعبينَ

45 عقاق، دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر، 271 .

46 لوركا، الديوان، 114/2.

47 غاستون باشلار، جماليات المكان، تر. غالب هلسا، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1984، 199.

48 الملائكة، الديوان، 61/ 2.

أَتَحْيَلُ اللَّيْلَ الثَّقِيلَ
وَأَعِينِ سُمْتُ وَجْهَ الرَّاكِبِينَ
فِي ضَوْءِ مَصْبَاحِ الْقَطَارِ الْبَاهِتِ
سُمْتُ مِرَاقِبَةِ الظَّلَامِ الصَّامِتِ
أَتَصَوِّرُ الضَّجَرَ الْمَرِيرَ
فِي أَنْفَسٍ مَلَّتْ وَأَتَعْبَهَا الصَّفِيرَ
هِيَ وَ الْحَقَائِبِ فِي انْتِظَارَ

الصغير الذي تصفه الشاعرة ليس صغير القطار، وإنما هو صخب الحياة وضجيجها، ونذير الشقاء الألم، وتلك الحقائق، ليست حقائق المسافرين أو أمتعتهم، بل هي رغباتهم وآمالهم المتحجرة في ذاتها، وهي حبسة في انتظار أمل يتفتح لها، فالأمل هو وحده ما يتعلل به المرء، ليهدي مخاوفه ويقضي على وساوسه⁴⁹، ولكن انتظار المسافرين طال حتى ضاقوا بالملل، فقد طوّقهم والضجر المرير، والليل الثقيل، لذا حشدت الشاعرة ألفاظ ذات طاقة دلالية وقوة إيحائية، لتعبر عن الملل من المكان (القطار)، الذي غلّف النفوس بأحاسيس الضجر والانتظار العقيم، وجاءت الألفاظ متعاقبة لترصد تراكم مشاعر القلق والقهر في نفوس المسافرين (سُمْتُ، أتعبها الملل، الظلام الصامت، الليل الثقيل، الضجر المرير)، هذه التراكيب لا تحتاج إلى كبير عناء، ليتبين القارئ الجو الكئيب الذي انطوى عليه هذا المكان (القطار) الضاغط على الذات والمؤثر في خلق رؤياها وتوجيهها، وهذه الرحلة ليست من مدينة إلى أخرى، وإنما رحلة الذات نحو نهايتها اليقينية، وهي رحلة شاقة تنطوي على غير قليل من الضجر والتعب والانتظار.

49 محمد مصطفى هدارة، دراسات في الأدب العربي الحديث، بيروت: دار العلوم العربية، 1990، 78 .

وتبدو المدينة قاسيةً لدى لوركا، حيث تلتهم كلّ مظهرٍ من مظاهر السمو الروحي
فتبعد الإنسان عن الالتصاق بالطبيعة: ⁵⁰

سقفٌ حيثُ الرَّمَاذُ العتيقُ يجمعُ تماثيلَ وطحالب
وصناديق تخفي صمتَ سراطينِ البحرِ التي التهمها المِكانُ
حيثُ الحلمُ يتعثّرُ في الواقعِ
هنا عيناى الصَّغيرتان
لا تسألني شيئاً لقد رأيتُ
أنَّ الأشياءَ حينَ تبحثُ عن مجراها
تعثرُ على الفراغِ

تبدو نيويورك في رأي لوركا رمزاً لقصر نظر روحي، حيث يغدو الإنسان عاجزاً
عن وقاية نفسه من مرض الجسد والروح؛ لأنّه غير قادر على رؤية طبيعة غربته، فهو لم يعد
يرى عناصر القوى الطبيعية التي يعرفها الناس معرفة غريزية؛ إذ تلتهم المدينة أحلام الشاعر
وأمانيه، ولم تترك له فرصة ليحلم (حيث الحلم يتعثّر في الواقع)، وهو على الرغم من معاشته
للمدينة إلّا أنّه لم يتكيف معها، ومن هنا تجلّى الصراع بينه وبين المكان، وغني عن البيان
أنّ هذا الصراع هو تعبير عن الاضطراب والتمزّق، بين الخوف والحلم واليقظة والسكينة،
هذا الاضطراب لا يمكن أن تشي به إلّا الصورة الرؤيوية المتاخمة لحدود الخيال والواقع،
والخاضعة لجدل هنا وهناك، والداخل والخارج، والمغلق والفتوح (صناديق، البحر)، وهذا
يعبّر عن الصراع الذي تعيشه الذات في الـ هنا (المدينة)، وانجذابها نحو الـ هناك (الريف)،
فصراع الشاعر هنا مع المكان، وفي ظلّ المحاولات المبذولة من قبل الذات لتلاؤم مع المكان،
تبرز المعاناة النفسية الكبيرة نتيجة لشعوره بالقلق والتمزّق والقهر والاغتراب .

وتلجأ نازك إلى أيام الطفولة لتخفف من الواقع بما ينطوي عليه من ضواغط على الذات؛ إذ تجد في تلّها الرملي مخلصاً ممّا تقاسيه، وذكريات الطفولة أكثر التصاقاً بالنفس، وأشدّ قرباً منها، وأكثر فاعلية في بثّ الفرح، ومواجهة هاجس الموت، الذي لازم الذات نتيجة لمحاصرة المكان، وإحباطات الحاضر، لذا وجدت نازك في تلّ الرمال (مكان الطفولة)، مخلصاً من ذلك الهاجس، هاجس الموت، تقول: ⁵¹

فوق تلّ الرمالِ أصرفتُ أيا
مي وأبني مستقبلاً من رمالِ
لا أحسُّ المأساةَ حولي ولا أسئ
معُ الرملِ ألفَ ألفِ سؤالِ
تلكَ يوتوبيا الطفولةِ لوتر
جعُ لو لم تكنْ خيالَ منامِ
إيهِ تلّ الرمالِ ماذا ترى أبُ
قيت لي من مدينةِ الأحلامِ؟

مع أنّ مكان الماضي غير موجود إلّا أنّها تستطيع أن تعيش فيه بخيالها وأحلامها وهي تصرّ على استعادته من خلال العودة إليه ولو خيالاً، وإصرارها ذاك محكوم برفض الواقع (المكان الحالي)، وعدم التلاؤم معه، وعدم الاعتراف به، ذلك أنّ الواقع أكثر إيلاماً وأشدّ قسوة من أيام الطفولة، لذا تحن إليها لأنّ الطفولة لا تعي حسّ الفناء ولا تعترف بالحدود والفواصل، التي تقام بين الذات والعالم الموضوعي، ولا تعرف رعب الزوال، وهذا كلّه يحمل الشاعرة على مغادرة واقعها، إلى ذلك المكان السرمدي (تلّ الرمال)، حيث لا اعتراف بالفناء والعدم، ولا إحساس بمأساة الوجود (لا أحسّ المأساة حولي)، ولا أسئلة تغلّف الذات وتسيطر عليها (ألف ألف سؤال)، ومن هنا يتولّد الصراع وتتفتّق الأزمة، بين المكان الواقعي الحالي الباعث على الرعب والضحجر والقهر، وتلّ الرمال بوصفه منطقة خارج حكم الزمان والمكان (يوتوبيا) الشاعرة التي تحنّ إليها، وتبذل وسعها كي لا تغادرها .

والخيزر المكاني ليس تجريدات هندسية فقط، بل إنّه فوق ذلك يحيل على أبعاد شعورية كامنة في أعماقنا أكثر ممّا هي متبلورة في العالم الخارجي المحيط بنا، كما يحيل على

51 الملائكة، الديوان، 1/ 254-255.

أزمنة متعدّدة تشير إليها الأفعال في حيويتها ودلالاتها الزمنية، ولهذا فإنّ اللغة الشعرية تصوير
فني لرؤية شاملة للسياقات الزمانية والمكانية والوظيفية كذلك⁵²، وبذا يغدو المكان مجسّداً
للرؤيا، بل حاملاً لسياقاتها المختلفة، يقول لوركا متذكراً مدينة العجز، مدينة المسك
والآلام:⁵³

آه يا مدينة العجر
في الربوع أعلام
والقمر و القرع
مع الكرز المعلّب
آه يا مدينة العجر
من الذي يراك فينساك؟
يا مدينة الألم والمسك

تغيير المكان أدّى إلى تغيير الرؤيا، فقد كان في نيويورك يقاسي آلام القهر
والاستعباد والتمزّق، فهي مدينة الأسلاك والفلاذ والموت، ولكنّ نظرتة في الريف مغايرة
تماماً، حيث تنداح عباراته العذبة لتصوّر جمال المكان وتألقه في نفسه، وهذا التزاوج بين
الرؤيا والألفاظ ليس مجرد استغلال لموضوع يسرده، وإنّما هو تماه بين الإدراك الشخصي،
وإحساسه المريح في المكان، و نلاحظ تطاول المكان وامتداد (القمر، القرع، الكرز، الربوع)،
على النقيض ممّا وجدنا لديه في مدينة نيويورك، حيث كان الصراع واضحاً، والرؤيا قائمة
حالكة، وتغدو الآه التي يبدأ بها حوارها مع مدينة العجر محمّلة بالتحسّر على فراق المكان
المحبّب لديه، وأغلب الظنّ أنّ هذه المدينة خيالية ليست واقعية، إذ حاول التخلص من مرارة
مدينة الفولاذ (نيويورك)، من خلال خلقه لمدينة تخضع لتصوراته وأحاسيسه، وذلك في

52 عقاق، دلالة المدينة في الخطاب الشعري العربي المعاصر، 275 .

53 لوركا، الديوان، 62/2 .

مسعى تعويضي، ينقّس عنه بعض ما يقاسيه في علاقته مع المكان الواقعي، لينجو بنفسه من ثقل المكان إلى مدينته الشعرية.

أما نازك فإنّها تصوّر القبر وما ينطوي عليه من رهبة على الذات وما سيحلّ بها، فالضيء يغيب في ذلك المكان الرهيب، وتتساءل عما سيحلّ بذلك الشاعر الذي أفنى عمره في البكاء على الإنسان ومصيره، فمن بكى كلّ حزين لن تبكي عليه سوى الأمطار، ولن ترثيه سوى بقايا قيثاره وأشعاره:⁵⁴

ويغيب الضياء في ليل قبرٍ ليس تبكي له سوى الأمطار
ليس يرثيه غير ذاوي صباه وبقايا القيثارة والأشعار
ذلك الشاعر الذي كان يحيا عمره باكياً على كلّ باكٍ
ذلك العاطف النبيل على الأحـ زان ذاك الملقى على الأشواك

تختلف نازك عن لوركا، إذ تحفل أشعارها بصورة القبر، فقد وقفته عنده كثيراً⁵⁵، ولا يقتصر الأمر على تصوير القبر بوصفه مكاناً يبعث الرهبة في الذات ويقلقها، وإنما تتعدى ذلك لأنها إذا أرادت أن تصوّر شيئاً منقراً، شَبّهته بالقبر، ويبدو هذا جلياً من خلال السياق الشعري في هذه القصيدة، فالضيء يغيب في ليل قبر، حيث تعيش صراعاً قاسياً مع هول القبر (التجسيد المادي لمكان الموت)، والثنائية الضدية (ضيء/ ليل) توضّح ذلك الصراع، لأنّ الإنسان قد يسيطر على المكان أو هكذا يخيّل إليه، إلا أنّ المكان يؤثّر فيه، فإذا كان المكان مريحاً انعكس ذلك على إحساسه وتصوّراته، والعكس صحيح، لذا فإنّ سيطرته على المكان محكومة بوعي الذات بالمكان وانفعالها به، فالقبر يذكرها بمصيرها المؤكّد، ويسبّب لها القلق والاضطراب في الأحاسيس والرؤى، وهي تضع نهاية مأسوية لذلك الشاعر الحساس، الذي عاش غريباً ومات غريباً، إذ أسلمه حاملوه للتراب وانصرفوا، وتركوه

54 الملائكة، الديوان، 1/ 128-129.

55 مكي، في الأدب المقارن، 76.

وللعذاب والظلمة والفناء، والمكان حيّ بالنسبة إلى من يستخدمه، وليس من قبيل التمثيل المدرك ذهنياً، فمكان الأداء الذي تتحقق من خلاله الحياة اليومية هو مكان حسيّ متعين، بمعنى آخر هو مكان ذاتي، مكان الذوات، أمّا مكان التمثيل فإنّه مرتبط بخبرات الذات وتجاربها و مكتسباتها، لذا تظهر علاقة الصراع في المكان، صراع بين النضج المؤكّد الطويل، أي بين الذات والتصاقها بالمكان، وما يحول دون ذلك الالتصاق الذي تنشده الذات، عبر تلك العلاقة التلاحمية التي تربطها بالمكان.⁵⁶

ولا يتّكىء المكان الشعري على اللغة فحسب، بل يحكمه الخيال الذي يشكّل المكان ويبدعه بوساطة اللغة، على نحو يتخطّى الواقع إلى ما قد يبدو متناقضاً مع هذا الواقع، إلا أنّه يبقى واقعاً محتملاً؛ إذ إنّ مكوّناته أو جزئياته تبقى حقيقية، لكنّها تدخل في سياق خيالي (حلمي) يتّخذ صوراً وأشكالاً لا حصر لها، ومن هنا نجد أنّ الشاعرين قد تشابها في تعاملهما مع ضغط المكان وثقله على الذات، ولكنهما اختلفا في الوسيلة التي تحقّق ذلك، فنازك تلجأ إلى أيام الطفولة، لتخفّف من إحساسها الممضّ بالضجر وهواجس الموت التي تطاردها، أمّا لوركا، فإنّه يحاول الخلاص من خلال خلقه لمدينة أسطورية يشيدها كما يشاء، ليهرب من مدينة الفولاذ والموت، حيث لم يستطع أن يتأقلم معها، وقد تشابها في أسلوبهما الرمزي في التعبير عن التجربة في المكان، إذ رمزت نازك بالقطار إلى رحلة الحياة و نهايتها الحقيقية، وبحقائب المسافرين إلى أمنياتهم الحبيسة، وبصفير القطار إلى نذير الخطر واقتراب النهاية، كذلك رمز لوركا بمدينة الغجر إلى الريف الذي يشكّل ملاذاً آمناً من سطوة الموت وهواجسه.

56 ليفي شتراوس، عصر البنيوية، تر. جابر عصفور (بغداد: دار آفاق عربية، 1985) 89 .

الخاتمة

من خلال هذا البحث يتضح أن جماليات الزمان والمكان في شعر فيديريكو غارثيا لوركا ونازك الملائكة تشكّلان عنصرين أساسيين في تشكيل رؤيتهما الشعرية، خاصة فيما يتصل بموضوعي الموت والحياة. على الرغم من الاختلافات الثقافية واللغوية بين الشعاعين، إلا أن هناك تشابهاً كبيراً في تعاملهما مع الزمن بوصفه قوة جبارة تدفع الإنسان نحو الموت، وفي تصويرهما للمكان بوصفه عنصراً محوري في تكوين الرؤية الشعرية.

كشف البحث أن كلا من لوركا ونازك يعبران عن صراع الإنسان مع الزمن وقسوته، وعجزه عن استعادة الماضي أو الهروب من المستقبل المجهول. فالشاعران يستخدمان صوراً شعرية قوية ورمزية للتعبير عن هذا الصراع؛ إذ يظهر الزمن بوصفه قوة لا يمكن مقاومتها، تدفع الإنسان نحو الفناء. كما أن المكان يؤدي دوراً مهماً في شعرهما؛ إذ يعبر لوركا عن اغترابه في المدينة الحديثة وحنينه إلى الطبيعة، بينما تعبر نازك عن قسوة الموت ورهبة القبر، وتلجأ إلى ذكريات الطفولة بوصفه ملاذاً من واقعها المؤلم.

أظهر البحث أن كلا من الشعاعين يستخدم الرمزية بشكل مكثف للتعبير عن تجارب الشخصية مع الزمن والمكان. فبينما يرمز لوركا بمدينة نيويورك إلى القسوة والاغتراب، تعبر نازك عن رهبة الموت من خلال صور القبر والظلام. كما أن كلا منهما يلجأ إلى الماضي وسيلة للهروب من ضغوط الحاضر والمستقبل المجهول.

وأخيراً حلل البحث أوجه التشابه والاختلاف بين الشعاعين في تعاملهما مع الزمن والمكان، وأظهر كيف أن هذه العناصر تشكّل جزءاً أساسياً من رؤيتهما الشعرية. كما أكد أهمية المنهج الأمريكي في الأدب المقارن، الذي يركز على تحليل العناصر الفنية والجمالية دون التركيز على قضية التأثير والتأثر.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، زكريا. مشكلة الإنسان. القاهرة: مكتبة مصر د.ت.
- إبراهيم، زكريا. مشكلة الحياة. القاهرة: ، مكتبة مصر، د.ت.
- إبراهيم، صاحب خليل. جدلية الزمن واللون في ديوان "عاشقة الليل" لنازك الملائكة. صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر، 2002.
- باشلار، غاستون. جماليات المكان. تر. غالب هلسا. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1984.
- الجنابي، أحمد نصيف. في الرؤيا الشعرية المعاصرة. بغداد: مديرية الثقافة العامة، د.ت.
- حاج محمد، ماجد حسن وعبد الهادي تمورتاش، "جماليات المكان المغلق والمفتوح في رواية نزوح مريم لمحمود الجاسم"، مجلة معهد العلوم الاجتماعية بجامعة - 255 32 (Haziran 2016) 237.
- خضور، جمال الدين. قمصان الزمن. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000.
- رضوان، أحمد. مدخل إلى الدرس الأدبي المقارن. بيروت: دار العلوم العربية، 1990.
- شاهين، سمير. لحظة الأبدية. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1980.
- شتراوس، ليفي. عصر البنيوية. تر. جابر عصفور. بغداد: دار آفاق عربية، 1985.
- عباس، إحسان. اتجاهات الشعر العربي المعاصر. الكويت: عالم المعرفة، 1978.
- عقاق، قادة. دلالة المدينة في الخطاب الشعري المعاصر. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2001.

- علوش، سعيد. مدارس الأدب المقارن دراسة منهجية. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1987.
- غويار، ماريوس فرانسوا. الأدب المقارن. تر. هنري زغيب. بيروت: منشورات عويدات، 1988.
- لوركا، فيدريكو غارسيا. الديوان. تر. خليفة محمد التليسي. طرابلس: الدار العربية للكتاب، 1992.
- المشوح، وليد. الموت في الشعر العربي السوري المعاصر. دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 1999.
- مكي، الطاهر أحمد. في الأدب المقارن دراسات نظرية وتطبيقية. القاهرة: دار المعارف، 1988.
- مكي، الطاهر أحمد. الأدب المقارن. أصوله وتطوره ومناهجه. القاهرة: دار المعارف، 1987.
- الملائكة، نازك. الديوان. بيروت: دار العودة، 1997.
- مونسي، حبيب. فلسفة المكان في الشعر العربي. دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2001.
- هدارة، محمد مصطفى. دراسات في الأدب العربي الحديث. بيروت: دار العلوم العربية، 1990.

أبعاد الوصف الجسدي في ثلاثية غرناطة¹

Hüseyin ELMHEMIT²

الملخص

يتناول هذا البحث تمثيلات الجسد في ثلاثية غرناطة لرضوى عاشور بوصفه عنصرًا دلاليًا يتجاوز البعد الفيزيائي ليعكس التحولات النفسية والاجتماعية والسياسية التي تمر بها الشخصيات في سياق تاريخي مضطرب. ينطلق البحث من فرضية مفادها أن الكاتبة استثمرت الجسد بوصفه نصًا موازيًا للنص السردى يمكن من خلاله قراءة صراعات الهوية، والاعترا، والمقاومة، والانكسار. وقد اعتمدت الدراسة على منهج تحليلي وصفي للكشف عن الأساليب التي تم بها توظيف الجسد في بنية السرد، مع التركيز على الجسد الأنثوي والذكوري بوصفهما أداتين للتعبير عن تجارب فردية وجمعية، تتقاطع فيها الأبعاد العاطفية والسياسية والثقافية. وأظهرت النتائج أن رضوى عاشور تعمّدت تفكيك الصور النمطية للجسد من خلال وصف متنوع وغير نمطي، يعكس التعدد العرقي والثقافي كما خلص البحث إلى أن الجسد لم يُقدّم بوصفه جسدًا فرديًا فحسب، بل بوصفه نصًا رمزيًا يجسّد صراعًا أكبر بين القهر والاستلاب من جهة، والكرامة والصمود من جهة أخرى، وقد أوصى البحث بضرورة توسيع دائرة الدراسات التي تتناول الجسد في الأدب العربي من منظور ثقافي وتاريخي، لما يحمله من إمكانات تحليلية غنية ومركبة.

الكلمات المفتاحية: الوصف الجسدي، تحليل الشخصيات، رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، الانعكاسات النفسية.

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 05.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2025

² Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati, hud.kk51@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-3630-5215

Dimensions of Physical Description in the Granada Trilogy

ABSTRACT

This article examines the representation of the body in Radwa Ashour's *Granada Trilogy* as a semantic construct that extends beyond its physical dimension, serving as a lens through which the psychological, social, and political transformations of the characters are articulated within a fraught historical context. The study is premised on the hypothesis that Ashour employs the body as a parallel text to the primary narrative, enabling the interpretation of identity struggles, alienation, resistance, and defeat. Utilizing a descriptive and analytical methodology, the research investigates the narrative strategies through which the body is integrated into the text, with particular attention to the depiction of both female and male bodies as vehicles for expressing individual and collective experiences at the intersection of emotional, political, and cultural domains.

The findings indicate that Ashour intentionally subverts conventional and stereotypical representations of the body, offering instead a range of diverse and nuanced descriptions that reflect ethnic and cultural plurality. The study concludes that the body in the *Granada Trilogy* is not merely an individual entity, but rather functions as a symbolic text that encapsulates the broader conflict between oppression and alienation, and the pursuit of dignity and resilience. The article recommends further research into the representation of the body in Arabic literature from cultural and historical perspectives, given its significant and multifaceted analytical potential.

Keywords: *Physical description, character analysis, Radwa Ashour, Granada Trilogy, psychological reflections.*

Sülâsiyyetü Gırnata'da Beden Tasvirinin Boyutları

ÖZ

Bu çalışma, Radva Aşur'un "Sülâsiyyetü Gırnata" adlı romanında fiziksel betimlemelerin karakterlerin psikolojik ve sosyal rolleriyle nasıl örtüştüğünü analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, bedensel özelliklerin yalnızca dış görünüşü yansıtmakla kalmadığı, aynı zamanda karakterlerin ruhsal dünyalarını, yaşadıkları tarihi ve toplumsal dönüşümleri de açığa çıkardığı ortaya konulmuştur. Roman boyunca yazar, bedeni bir anlatı aracı olarak kullanarak karakterlerin içsel kırılmalarını, mutluluklarını, kaygılarını ve toplumsal konumlarını okuyucuya aktarmaktadır. Kadın ve erkek bedenlerinin betimlenişi, estetik bir düzlemde kalmamakta; aksine bu betimlemeler tarihsel, kültürel ve hatta politik anlamlar taşımaktadır. Gözler, yüz hatları, beden yapıları aracılığıyla roman karakterlerinin geçirdiği duygusal değişimler ve toplumsal baskılar detaylı bir şekilde yansıtılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada bedensel betimlemelerin Sülâsiyyetü Gırnata'da çok katmanlı bir işlev taşıdığı; karakterlerin kimliklerini, yaşadıkları çevresel değişimleri ve psikolojik halleriyle derinlemesine bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bedensel anlatım, romanın insani, tarihsel ve estetik boyutunu zenginleştiren temel bir unsurdur.

Anahtar Kelimeler: *Bedensel betimleme, Karakter Analizi, Radva Aşur, Sülâsiyyetü Gırnata, Psikolojik Yansımalar.*

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد: ففي زمنٍ مهْدٍ يقصر الذاكرة والانفصال عن الجذور، تبرز ثلاثية غرناطة كعملٍ أدبي فريد يمزج بين الفنّ والتاريخ والهوية في سردٍ يُلامس القلب والعقل معًا. تُقدِّم الكاتبة رضوى عاشور سردًا ملحميًا يمتدّ على مدار قرنٍ من الزمان، يبدأ مع سقوط مدينة غرناطة، آخر معاقل المسلمين في الأندلس عام 1492، ويغوص في التحولات الجذرية التي شهدتها أهل تلك الأرض من اضطهاد، وقمع، ومحاولاتٍ منهجة لطمس هويتهم الدينية والثقافية.

تنقسم الرواية إلى ثلاثة أجزاء مترابطة: غرناطة، ابنة مراد (مریم)، والرحيل،³ ومن خلال هذه الأجزاء تتابع عاشور حياة عائلة أندلسية مكونة من الجد أبي جعفر الوراق، وحفيدته نعيمة، والطفلة مریم التي ستصبح لاحقًا محور الرواية في جزئها الثاني. تبدأ الحكاية بحدثٍ بالغ الرزية وهو دخول القوات الإسبانية إلى غرناطة ورفع الصليب فوق أبراج الحمراء، في إشارة إلى نهاية عصرٍ وبداية آخر. يشكّل هذا الحدث الخلفية التاريخية التي تُظلل ما يليها من وقائع.

ما يميز ثلاثية غرناطة ليس فقط سردها للأحداث التاريخية، بل قدرتها على تقديم هذه الوقائع من منظور إنساني عميق، فالقارئ لا يشهد التاريخ من موقع المؤرّخ البعيد، بل يعيشه من خلال تفاصيل الحياة اليومية لأشخاص بسطاء وجدوا أنفسهم في قلب العاصفة. يتجلى هذا بوضوح في شخصية أبي جعفر، الوراق العجوز الذي يتمسك ببقايا تراثه العربي الإسلامي عبر كتبه ومكتبته، إلى أن يُجبر لاحقًا على إحراقها أمام أعين الجنود الإسبان. هذا المشهد لا يمثل لحظة درامية فحسب، بل هو رمز لانهايار حضارة وصراعٍ بين المعرفة والقمع.

³ انظر. رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة (القاهرة: دار الشروق: 2005)، 7، 247، 399.

أما مريمّة التي تظهر بدايةً كطفلة بسيطة، فتتحوّل إلى رمزٍ للمقاومة الصامتة، امرأة تواجه واقعًا وحشيًا دون أن تتخلّى عن كرامتها. تمثل شخصيتها صورة المرأة العربية التي تتحمل الأعباء الأثقل في أوقات الشدة، فتقاوم لا الاحتلال فقط، بل فقدان الأحبة، والحرمان، والقلق الوجودي المستمر. وفي هذا السياق تُعيد عاشور للمرأة دورها المركزي في الحكاية التاريخية، لا كشاهدة صامتة، بل كفاعلة في صياغة الحياة حتى في قلب الرماد.

كما لا تُغفل الرواية الأبعاد النفسية والوجدانية لشخصياتها، فالحنن، والقلق، والحنين، والخوف، كلها مشاعر تُنقل بواقعية مذهشة تجعل القارئ يتألم مع الشخصيات ويشعر بقهرها كما لو كان جزءًا من حكايتها. وهذا الارتباط العاطفي يرفع النص من مجرد توثيق تاريخي إلى تجربة أدبية نابضة ومؤثرة.

من الناحية الأسلوبية، تستخدم رضوى عاشور لغة رشيقة، واضحة، ومشحونة بالعاطفة، دون أن تفقد وقارها الأدبي، وتتجنب المبالغة اللفظية، وتُفضّل سردًا يخدم الحكاية، فتبني عالماً روائياً متماسكاً يضيئه الانتباه للتفاصيل الصغيرة، مثل رائحة الخبز، وحكايات الجدة.

وتحمل الثلاثية كذلك بعداً رمزياً عميقاً، فغرناطة ليست مجرد مدينة، بل رمزٌ للحضارة والهوية والانتماء، وسقوطها في الرواية يطرح تساؤلات لا تزال راهنة حتى اليوم: كيف نُواجه القهر؟ كيف نحافظ على ذاكرتنا؟ هل يمكن للهوية أن تزول تحت الضغط؟ أم أن بقاءها في الذاكرة وحده يكفي لمقاومة الاندثار؟

وربما تكمن عظمة ثلاثية غرناطة في قدرتها على أن تكون في آنٍ واحد رواية شخصية، ووثيقة تاريخية، وصوتاً للمهمّشين. هذا المزج النادر هو ما منحها مكانة خاصة كواحدة من أبرز الأعمال الأدبية العربية في أواخر القرن العشرين، وجعلها مادة غنيّة للبحث الأكاديمي والتحليل النقدي في مجالات الأدب والتاريخ والدراسات الثقافية.

وبين السطور، تُدكرنا الرواية دومًا بأن التاريخ ليس مجرد سردٍ للوقائع الكبرى، بل هو أيضًا تاريخ البيوت الصغيرة، والعائلات التي عاشت الظلم، والقلوب التي قاومت في صمت، وهنا تحديدًا تتجلى عظمتها في تحويل التراجيديا الجماعية إلى تجربة إنسانية تمس كل قارئ، وتثير فيه الحنين، والدهشة، والغضب في آنٍ معًا.

فيما يتعلق بالوصف الجسدي في ثلاثية غرناطة فهو يمثل أداة سردية دقيقة توظيفها رضوى عاشور لتجسيد التحولات النفسية والاجتماعية التي تمر بها الشخصيات، والروائي صانع صورة في الحقيقة والرواية تجسد هذا التصوير، ولزمن صورته وللشخصيات صورته، وللجسد صورته،⁴ فالهيئة الخارجية في الرواية ليست مجرد تفصيل جمالي، بل مرآة تعكس ما يعمل في الداخل من صراعات وهموم، وكذلك استخدمتها الكاتبة كهوية فالملاح العربية يجب أن تحمل الهوية العربية معها بخلاف الملاح الإفريقية الظاهرة التي حملت معها كل أصناف العذاب.

هدف البحث ومنهجية

إنَّ أبعاد الوصف الجسدي في ثلاثية غرناطة تمثل جانبًا مهمًا من جوانب تحليل النص الأدبي، حيث يعكس هذا الوصف العلاقة بين الشخصية والمجتمع من خلال التركيز على الملاح الجسدية التي يمكن أن تحمل دلالات نفسية واجتماعية، والوصف الجسدي في هذه الرواية لا يقتصر على مجرد تحديد شكل الشخصيات بل يتجاوز ذلك ليكشف عن الروح الثقافية والتاريخية التي كانت سائدة في تلك الحقبة، مما يعزز من فهم القارئ لشخصيات الرواية وبمنحها بعدًا إنسانيًا يعكس التوترات الاجتماعية والهوية الثقافية.

أما بالنسبة لمنهج البحث المتبع في الدراسة فهو المنهج الوصفي والذي يعد من الأساليب الأكثر استخدامًا في الدراسات الاجتماعية والأدبية، حيث يركز على وصف الظواهر دون التدخل في تفسيرها. في هذا المنهج، يُسعى إلى تقديم صورة واضحة ودقيقة

⁴ انظر. نازف حفيظة، أمين الزاوي، "صورة المرأة الموريكسية في رواية ثلاثة غرناطة لرضوى عاشور"، دراسات معاصرة مجلة علمية محكمة، مجلد 6/ عدد 02، 518.

للأبعاد الجسدية التي تظهر في النصوص الأدبية، وبذلك يتمكن الباحث من تحليل كيفية تأثير هذه الأبعاد على العلاقات بين الشخصيات وعلاقتها بالمجتمع.

1. أهمية تناول الوصف الجسدي في العمل الأدبي

يُعَدّ الوصف الجسدي في العمل الأدبي أحد العناصر الفنية التي تضطلع بدور محوري في تشكيل الشخصيات وتحسيدها أمام القارئ، إذ لا يقتصر دوره على نقل صورة بصرية للشخصيات، بل يتجاوز ذلك ليصبح مرآة تعكس أبعادها النفسية والاجتماعية والثقافية، فعندما يصف الكاتب ملامح وجه أو حركة جسد، فإنه لا يرسم صورة شكلية فقط، بل يفتح نافذة إلى أعماق الشخصية، ويُهدّ لتفاعلاتها داخل النص، فمثلاً قد يُشير شحوب الوجه إلى خوف دفين، أو يُفصح وصف الخطى المشاقة والانحناء الدائم للظهر عن تعب عمر أو هزيمة روحية.

في كثير من الأحيان يُستخدم الوصف الجسدي كأداة رمزية تُعبّر عن موقع الشخصية في المجتمع أو عن مواقفها من الأحداث، ففي رواية ثلاثية غرناطة لرضوى عاشور، يظهر الكاردينال من خلال وصف يديه بالكبيرتين أنه رجل ظالم يبطش بالناس وإن لم تذكر الكاتبة ذلك.⁵ وعلى العكس نرى في الطاعون لألبير كامو أن الوصف المقتضب للجسد الخالي من الملامح يُقصد به التعميم الرمزي، حيث تغدو الشخصيات تمثيلات لفكرة أو مصير مشترك، لا أفراداً بخصوصياتهم، بمعنى آخر، الشخصيات ليست مهمة لذاتها كأشخاص حقيقيين بوجوه وأجساد، بل مهمة لأنها تمثل الإنسانية كلها أو مصيراً عاماً يشمل الجميع، مثلما يفعل الوباء الذي لا يفرّق بين أحد.⁶

الوصف الجسدي يُسهم كذلك في خلق نوع من الانغماس الحسي في العالم الروائي حين يُجيد الكاتب تصوير الملامح وتفاصيل الجسد ولغة الجسد، يشعر القارئ أنه يعيش داخل الرواية، يرى الشخصيات أمامه ويتفاعل معها كأنها حقيقية. في هذا السياق يقول الدكتور نبهان السعدون: "يمثل الوصف لوناً من ألون التصوير إذ إنه أسلوب

⁵ انظر. رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 46.

⁶ انظر. البيركامو، الطاعون، ترجمة: سهيل ادريس (بيروت: دار الآداب، 1981)، 5-300.

إنشائي يقدم المظاهر الحسية للأشياء لذا يشكل الوصف نظاماً أو نسقاً من الرموز والقواعد تستعمل لتمثيل العبارات أو تصوير الشخصيات".⁷

من جهة أخرى، يُتيح الوصف الجسدي للكاتب أن يُعبّر عن تغيرات الشخصية على مدار الزمن، سواء في تطورها الداخلي أو في انعكاس الأحداث عليها، فعين تلمع بالحياة في بداية الرواية قد تُطفأ في نهايتها، وكثف مشدودة بالعزيمة قد تنحني تحت وطأة الخذلان. هذه التحولات لا تحتاج دائماً إلى تفسير صريح، يكفي أن يصفها الروائي بحسّ بصري دقيق لتصل إلى القارئ محملة بإيحاءات عميقة.

إن أهمية الوصف الجسدي لا تكمن في الزخرفة اللغوية أو إثارة الفضول البصري، بل في وظيفته البنيوية والجمالية داخل النص. إنه جزء من إستراتيجية السرد، ووسيلة لتشكيل الوعي القرائي بالشخصية والعالم المحيط بها. بل يمكن القول إن غياب الوصف الجسدي أو حضوره بشكل باهت قد يُضعف من واقعية النص وعمقه النفسي، ويجعل الشخصيات مجردة أو سطحية.⁸

2. نبذة عن الكاتبة رضوى عاشور وأعمالها الأدبية

رضوى عاشور هي واحدة من الأسماء البارزة في الأدب العربي المعاصر، وُلدت في القاهرة في 26 مايو 1946، وتوفيت في 30 نوفمبر 2014. تُعدّ واحدة من أكثر الأصوات الأدبية تأثيراً في الأدب العربي الحديث، حيث قدمت إسهامات بارزة في مجالات الرواية والشعر والنقد الأدبي. كانت أعمالها دائماً متصلة بقضايا الإنسان، والأسئلة الوجودية، والمقاومة.

حصلت رضوى عاشور على درجة الماجستير في الأدب الإنجليزي من جامعة القاهرة، ثم تابعت دراستها للحصول على الدكتوراه في الأدب المقارن. بدأت مسيرتها

⁷ نيهان حسون السعدون، *جماليات تشكيل الوصف في القصة القصيرة* (دمشق: دار تموزه، 2014)، 25.

⁸ لمزيد من المعلومات حول توظيف الجسد في الرواية العربية ينظر: منال عبد العزيز، "تمثيلات الجسد في الرواية العربية قراءة موضوعاتية لمناذج مختارة"، *مجلة سرديات*، العدد 2018/28، 237.

الأدبية في السبعينيات، وكانت لها إسهامات كبيرة في مجال التدريس، حيث عملت كأستاذة في العديد من الجامعات العربية. أثرت هذه التجربة في كتاباتها، التي كانت دائماً تحتوي على نقد أدبي وفكري عميق.⁹

إحدى أبرز سمات أعمالها هي قدرتها على مزج التاريخ بالخيال، كما يظهر في روايتها الشهيرة ثلاثية غرناطة، وهذه الرواية تعتبر واحدة من أرقى الأعمال في الأدب العربي، وتحكي الرواية قصة سقوط غرناطة، وبينما تركز على حدث تاريخي ضخم، نجحت رضوى عاشور في تحويله إلى ملحمة إنسانية تمس القلوب وتثير الوعي بالهوية الثقافية العربية، بالإضافة إلى ثلاثية غرناطة، كتبت رضوى عاشور العديد من الأعمال التي تناولت قضايا المجتمع العربي المعاصر مثل الرحلة، وهي رواية عن شخصيات تهاجر في فترات الحروب والصراعات السياسية، وتعرض حياة المهاجرين العرب في الغرب والتحديات التي يواجهونها.¹⁰ هذه الرواية مثل العديد من أعمالها تمثل نظرة عميقة إلى معاناة الإنسان في مواجهة الظروف الصعبة، مع التركيز على مفهوم الهوية والأمل وسط الواقع المعيش.

أما رواية الطنطورية فهي تروي قصة زُقيّة الطنطوري، فتاة فلسطينية من جنوب لبنان، تسرد معاناتها منذ مذبحة صبرا وشاتيلا وما تلاها من تشرد ونزوح. تعكس الرواية مأساة الشعب الفلسطيني من خلال تجربة شخصية مؤلمة، وتسלט الضوء على الحياة في المخيمات، والشتات، والنضال، بأسلوب إنساني عميق ولغة مؤثرة.¹¹

لم تقتصر أعمالها على الأدب فقط بل كانت أيضاً ناشطة اجتماعية، معروفة بمواقفها السياسية ضد الاستبداد. أصبح قلمها سلاحاً للدعوة إلى الحرية والديمقراطية.

⁹ انظر. نهاد طاهر، أبو بكر، "الأثر الديني في رواية رضوى عاشور التاريخية"، مجلة الأضواء، عدد 37/ 57، 2022، 234.

¹⁰ انظر. رضوى عاشور، الرحلة أيام طالبة مصرية في أمريكا (بيروت: دار الشروق، 2015)، 1-180.

¹¹ انظر. رضوى عاشور، الطنطورية (بيروت: دار الشروق، 2010)، 7-400.

3. وصف الجسد في ثلاثية غرناطة

يُعدّ وصف الجسد في ثلاثية غرناطة مدخلاً مهماً لفهم البنية الجمالية والدلالية للرواية، إذ لم يكن الجسد مجرد مكوّن وصفي أو جمالي، بل تحوّل إلى أداة تعبير عن التحولات الاجتماعية والسياسية والوجودية التي عاشها الأندلسيون بعد سقوط غرناطة. وسوف نبحث تفصيلات هذا الأمر في العناوين التالية:

3. 1. ارتباط الوصف بالأدوار الاجتماعية والنفسية للشخصيات

في رواية "ثلاثية غرناطة" يتجلى بوضوح ارتباط الوصف الجسدي بالأدوار الاجتماعية والنفسية للشخصيات، حيث تسهم الكاتبة رضوى عاشور في تجسيد ملامحهم كمرآة داخلية تعكس ما يعتل في دواخلهم من مشاعر ومواقف، فشخصية أبو منصور المليح الظريف، الذي كان يُعرف بخفة دمه ونكاته وضحكته الذي يهز كرشه الكبير، وقد وُصف بأنه "بديناً بشرته وردية وملامحه دقيقة وذقنه ملساء له رأس صغير وكرش كبير يهتز اهتزازاً وهو يضحك"¹²، ينقلب حاله بعد المعاهدة التي عقدها المسلمون مع القشتاليين تلك التي تنص على احترام الدين والعادات وحرية البيع والشراء لكنها في الحقيقة لم تكن سوى حبر على ورق، فيجلس بعدها "ساهماً زاهداً"، فتتحول بهجته الخارجية إلى حزن داخلي ينعكس على مظهره.

ويظهر البعد النفسي جلياً أيضاً في وصف إحدى الأسيرات من العالم الجديد بأنها "فتاة مشوقة كالعود"¹³ إذ لا يُنظر إلى جسدها فقط من منظور جمالي بل كرمز للهشاشة والانكسار، بينما يُقابل هذا الجمال المأساوي بالقبح المعنوي في وصف أسقف طليطلة الذي جاء إلى غرناطة في الصيف، رغم أن صيفها يفيض بالخيرات من الزيتون والمشمش والرمان والعنب والجوز واللوز والكستناء والمياه الدافقة، إلا أن شكله جاء

¹² رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 15.

¹³ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 36.

مضادًا للطبيعة، حيث تصفه الكاتبة بـ"حليق الرأس، صارم الوجه، أصفر الوجه، ذو جبهة عريضة وعينان صغيرتان، وله شفتان دقيقتان زادت العليا على السفلى، وجسده نحيل، يبدو في ثوبه الأسود كوطواط بشري"،¹⁴ مما يعكس قسوته الداخلية وغرته عن بيئة غرناطة المفعمة بالحياة.

أما في مشهد وصف العروس فتُصفي الكاتبة جمالًا أخاذًا يعكس الأفراح التي ما زالت تقام مع بداية دخول القشتاليين،¹⁵ وتصفها بـ"شعرها أسود مجعد وكثيف وبدنها أسمر ملتئم ومتورد، والثديان ناهضان مستديران وصغيران، وخصرها نحيل، والردفان بهما امتلاء طفيف، وساقاها مصبوبتان، سبحان من صوّر".¹⁶

يستمر هذا الترابط العميق بين الجسد والحالة النفسية والاجتماعية في وصف سعد عند خلافه مع سليمة، حيث يبدو "شاحب الوجه زائف العينين"،¹⁷ ما يعكس اضطرابه الداخلي وشعوره بالضيق، كما يظهر تأثير الحكايات المؤلمة في ملامح سليمة حين كانت تستمع لما فعله القشتاليون بعائلة سعد، فقد انطبع الرعب في ملاحظاتها، وكذلك عندما غاب حسن ليلة كاملة دون أن يخبر أحدًا، كانت أمه "شاحبة الوجه ملتبهة العينين"،¹⁸ فحالة القلق التي اجتاحتها تُرجمت بوضوح على ملاحظاتها.

وتُجسد الكاتبة مرور الزمن والتجارب القاسية في وصفها لنعيم بعد عودته من العالم الجديد، حيث تصفه بأنه "شكله غريب وشعره أبيض كالثلج وطويل ونحيل ورث الثياب وتكاثر في وجهه التجاعيد وترك شعره مسترسلًا حتى الكتفين كأنه لم يقصه أو يمشطه منذ سنوات"،¹⁹ وكأن الجسد صار وثيقة للعناء، وكذلك الحال مع مريم حين كبرت، إذ وُصفت بأنها "واهنة نحيلة العود، خف شعرها الفضي، ودقت جديلتاها

¹⁴ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 44

¹⁵ انظر. فريدة مقلاتي، "صورة الأندلس في رواية ثلاثية غرناطة لرضوى عاشور"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة بتنة، مجلد 22 عدد 2، 2021، 498.

¹⁶ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 78

¹⁷ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 83

¹⁸ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 199

¹⁹ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 255.

خيطان يوطران وجهها المتغضن وعينيها الشاردتين"²⁰ فصارت ملامحها خريطة للعمر، وذاكرة للألم، لثبّيز الرواية عبر هذا التماهي بين الجسد والنفس كيف يكون الشكل انعكاسًا عميقًا للهوية والواقع والتاريخ.

يتضح من خلال رواية "ثلاثية غرناطة" أن الوصف الجسدي كان أداة فنية تعكس أعماق الشخصيات وتحولاتهم النفسية والاجتماعية. استخدمت الكاتبة هذا الأسلوب لتقريب القارئ من التجربة الإنسانية المعيشة. فالجسد في الرواية ليس سوى مرآة للروح وما يعتمل فيها من مشاعر وأحداث.

3. 2. وصف العينين والوجه

"العين جزءٌ من أعضاء الجسم، وقد يأتي وصفها غالباً مع بقية أعضائه بشكلٍ عام، أو ضمن وصف أعضاء الوجه بشكل خاص، إلا أنها تحظى باهتمام كبير وحضور خاص في لغة الفن والأدب. ذلك أنها محط التركيز والاهتمام عند نظر الناس بعضهم إلى بعض، وما تعكسه العين من تعابير وملامح وأوصاف تمثّل دلالات متفوّدة وعميقة لشخصية الإنسان وانفعالاته وحالاته النفسية أو المزاجية، ولذا نجد الروائيين لا يكادون يغفلون وصف العيون تحديداً لشخصياتهم الروائية"²¹

في رواية ثلاثية غرناطة، تلعب ملامح الوجه، وبالأخص العينان، دوراً محورياً في تشكيل ملامح الشخصيات النفسية والوجدانية، فليست العينان مجرد عنصر من عناصر الجمال أو مكوناً شكلياً، بل هما أداتان للكشف عن دواخل الشخصية وتحولاتها العاطفية والاجتماعية. يتجلى ذلك بوضوح في وصف شخصية سعد، حيث تقول الرواية: "أما العينان الكحلوان اللتان كانتا تستوقفان الناظر في سنوات سابقة فقد بدتا أقل اتساعاً بعد بروز عظمي الحاجبين، عمق سواد العينين ونظرة عتب حزينة تنفي ما تشي به الملامح الصارمة".²² في هذا المشهد البصري، تسلط الكاتبة الضوء على التحول الداخلي

²⁰ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 342.

²¹ طامي السميّري، "تأملات في وصف عيون الشخصيات الروائية"، مجلة القافلة، أيلول 2021،

<https://qafilah.com>

²² رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 29.

العميق الذي طرأ على سعد، فعينه اللتان كانتا في الماضي مركز جاذبيته، أصبحتا أكثر ضيقًا، وتغلّفهما نظرة حزينة عاتبة، وكأن الزمن قد نال منه ومن بريق روحه.

أما نعيم، فتبدو ملامحه أكثر إشراقًا وانفتاحًا، وهو ما يظهر في الوصف التالي: "ملامح وجهه أدق وشعره كستنائي أملس يعلو شفثيه زغب أشقر خفيف ... وكانت ملامحه الدقيقة وعينه العسلية الملتصقتان ذكاء تضيفان على الوجه عذوبة"²³ الذكاء اللامع في عيني نعيم لا يمنحه فقط جاذبية بصرية، بل يضيف على وجهه ما يشبه الهالة الإنسانية الراقية، في توازن بين الذكاء والجمال والعذوبة، مما يميزه عن بقية الشخصيات. ولكن في لحظة وداعه لسليمة، تتغير النظرة، وتدخل العيون مجددًا كأداة للتعبير عن الحزن الصامت، حيث تقول الرواية: "فتطلعت سليمة إليه فخال أنه رأى التماعة في عينيها أو ربما اختلاجة في وجهها"²⁴ هنا لا تبكي سليمة، لكن عينيها تتكلمان، وهما وحدهما القادرتان على التعبير عن ألم الفقد. وتُظهر كيف أن العيون في الرواية تحمل ما لا تنقله الكلمات.

وإذا كانت العين وسيلة للكشف عن الحزن والذكاء فإنها أيضًا أداة للكشف عن النية، وقد تتجلى فيها صفة المكر. تقول الرواية في أحد المواضع: "للفتى عينان تتألقان بذكاء ماهر"²⁵، فتبرز كيف يمكن لنظرة واحدة أن تكشف عن دهاء الشخص وخداعه، مما يمنح العين طابعًا أخلاقيًا يكشف النوايا الباطنة. وفي المقابل حين تصف الرواية ملامح وجه السجين، نكتشف كيف أن الوجه بأكمله يتحول إلى رمز للبؤس والانكسار، فتقول: "نحيل كأنما قد من عود قصب شاحب الوجه نادرًا ما يبتسم"²⁶ هذا التوصيف يرسم صورة بصرية قوية لإنسان مسحوق، سُلبت منه البهجة والحرية.

ومن أجل ما يميز الرواية هو اهتمامها بالملامح كجزء من الهوية الجمالية والثقافية، خاصة العيون الكحل التي أوليت اهتمامًا خاصًا في أكثر من موضع، كما في

²³ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 30.

²⁴ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 163.

²⁵ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 193.

²⁶ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 193.

قوله: "وقد راقى لمن قدودهم الممشوقة ووجوههم السمرء المنحوتة وعيونهم الكحلء"²⁷ وأيضاً: "اقتربت المرأة منه لاطفها بالكلام فتطلعت إليه بعينين واسعتين مكحولتين فقال لها إن عينيها آسرتان"²⁸ هذا الوصف لا ينفصل عن التراث العربي الذي طالما تغنى بجمال العيون الكحلء، مثلاً يقول الشاعر:

زادت على كحل العيون تكحلاً ... ويُسَمَّ نَصْل السهم وهو قتل²⁹

ويقول شاعر آخر:

إِذَا كَحَلَ الْعَيُونَ بِهِ تَسَاوَى ... دُجَى لَيْلِ الْمَرِيضِ مَعَ الصَّبَاحِ³⁰

من خلال هذه الشواهد، يظهر كيف أن رضوى عاشور لم تستخدم العينين والوجه كأوصاف سطحية، بل حملتها دلالات رمزية وثقافية وعاطفية تعمق فهم القارئ للشخصيات وتحولاتها النفسية، وتنعكس في الوقت نفسه هموم الهوية والانتماء والتاريخ.

3.3. ملامح الوصف الجسدي للرجال في الرواية

في رواية ثلاثية غرناطة يُستخدم الوصف الجسدي للرجال كوسيلة فنية لبناء الشخصيات، ليس فقط من حيث مظهرها الخارجي بل من حيث ما يعكسه الجسد من طباع وتاريخ شخصي واجتماعي. تتنوع ملامح الرجال في الرواية ما بين النحافة والضحامة، والصرامة والرقّة، والفتوة والضعف لتقدم الكاتبة بذلك بانوراما بصرية دقيقة تُعبّر عن واقع متداخل ما بين القوة والانكسار وبين الهيبة والخذلان.

نعيم يُقدّم منذ البداية كفتى نحيل وهذا النحول ليس فقط وصفاً شكلياً بل يشير إلى هشاشته في بداياته، جسدياً وربما عاطفياً كذلك تقول الكاتبة عنه: "كان صغيراً

²⁷ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 186.

²⁸ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 198.

²⁹ عماد الدين الكاتب الأصبهاني، خريدة القصر وجريدة العصر، تح. آذرتاش آذرنيش، نقحه وزاد عليه: محمد المرزوقي، محمد العروسي المطوي، الجبلاني بن الحاج يحيى (تونس: الدار التونسية للنشر، دت) 1/ 203.

³⁰ عماد الدين الكاتب الأصبهاني، خريدة القصر وجريدة العصر، 766/2.

له جسد نحيل وعينان عسليتان³¹ أما شخصية سعيد فتُقدّم بصورة أكثر نضجاً وثقلًا تصفه الرواية قائلة: "له وجه أسمى منحوت يشي بشيء من تجهم أو صرامة، نما شاربه فأخفى الكبر النسبي للأنف وغلظة الشفتين، عمق سواد العينين ونظرة عتب حزينة تنفي ما تشي به الملامح من صرامة، متوسط الطول، مربع، عريض المنكبين"³² هذا الوصف يحمل كثافة بصرية ونفسية، فهو رجل فيه مزيج من الصلابة والانكسار، من الرجولة الظاهرة والحزن الكامن. ملامحه القوية والوجه الأسمى، والمنكبان العريضان، والشارب الكثيف تقابلها نظرة حزينة تخفف من حدّة هيئته.

وعلى الطرف المقابل تظهر صورة صبي إسباني بصورة شديدة الضعف والغربة إذ تصفه الرواية بأنه: "أعجف ككوز الذرة له شوشة صفراء ووجه شاحب"³³ هذا التوصيف لا يخلو من سخرية ضمنية، فالصبي يبدو بلا حول ولا قوة، جسده هزيل، ووجهه شاحب كأن لا حياة فيه، وجود هذا الشكل الجسدي في الرواية قد يعكس تحافت الصورة الأوروبية رغم السلطة التي تمتلكها، إذ تتجلى المفارقة بين الهيمنة العسكرية والجسد الفارغ من القوة.

ويأتي وصف الأمير "خوان دي" كصورة تمثل السلطة والهيبة فقط دون الجمال حيث تقول الرواية: "كان وجهه عريضاً، واضح القسمات، وعيناه واسعتين لوزيتين، يعلوهما حاجبان ثقيلان، وأنفه بارز، ذو قصبه طويلة وأرنية كبيرة، يعلو فمه شاربان كثان مفتولان من طرفيهما إلى أعلى، ولحيته مدببة صغيرة"³⁴ في هذا الوصف تظهر سمات الشخصية الحاكمة. القسمات الواضحة، والأنف البارز، والشاربان المفتولان كلها عناصر توحى بالكبرياء والسلطة، وربما بشيء من الاستعراض الذي يرتبط بالبلاط الملكي.

أما في مشهد لقاء علي بـ"الفارس"، فإن الوصف الجسدي يحمل بعداً بطوليًا أقرب لما نجده في السير والملاحم، إذ تقول الكاتبة عن هذا الرجل: "وجهه أسمى نحيل به

³¹ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 19

³² رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 29

³³ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 272.

³⁴ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 331.

استطالة، وعينان حادثان نافذتان كعيني صقر، له لحية وشارب اختلط الأبيض فيهما بالأسود وزاد".³⁵ هذا الجسد المتكشف الصارم يوحى بمرور السنين والتجربة الطويلة، فاختلاط الأبيض بالأسود في لحيته ليس فقط مؤشراً على العمر، بل على الحكمة المتراكمة.

يتجلى من خلال هذه الأمثلة أن الوصف الجسدي للرجال في ثلاثية غرناطة ليس اعتباطياً، بل هو مفتاح لقراءة النفوس، فلكل هيئة حكاية، ولكل تفاصيل الجسد دور في التعبير عن الشخصية ومكانها في المشهد التاريخي والإنساني للرواية. تتعامل الكاتبة مع الجسد كرواية موازية للنص، تحمل بين طياتها ما لا تقوله الحوارات، وتُفصح عن أبعاد الشخصية بما يتجاوز السرد المباشر.

3.4. تصوير الجسد الأنثوي في الرواية

في رواية ثلاثية غرناطة تتناول رضوى عاشور تصوير الجسد الأنثوي بدقة حسية وبأسلوب أدبي لا يخلو من الجمالية، إذ ترسم الكاتبة بألفاظها لوحات تنبض بالأنوثة من زوايا متعددة، تجمع بين الاحتفاء بالجمال الطبيعي للمرأة، وبين توثيق التنوع العرقي والثقافي في أجساد النساء، خاصة في فترة ما بعد سقوط غرناطة وما تبعها من تحولات اجتماعية حادة، هذه الصور تقدّم الجسد كرمز للهوية، والأنوثة، والانتماء، وحتى الاستعمار الجسدي والهيمنة.³⁶

في أحد أبرز مشاهد الرواية وأكثرها جرأة واحتفاءً بالجسد الأنثوي تصف الكاتبة العروس في لحظة استعدادها للزواج، فتقول: "شعرها أسود مجعد وكثيف وبدنها أسمر ملتئم ومتورد والثديان ناهضان مستديران وصغيران وخصرها نحل والردفان بحما امتلاء طفيف وساقها مصبوتان سبحان من صور"³⁷ هذا الوصف المكثف والمشحون بالحنّ الجمالي يقدم جسد العروس بوصفه تحفة فنية، يكاد القارئ يلمس تفاصيله بعينه.

³⁵ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 355.

³⁶ انظر. وفاء محمد محمد يوسف، "المرأة في ثلاثية غرناطة لرضوى عاشور"، مجلة الدراسات العربية كلية دار العلوم، عدد 4 مجلد 48، 2023، 1754.

³⁷ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 78.

الجسد هنا مصدر للدهشة، والتقدير، والإعجاب، لا للمتعة فقط، كما تشير عبارة "سبحان من صور"، التي تضيف مسحة روحية على الجمال الجسدي.

وتتكرر هذه العناية الجمالية في وصف مريم، الشخصية المحورية التي تمثل صوتاً نسائياً عاقلاً ومتزناً في الرواية، إذ تقول الكاتبة عنها: "وجهها خمري وشعرها موج أسود وملاحمها مليحة"³⁸ مريم على الرغم من بساطة وصفها تحمل في ملاحمها ما يشبه الجمال الهادئ والمتوازن، وهو الجمال الذي لا يصرخ لكنه يُحس.

وعندما تنقل الرواية القارئ إلى العالم الجديد يتجلى تنوع الجسد الأنثوي بشكل أوضح، ففي وصف امرأة من هذا العالم تقول الرواية: "امرأة جميلة بما امتلاء مستديرة الوجه وعندها غمازتين في الوجه"³⁹ هذه الصورة تحمل دلالة على الرغبة بالحياة، والسمنة هنا لا تُقدّم كعيب بل كجزء من الجمال والامتلاء بالحيوية. وتصل الكاتبة إلى أقصى درجات التفصيل الجسدي حين تصف عشيقة نعيم في العالم الجديد، فتقول: "لها قسماط واضحة، وجهها أسمر فيه استدارة، وجبين واسع، وعينان سوداوان، وأنف كبير، وشفتان ممتلئتان، وشعر أملس طويل يلتمع سواده، وخصية البدن، في ثدييها امتلاء، عريضة الأكتاف والأرداف"⁴⁰ هذا الوصف لا يكتفي بالإشارة إلى الجمال، بل يستعرض الجسد بتفصيل يشبه التوثيق، وكأن الجسد هنا رمز للأنوثة العارمة.

ومن أفريقيا يأتي وصف العبدية "فضة" التي أسر أجدادها الإسبان حيث تقول الرواية: "سمراء وافدة القد طويلة لها وجه منحوت القسمات جميل، يميزه جبين عال، وبشرة لامعة، ووشم قديم على الشفة السفلى"⁴¹ هذا الوصف يحتفي بالجمال الأفريقي، جمال فيه من القوة والتميز ما يجعله حاضراً في الذاكرة. وجود الوشم، والبشرة اللامعة، والوجه المنحوت يوحي بتاريخ طويل من التقاليد الثقافية والجمالية، ويُبرز كيف أن الرواية لا تحصر الجمال في نمط واحد، بل تحتفي بتنوعه واختلافه وتعدد دلالاته.

³⁸ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 90

³⁹ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 175.

⁴⁰ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 205.

⁴¹ رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، 294

هكذا تُظهر رضوى عاشور عبر وصف الجسد الأنثوي تنوع المرأة في بيئاتها المختلفة، وتوظف هذا التنوع لإبراز البعد الإنساني والاجتماعي والتاريخي في الرواية، فالجسد ليس فقط موضوعًا جماليًا، بل وثيقة حية تعكس ثقافات متعددة، ومقاومة، وشغفًا وانكسارًا، وذاكرة.

الخلاصة

يتّضح من خلال تتبع وصف الجسد في ثلاثية غرناطة أن رضوى عاشور لم تتعامل مع الجسد بوصفه أداة جمالية فقط، بل منحتة طاقة دلالية تعكس التحولات النفسية والاجتماعية والسياسية التي عاشتها الشخصيات في ظلّ السياق التاريخي القاسي، فالوصف الجسدي تحوّل إلى وثيقة فنية وإنسانية تعبّر عما يحدث حولها من أحداث.

وقد ظهر هذا الوعي الجسدي في الرواية من خلال ترابط ملامح الجسد مع الدور الاجتماعي والنفسي للشخصية؛ فكل تغير في المظهر الخارجي كان يوازيه تحوّل داخلي، وهذا ما لاحظناه في شخصية أبي منصور، التي انتقل فيها من البهجة إلى الانكسار، كما ظهرت براعة الكاتبة في استخدام ملامح الوجه والعينين تحديدًا كنافذة للروح تعكس الحزن، أو الذكاء، أو المكر، أو الحب الصامت.

كما أن وصف الأجساد في الرواية كان أيضًا وسيلة للاحتفاء بالتنوع العرقي والثقافي، لا سيما في تصوير النساء من خلفيات متعددة، حيث لم تُقدّم صورة واحدة للجمال، بل تعددت الأوصاف والألوان والأشكال، وكلّ جسدٍ حمل في تفاصيله جزءًا من سرديّة الاندماج أو المقاومة أو التهجير، فالجسد الأنثوي لم يكن فقط رمزًا للأنوثة، بل كان أيضًا وثيقة للتاريخ والاستعمار والتنوع.

في المقابل، تنوّعت أوصاف الأجساد الذكورية لتعبّر عن الفتوة، والسلطة، والضعف، حيث بُنيت صورة الرجل عبر مزج دقيق بين الهيئة والموقف. وكل وصف كان يخدم فهم القارئ لتحولات الشخصية، دون انفصال عن بعدها الزماني والمكاني.

ومن خلال هذه القراءة، يتضح أن الجسد في ثلاثية غرناطة كان جزءًا من معمار الرواية الفني والدلالي، وأن الكاتبة جعلت من المظهر وسيلة لفهم الجوهر، ومن الصورة الخارجية مفتاحًا للدخول إلى عمق الشخصية والتاريخ معًا. هذا التوظيف البارز يعزز من القيمة الأدبية والفكرية للعمل، ويمنحه أبعادًا جديدة لفهم الإنسان في لحظة التحول الحضاري.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي هذه الدراسة بضرورة الالتفات إلى البعد الجسدي في تحليل الشخصيات الأدبية، لا بوصفه زخرفة سردية، بل بوصفه أداة كاشفة لفهم الذات والآخر. كما يُستحسن تعزيز البحث في البعد الثقافي والرمزي لوصف الجسد في الأدب العربي خاصة في الأعمال التي تتناول قضايا الهوية والانتماء.

المصادر والمراجع

الأصهباني، عماد الدين الكاتب. *خريدة القصر وجريدة العصر*. تح. آذرتاش آذرنوش. نقحه وزاد عليه: محمد المرزوقي. محمد العروسي المطوي. الجيلاني بن الحاج يحيى. تونس: الدار التونسية للنشر، د.ت.

البيركامو، الطاعون. ترجمة. سهيل ادريس. بيروت: دار الآداب، 1981.

حفيظة، نازف. أمين الزاوي. "صورة المرأة الموريكسية في رواية ثلاثة غرناطة لرضوى عاشور". *دراسات معاصرة مجلة علمية محكمة*، مجلد 6/عدد 2.

السعدون، نيهان حسون. *جماليات تشكيل الوصف في القصة القصيرة*. دمشق: دار تموزه، 2014.

السميري، طامي. "تأملات في وصف عيون الشخصيات الروائية"، *مجلة القافلة*. أيلول 2021. <https://qafilah.com>

طاهر، نهاد. أبو بكر. "الأثر الديني في رواية رضوى عاشور التاريخية". *مجلة الأضواء*. عدد 37. 2022.

عاشور، رضوى. *الرحلة أيام طالبة مصرية في أمريكا*. بيروت: دار الشروق، 2015.

عاشور، رضوى. *الطنطورية*. بيروت: دار الشروق، 2010.

عاشور، رضوى. ثلاثية غرناطة. القاهرة: دار الشروق: 2005.

عبد العزيز، منال. "تمثيلات الجسد في الراوية العربية قراءة موضوعانية لمناذج مختارة". مجلة سرديات. العدد 2018/28.

مقلاقي، فريدة. "صورة الأندلس في رواية ثلاثية غرناطة لرضوى عاشور"، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة بتنه. مجلد 22 عدد 2 / 2021.

يوسف، وفاء محمد محمد. "المرأة في ثلاثية غرناطة لرضوى عاشور". مجلة الدراسات العربية كلية دار العلوم. عدد 4 مجلد 48 / 2023.

مقاربة لتوظيف اللغات الوسيطة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: "دراسة تحليلية لاستراتيجية كلية الإلهيات بجامعة الفرات التركية"¹

Fatima SBAA²

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة توظيف اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، انطلاقاً من تجربة كلية الإلهيات بجامعة الفرات. وتكمن أهميته في سدّ فجوة معرفية تتعلق بمدى نجاعة اللغة الوسيطة كأداة لدعم التعليم، خاصة في المراحل التحضيرية. كما تتمثل إشكالية البحث في كيفية التوفيق بين استخدام اللغة الوسيطة وتفادي الإفراط فيها؟ وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي بوصف الواقع التعليمي بالكلية وتحليله في ضوء أهداف التعليم اللغوي. خلص البحث إلى وجود تبائن في آراء الباحثين في هذا المجال بين مؤيد ومعارض لاستخدام اللغة الوسيطة واتجاه ثالث وسطي يوازن بين تلك الآراء. ومن بين نتائج الدراسة ميل المؤسسة إلى استخدام مقيد وتدرجي للغة الوسيطة. ويوصي البحث بتبني استراتيجية تعليمية متوازنة، تراعي خصوصية الطلبة المبتدئين، وتعزز من فاعلية التعليم دون خلق اعتماد دائم على اللغة الأم. **الكلمات المفتاحية:** اللغة العربية وبلاغتها، اللغة العربية للناطقين بغيرها، اللغات الوسيطة، استراتيجيات التدريس، كلية الإلهيات.

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 03.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 24.06.2025

² Öğr. Gör. Fırat Üniversitesi, fsbaa@firat.edu.tr, ORCID NO: 0009-0005-7893-8677

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Ara Dillerin Pedagojik İşlevi: Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi deneyimi ışığında, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için ara dil kullanımını incelemektir. Araştırmanın önemi, ara dilin özellikle hazırlık aşamalarında öğretimi desteklemede ne derece etkili olduğuna dair bilgi boşluğunu doldurmaktır. Araştırmanın sorunu, ara dil kullanımında dengeyi nasıl sağlanacağıdır. Bu soruna yanıt aramak için, eğitimdeki mevcut durumun tanımlanması ve dil öğretim amaçları doğrultusunda analiz edilmesini içeren tanımlayıcı-analitik (betimsel-analitik) yöntem kullanılmıştır. Araştırma, bu alandaki görüşlerin destekleyici, karşıt ve ılımlı olmak üzere farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, İlahiyat Fakültesi'nin ara dili sınırlı ve kademeli biçimde kullandığını göstermektedir. Araştırma, öğrencilerin başlangıç seviyeleri dikkate alınarak, ara dilin dengeli bir öğretim stratejisiyle entegrasyonunu önermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Arap Dili ve Belagati, Yabancılar Arapça Öğretimi, Ara Diller, Öğretim Stratejileri, İlahiyat Fakültesi.*

An Approach to Employing Mediating Languages in Teaching Arabic To Non-Native Speakers: An Analytical Study of The Strategy of The Faculty of Theology at Fırat University

ABSTRACT

This research aims to study the use of the mediating language in teaching Arabic to non-native speakers, based on the experience of the Faculty of Theology at Fırat University. Its importance lies in addressing a knowledge gap regarding the effectiveness of the mediating language as a tool to support teaching, especially during preparatory stages. The research problem focuses on how to balance the use of the mediating language while avoiding its overuse. The descriptive-analytical method was adopted to describe and analyse the educational reality at the faculty in light of language teaching objectives. The study concluded that there are varied opinions among researchers in this field, including supporters, opponents, and a moderate third approach balancing these views. One of the study's findings is the institution's tendency toward a limited and gradual use of the mediating language. The research recommends adopting a balanced teaching strategy that considers the needs of beginner students and enhances teaching effectiveness without creating permanent dependence on the mother tongue.

Keywords: *Arabic language and rhetoric, Arabic for non-native speakers, mediating languages, teaching strategies, Faculty of Theology.*

مقدمة

تُعَدُّ اللُّغَةُ مِنْ أَعْظَمِ النِّعَمِ الَّتِي مَنَحَهَا اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ لِلْبَشَرِ، فَبِهَا يُعَبِّرُ الْإِنْسَانُ عَنْ أَفْكَارِهِ وَمَشَاعِرِهِ، وَبِهَا يَتَبَادَلُ الْمَعْرِفَةُ مَعَ الْغَيْرِ. إِذْ مَنَحَهُ اللَّهُ جَلَّ فِي عِلَاهِ، الْحَوَاسَّ لِتُسَاعِدَهُ عَلَى التَّوَاصُلِ وَفَهْمِ وَإِدْرَاكِ الْعَالَمِ مِنْ حَوْلِهِ، قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: "قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ"³.

فَالْحَوَاسَّ وَالْعَقْلَ وَاللُّغَةَ بِمَثَابَةِ أَدَوَاتٍ يَسْتَخْدِمُهَا الْإِنْسَانُ لِلتَّفَاعُلِ وَالتَّوَاصُلِ مَعَ مَحِيطِهِ، كَمَا تُمَكِّنُهُ مِنَ التَّفَكِيرِ الْعَمِيقِ وَالتَّعْبِيرِ عَنِ الْمَعَانِي الْمُعَقَّدَةِ، وَتُسَاعِدُهُ فِي تَبَادُلِ الْمَعَارِفِ مَعَ الْغَيْرِ، كَمَا تُعَدُّ وَسَائِلًا لِتَوْرِيثِ الْقِيَمِ وَالْمُبَادِئِ، وَتَوْثِيقِ التَّأْرِيخِ، وَالتَّقَدُّمِ الثَّقَافِيِّ وَالْعِلْمِيِّ وَالتَّطَوُّرِ الْحَضَارِيِّ. وَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ إِحْدَى اللُّغَاتِ الْعَالَمِيَّةِ، ذَاتُ حُضُورٍ مُمَيَّزٍ فِي السَّاحَةِ الدُّوَلِيَّةِ، وَأَصْبَحَتْ الْحَاجَةُ مُلِحَّةً لِنَعْلُمُهَا مِنْ قَبْلِ النَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا؛ إِذْ بِسَبَبِ تِلْكَ الْعَوَامِلِ الْمُخْتَلِفَةِ مِنْ بِلَدٍ إِلَى آخَرٍ وَمِنْ فَرْدٍ إِلَى آخَرٍ، فَتَحَتْ عِدَّةُ جَامِعَاتٍ وَمُؤَسَّسَاتٍ أَكَادِمِيَّةٍ وَبَحْثِيَّةٍ وَثَقَافِيَّةٍ، عَلَى الْمُسْتَوَى الْعَالَمِيِّ، أَبْوَابَهَا لِتَدْرِيسِهَا.

وَفِي هَذَا السِّبَاقِ انْتَشَرَتْ فِي الْجُمْهُورِيَّةِ التُّرْكِيَّةِ، مُؤَسَّسَاتٌ أَكَادِمِيَّةٌ وَجَامِعَاتٌ كَثِيرَةٌ، تَهْدَفُ إِلَى تَعْلِيمِ طُلَّابِهَا اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ إِلَى جَانِبِ اللُّغَةِ التُّرْكِيَّةِ، بِسَبَبِ الْارْتِبَاطِ الْعَمِيقِ وَالْمُتَمَدِّ بَيْنَ جَذَوْرِهَا التَّأْرِيخِيَّةِ وَالْجُغْرَافِيَّةِ، إِضَافَةً إِلَى الْوَحْدَةِ الدِّينِيَّةِ وَالْعَقَائِدِيَّةِ. وَحَالَ الْأَتْرَاكِ حَالٍ غَيْرِهِمْ مِنَ الْمُسْلِمِينَ فِي مَشَارِقِ الْأَرْضِ وَمَغَارِبِهَا، مِنْ غَيْرِ النَّاطِقِينَ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، يَجِدُونَ أَنْفُسَهُمْ فِي حَاجَةٍ مَاسَّةٍ لِنَعْلُمِ تَعَالِيمِ الدِّينِ الْإِسْلَامِيِّ الْخَنِيفِ، وَلَا يَتَأَتَّى ذَلِكَ، إِلَّا بِتَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِاعْتِبَارِهَا مِفْتَاحًا لِلْعُلُومِ الشَّرْعِيَّةِ.

وَلِتَحْقِيقِ أَهْدَافِ تِلْكَ الْجَامِعَاتِ، يَعْمَلُ الْمُتَخَصِّصُونَ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِهَا عَلَى قَدَمٍ وَسَاقٍ مِنْ أَجْلِ الْبَحْثِ عَنْ أَفْضَلِ الطَّرَاقِقِ وَأَجُودِ الْإِسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ لِتَسْهِيلِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَتَيْسِيرِ عَمَلِيَّةِ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا، وَتُعَدُّ قَضِيَّةُ اللُّغَةِ الْوَسِيطَةِ مِنْ أَهَمِّ الْإِسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ فِي عَمَلِيَّةِ تَدْرِيسِ اللُّغَاتِ الْأَجْنَبِيَّةِ وَنَحْصُ بِالذِّكْرِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ كَلْعَةً ثَانِيَةً؛ إِذْ تُعَدُّ مِنْ أَكْثَرِ الْقَضَايَا خِلَافًا بَيْنَ الْمُتَخَصِّصِينَ وَالْمُهَنِّيِّينَ وَالمُهْتَمِّينَ بِهَذَا الْمَجَالِ، بَيْنَ مُؤَيِّدٍ وَمُعَارِضٍ لَهَا،

³ سورة الملك 28/67

وأضحّت استراتيجيّات اللغات الوسيطة موضع نقاشٍ وجدالٍ لا ينتهي، فالبعض يُنادي باستخدامها، والبعض الآخر يرفض ذلك.

إشكالية البحث

يُعالج هذا البحث إشكاليّة الجدل القائم حول توظيف اللّغات الوسيطة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ نظرًا لاختلاف الآراء المتباينة بين مؤيِّدٍ ومعارضٍ لاستخدامها، إذ يرى البعض أن استخدام لغة وسيطة يُمكن أن يُسهِّل ويُيسِّر فهم المصطلحات والمفاهيم اللغويّة والمعرفيّة، في حين يرى البعض الآخر أن هذا قد يُؤدّي إلى إعاقَة الطُّلاب عن التّفكير باللّغة العربيّة وتطوير مهاراتهم فيها بشكلٍ سليمٍ ومستقلٍّ، فإلى أيّ حدٍّ يُمكن أن تكون اللغات الوسيطة أداة فعّالة في العمليّة التّعليميّة؟ أم أنّها تُشكِّل عائقًا أمام الطُّلاب غير النّاطقين باللغة العربيّة من إتقانها؟

وهذه الإشكاليّة تَجُرُّنا لطرح عدّة أسئلة من قبيل: ما تعريف اللغة الوسيطة في سياق تعليم اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة؟ وما آراء المتخصّصين في هذا المجال حول هذه القضية؟ وما الاستراتيجيّة التي اعتمدتها كليّة الإلهيّات بجامعة الفرات التّركيّة في توظيف اللغة الوسيطة في العمليّة التّعليميّة؟ ما أهمّ النّتائج التي أسفرت عنها الدّراسة؟

أهمية البحث

تُعَدُّ اللّغات الوسيطة من المواضيع الحيويّة في ميدان تعليم اللّغات، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. ومن هذا المنطلق، تتجلّى أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

- تسليط الضّوء على قضية استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة.
- إبراز اللّغة الوسيطة كأحد الأساليب التعليميّة الحديثة التي تُسهم في تطوير طرائق التدريس.

- المساهمة في تحسين استراتيجيات التعليم وتقديم تصوّرات واقعيّة مبنية على تجارب ميدانية.
- العمل على تعزيز فاعليّة تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها عبر دراسة دور اللّغة الوسيطة.
- فتح المجال أمام دراسات تطبيقية لاحقة تستند إلى نتائج البحث الحاليّة في سياق تعليم اللغات.
- دعم المعلمين والجهات التعليميّة في اتخاذ قرارات تربويّة مبنية على فهم أعمق لدور اللّغة الوسيطة.

أهداف البحث

- تُعنى هذه الدّراسة باستكشاف فاعليّة توظيف اللّغة الوسيطة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، من خلال نموذج تطبيقي في كليّة الإلهيات بجامعة الفرات التّركية. وتسعى إلى تحليل الأثر التعليمي لهذه الاستراتيجيّة على المتعلّمين. وتحدد أهداف البحث فيما يلي:
- تحليل واقع استخدام اللّغات الوسيطة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.
- دراسة استراتيجية كليّة الإلهيات بجامعة الفرات في توظيف اللّغة الوسيطة كنموذج تطبيقي.
- تقييم مدى تأثير اللّغة الوسيطة على فاعليّة العمليّة التعليميّة لدى الطلبة.
- الكشف عن الإيجابيات والسلبيات النّاتجة عن استخدام اللّغة الوسيطة في الفصول الدّراسية.

- اقتراح أفضل الطّرائق والأساليب في توظيف اللّغة الوسيطة بصورة فعّالة ومتوازنة.
- مراعاة الخصوصيّات الثقافيّة واللّغويّة للمتعلمين في اختيار اللّغة الوسيطة واستعمالها.
- تقديم توصيات تربويّة تدعم الممارسين في تطوير منهجيات التعليم وفق هذا السياق.

منهج البحث

لدراسة هذا الموضوع سيتمّ اتّباع المنهج الوصفيّ التّحليلي، من خلال وصف الواقع التعليمي بالكليّة وتحليله في ضوء أهداف التّعليم اللّغوي، ودراسة وتحليل استراتيجيّة هذه الكليّة.

الدراسات السابقة

تُعَدُّ الدِّراسات السابقة في مجال توظيف اللُّغة الوسيطة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها مرجعيَّةً مهمَّة لفهم التَّوجهات المختلفة في هذا المجال. من هذه الدِّراسات نذكر: دراسة أَمال عكواش: "إشكاليَّة توظيف (اللُّغة الوسيطة) في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها"، مجلَّة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميَّة. تتميَّز دراسة أَمال عكواش بأنَّها تناولت موضوع اللُّغة الوسيطة من زاوية نقديَّة توجيحيَّة، إذ خلُصت إلى رفض استخدام اللُّغة الوسيطة في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها، والاقترار على اللُّغة الهدف، أي العربيَّة فقط، باعتبار ذلك مدخلاً لتحقيق الفاعليَّة التَّعليميَّة والتَّواصل السَّليم.

دراسة بركرة تواتية: "اللُّغة الوسيطة في تعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها"، جامعة مستغانم. تُركِّز على تاريخ وأهميَّة تعليم العربيَّة لغير الناطقين بها، وتبيِّن موقع اللُّغة الوسيطة ضمن الخلاف القائم في هذا المجال، دون التعمق في تحليل ميداني أو تقييم نقدي للاستراتيجيات المعتمدة. دراسة رائد مصطفى عبد الرحيم: "اللُّغة الوسيطة في طُرُق تعليم اللُّغة الثَّانية وتعلُّمها: فلسفة الحضور والغياب، وآليَّات الإفادة منها"، جامعة النِّجاح. عُنيت هذه الدراسة بتحليل الرُّؤى النَّظريَّة المتباينة حول توظيف اللُّغة الوسيطة في تعليم اللُّغة الثَّانية. وقَدَّم الباحث تصنيفاً للرُّؤى السَّائدة بين مؤيِّد، ومعارض، ومُتوسِّط، دون أن ينحاز لأيٍّ منها، كما ناقش الخلفيَّات الفكرية التي أنتجت هذه المواقف.

وما يميَّز الدِّراسة التي بين أيدينا عن الدِّراسات السابقة، هو التَّركيز على بيئة تعليميَّة محدَّدة، وهي كليَّة الإلهيات بجامعة الفرات في تركيا، حيث تمَّ رصد وتحليل الكيفيَّة التي يتمُّ بها استخدام اللُّغة الوسيطة (مثل اللُّغة التركيَّة) في التَّعليم، بشكل تدريجي، حسب مستوى الطالب أو المادة. بمعنى آخر، الدِّراسة لم تكتفِ بالحديث النَّظريِّ عن اللُّغة الوسيطة، بل تابعت ودرست الطَّريقة التي تعتمد عليها الكليَّة في توظيف هذه اللُّغة خطوة بخطوة، وكيف يتمُّ إدخالها أو تقليص استخدامها تدريجياً، وهذا جزء من المنهج التَّحليلي التَّطبيقي للدِّراسة. مما يُقدِّم صورة واضحة عن الإطار العملي لاستخدامها. كما أنَّها تُساهم في سدِّ فجوة معرفيَّة تطبيقيَّة من خلال تحليل نتائج توظيف هذه اللُّغة ضمن البرامج التَّعليميَّة القائمة.

1. مفهوم اللُّغات الوسيطة وأتجاهاتُ توظيفها في تعليم اللُّغة العربيّة

للناطقين بغيرها

تشكّل الاستراتيجيّات المتّبعة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، قضية من القضايا المهمّة عند الباحثين المختصّين في هذا المجال، ومن أبرز هذه الاستراتيجيّات: اللُّغات الوسيطة، إلّا أنّها تُعدّ من القضايا التّعليميّة المختلّف فيها بين المهتمّين. وللغوص بين ثنايا هذه المسألة، يروم الباحث من خلال هذا المبحث، استكشاف مفهوم اللُّغة الوسيطة، ومناقشة الاتّجاهات المختلفة نحو استخدام هذه الاستراتيجيّة في العمليّة التّعليميّة.

1.1 مفهوم اللُّغة الوسيطة

كلمة "اللُّغة" أصلها لغوي أو لغوي⁴. يُقصد بها كما قال ابن جني: "أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم".⁵ وقال ابن حزم: "ألفاظ يُعبّر بها عن المسمّيات وعن المعاني المراد إفهامها، ولكلّ أُمَّة لغتهم".⁶ أي أنّ اللُّغة أداة تتكوّن من أصوات للتّواصل بين الأفراد والجماعات تُستخدم للتّعبير عن الأغراض المختلفة مثل الأفكار أو المشاعر أو الاحتياجات اليوميّة أو غير ذلك، وبالتالي فإنّ اللُّغة مُرتبطة بالكلام الذي يهدف إلى نقل معنى مُعيّن، أي أنّها ليست مجرد أصوات عشوائية.

كلمة "الوسيطيّة" فيُقصد بها بشكل عام الشّيء الوسط. و"الوسط: الواو والسّين والطّاء: بناءٌ صحيح يدلّ على العدل والتّصف. وأعدل الشّيء: أوسطه ووسطه".⁷ أي الواقع بين

⁴ محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، المحقق: يوسف الشّيخ محمد (بيروت: المكتبة العصرية، الدار

النموذجية، 1999/1432)، "لغا"، 283

⁵ عثمان بن جني، الخصائص، المحقق: محمد علي النجار (الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت) 34/1.

⁶ أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام (بيروت: دار الآفاق الجديدة، الطبعة 2، 1983/1403) 46/1.

⁷ أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون (دار

الفكر، عام النشر: 1979/1399)، "وسط"، 108/6

نقطتين أو طرفين أو مرحلتين، وتُستخدم كلمة "الوسيط" في سياقاتٍ متعدّدة ولها معانٍ متنوّعة، إلا أنّها تُشير في الغالب إلى شيءٍ مُساهم في الرّبط بين طرفين أو شيءٍ مُسهّل للتّواصل.

أمّا اللّغة الوسيطة، فهناك من عرّفها على أنّها: "استخدام لغةٍ أخرى غير الهدف وسيلة لتعليم اللّغة الهدف – اللّغة العربيّة، وقد تكون هذه اللّغة الوسيطة اللّغة الأمّ للدارسين، وقد تكون لغةٌ مُشتركة يفهمها الدّارسون مع اختلاف لغاتهم الأمّ، وقد تكون لغة يُظنّ أنّها شائعة، واللّغة الوسيطة يُستَعملها بعضهم (الرّجمة)، ويُفترض استخدامها أنّها ستُفيد الدّارسين في تعلّم اللّغة الهدف"⁸.

ويمكن القول بأنّ اللّغة الوسيطة، هي تلك اللّغة التي تُستخدم من طرف مُتعلّمي اللّغة الأجنبيّة أو اللّغة الهدف أو اللّغة الثّانية، سواء كانت لغتهم الأمّ أو لغة شائعة أو مُشتركة بين المعلّم والمتعلّم، بقصد تسهيل عمليّة التّعليم، كأداة لتوضيح المعاني والمصطلحات الجديدة وتسريع عمليّة الفهم. وعادةً ما يستخدم المتعلّم لغته الأمّ كلّغة وسيطة، لأنّه يجد صعوبة كبيرة في فهم مفاهيم اللّغة الجديدة وبنيتها اللّغويّة، المختلفة عن لغته الأمّ، وبالتالي يعتمد إلى لغته الأمّ قصد شرح وتوضيح تلك المصطلحات وفهم المواد اللّغويّة بشكلٍ أسرع.

تقول ريفرز: "ومهما حاولنا إبعاد تأثير اللّغة الأمّ عن تعلّم اللّغة الثّانية فإنّنا لا نُفلح، وإذا قبلنا بما لا بدّ منه، فإنّنا نستطيع استخدام عناصر اللّغة القوميّة التي يُمكنها مساعدتنا في تعلّم اللّغة الأجنبيّة. ومن هذه العناصر: القابليّة على تقليد الأصوات، وإدراك وظائف المفردات، وطريقة تكوين التّراكيب أو البنيات المُتماثلة في كلتا اللّغتين، والمفاهيم الموجودة التي تُشبه المفاهيم الجديدة، ومهارة القراءة، وهكذا يُمكن تقليل الوقت اللازم لتعلّم اللّغة الجديدة إلى حدٍّ ما..."⁹

تُظهر هذه الفكرة أنّ اللّغة الأمّ لها تأثير على عمليّة تعليم اللّغة الهدف سواء كان التّأثير إيجابيّاً أو

⁸ عبد الرحمن بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها (مكتبة لسان العرب،

1431)، 51.

⁹ ويليام م. ريفرز، علم النفس ومعلّم اللّغة الأجنبيّة (جامعة شيكاغو، 1964) 126.

سلبياً، لكن إذا تمَّ قبول هذا التأثير واستخدامه بشكلٍ استراتيجي، يُمكنه أن يُصبح أداة مساعدة في تسريع وتيرة تعليم اللغة الأجنبية؛ إذ يُمكن الاستفادة من بعض عناصر اللغة الأم كالتقابلية على تقليد الأصوات، التراكيب المتماثلة بين اللغتين، إدراك وظائف المفردات، إضافةً إلى المفاهيم المشتركة بين اللغتين قصد فهم القواعد والمفردات في اللغة الجديدة. وهذه الفكرة تجرُّنا للحديث ومناقشة مختلف الآراء المتعلقة بهذه المسألة كما سيأتي معنا في الفقرة الموالية.

2.1 اتجاهات توظيف اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

تشهد قضية استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الثانية، تبايناً واسعاً بين المهتمين والباحثين في مجال تعليم اللغات؛ إذ أنَّ الاتجاه المؤيِّد يرى أنَّ استخدام اللغة الوسيطة، سواء تعلَّق الأمر باللغة الأم، أو تعلَّق بلغة أخرى مشتركة بين المعلِّم والمتعلِّم، يُسهِّل فهم وتوضيح المفاهيم والمصطلحات المعقَّدة في اللغة الهدف خصوصاً في المراحل الأولى من التعلُّم، كما يُقلِّل ذلك من الضَّغط النفسي الذي يشعر به الطُّلاب في بداية تعلُّم لغة جديدة، وهو ما يرفع من مستوى تحفيزهم ويُعزِّز ثقتهم في أنفسهم.

إضافةً إلى تسريع العملية التعليمية؛ إذ تُساهم اللغات الوسيطة في توضيح المعنى لدى الطالب ممَّا يجعله أكثر استعداداً لاكتساب المهارات اللغوية الجديدة.

من أنصار هذا الاتجاه حسب ما قاله موسى رشيد حتاملة،

"كُمِيز Cummins"، "بيكر Baker"، "دوتشر Dutcher"، "تُكر Tucker" وغيرهم، فقد رأوا

أنَّ عملية الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف جدًّا ضرورية في فصل تعليم اللغات الأجنبية، لتحقيق هدف الفهم خاصَّة في المستويات الأولى من التعلُّم. فبعد إجرائهم العديد من الدِّراسات في هذا الصِّدد، توصَّلت نتائجهم إلى مدى التأثير الإيجابي الذي يُمكن أن تُقدِّمه اللغة الأم للغة الثانية، إذ أجرى "بيكر" دراسة على عيّنة من الأطفال من الجنسيتين العربية والتركيَّة سنة

1988م والمقيمين في هولندا، ممَّن يدرسون في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية، إذ تلَقَّت العيّنة التعلِّيمات في السَّنات الثلاثة الأولى بلغتهم الأم، وفي السَّنة الرَّابِعة تلَقُّوا التعلِّيمات باللغة الأم وباللغة الهولندية، وبعد السَّنة الخامسة تلَقُّوا التعلِّيمات بالهولندية فقط. وقد أسفرت نتائج البحث على أنَّ عيّنة الدِّراسة قد حقَّقت مستوى مقبُولاً مقارنةً بقيَّة التلاميذ الذين لم يخضعوا

للتَّجربة. من هنا حازت فكرة تعليم الهولنديَّة بهذه الطَّريقة إعجاب الحكومة، وفي سنة 1991م أقرَّت الحكومة الهولنديَّة بالدَّور المهم الذي تقوم به لغة الطِّفل الأولى في تسهيل تعلُّم الهولنديَّة، على أن يتم ذلك في المراحل التَّعليميَّة الأولى وأن يُواصل المتعلِّم تعلُّمه في المراحل اللاحقة باللُّغة الهولنديَّة¹⁰.

قال خالد عبد السَّلام في هذا الصَّدَد: "إنَّ البناء المعرفي للفرد لا يتمُّ إلَّا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات السَّابقة المستمَّدة من الحياة الواقعيَّة التي عاشها ويعيشها المتعلِّم خارج الصَّف، وعليه فكلُّ ما يقوله المعلِّم باللُّغة الثَّانية لن يكون له أيُّ أثرٍ معرفيٍّ أو انفعاليٍّ ولن يُثير المتعلِّم حتَّى وإن استنتج هذا الأخير ما معناه، ذلك أنَّ عالم المتعلِّم، خاصَّة في المراحل الأولى من تعلُّمه للغة الثَّانية، مُنفصل تمامًا عن عالم هذه الأخيرة، وهذا ما يُؤكِّد ضرورة توظيف اللُّغة الأولى في تعلُّم اللُّغة الثَّانية من أجل تيسير عمليَّة التَّعلُّم."¹¹

في نفس الاتجاه وفي سياق استخدام طريقة التَّرجمة في تعليم اللُّغة الأجنبيَّة، يقول المصطفى بن عبد الله بوشوك: "كما ركَّزت هذه الطَّريقة على تعليم اللُّغة عن طريق التَّرجمة بين اللُّغتين الأولى والأجنبيَّة، حيث كانت التَّرجمة هي وسيلة المدرِّسين في تقريب لغة أجنبيَّة كاللَّاتينيَّة لأذهان المتعلِّمين، هذا إضافةً إلى تلقينهم القواعد النحويَّة من أجل حفظها عن ظهر قلب"¹².

ويُعزِّي هؤلاء تمسُّكهم بهذا الاتجاه إلى عدَّة مبرِّرات، من بينها: "لتوضيح معنى المفردات أو التَّراكيب أو غيرها، لتقريب معنى المفردات أو التَّراكيب أو غيرها، لتوفير الوقت في بيان المعنى، لتوفير الجهد في ذلك، لتسهيل تعلُّم اللُّغة وتعليمها لكلِّ من الطَّالب والمعلِّم، لسرعة تعلُّم اللُّغة وتعليمها لكلِّ من الطَّالب والمعلِّم، لإراحة الطَّالب من بذل الجهد في التَّعلُّم ولإراحة المعلِّم من بذل الجهد في التَّدريس"¹³.

¹⁰ موسى رشيد حتملة، "نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية"، مجلة مجمع اللغة العربية الاردني 69 (تموز-كانون الأول 2005/1426)، 98-99

¹¹ خالد عبد السلام، "آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي"، مجلة الأدب والعلوم الاجتماعيَّة، 15/9 (يوليوز 2012)، 234

¹² المصطفى بن عبد الله بوشوك، "تعليم وتعلم العربية وثقافتها" (الرباط: الهلال العربية 1994)، 45

¹³ الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية، 52

وعليه، نستنتج أن فكرة هذا الاتجاه مبنية على تعليم اللغة الهدف باستخدام اللغة الأولى، في اعتبار هذه الأخيرة أداة ضرورية لتسهيل وتيسير العملية التعليمية، عبر توضيح المعاني وتيسير المفردات والتراكيب، وربط المفاهيم الجديدة من اللغة الأجنبية بما يعرفه الطالب من لغته الأم، وهو ما يزيد من قوة الاستيعاب لدى المتعلم.

أما الاتجاه المعارض لاستخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الهدف، فيرى أن الاعتماد المستمر والمفرط على اللغة الوسيطة، قد يؤخر قدرة الطالب على اكتساب اللغة الجديدة بشكل فعال، وإفقاده لفرصة التفاعل المباشر معها ويمنعه من التفكير بها، وهو ما يحث من قدرته على التواصل. ويرون أن احتكاك المتعلم وتفاعله مع اللغة الجديدة بطريقة مباشرة كما لو كانت هي اللغة الوحيدة المتاحة له للتواصل، وكذا اندماجه التام في عالم اللغة المستهدفة؛ أي إغراق المتعلم في البيئة اللغوية الجديدة، مما يمكنه من تطوير قدرته على الفهم والتحدث السريع، فبدلاً من شرح معنى الكلمات أو الجمل باستخدام اللغة الأولى أو ترجمتها بلغته الأم، يتم تعليم المفاهيم الجديدة والتراكيب من خلال سياقها؛ إذ يتم تفسير معناها انطلاقاً من الأمثلة الملموسة والتفاعل مع البيئة المحيطة، مما يساعد المتعلم على ربط المصطلحات بالأشياء ذات الصلة والأفعال والمواقف الحقيقية، مما يساعد على الفهم التدريجي، دون الحاجة إلى الرجوع إلى الترجمة الفورية. وهو ما يعزز عنده التفكير باللغة المستهدفة والتعامل معها بشكل طبيعي.

من بين النظريات الحديثة التي تمثل الاتجاه المعارض، نظرية "شومان (Schumann)"

والتي توصل إليها سنة 1975م والمعروفة بـ(نظرية الثقاف) Acculturation Theory والتي استخلصها بعد الدراسة التي قام بها على مجموعة من الأجانب، والمتعلقة بكيفية تفسير اكتساب المهاجرين البالغين اللغة المستهدفة. والخلاصة التي توصل إليها هذا الأخير، أنه هناك استراتيجيات يمكن أن تتبناها أي مجموعة تتعلم اللغة ومن بينها، استراتيجية (الهضم)، Assimilation، فإذا ما رغبت مجموعة هضم اللغة المستهدفة وتمثلها، فيجب التخلي عن ثقافتها وتبني ثقافة اللغة المستهدفة بما في ذلك لغتها.¹⁴

قال ديان لارسن فريمان في معرض حديثه عن الطريقة المباشرة في تعليم اللغة الهدف: "واستمدت تسميتها من حقيقة أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة

¹⁴ أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات (الأردن: دار مجدلاوي، 2014)، 120-121

إلى اللغة الأولى".¹⁵ وفي نفس السياق قال بوشوك: "وأساس هذه الطريقة، هو أنّ التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الأجنبية، وهي مُشخّصة في مواقف ماديّة محسوسة، لأنه لا يكفي الاتصال باللغة مباشرة كي يتمّ تعلّمها بل يجب أن يُوضَعَ لها تخطيط محكم تتّضح فيه الأهداف والوسائل، وتنظّم في مقرّرات مُتدرّجة تخصّص لمستويات تصاعديّة مختلفة".¹⁶

ويُخصّص بروكس ما يجب على المتعلّم ألا يفعل في ثلاثة أشياء، عندما يتعلّم لغة ثانية، إذ لا بدّ عليه أن¹⁷:

• ألا يتكلّم لغته الأمّ.

• ألا يتعلّم قوائم كلمات ثنائيّة، أي تضمّ الكلمات في اللغة الثانية وترجمتها بلغته الأمّ.

• ألا يترجم من اللغة الثانية إلى لغته الأمّ. والنتيجة إذا لم يفعل الدارس هذا، يحكي أثر كلّ جهدٍ يبذله لتعلّم اللغة الثانية، إذ تظلّ لغته الأولى مهيمنة عليه.

ويبرز هؤلاء تجنّبهم لاستخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الأجنبية، بمجموعةٍ من المبررات منها: لتثبيت العربية في ذهن الدارسين، لصلاحيّة الكتاب لمختلف اللغات والجنسيات، لتدريب الدارسين على بذل الجهد في اللغة الهدف، لتدريب الدارسين على التفكير باللغة الهدف، استخدامها يفقد الدارسين التركيز على اللغة الهدف، استخدامها يؤخّر عملية التعلّم، فما يُتعلّم سريعاً دون تفكير يُفقد سريعاً، استخدامها يعيق تعلّم اللغة الهدف، يكتسب الأطفال لغتهم الأمّ دون ترجمة، وطالما أنّهم استطاعوا أن يتعلّموها دون ترجمة، ففي الإمكان فعل نفس الشيء عند تعلّم لغة أجنبية، إذا استخدم الدارس اللغة الوسيطة مرّ عقله بعدّة مراحل، وإذا لم يستخدمها يمرّ عقله بمرحلة واحدة، وينصبّ تفكيره على اللغة الهدف فقط والاثار السلبية الناتجة عن استخدامها¹⁸.

¹⁵ ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة: عائشة موسى السعيد (الرياض: مطابع جامعة

الملك سعود، 1418)، 21.

¹⁶ بوشوك، تعليم وتعلّم، 47.

¹⁷ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأسسه، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية

والعلوم الثقافية، إيسيسكو 1989)، 268.

¹⁸ فوزان، إضاءات لمعلمي اللغة، 53.

من خلال ما تمّ ذكره عن الموقف الذي يمنع من استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة الهدف، يمكن استنتاج أنّ الطريقة المباشرة في تعليم اللغة الأجنبية تقوم على عدّة مبادئ أساسية تعكس فلسفة تعليم اللغة بشكل مستقل عن اللغة الأمّ أو اللغة الوسيطة، وذلك من خلال التفاعل المباشر مع اللغة نفسها، وربط المعاني بالكلمات داخل اللغة الهدف دون الرجوع إلى الترجمة، والتّعليم انطلاقاً من السياقات الواقعية، ممّا يمكن المتعلّم من التّفكير واستخدام اللغة الأجنبية بشكل طبيعيّ وسلس. ولتحقيق ذلك لابدّ من وضع تخطيط مُحكّم للمناهج الدّراسية، بحيث يتمّ تحديد الأهداف والوسائل بشكل دقيق، وتنظيم المقرّرات بشكل مُتدرّج يتناسب مع مُستويات المتعلّمين المختلفة، ممّا يضمن تسلسلاً تعليمياً منطقيّاً ومرناً يناسب تطوّر المتعلّم.

وهناك اتجاه ثالث يجمع بين هذه الآراء ويوازن بينها؛ إذ يرى استخدام اللغة الوسيطة عند الضّروّة دون إفراط. لذلك "يوصى بإيضاح المعنى وبيانه بغير اللغة الوسيطة من تقنيّات التّعليم؛ من صوّر وبرامج فعّالة، وإخراج يُقوّد إلى سرعة التّعلّم مع تشويق الدّارسين للمادّة العلميّة، كما يوصى بعدم المبالغة في إراحة المتعلّم والمعلم إراحة وقتية من خلال ترجمة العربيّة إلى لغته؛ لأنّ هذه الرّاحة الوقتية عاقبتها تعبٌ في المستقبل، وإعاقةٌ للعمليّة التّعليميّة الصّحيحة التي تُقوّد إلى التّواصل اللّغويّ الصّحيح والتّفكير باللّغة العربيّة وهي الهدف".¹⁹

2. تحليل استراتيجية كلية الإلهيات وتقييم نتائجها

يعدّ تعليم اللغة العربية في كلية الإلهيات، أحد الاستراتيجيات المهمّة في تكوين الطّلاب وتمكينهم من فهم النّصوص الدينيّة؛ إذ تعدّ اللغة العربية من علوم الآلة ومن مفاتيح تعلّم العلوم الشرعيّة، مما يدفع بهذه المؤسسة للتّطوير استراتيجياتها في تعليم طلائعها، فكيف تعاملت هذه الكلية مع إشكاليّة توظيف اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية لضمان تحسين جودة تعليم الطّلاب، أي هل تنهج أسلوب الاعتماد الكلّي في استخدام اللغة الوسيطة وأنّها مع الرّأي المؤيّد لتوظيف اللغة الوسيطة، أم أنّها مع أصحاب التّوجه الذي يمنع من التّوظيف الكلّي لها، أم أنّها تسلك في ذلك نهج الوسط والموازنة والجمع بين الإتجاهين؟ ولمعرفة ذلك سوف نتناول البيانات تصميم أداة الاستبيان وعينة الدّراسة خلال الفقرة الأولى (1.2) ونتائج الدّراسة تقيّمها في الفقرة الثّانية (2.2)

¹⁹ فوزان، إضاءات لمعلّمي اللغة، 58

1.2 تصميم أداة الاستبيان وعينة الدراسة

أ . تصميم أداة الاستبيان

يأتي هذا الاستبيان في إطار دراسة علمية تهدف إلى استقصاء آراء المدرسين حول توظيف اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عبر رصد تأثيراتها المختلفة على الجوانب التعليمية، النفسية، والثقافية للمتعلمين. وقد تم تصميمه وفق مبادئ المنهج الوصفي التحليلي، بهدف جمع بيانات كمية وكيفية تمكن الباحث من تحليل الظاهرة موضوع الدراسة من زوايا متعددة.

● بنية الاستبيان

يتكوّن الاستبيان من جزأين: البيانات العامة أو السمات الديموغرافية للمشاركين في هذه الدراسة: تُستخدَم لمقارنة الاتجاهات بناءً على السن والخبرة والمؤهل العلمي، والغرض من هذا الجزء هو تصنيف المدرسين بناءً على عوامل قد تؤثر في آرائهم وتوجهاتهم التربوية، وهي:

- السؤال عن العمر، والغرض منه هو قياس العلاقة بين الفئة العمرية ونظرتهم لاستخدام اللغة الوسيطة.

- السؤال عن الدرجة العلمية، والغرض منه هو التعرف على مدى تأثير الخبرة الأكاديمية في تقييمهم للأساليب التعليمية.
- السؤال عن سنوات الخبرة، والغرض منه هو مقارنة رأي المدرس الجديد بالمختص.
- السؤال عن اللغة الأم، والغرض منه هو قياس مدى ارتباط اللغة الأم بموقف المدرس من استخدام اللغة الوسيطة.

أسئلة الاستبيان الرئيسية: ضمّ الاستبيان 20 سؤالاً مغلقاً مُصمّماً بصيغة "نعم - لا - أحياناً"، توزّعت على محاور رئيسية، وهي: المحور الأول: الفائدة التربوية من اللغة الوسيطة. وتقيس هذه الأسئلة ما إذا كان المدرس يرى أن اللغة الوسيطة تسهم في تسهيل الفهم، تحسين الأداء اللغوي، تعزيز ثقة الطلاب، وتسريع التعليم.

المحور الثَّاني: السُّلبيات المحتملة لاستخدام اللُّغة الوسيطة، وهذه الأسئلة تُسلِّط الضَّوء على المشكلات المحتملة مثل التَّشُّتُّ اللُّغوي، الاعتماد الرَّائد على التَّرجمة، إضعاف التَّفكير باللُّغة العربيَّة.

من خلال أسئلة الاستبيان يمكن استنتاج أن تحليل الإجابات سيساعد في تحديد: متى تكون اللُّغة الوسيطة مُفيدة؟ ما التَّأثيرات السُّلبية المحتملة لها؟ ما الآراء حول التَّوازن بين الطَّريقة المباشرة والوسيطة؟

المحور الثَّالث: التَّأثيرات النَّفسية والاجتماعية، وهذه الأسئلة تُقيِّم مدى تأثير اللُّغة الوسيطة في التَّفَاعُل العاطفي، مثل تخفيف التَّوتر أو استعداد الطَّالِب للتَّفَاعُل باللُّغة الهدف.

المحور الرَّابع: توجُّه المشاركين في توظيف اللُّغة الوسيطة، والغرض من أسئلة هذا المحور هو استكشاف مواقف المشاركين وتوجُّهاتهم حول مدى ضرورة وفائدة استخدام اللُّغة الوسيطة في تعليم اللُّغة العربيَّة، ومدى تفضيلهم للطَّريقة المباشرة مقابل الاعتماد الجزئيَّ أو الكامل على اللُّغة الوسيطة. كما تهدف الأسئلة إلى قياس مدى اتفاق المشاركين على أهميَّة التَّوازن في توظيف اللُّغة الوسيطة، بحيث تُستخدم كأداة مساعدة دون الاعتماد الكليَّ عليها، وذلك لفهم أفضل الاستراتيجيات التَّعليمية التي يفضلها المدرسون بهذه الكليَّة.

● منهجيَّة التَّصميم

تمَّ وضع الاستبيان وفق معايير مختلفة تتمثَّل، في استخدام صيغة مُغلقة بسيطة لتسهيل التحليل الكميَّ. وكذا اعتماد مقياس ثلاثي (نعم - لا - أحياناً) لتقليل الانحياز وتحقيق مُرونة أكبر، زيادة على التَّوازن بين الأسئلة الإيجابية والسُّلبية لضمان موضوعيَّة النَّتائج. كما اعتمد الاستبيان معيار الوُضوح والاختصار، إذ إن كل سؤال مُصاغ بلُّغة مُباشرة واضحة، بالإضافة إلى معيار الشُّمول، والذي يتجلَّى في أن الأسئلة قد غَطَّت الجوانب التَّربوية، النَّفسية، اللُّغوية، والثَّقافية للموضوع قيد البحث. كما أن هناك اتِّساقاً داخليّاً مُتمثِّلاً في وجود تسلسل منطقيَّ بين الأسئلة. علاوةً على ذلك تمَّ عرض هذا الاستبيان على مجموعة من المحكِّمين، الذين قاموا بمُراجعة الاستبيان بقصد التَّحقُّق من توافقه مع أهداف البحث.

انطلاقاً ممَّا سبق يمكن القول بأنَّ هذا الاستبيان صُمِّم بعناية ليخدم هدفاً علميًّا محدَّداً، وهو استكشاف جدوى وأثر اللُّغة الوسيطة في تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها. وقد رُوِيَ في

تصميمه التوازن بين الجانب التطبيقي العملي والمعياري المنهجي الأكاديمي، بما يسهم في بناء قاعدة معرفية يمكن الاستناد إليها في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية علميًا.

ب . عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من ثمانية أساتذة جامعيين يعملون في قسم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الإلهيات - جامعة الفرات، وذلك خلال شهر فبراير 2025، وهو الإطار الزمني المعتمد للدراسة الميدانية. وقد تمّ اختيار هذه العينة قصديًا نظرًا لما يتمتع به المشاركون من خبرة طويلة ومؤهلات علمية عالية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يجعل آراءهم ذات قيمة علمية عالية فيما يتعلق بموضوع البحث. وقد تمّ إطلاعهم مسبقًا على هدف الدراسة ومضمونها، كما تمّ التأكيد على أن المشاركة طوعية تمامًا، دون جمع أية معلومات شخصية أو تحديد لهوياتهم.

يتوزّع أفراد العينة من حيث اللغة الأم إلى أساتذة عرب وأتراك وأكراد، ومن حيث المؤهل العلمي، إلى من يحملون درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه، إذ يُمثّل ذلك تنوعًا أكاديميًا يسمح بمقارنة الآراء بناءً على الخلفية العلمية. كما أن أغلبهم يمتلكون خبرة تتجاوز عشر سنوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي ميزة تُضيف غمقًا للبيانات المستخلصة من الاستبيان. وقد تمّ تصميم الاستبيان بطريقة تضمن الاستفادة من هذا التنوع داخل العينة، إذ تمكّن البيانات الديموغرافية المضمّنة في الجزء الأول من الأداة، من تصنيف المشاركين وفق مُتغيّرات السن، المؤهل العلمي، الخبرة، واللغة الأم، وهو ما يُتيح إمكانية الرّبط بين الخصائص الشخصية والأكاديمية للمشاركين وبين مواقفهم من استخدام اللغة الوسيطة.

اختيار هذه العينة المحدودة في العدد، وإن كان لا يسمح بالتعميم الإحصائي، إلا أنّه يُعدّ مناسبًا لأهداف الدراسة الوصفية التحليلية التي تعتمد على تحليل اتجاهات وآراء ذوي الخبرة في المجال، ويُؤسّس لنتائج نوعية يمكن البناء عليها في دراسات أوسع لاحقًا.

2.2 نتائج الدراسة تقييمها

• نتائج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على تحليل آراء مجموعة من المدرسين بالقسم التحضيري بكليّة الإلهيات لجامعة الفرات، للاطلاع على آرائهم حول توظيف اللغة الوسيطة في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بناءً على تجاربهم الطويلة في هذا المجال، بقصد الكشف عن الاستراتيجية المعتمدة بهذه الكليّة في هذا الصدد، وقد أسفرت نتائج الاستبيان عن مجموعة من المعطيات والبيانات التي تم تصنيفها إلى أربع محاور كما هي مدرجة في الجداول أسفله:

أ. الفوائد التعليمية للغة الوسيطة

المحور 1: الفوائد التعليمية للغة الوسيطة	نعم	لا	أحياناً
هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة يساهم في تسهيل فهم الطلاب للمفاهيم العربية؟	37.5%	0%	62.5%
هل يساعد استخدام اللغة الوسيطة في شرح القواعد النحوية في تحسين فهم الطلاب؟	75%	0%	25%
هل تساعد اللغة الوسيطة في توضيح المفاهيم الثقافية التي قد تكون صعبة على الطلاب؟	62.5%	0%	37.5%
هل يمكن أن تساهم اللغة الوسيطة في تسريع عملية التعليم؟	62.5%	25%	12.5%
هل تعتقد أن الاعتماد على اللغة الوسيطة قد يؤدي إلى تحسين تعليم اللغة العربية بشكل عام؟	37.5%	12.5%	50%

يعكس هذا المحور آراء المشاركين في الاستبيان حول دور اللغة الوسيطة في دعم تعليم اللغة العربية، من خلال عدّة جوانب تعليمية محدّدة. فغالبية المشاركين (62.5%) يرون أنّ اللغة الوسيطة تُساهم أحياناً فقط في تسهيل الفهم، بينما 37.5% يرون أنّها تُساهم بالفعل. والافتقار للانتباه هو غياب أيّ رفضٍ تامّ (0%)، ما يشير إلى وجود قناعة عامّة بأنّ للغة الوسيطة دوراً إيجابياً، لكنّ تأثيرها ليس دائماً أو شاملاً، بل يتوقفّ على السياق أو نوع المحتوى. أما فيما يتعلق بشرح القواعد النحوية، فهناك توافق قويّ (75%) على أنّ استخدام اللغة الوسيطة يُساهم في توضيح القواعد النحوية، وهي من الجوانب الصّعبة نسبياً في تعليم اللغة العربية. وغياب الإجابة

ب"لا" يعزُّز من موثوقيَّة هذا الرأي. يبدو أنَّ المتعلِّمين يستفيدون من المقارنات أو الترجمة لتقريب المفاهيم التَّحويَّة الجديدة. من جانبٍ آخر تُظهرُ النَّتائج أنَّ الغالبية تعتقدُ بفعاليَّة اللِّغة الوسيطة في توضيح الجوانبِ الثقافيَّة المعقَّدة، ممَّا يشيرُ إلى دورها كوسيطٍ معرفيٍّ وثقافيٍّ. كما أنَّ عدمَ وجودِ رفضٍ (0%) يدلُّ على تقبُّلٍ واسعٍ لهذه الفكرة. أما من حيثٍ تسريعِ عمليَّةِ التَّعليم، فعلى الرِّغم من أنَّ نسبةً عاليَّةً من المشاركين ترى أنَّ اللِّغة الوسيطة تُسرِّعُ عمليَّةَ التَّعليم (62.5%)، إلا أنَّ ربعَ المشاركين يرونَ العكس. وهذه النَّسبة تُشيرُ إلى وجودِ تحفظاتٍ على هذا التَّأثير، قد تكونُ ناتجةً عن اعتمادٍ مفرطٍ قد يُضعفُ الممارسةَ المباشرةَ للغةِ الهدف. وفي تحسينِ تعليمِ اللِّغة العربيَّة بشكلٍ عامٍّ، فقد كانت النَّتائج أكثرَ توازنًا، إذ إنَّ 37.5% من المشاركين يؤيِّدون، و50% يرون أنَّ التَّأثيرَ مشروطًا، و12.5% يعارضون. وهذا يشيرُ إلى أنَّ المشاركين لا يرونَ أنَّ اللِّغة الوسيطة تحلُّ كلَّ مشكلاتِ تعليمِ العربيَّة، لكنَّها أداةٌ قد تكونُ نافعةً في بعضِ السياقاتِ فقط.

عموماً فإنَّ تحليلَ هذا المحورِ يشيرُ إلى أنَّ معظمَ المشاركين يعترفونَ بفوائدِ اللِّغة الوسيطة في مجالاتٍ محدَّدة كشرحِ القواعدِ وتوضيحِ المفاهيمِ الثقافيَّة، لكنهم متردِّدون في تبنيها كأداةٍ رئيسيةٍ دائمةٍ. كما أنه لا توجدُ معارضةٌ شديدةٌ من قبلِ المشاركين، ففي أربعةٍ من أصلٍ خمسةٍ أسئلةٍ، لم يجبَ أيُّ مشاركٍ ب"لا"، ممَّا يعكسُ تقبُّلاً عامًّا لاستخدامِ اللِّغة الوسيطة، حتى لو كان بشكلٍ محدودٍ.

ب. السُّلباتِ المحتملة للإفراط في استخدامِ اللِّغة الوسيطة

المحور 2: السُّلباتِ المحتملة للإفراط في استخدامِ اللِّغة الوسيطة			
نعم	لا	أحيانا	
75%	0%	25%	هل تشعر أن استخدام اللِّغة الوسيطة قد يعيق قدرة الطلاب على التفكير باللِّغة العربيَّة؟
50%	0%	50%	هل تعتقد أن استخدام اللِّغة الوسيطة قد يجعل الطلاب يتجنبون تعلم اللِّغة العربيَّة بشكلٍ مستقلٍّ؟
50%	25%	25%	هل ترى أن الاعتماد على اللِّغة الوسيطة قد يسبب تشتتًا للطلاب بين اللغتين؟
25%	12.5%	62.5%	هل تعتقد أن استخدام اللِّغة الوسيطة يؤدي إلى تقليل التركيز على اللِّغة العربيَّة؟
50%	25%	25%	هل تجد أن توظيف اللِّغة الوسيطة قد يعزِّز من الاعتماد الزائد على الترجمة بدلا من التفكير باللِّغة العربيَّة؟
0%	87.5%	12.5%	هل تشعر أن توظيف اللِّغة الوسيطة قد يؤثِّر سلبا على تعليم القواعد العربيَّة بشكلٍ دقيقٍ؟

يعكس هذا المحور تقييم المشاركين للآثار السلبية المحتملة للإفراط في استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية. ويظهر التوزيع النسبي للإجابات تنوعاً في الآراء حول مدى تأثير اللغة الوسيطة على التعلم الفعلي والتفكير بالعربية. يشير تحليل هذا المحور إلى أن غالبية المشاركين (75%) يعتقدون أن استخدام اللغة الوسيطة يؤثر سلباً على تطور مهارة التفكير باللغة العربية، وهو أمر مفهوم في سياق التعلم اللغوي، حيث يُعتبر التفكير باللغة الهدف أداة للتمكن منها. ويرى نصف المشاركين أن اللغة الوسيطة قد تؤدي إلى تراخ في دور المتعلم الذاتي، بينما النصف الآخر يعتبر أن الأثر غير دائم أو يعتمد على سياق التعلم وطريقة التنفيذ. ومن جهة أخرى يرى نصف المشاركين أن التفاعل بين اللغتين قد يؤدي إلى تشتت ذهني، خاصة إذا لم يكن هناك وضوح في استراتيجية استخدام اللغة الوسيطة. بينما الربع الذي لا يوافق يشير إلى أن التشتت ليس حتمياً، وقد يرتبط بكفاءة المعلم أو تصميم الدرس. وتشير نتائج هذا المحور إلى أن الأغلبية تعتقد أن التأثير سطحي أو ظرفي؛ إذ إن أكثر من نصف المشاركين (62.5%) يعتقدون أن استخدام اللغة الوسيطة قد يقلل من التركيز أحياناً، وليس دائماً. كما أن قلة النسب المؤيدة والرافضة تُظهر حذراً في الحكم على هذه النقطة. أما نصف المشاركين فيعبرون عن خوف واضح من أن يؤدي استخدام اللغة الوسيطة إلى بناء عادة الترجمة الآلية داخلياً، مما يؤثر على السيطرة المباشرة على اللغة العربية. وهذه من أهم النقائص المعروفة في تعليم اللغات عند الإفراط في استخدام لغات وسيطة. بالإضافة إلى ذلك فقد أجمع المشاركون تقريباً على أن اللغة الوسيطة لا تؤثر سلباً على تعليم القواعد. وهو تقييم ينسجم مع نتائج المحور الأول التي أظهرت فاعلية اللغة الوسيطة في شرح القواعد.

بصفة عامة فإن عدداً من المشاركين يميلون إلى القلق من الآثار السلبية الناجمة عن الإفراط في استخدام اللغة الوسيطة، خاصة في مجالات التفكير الذاتي والترجمة والتشتت اللغوي. وفي الوقت نفسه، هناك وعي بأن اللغة الوسيطة لها فوائد أكاديمية، لكن هذا لا يمنع من التحذير من إساءة استخدامها.

ت. التأثيرات النفسية والاجتماعية

أحيانا	لا	نعم	المحور 3: التأثيرات النفسية والاجتماعية
37.5%	12.5%	50%	هل تجد أن استخدام اللغة الوسيطة يساهم في تقليل التوتر لدى الطلاب؟
0%	12.5%	87.5%	هل تشعر أن الطلاب يميلون إلى استخدام اللغة الوسيطة أو الترجمة إلى اللغة الأم بشكل مفرط؟
37.5%	12.5%	50%	هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة يمكن أن يعزز من ثقة الطلاب في تعلم اللغة العربية؟
62.5%	37.5%	0%	هل ترون أن الطلاب لديهم استعداد للتفاعل مع اللغة العربية بدون اللغة الوسيطة؟
37.5%	62.5%	0%	هل ترون أن طلاب السنوات السابقة، والذين يدرسون في المستويات المتقدمة في الكلية، يستطيعون التحدث باللغة العربية دون اللجوء إلى الترجمة؟

يظهر من النتائج أن نصف المشاركين يرون أن استخدام اللغة الوسيطة يساهم في تقليل التوتر لدى الطلاب، بينما 37.5% يعتقدون أن ذلك يحدث أحيانا، و12.5% فقط يرون العكس، مما يدل على قبول عام بأن اللغة الوسيطة تلعب دورا مهادنا يقلل من القلق المرتبط بتعلم اللغة العربية. في المقابل، هناك اتفاق شبه كامل بنسبة 87.5% على أن الطلاب يميلون إلى استخدام اللغة الوسيطة أو الترجمة إلى اللغة الأم بشكل مفرط، وهو مؤشر واضح على أن الاعتماد عليها قد يكون مفرطاً وقد يؤثر على الانغماس الكامل في اللغة العربية. وفيما يتعلق بثقة الطلاب، فيرى نصف المشاركين أن اللغة الوسيطة تعزز هذه الثقة، مقابل 12.5% فقط الذين يرون أنها لا تفعل ذلك، بينما 37.5% لديهم رأي متردد، مما يشير إلى دور اللغة الوسيطة كعامل داعم نفسي يساعد الطلاب على الشعور بالثقة أثناء التعلم. أما بخصوص استعداد الطلاب للتفاعل مع اللغة العربية بدون استخدام اللغة الوسيطة، فلا أحد يرى أن الطلاب مستعدون بشكل كامل (0% نعم)، و37.5% يرون أنهم غير مستعدين، بينما أكثر من نصف المشاركين (62.5%) يعتقدون أن الطلاب مستعدون أحيانا، ما يعكس عدم اليقين أو التفاوت في استعداد الطلاب للاعتماد الكامل على العربية دون وسائط.

بشكل عام، تظهر النتائج أن اللغة الوسيطة تلعب دورا مهما في الجانب النفسي والاجتماعي للمتعلم، فهي تقلل التوتر وتزيد الثقة، لكنها قد تؤدي أيضاً إلى الاعتماد المفرط، ويبدو أن الاستعداد للتفاعل بدونها ما زال محدوداً أو غير متسق بين الطلاب.

ث. توجه المشاركين في توظيف اللغة الوسيطة

أحيانا	لا	نعم	المحور 4: توجه المشاركين في توظيف اللغة الوسيطة
62.5%	12.5%	25%	هل تعتقد أنه من الضروري الاعتماد على اللغة الوسيطة وأنها مفيدة في تدريس اللغة العربية؟
12.5%	75%	12.5%	هل ترجح الطريقة المباشرة في تدريس اللغة العربية دون اللجوء التام للغة الوسيطة؟
12.5%	0%	87.5%	هل تعتقد أن الاستعانة بشكل جزئي وتدرجي على اللغة الوسيطة قد يفيد في استيعاب الطلاب للغة العربية؟
0%	0%	100%	هل تعتقد أنه يجب التوازن في استخدام اللغة الوسيطة دون الإعتماد عليها بشكل تام؟

يكشف تحليل المحور الرابع عن توجه المشاركين في توظيف اللغة الوسيطة، إذ يظهر مواقف متفاوتة تجاه مدى ضرورة استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية، إذ أبدى 62.5% من المشاركين رغبة في استخدامها أحياناً فقط، مقابل 25% يرونها ضرورية، و12.5% يعارضون ذلك، مما يشير إلى تفضيل عام لاستخدام اللغة الوسيطة بشكل محدود وليس بشكل مطلق. وفيما يتعلق بالطريقة المباشرة في التدريس دون اللجوء التام للغة الوسيطة، أيد 75% عدم الاعتماد الكامل عليها، مما يعكس توجهها واضحاً نحو تعليم اللغة العربية بطريقة مباشرة قدر الإمكان مع تقليل دور اللغة الوسيطة. أما بالنسبة لفائدة الاستعانة الجزئية والتدرجية باللغة الوسيطة، فقد أشار 87.5% إلى أنها تسهم بشكل إيجابي في استيعاب الطلاب، وهذا يؤكد على أهمية الاستخدام المدرس والمتدرج للغة الوسيطة كأداة مساعدة دون أن تكون أساساً للتعليم. وبشكل حاسم، اتفق 100% من المشاركين على ضرورة التوازن في استخدام اللغة الوسيطة وعدم الاعتماد الكلي عليها، مما يعكس وعياً جماعياً بضرورة المزج بين استخدام اللغة العربية واللغة الوسيطة بطريقة متوازنة لتحقيق أفضل نتائج تعليمية.

عموماً، يعبر المشاركون عن موقف معتدل يقوم على الاستفادة من اللغة الوسيطة كوسيلة داعمة ومنظمة ضمن إطار متوازن يهدف إلى تعزيز تعليم اللغة العربية دون إضعاف مهارات اللغة الأساسية.

• تقييم نتائج الاستبيان

تُظهِرُ نتائجُ الاستبيانِ أنَّ المشاركينَ يَعْرِفُونَ بِدَوْرِ اللُّغَةِ الوَسِيطَةِ في تَسْهِيلِ التَّعْلِيمِ، لا سِيَّما في مَراحِلِ التَّعْلِيمِ المَبَكِّرَةِ أو عِنْدَ التَّعَامُلِ مع مَفاهِيمَ لُغَوِيَّةٍ وثَقَافِيَّةٍ صَعْبَةٍ. في المَقابِلِ، هُناكَ وَعْيٌ واضِحٌ بِالمَخاطِرِ الَّتِي قد تَنجُمُ عَنِ الِاعْتِمَادِ الزَّائِدِ عَلَيْها، مِثْلُ إضْعَافِ التَّفْكِيرِ بِالْعَرَبِيَّةِ، وَالتَّشْنُّتِ اللُّغَوِيِّ، واللُّجُوءِ المُقَرَّبِ إلى التَّرْجَمَةِ.

كما تُكشِفُ النَتائِجُ عَنِ تَفْضِيلِ قَوِيٍّ لِاسْتِخدامِ اللُّغَةِ الوَسِيطَةِ بِاعتِدالٍ، بِحَيْثُ يُنَمُّ التَّدْرِجُ في تَقْلِيلِ الِاعْتِمَادِ عَلَيْها، وَصُولاً إلى التَّفاعُلِ الكامِلِ بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ. وَهَذا يَنْسَجِمُ مع تَوَجُّهاتِ تَرْبَوِيَّةٍ حَدِيثَةٍ تَدْعُو إلى الاتِّقالِ مِنَ الدَّعْمِ اللُّغَوِيِّ المُساعِدِ إلى الانْغِماسِ اللُّغَوِيِّ الكامِلِ تَدْرِيجِيًّا.

مِن خِلالِ تَقْصِيمِ النَتائِجِ المُستَخْلَصَةِ مِنَ الاستبيانِ، يُمَكِّنُ القَوْلُ بِأَنَّ الاسْتِراتيجِيَّةَ المُعْتَمَدَةَ مِنْ قَبْلِ كَلِيَّةِ الإلهِيَّاتِ تَمِيلُ إلى التَّوَجُّهِ الوَسْطِيِّ بَيْنَ الاسْتِفادةِ مِنَ اللُّغَةِ الوَسِيطَةِ في حَالَاتٍ مُعَيَّنَةٍ وفي الوَقْتِ نَفْسِهِ التَّحْفُظِ على اعْتِمادِها بِشَكْلٍ دائِمٍ. فَقَدْ أَظْهَرَتِ النَتائِجُ أَنَّ اللُّغَةَ الوَسِيطَةَ مُفِيدَةٌ في بَعْضِ السِّياقاتِ، مِثْلُ تَبْسِيطِ المَفاهِيمِ الثَّقَافِيَّةِ الصَّعْبَةِ أو شَرْحِ القَواعِدِ النَحْوِيَّةِ. وَهَذِهِ الاسْتِراتيجِيَّةُ تَتِمَاشَى مع التَّوَجُّهِ التَّدْرِيجِيِّ الَّذِي يُشجِّعُ على اسْتِخدامِ اللُّغَةِ الوَسِيطَةِ بِشَكْلٍ جُزْئِيٍّ وَمُؤَقَّتٍ، مِمَّا يَسْمَحُ لِلطُّلَّابِ بِالتَّفاعُلِ مع اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِدَوْنِ الخَوْفِ مِنَ التَّشْوِيشِ أو القَلْقِ في البَدَايَةِ.

خاتمة

خَتاما وبناءً على ما تمَّ عرضه، يَتَضَحُّ أَنَّ قَضِيَّةَ تَوْظِيفِ اللُّغَةِ الوَسِيطَةِ في تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِها تُعَدُّ مِنْ المَواضِيعِ الحَيَوِيَّةِ والشَّائِكَةِ في آنٍ واحِدٍ، لما تَحْمِلُهُ مِنْ تَدَاخُلٍ بَيْنَ الاعتِباراتِ التَّربَوِيَّةِ واللُّغَوِيَّةِ والنَّفْسِيَّةِ. وَقَدْ بَيَّنَّتِ الدِّرَاسَةُ المِبدَائيَّةُ في كَلِيَّةِ الإلهِيَّاتِ بِجامِعةِ الفِراتِ أَنَّ هُناكَ اتِّجاهاً وَسطِيًّا وَواقِعِيًّا يُراعي مَصْلَحَةَ المُتعلِّمِ ويَجمَعُ بَيْنَ الفِعالِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ والتَّقَدُّمِ اللُّغَوِيِّ المُستَقَلِّ. فَقَدْ أَظْهَرَ المُشارَكُونَ وَعْيًا بِأَهْمِيَّةِ اللُّغَةِ الوَسِيطَةِ في تَبْسيرِ الفَهِمِ، مع التَّحْذِيرِ مِنَ الإفراطِ في اسْتِخدامِها. وَهَذا يُؤَكِّدُ الحَاجَةَ إلى مَقارِبَاتٍ مُرنَةٍ ومُبنِيَّةٍ على الوَاقِعِ الصَّحِّيِّ ومُستَوًى المُتعلِّمينِ.

أبرز النتائج:

- اعتراف المشاركين بدور اللغة الوسيطة في تسهيل الفهم خاصة في المراحل المبكرة.
- استخدام اللغة الوسيطة يسهم في تبسيط القواعد النحوية بنسبة عالية.
- أغلب المشاركين يفضلون استخدام اللغة الوسيطة بشكل جزئي وتدرجي.
- أجمع المشاركون على ضرورة التوازن في استخدام اللغة الوسيطة دون اعتماد كلي.
- أظهرت النتائج أن الطلبة لا يزالون يعتمدون على لغتهم الأم بشكل مفرط خاصة في المستويات الأولى.

- تبيّن كلية الإلهيات استراتيجيّة وسيطة تراعي الظروف التعليميّة وتُقرّن استعمال اللغة الوسيطة.

أهم التوصيات:

- توظيف اللغة الوسيطة عند الضرورة فقط، خاصة للمفاهيم الصعبة في المستويات الأولى.
- الانتقال التدريجي من الاعتماد على اللغة الوسيطة إلى الاستعمال الكامل للعربية.
- تدريب المعلمين على أسس الاستعمال المتزن للغة الوسيطة وتقديم أمثلة عملية.
- الاعتماد على الوسائل البصرية والصُّور والمواقف السياقية بدلاً عن الترجمة المباشرة.
- تصميم مناهج مُدرجة تحدّد بدقّة متى وكيف تُستخدم اللغة الوسيطة.
- تشجيع المتعلّمين في المستويات المتقدّمة على التواصّل بالعربية فقط.
- تفادي التّرجمات الدائمة داخل الحصص لأنّها تُعيق التّطوّر اللّغوي الطّبيعي.
- إجراء المزيد من الدّراسات التطبيقية لرصد أثر اللغة الوسيطة في بيئات تعليم مختلفة.
- وضع خطة تربويّة تعتمد التّدريج والتّشويق في التّعلّم وتقلّل القلق والتوتّر لدى المتعلّمين.

المراجع

ابن جني، عثمان. الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة

للكتاب، الطبعة 4، د.ت.

ابن حزم، علي بن أحمد. الإحكام في أصول الأحكام. بيروت: دار الآفاق الجديدة،

الطبعة 2، 1983/1403.

ابن فارس، أحمد. معجم مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون. بيروت:

دارالفكر، 1979/1399.

- الرازي، محمد بن أبي بكر. مختار الصحاح. تحقيق يوسف الشيخ محمد. بيروت: المكتبة العصرية الدار النموذجية، الطبعة 5، 1999/1432.
- الخولي، أحمد. اكتساب اللغة: نظريات وتطبيقات. عمان: دار مجدلاوي، الطبعة 1، 2014.
- حتاملة، موسى. "نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية". مجلة مجمع اللغة العربية الأردني 69 (تموز-كانون الأول 1426/2005): 93-130. <https://archive.alsharekh.org/Articles/217/17217/388760>
- ريفرز، ويليام م. علم النفس ومعلم اللغة الأجنبية. شيكاغو: جامعة شيكاغو، 1964.
- عبد السلام، خالد. "آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي". مجلة الأدب والعلوم الاجتماعية، العدد 915 (يوليو 2012): 226-238. <https://asjp.cerist.dz/en/article/12231>
- الفوزان، عبد الرحمن. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. مكتبة لسان العرب، 1431 هـ.
- بوشوك، المصطفى. تعليم وتعلم العربية وثقافتها. الرباط: الهلال العربية، الطبعة 2، 1994.
- طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأأسسه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، 1989.
- لارسن فريمان، ديان. أساليب ومبادئ في تدريس اللغة. ترجمة عائشة موسى السعيد. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، 1418 هـ.

الملحقات

أ. الاستبيان الأولي

ب. ملاحظات المحكمين:

• نماذج من عينة الدراسة:

أحيانا	لا	نعم	المحور 1: الفوائد التعليمية للغة الوسيطة
			هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة يساهم في تسهيل فهم الطلاب للمفاهيم العربية؟
			هل يساعد استخدام اللغة الوسيطة في شرح القواعد النحوية في تحسين فهم الطلاب؟
			هل تساعد اللغة الوسيطة في توضيح المفاهيم الثقافية التي قد تكون صعبة على الطلاب؟
			هل يمكن أن تساهم اللغة الوسيطة في تسريع عملية التعليم؟
			هل تعتقد أن الاعتماد على اللغة الوسيطة قد يؤدي إلى تحسين تعليم اللغة العربية بشكل عام؟
-	-	-	المحور 2: السلبيات المحتملة للإفراط في استخدام اللغة الوسيطة
			هل تشعر أن استخدام اللغة الوسيطة قد يعيق قدرة الطلاب على التفكير باللغة العربية؟
			هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة قد يجعل الطلاب يتجنبون تعلم اللغة العربية بشكل مستقل؟
			هل ترى أن الاعتماد على اللغة الوسيطة قد يسبب تشتتاً للطلاب بين اللغتين؟
			هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة يؤدي إلى تقليل التركيز على اللغة العربية؟
			هل تجد أن توظيف اللغة الوسيطة قد يعزز من الاعتماد الزائد على الترجمة بدلاً من التفكير باللغة العربية؟
			هل تشعر أن توظيف اللغة الوسيطة قد يؤثر سلباً على تعليم القواعد العربية بشكل دقيق؟
-	-	-	المحور 3: التأثيرات النفسية والاجتماعية
			هل تجد أن استخدام اللغة الوسيطة يساهم في تقليل التوتر لدى الطلاب؟
			هل تشعر أن الطلاب يميلون إلى استخدام اللغة الوسيطة أو الترجمة إلى اللغة الأم بشكل مفرط؟
			هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة يمكن أن يعزز من ثقة الطلاب في تعلم اللغة العربية؟
			هل ترون أن الطلاب لديهم استعداد للتفاعل مع اللغة العربية بدون اللغة الوسيطة؟
-	-	-	المحور 4: توجه المشاركين في توظيف اللغة الوسيطة
			هل تعتقد أنه من الضروري الاعتماد على اللغة الوسيطة وأنها مفيدة في تدريس اللغة العربية؟
			هل ترجح الطريقة المباشرة في تدريس اللغة العربية دون اللجوء التام للغة الوسيطة؟
			هل تعتقد أن الامتناع بشكل جزئي وتدرجي على اللغة الوسيطة قد يفيد في استيعاب الطلاب للغة العربية؟
			هل تعتقد أنه يجب التوازن في استخدام اللغة الوسيطة دون الاعتماد عليها بشكل تام؟

أ السمات الديموغرافية للمشاركين

المشاركون	العمر	الدرجة العلمية	سنوات الخبرة	اللغة الأم
1	40-50	الدكتوراه	أكثر من 10 سنوات	التركية
2	40-50	الدكتوراه	أكثر من 10 سنوات	التركية
3	أكثر من 50	الدكتوراه	أكثر من 10 سنوات	التركية
4	40-50	الدكتوراه	أكثر من 10 سنوات	الكردية
5	40-50	الماجستير	أكثر من 10 سنوات	التركية
6	40-50	الماجستير	أكثر من 10 سنوات	العربية
7	أقل من 30	الماجستير	أقل من 5 سنوات	التركية
8	30-40	الماجستير	أكثر من 10 سنوات	العربية

ب السمات الديموغرافية للمشاركين المشاركين

	الدرجة العلمية	المؤسسة التي ينتمي إليها	معلومات الاتصال	الملاحظات
هند خاية	الدكتوراه	جامعة القاضي عياض-المدلكة لغوية	رقم الهاتف: 00212693172504 البريد الإلكتروني: handamisso21@gmail.com	- أسئلة الاستبانة واضحة ومباشرة. - اشتملت الاستبانة على جملة من المعلومات الكافية لتُمنح آراء المدرسين في قضية اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للأدباءين يهروا بالقسم التحضيري لكتبة الإحيات. - اعدت الباحثة على منهجية ملائمة لطبيعة موضوع الدراسة. - تتوافق المنهجية المتبعة من قبل الباحثة مع مجتمع الدراسة وتمثلتها وكذا نتائجها.
أنعام الوريثي	الدكتوراه	جامعة القاضي عياض - مراكش، المملكة المغربية	رقم الهاتف: 00212701276204	استبانة فهم التي على أسئلة دقيقة، حاولت الإلمام بجوانب الموضوع، إجمالاً وتفصيلاً، لكن حبلاً أو تضمنت الأسئلة سوياً دقيقة يُطلب فيه من كل أستاذ ذكر نسبة استعماله للغة الوسيطة في الحصة الواحدة، وهل تختلف النسبة من مستوى إلى آخر، وهل الاستعانة باللغة الوسيطة تكون في بعض الأحيان ضرورية لا يُمكن إزلاغ المعلومة دونها أو أهما تأتي على سبيل الاستشارة؟ مثل هذه الأسئلة قد تُعني الاستبانة الذي أُرِدَ فهمًا، بعكس جهنما مبينولا في صياغة أسئلة، وتوقعها. وخاماً، أنه إلى ضرورة إخطاع الورقة إلى تدقيق لغوي، يُصبح بعض الفقرات البسوة، ويهبط علامات الترقيم، وأجند التنويه بالاستبانة، وأهميته، سألتة الله التوفيق لأصحابها).
رضا الشناوي	محاضر بكلية الإحيات	جامعة سكران، محاضر بكلية الإحيات - تركيا	رقم الهاتف: 00905063867058 البريد الإلكتروني: redelsayed@sakaray.edu.tr	بعد الاطلاع على أدلة الاستبانة ومراجعة بنودها ومضامينها، أسبل الملاحظات الآتية: لغة الأسئلة: تميّز الاستبانة بلغة عربية فصيحاً وبواضحة، خالية من التعقيد أو العوض، مما يسهل على المتبحرين فهم الأسئلة والتفاعل معها دون لبس، استُخدمت عبارات مألوقة في المجال الديوي واللغوي، وهو ما يبرز دقة الإحيات، مع تصحيح كلمة الإحصاء بدلون هرة قطع، وكلمة يؤثر ٥٠ بدلاً من ٥٠٠ عدد الأسئلة (20 سؤالاً) يُحد مناسباً، فهو يعطي الجواب الأساسية للموضوع دون أن يسبب إرباكاً للمستجيب، كما يجمع الباحث مادة كافية للتخليل. صيغة الإجابة: اعتمدت الأدلة على مقياس ثلاثي (نعم - لا - أميلاً)، وهو اختيار مناسب يؤثر مرونة في الإجابات، ويُسهل المعالجة الإحصائية. اعتمدت هذه الاستبانة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو الأنسب لطبيعة الموضوع الذي يتبحر حول استخدام اللغة الوسيطة في تعليم اللغة العربية للأدباءين يهروا، وهذا المنهج يُتيح للباحث رصد الظواهر كما هي في واقعها، واستقصاء آراء ذوي الخبرة في الميدان، ثم تحليل المعطيات تحليلًا كميًا وكيفيًا للوصول إلى نتائج موضوعية، والاستبانة صالحة من الناحية العلمية والمنهجية تجمع البيانات حول موضوع اللغة الوسيطة، يمكن اعتدائها في الدراسة الميدانية.

ت آراء المشاركين

اختر: أ: القواعد التعليمية للغة الوسيطة																								نعم												لا								أحياناً																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
																								1	2	3	4	5	6	7	8									1	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	
هل تعتقد أن استخدام اللغة الوسيطة يسهم في تسهيل فهم الطلاب للمفاهيم العربية؟																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																

المحور 2: السليبات الخمسة للإقراط في استخدام اللغة الوسيط														نعم								لا								أحياناً																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
هل نشعر أن استخدام اللغة الوسيطة قد يعيق قدرة الطلاب على التفكير باللغة العربية؟																			X	X																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	</

آراء المشاركين

[illegible]

المحور 4: توجه المشاركين في توضيف اللغة الوسيطة																																					
نعم														لا														أحياناً									
1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8						
X	X																							X	X												
هل تعتقد أنه من الضروري الاعتماد على اللغة الوسيطة وأما مقيدة في تدريس اللغة العربية؟																																					
X																																					
هل ترجع الطريقة المباشرة في تدريس اللغة العربية دون اللجوء لـ اللغة الوسيطة؟																																					
X	X	X	X	X	X	X	X																	X													
هل تعتقد أن الاستعانة بشكل جزئي وتدرجي على اللغة الوسيطة قد يفيد في استيعاب الطلاب للغة العربية؟																																					
X	X	X	X	X	X	X	X																														
هل تعتقد أنه يجب التوازن في استخدام اللغة الوسيطة دون الإتماد عليها بشكل تام؟																																					

Klasik Arapçadan Günlük Arapçaya: Arap Dünyasıyla Kültürel İletişimin Bir Aracı Olarak Mısır Lehçesinin Öğrenilmesinin Gerekliliği¹

Amro Mohammed Mahmoud Madbouly SALEH²

ÖZ

Mısır lehçesi, Arapça dil ailesinden türeyen modern kuzey Arap lehçeleri ailesine mensup olması bakımından Arap dünyasının konuşma dillerinin mücevherlerinden biridir. Mısır lehçesi, yüz milyondan fazla Mısırlı tarafından günlük iletişimde kullanılmaktadır. Yirmi iki Arap ülkesine yayılmış yaklaşık dört yüz yetmiş iki milyon Arap tarafından da anlaşılmaktadır. Mısır lehçesi Nil kıyılarında sınırlı kalmayıp sınırlarının çok ötesine uzanarak en yaygın ve etkili Arap lehçelerinden biri haline gelmiştir.

Çalışma, günümüzde Mısır lehçesinin öğrenilmesinin Arapça öğrenenler için oldukça önemli bir hale geldiğini ortaya koyuyor. Artık bu sadece bir seçenek değil, çağdaş Arap dünyasıyla kültürel iletişimi artırmak için önemli bir köprüdür. Arap dünyasında kültürel ve medya hâkimiyeti nedeniyle Mısır lehçesi, sadece yerel bir lehçe olmasının ötesinde; dünyanın her yerinden Arapça konuşanların iletişim kurduğu bir köprü niteliğindedir. Bu lehçeye hâkimiyet, günlük etkileşimde önemli bir avantaj sağlar. Aynı zamanda Mısır ve genel olarak Arap toplumunun kültürel yapısını daha iyi kavramayı mümkün kılar. Ayrıca öğrencilere her türlü yaşam ve profesyonel bağlamda etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği kazandırır.

Anahtar Kelimeler: *Arapça, Klasik Arapça, Mısır Lehçesi, Çeviri, Çağdaşlık.*

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 23.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2025

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, amrturki74@gmail.com, ORCID NO: 0009-0000-1365-030X

من الفصحى إلى المحكية

حتمية دراسة اللهجة المصرية كوسيلة للتواصل الثقافي مع العالم العربي

ملخص

تُعَدُّ اللهجة المصرية إحدى جواهر اللغات الدارجة في العالم العربي، إذ تنتمي إلى عائلة اللهجات العربية الشمالية الحديثة التي نمت وتفرعت عن شجرة اللغة العربية الفصحى. واللهجة المصرية يتداولها أكثر من مئة مليون مصري في أحاديثهم اليومية، ويفهمها حوالي أربعمئة واثان وسبعون مليون عربي منتشرين في اثنتين وعشرين دولة عربية. فاللهجة المصرية لم تتوقف حدودها عند شواطئ النيل، بل عبرت الآفاق حتى غدت من أكثر اللهجات العربية انتشارًا وتأثيرًا.

ويشير البحث إلى أن تعلم اللهجة المصرية أصبح اليوم أمرًا لا غنى عنه لمتعلمي اللغة العربية، إذ لم يعد مجرد خيار، بل جسر هام لتعزيز التواصل الثقافي مع العالم العربي المعاصر. فبفضل سيطرتها الثقافية والإعلامية في العالم العربي، تعد اللهجة المصرية أكثر من مجرد لهجة محلية، إنها بمثابة الجسر الذي يتواصل من خلاله الناطقون بالعربية من شتى الأقطار. كما أن اتقان هذه اللهجة يمنح ميزةً كبيرةً في التعاملات اليومية، ويُتيح فهمًا أعمق للبنية الثقافية المصرية والعربية على وجه العموم. كما يُكسب المتعلمين القدرة على التواصل الفعال في جميع مناحي الحياة والسياقات المهنية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الفصحى، اللهجة المصرية، الترجمة، المعاصرة.

From Classical Arabic to Colloquial Arabic The Inevitability of Studying the Egyptian Dialect as a Means of Cultural Communication with the Arab World

ABSTRACT

The Egyptian dialect is one of the gems of colloquial languages in the Arab world, belonging to the family of modern North Arabic dialects that grew and branched out from the classical Arabic language.

The Egyptian dialect is spoken by more than 100 million Egyptians in their daily conversations. It is understood by approximately 472 million Arabs spread across 22 Arab countries. The Egyptian dialect does not stop at the banks of the Nile; rather, it has crossed horizons, becoming one of the most widespread and influential Arabic dialects.

The study indicates that learning the Egyptian dialect has become indispensable for Arabic language learners. It is no longer just an option, but an important bridge to enhance cultural communication with the contemporary Arab world.. Thanks to its cultural and media dominance in the Arab world, the Egyptian dialect is more than just a local dialect; it is a bridge through which Arabic speakers from all over the world communicate. Mastering this dialect provides a significant advantage in daily interactions. It also enables a better understanding of the cultural structure of Egypt and Arab society in general. Moreover it provides learners with the ability to communicate effectively in all types of life and professional contexts.

Keywords: *Arabic Language, Classical Arabic, Egyptian Dialect, Translation, Contemporariness.*

1. GİRİŞ

Hiç şüphe yok ki dil, insanlar arasındaki iletişimin temel aracı ve Allah'ın büyüklüğünü gösteren en büyük delillerden biridir. Yüce Allah şöyle buyurmaktadır:

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خُلُقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاختِلَافُ اللَّسَانِ وَالْوَلَوَانِ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾³

«O'nun kanıtlarından biri de, gökleri ve yeri yaratması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olmasıdır. Kuşkusuz bunda bilenler için ibretler vardır»

Dil, insanın sahip olduğu en büyük ayrıcalıktır. Bu yetenek, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme gücü ve yaratıcı yapısıyla yakından ilişkilidir.⁴

İnsan, Allah'ın kendisine duygularını, heyecanlarını, hayallerini, çeşitli algılarını, ister sevgi ve sevinç duyguları, ister nefret ve üzüntü duyguları, isterse diğer insani duygular olsun, konuşma ve ifade etme yeteneği verdiği tek varlıktır.⁵

Böylece insanlık, Yüce Allah'ın şu buyruğuna uygun olarak, farklı milletlerden, halklardan ve ırklardan oluşan büyük ve çeşitli bir yapıyı temsil etmektedir:

³Rûm Sûresi 22. Ayet.

⁴Doğan Aksan, Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim), (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1995), 50-51.

⁵Feriduddin Aydın, Muhadara fi Ahammiyyeti'l-Luğa ve Tedrisiha (İstanbul: Dârü'l-İbar, 1997), 9.

﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾⁶

{Ey insanlar! Şüphesiz sizi bir erkek ile bir diğiden yarattık, tanışasınız diye sizi kavim ve kabilelere ayırdık, Allah katında en değerli olanınız O'na itaatsizlikten en fazla sakınanınızdır. Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir, her şeyden haberdardır}

Yüce Allah hikmeti gereği, insanları farklı renkler, diller, kültürler, dinler ve ırklar şeklinde yaratmıştır. Bu çeşitlilikte hayatın sırları ve güzellikleri yatmaktadır.

Dolayısıyla insanların birbirlerini tanımaları, yakınlaşmaları, barış ve sevgi duygularını paylaşmaları, farklılıklarını ayırma değil, zenginlik kaynağı olarak görmeyi sağlayacak biçimde iletişim kurmaları gerekmektedir ve ifade edemeyen insan başkasıyla gönül köprüsü kuramaz. Bu nedenle, en eski çağlardan itibaren kalpleri zihinlerle bağlayan, ruhlar arasında buluşma köprüleri inşa eden o sihirli araca duyulan acil bir ihtiyaç doğmuştur, o da "dildir".⁷

Dil, insan hayatı için çok önemlidir. Çünkü insan, ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaz. Yemek, giyecek, barınma ve güvenlik gibi ihtiyaçlarını, başkalarıyla iletişim kurarak ve iş birliği yaparak karşılar. Bu da insanların birbirleriyle iletişim kurmasını zorunlu kılar. Bu iletişimi sağlayan en önemli araç ise dildir. Bu yüzden bir dili öğrenmek, o dili konuşan insanlarla iletişim kurabilmek demektir. Bu nedenle "Bir lisan, bir insan" sözü çok anlamlıdır.⁸

⁶Hucurât Sûresi. 13. Ayet.

⁷Muhadara fi Ahammiyyeti'l-Luğa ve Tedrisiha. 9.

⁸Yusuf Yavuzkan, "Arapça Öğrenmenin Önemi"

https://www.kokludegisimdergisi.com/index.php?makale=415&p=makaleDetay&utm_source=chatgpt.com

Bu nedenle, bir dili iyi bilen herkes, eğer bilinçten yoksun bir toplumda yaşamıyorsa toplumunda daha yüksek bir konuma sahip olur ve her zaman kendi ülkesinin insanlarından saygı ve takdir görür. Bir halkın dilinin inceliklerini bilen bir kimse, o halkla iletişimini ve kaynaşmasını artıran en incelikli ve derin diyalog yöntemlerini kullanma yeteneğini kazanır.

Arapça ise insanoğlunun önemli dillerinden biri olup, dünyanın en eski ve zengin dillerinden biridir. Sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda zengin bir kültürel ve medeniyet mirasını da içinde barındırmaktadır. Asırlar boyunca, dâhilerin ilimlerinin meyvelerini, âlimlerin icatlarını, geçmiş asırların ve milletlerin haberlerini bize ulaştırmıştır.

Arap dili, diğer kadim dillerle kıyaslandığında, özellikle Kur'ân-ı Kerim'in dili olması ve nadir özellikler taşıması nedeniyle büyük bir değer kazanmıştır. Güzel kelimeler ve yapılar içeren asil bir dildir; Yüce Allah, Kur'ân-ı Kerim'i anlamanın anahtarı olarak Arapçayı seçmiştir ve bu, Arapçaya özen göstermemiz ve ona hizmet etmemiz için en büyük teşviktir. Milyonlarca Müslümanın hayatında temel bir eksen haline gelen dini statüsü nedeniyle kapsamlı ve kapsayıcı bir dildir. Onun dilsel ve edebi derinliklerini bilen bir insan, içindeki tüm duyguları bu dilin yöntemleriyle ifade edebilir. Arapça, şiir, edebiyat, din, bilim ve teknoloji dili haline gelmiş ve evrenin ve hayatın sırlarını keşfetmenin anahtarı olmuştur.⁹

Fikrî yükselişin, ilmî ve edebî olgunluğun zirveye ulaştığı ilk asırlarda Müslüman âlimler, bu kutlu dile hizmet yolunda büyük gayretler sarf etmişlerdir. Bunu çeşitli sanatlara ayırıp, yazı ve kompozisyona yönelerek yöntemlerine hakim oldular ve en yüksek hassasiyet ve doğruluk seviyelerine ulaşmışlardır. Bu büyük çabalar

⁹Abdü'l-Mecid et-tayyib Umar, Manziletü'l-Luğa el-Arabiyye beyne'l-Luğat el-Muasire (Suudi Arabistan: İlmi Araştırmalar ve Mirası İhya Merkezi, 2. baskı, 2017), 19.

sonucunda Arapça, kelime hazinesi bakımından zengin, ilimleri bakımından geniş, üslupları bakımından çeşitli, âlimlerinin büyük gayret ve yaratıcılıklarının göstergesi olan bir dil haline gelmiştir.¹⁰

Tarihsel süreçte, Arapçanın farklı lehçelere ayrıldığına tanık olunmuş, zamanla geçirdiği dilsel gelişmelerin doğal bir sonucu olarak farklı lehçelerin ortaya çıkması da kaçınılmaz olmuştur. Arapça, pek çok târihi, coğrâfi ve sosyal faktörden etkilenmiştir. İslam'dan önce Arapça, Kureys, Temim, Huzeyl gibi çeşitli kabile lehçelerini içeren çok merkezli bir dil görünümündeydi.

Arapça, zamanla çeşitli lehçeler arasından özellikle Kureys lehçesi temelinde şekillenmiş ve ilâhî irade doğrultusunda vahyin dili olarak seçilmiştir. Kur'ân-ı Kerîm'in şu âyeti de bunu açıkça ortaya koymaktadır:¹¹

﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾¹²

“Hiç kuşkusuz, “Kesin olarak bunları ona bir insan öğretiyor” dediklerini biliyoruz. Oysa ona öğretiyor dedikleri kişinin dili yabancısıdır, bunun dili ise açık seçik Arapça’dır”

İslam'ın yayılması ve İslam devletinin genişlemesiyle birlikte Arap dili, etkileşimde bulunduğu halkların dillerinden etkilenmiş, bu da telaffuz, kelime hazinesi ve yapı farklılıklarının ortaya çıkmasına neden olmuş, böylece çok sayıda Arap lehçesi oluşmuş ve zengin çeşitliliğinin bir tezahürü haline gelmiştir.¹³

¹⁰Muhadara fi Ahammiyyeti'l-Luğa ve Tedrisiha. 10.

¹¹ Feriduddin Aydın, Arapça'nın Önemi ve Türkiye'de Karşılaştığı Sorunlar (İstanbul: Dârü'l-Ibar, 2003), 8.

¹² Nahl Sûresi 103. Ayet.

¹³Mahmud Fehmi Hijazi, İlmü'l-Luğa el-Arabiyye (Kahire: Dâr Garib, 1. baskı, 1985), 224.

Coğrafi veya sosyal etkenlerle birbirinden ayrılmış, geniş alanlara yayılmış bir dil düşündüğümüzde, bu tek dilin birden fazla lehçeye dönüşmesini beklemek mümkün hale gelir. Bölgeleri, aynı dili konuşan ortamlar arasındaki iletişimi kesen dağlar, nehirler, çöller veya diğer doğal engellerle ayrılmış olabilir. Bu ayrışma yaşandığında aynı millettten olan insanlar arasındaki etkileşim azalabilir veya birbirlerinden izole olarak küçük, izole dil gruplarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Zamanla ve bir ya da iki yüzyıllık izolasyondan sonra, bu topluluklar bağımsız olarak gelişir, özellikleri farklılaşır ve çeşitlenir ve çok sayıda farklı lehçe ortaya çıkar. Çünkü konuşmanın zaman içinde değişmesi ve gelişmesi gerekir.¹⁴

2. Dil, Lehçe, Şive ve Ağız Kavramları

Bir ana kaynaktan türemiş olan dillerin birbirleriyle veya kaynak dille ilişkileri ve bu ilişkiler de göz önünde bulundurularak nasıl adlandırılacakları dilcilikte önemli bir sorundur. Dil, lehçe, şive ve ağız kavramları, dilin farklı düzeylerdeki çeşitliliklerini ve değişimlerini ifade eder.¹⁵

Dil, aynı topluluk veya millettten insanların anlaşmasını sağlayan sesli işaretler sistemidir. Çok eski kökenleri vardır ve kendi kurallarıyla canlı, sosyal bir kurumdur.¹⁶

Lehçe, bir dilin tarihsel, bölgesel veya siyasal nedenlerle ses, yapı ve sözdizimi açısından farklılaşan koludur. Coğrafi ve kültürel faktörler bu farklılaşmada etkilidir. Lehçelerde ses, biçim ve kelime farklılıkları oldukça fazladır. Bazı dilbilimciler, büyük farklar

¹⁴İbrahim Enis, Fi'l-Lehecati'l-Arabiyye (Kahire: Anglo Mısır Kütüphanesi, 3. baskı, 2003) 20.

¹⁵Nurettin Demir, “Türkiye’de Dil-Lehçe-Şive-Ağız Tartışmaları”, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006, 119.

¹⁶ Turkedebiyati.org, “Dil, Lehçe, Şive, Ağız Nedir?”, <https://www.turkedebiyati.org/dil-lehce-sive-agiz-nedir/>

olduğunda lehçeyi ayrı bir dil olarak kabul ederler. Örneğin, Çuvaşça ve Yakutça, Türkçenin lehçeleri arasında yer alır. Yakutlar Sibirya'nın kuzeyinde yaşar, Şamanist ve Ortodoks inançlarına sahiptirler. Çuvaşlar ise Volga'nın iki kolunun birleştiği bölgede bulunur ve Ortodoks Hristiyan'dırlar.¹⁷

Şive, Bir dilin tarih boyunca ortaya çıkan ve izlenebilen koludur. Lehçeye göre ayrımlar daha azdır. Örneğin, İstanbul'da “gelirim” denirken, Türkistan şivesinde “kelür men” denir. Bu farklılıklar yazı diline de yansımıştır ve sınıflandırmalar genellikle yazı dillerine göre yapılır.

Ağız, Aynı dil içinde ses, biçim, sözdizimi ve anlam açısından farklılıklar gösteren, belirli yerleşim yerlerine veya toplumsal gruplara özgü konuşma biçimidir. Örneğin, Karadeniz ağızı veya Konya ağızı gibi.¹⁸

3. Dil ve Lehçe Arasındaki İlişki

Modern bilimsel terminolojide lehçe, belirli bir çevreye ait dilsel özellikler grubudur ve bu özelliklerde bu çevredeki tüm bireyler ortaklaşa yer alır. Lehçenin çevresi, birbiriyle etkileşimde bulunan çeşitli lehçeleri kapsayan daha geniş ve kapsamlı bir ortamdan doğar; her lehçenin kendine özgü özellikleri vardır ancak hepsi, bu çevrelerin bireylerinin birbirleriyle iletişimini kolaylaştıran bir dizi dilsel olguyu paylaşır. Bu nedenle dil, çeşitli lehçelerden oluşan bu kapsamlı çevreyi tanımlamak için kullanılan terimdir.

Canlı bir varlık olan dil, sürekli değişime açık yapısıyla zaman içinde kendi içinde evrilir. Bu evrim sürecinde, dili konuşan toplulukların coğrafi, sosyal ve kültürel koşulları değiştikçe, dilin

¹⁷Diba Bahadıroğlu, “Ağız, Lehçe, Şive Nedir?”, 25 Haziran 2023, https://www.makaleler.com/agiz-lehce-sive-nedir?utm_source=chatgpt.com

¹⁸Yusuf Yurdigul, “Türk Sinemasında Şive Ya Da Ağız Kullanımının Karakter Yapılandırmasına Etkisi”, Eylül 2013, 45.

bünyesinde zaten var olan konuşma farklılıkları daha da belirginleşir.¹⁹

Dil ile lehçe arasındaki ilişki genel ile özel arasındaki ilişkidir. Dil genellikle birden fazla lehçeyi kapsar ve her bir lehçenin kendine özgü özellikleri vardır, Bütün bu lehçeler diğer dillerden bağımsız bir dili oluşturan bir dizi dilsel özelliği ve konuşma alışkanlığını paylaşırlar. Her bir lehçenin onu diğer lehçelerden farklı kılan özellikleri vardır ve bu özellikler neredeyse yalnızca seslerle, seslerin doğasıyla ve nasıl üretildiğiyle sınırlıdır. Bir lehçeyi diğerinden ayıran şey, bazı ses farklılıklarıdır, ancak aynı dilin lehçeleri, kelimelerin çoğunlukla anlamları ve kelime yapılarını belirleyen çoğu temel açıdan ortak olmalıdır. Bunun üstünde, cümle yapısında da ortaklık bulunmalıdır.²⁰

4. Lehçeleşme Şartları

- 1- Coğrafi Farklılaşma: Dilin konuşur topluluğunun farklı coğrafi bölgelere dağılması.
- 2- Toplumsal ve Kültürel Ayrışma: Toplumun sosyal ve kültürel bakımdan farklılaşması.
- 3- Canlı Ağız Varlığı: Dilin çeşitli ve yaşayan ağızlara (şivelere) sahip olması.
- 4- Siyasi Otorite: Farklı siyasi yapıların etkisiyle dilin yönlendirilmesi veya şekillenmesi.
- 5- Alfabe: Yazı sistemi ve alfabe farklılıkları, lehçeleşme sürecini etkileyen unsurlardandır.

¹⁹ARAT, Reşid Rahmet, Kutadgu Bilig (hızl. Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce), (İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 1978), 268.

²⁰Atiyye Süleyman Ahmad, Fi İlmi'l-Luğa et-Tarihi: el-Lehce el-Mısıriyye el-Fatimiyye. (Mısır: 1993), 44.

Bu şartlar, birbirinin sonucu olarak ortaya çıkar ve lehçeleşme sürecinde birbirini tamamlayan dinamiklerdir.²¹

5. Mısır Lehçesi

Mısır lehçesi, Arap ülkelerinin bir lehçesi olup klasik Arap dilinin konuşma lehçelerinden birini temsil eder. Bu lehçe, Mısır Cumhuriyeti'nde konuşulmakta olup, burada 100 milyondan fazla insan tarafından konuşulmaktadır. Mısır lehçesi, Yunanlılar, Romalılar, Persler ve İngilizler gibi işgalci halkların dayattığı hegemonyanın koşulları nedeniyle diğer dillerle çatışma içinde zorlu aşamalardan geçti. Tüm bu etkilere rağmen, Mısır lehçesi bölgedeki dilsel hâkimiyetini büyük ölçüde korumuştur. Şu anda kullanılan Mısır lehçesi, Mısır'a meşhur sahabe Amr bin Âs'ın (r.a.) girdiği zamandan itibaren Mısır'da başlamış olup, günümüze kadar gelmiştir.²²

Arap lehçeleri arasında, Mısır lehçesi özel bir konuma sahip olup; yayılma ve etkileşim ile birleşerek, sadece Mısır halkına ait olmayan, Arap dünyasında sık kullanıma sahip olan bir dil haline geldi. Sahip olduğu esneklik ve zarafet sayesinde, sinema ve müzik kapısından kalplere sızdı.²³

Arapçanın özünden doğmuş bir lehçe olan bu dil, ona benzersiz ve özgün bir karakter kazandırmıştır. Mısır'ın medya ve sanatlar alanındaki öncü rolüyle, Mısır Lehçesi, Arap duygusunun

²¹Ali Akar, "Lehçe Oluşma Şartları ve Evreleri Bakımından Eski Türkiye Türkçesi", 2010, 19.

²²Murad Kamil, *Hadarat Mısır fi'l-Asr el-Kıbtî* (Kahire: Dârü'l-Âlem el-Arabî, 1. baskı, 1969), 63.

²³Tarih Ansiklopedisi, "Mısır'ın Dilsel Özellikleri",
https://globhistry.org/tr/article/egipet/yazykovye_osobennosti_egipta

gayri resmi dili haline gelmiş, şarkılarda yankılanmakta, dizilerde anlatılmaktadır.²⁴

5.1. Mısır Lehçesinin Klasik Arapça Kökenleri

Mısır lehçesi, kökeni Fasih Arapçadan gelmekle birlikte, yüzyıllar boyunca kültürel, sosyal ve politik etkileşimler sonucu bir dizi başka dilden etkilenmiş ve bu da onu Arapçanın önemli ve yaygın konuşulan lehçelerinden biri haline getirmiştir.

Mısır lehçesi, Kıpti, Yunanca, Türkçe, Farsça gibi Mısır'da yüzyıllardır konuşulan pek çok dilin yanı sıra İngilizce, Fransızca ve İtalyanca gibi klasik Arapça ile etkileşimi sonucu gelişmiş ve kendine özgü, çeşitli bir karaktere sahip olmuştur.²⁵

5.2. Mısır Lehçesinin Diğer Arap Lehçelerine Hâkimiyeti

Radio ve sinemalar Mısır lehçesinin günlük hayatta kullanılan kelimelerini ve ifadelerini yaydı. Televizyon, en geniş şekilde yayılan bir medya aracı olarak Mısır lehçesinin yaygınlaşmasında etkili bir rol oynamıştır. Mısır medyası; diziler, filmler veya tartışma programları olsun, her zaman kendine özgü bir dile sahiptir ve gazetelerde ve dergilerde Mısır lehçesiyle yazılan makaleler her geçen gün artmaktadır, Son zamanlarda Arapça yerine Mısır aksanıyla yayınlanan animasyon filmlerinin yanı sıra Mısır draması çoğu ülkede gösterime girerek Arap halklarına, Mısır lehçesinin kelimelerini öğretti. Mısır, doğunun Hollywood'udur ve Mısır lehçesi'nin yayılmasının sebebi ise, telaffuzunun kolaylığıdır. Bunun sırrı, yabancı dillerden - örneğin Cezayir, Fas ve Tunus'ta

²⁴Anis Freiha, Muhadarat fi'l-Lehecâti ve Uslûbu Dirasetiha (Kahire: Yüksek Araştırmalar Enstitüsü, 1. baskı, 1955), 13.

²⁵Es-Seyyid Muhammad Aşur, el-Lehce el-Ammiyye (Mısır: Dârü'l-Emel, 1. baskı, 2000), 29.

Fransızcadan büyük ölçüde etkilenmemiş olmasına dayanmaktadır.²⁶

Mısır diasporasının Arap ülkelerinde çalışması, günlük hayatta Mısır lehçesinin hakim olmasına sebep olmuştur. Bu da etraflarındaki Arapların, onun kolaylığı ve güzel melodisi nedeniyle bu lehçeyi konuşmayı tercih etmelerine neden olmuştur. Mısır lehçesi Arap dünyasında anlaşılır ve yaygın olduğundan, onu öğrenmek yabancıların Arap halklarıyla iletişim kurmasını kolaylaştırır. Ayrıca Mısır lehçesini öğrenmek, yabancılara genel olarak Arap kültürünü anlama kapısını açar.

5.3. Mısır Lehçesinin Küreselleşmesi

Tüm sanatsal zarafeti ve tarihsel uzantısıyla, Mısır filmleri dünya sinema ekranlarına yabancı değildi; bu filmlerin varlığı uzun geçmiş yıllara kadar uzanıyor. Mısır lehçesi, özellikle belgesel filmler, sinema festivalleri ve Netflix ile Amazon Prime gibi uluslararası dijital platformlar aracılığıyla dünya ekranlarında artan bir şekilde yayılmaktadır. Artık bazı Mısır eserleri, orijinal dillerinde alt yazılı olarak sunulmakta, bu da dünya çapındaki izleyicilerin lehçeyle etkileşimde bulunmalarını ve kültürel bağlamda anlamalarını sağlamaktadır. Yusuf Şahin, Yusra Nasrallah ve en son Marwan Hamid gibi yönetmenlerin filmleri, Arapça bilmeyenlere Mısır lehçesiyle yapılmış film örneklerini sunmada yardımcı olmuştur. Aynı zamanda, Netflix'te Mısır lehçesiyle yayınlanan "Doğüstü" gibi modern Mısır dizileri, dramalarda lehçenin küresel varlığını artırmaya katkıda bulunmuştur. Bu varlık, Mısır lehçesinin artık Arap dünyasıyla sınırlı olmadığını, aksine uluslararası medya manzarasının bir parçası haline geldiğini, Mısır kültürünün

²⁶Muhammed el-Cevherî, *Günlük Yaşam Dili Sözlüğü* (Kahire: Sosyal Araştırmalar ve Etütler Merkezi, 2007), 718.

özelliklerini yansıttığını ve dünya çapında anlaşılmasına bir kapı açtığını doğrulamaktadır.

Mısır sinemasının eskiden beri Türk ekranlarında belirgin bir varlığı da vardı. 1935 yılında, Türkiye'deki sinema salonlarında ünlü sanatçı Muhammed Abduh ve sanatçı Nacah Ali'nin "Dumu el-Hub" (*Aşk Gözyaşları*) filminin gösterimi ile ilk kıvılcım ateşlendi ve bu film büyük bir ilgiyle karşılandı ve dikkate değer bir başarı elde etti. Bu başarı, başka bir Mısır dizi filmlerinin gösterimine kapı açtı, bunlar arasında "el-Verde el-Beyda" (*Beyaz Gül*) ve "Yehya el-Hub" (*Aşk Yaşasın*) var. Ayrıca, Türklerin gönül dünyasında önemli bir iz bırakan Umm Kulthum'un Doğu Yıldızı filmleri de mevcuttur. Mısır sineması, o dönemde, Türk izleyicisi arasında güçlü ve sevilen bir rakip haline geldi, Hatta istatistikler 1938 ile 1944 yılları arasında sadece 17 Türk filmi sunumuna karşın, 16 Mısır filminin sunulduğunu göstermekte olup, bu da takdir ve ilginin boyutunu yansıtmaktadır. Günümüzde ise Türk film salonları tekrar Mısır sanatını yeniden kucaklamaya başlamıştır. Geçtiğimiz Ağustos ayında, Mısır filmi "Beyt-ül Rubi" (*Rubi'nin Evi*) birkaç Türk şehrinde gösterime sunuldu. Bu adım, yapımcılar tarafından Mısır ve Türkiye arasında yaklaşık bir asırdır süregelen ortak bir sinema dönemi için yeni bir başlangıç olarak görülüyor.²⁷

Eski ya da yeni şarkıların Mısır lehçesinin yayılmasında önemli bir rolü vardı, eskiden 'Doğu'nun Yıldızı' olarak kabul edilen ünlü Şarkıcı Ümmü Gülsüm'ün şarkıları dünya çapında ünlüydü. Hatta Ümmü Gülsüm ile Türk halkı arasında müzikal ve sanatsal bir ilişki bulunmaktadır, Onun sesi, 1930'ların başlarında özellikle de o dönemde Batı müziğinin Türk müziğine baskın hale gelmeye başladığında, Türkler arasında büyük bir popülerite kazandı.

²⁷Somaia Elkomy, "Mısır ve Türk arasındaki ortak tarih", 3 ekim 2023, <https://www.trtarabi.com>.

Türkler, Kahire Radyosu ve Mısır sinemasının Arap müziğinin Türkiye'de yayılmasına katkıda bulunmasıyla birlikte kendilerine bir çıkış yolu buldular ve bu durum, Umm Kulthum'un kültürel bir sembol olarak ününü pekiştirdi.²⁸ Artık Mısır müzik yayını internet radyolarında yayınlanmakta ve dünya genelindeki tüm internet radyo kullanıcıları 'Elaghany Radio 105.8 FM' ismini aratarak Mısır müzik yayınına ulaşabilmekte, hatta Kahire radyosu Türkiye'de büyük ilgi görmeye başlamıştır. Mısır şarkıları artık Avrupa sokaklarında, kafelerde ve hatta dünya stadyumu meydanlarında her yerde yayılmaya başlamıştır.

6. Klasik Arapça ile Mısır Lehçesi Arasındaki Fark

Arapça, belirli kurallara tabi olan standart bir dildir; bu kurallardan sapmak mümkün değildir. Öte yandan, Bütün lehçeler gibi Mısır lehçesi, sabit kurallara veya belirli bir sisteme bağlı olmayan esnek sözlü bir biçimi temsil eder. Arapça ve Mısır lehçesi arasındaki telaffuz, kelime dağarcığı, dil bilgisi ve kullanım şekli gibi belirgin farklara rağmen, Mısırlılar, medya ve eğitimin klasik Arapçaya dayanması nedeniyle klasik Arapçayı kolayca anlamaktadırlar. Mısır lehçesi, Mısır sineması ve televizyonunun etkisi sayesinde, bütün Arap ülkelerinde anlaşılan bir dil haline gelerek, halkların iletişiminin artmasına ve kültürlerin değişimine yol açmıştır.²⁹

Mısır lehçesi ile ince kurallara tabi olan Arapça arasında fark olmasına rağmen, ikisi çok eski çağlardan beri bir arada yaşamış, hatta aralarında tamamlayıcılık bile olmuştur. Mısır lehçesinin Arapçanın yanında olması, antik çağlardan beri var olan doğal bir

²⁸Murad Özyıldırım, Ümmü Gülsüm ve Türkler. Translated by Ahmed Zakariya and Melak Deniz Özdemir (İstanbul: Marfa Kültür ve Yayıncılık, 2025).

²⁹Shawqi Daif, Tahrifât el-Ammiyye li'l-Fusha (Mısır: Dârü'l-Maarif, 1. baskı, 1994), 11.

fenomendir. Dil bilimcileri, halk diline antik çağlardan beri önem vererek onu düzenlemek için eserler yazdılar. Halk dili ve Arapça üzerine eser verenler arasında "el-Kisai, el-Ferra ve Abu Hilal al-Askari" gibi önemli dil bilimciler de bulunmaktadır.³⁰

7. Mısır Lehçesinde Kelimelerin Köklerine Göre Bölünmesi

Günlük konuşma sözcükleri dilsel ve tarihsel kökenlerine göre üç kategoriye ayrılır. Bu bölünme, Mısır lehçesinin, kelime dağarcığında ve yapılarında iz bırakan çeşitli dillerle sürekli etkileşim sonucu, asırlar boyunca geçirdiği evrimi yansıtır.

1- En yaygın olan, Arapça kökenli bir bölüm.

Arapça kökenli kelimeler ise, Arap dilinden gelen veya Arapça köklerden türemiş kelimelerdir. Orijinal Arapça kelimeler şu şekilde ayrılır:³¹

A. Bu kelimelerden bazıları orijinal hallerini korumuş ve kendi anlamlarında kullanılmaya devam etmektedir:

“قَلَمٌ”*kalem*, “كِتَابٌ”*kitap*, “فَصْلٌ”*sınıf* ve “مَدْرَسَةٌ”*okul* gibi.

B. Bunlardan bir kısmı bir ünlünün başka bir ünlüyle değiştirilerek kullanımındadır. Mesela:Üstünde fetha olan (رَكَبٌ)*bindi* harfi yerine ‘ر’*ra* harfi altında kesre ile yazılmış (رَكِبَ), yine üstünde

³⁰Nefüsa Zekariyya Said, Tarihü'd-Dava ila'l-Ammiyye ve Asâruha fi Mısır (Mısır: Kültür Yayınları, 1. baskı, 1964), 3.

³¹Ahmed Teymur, Mucem Teymur el-Kebir fi'l-Elfaz el-Ammiyye (Mısır: Dârü'l-Kütüb ve'l-Vesâik el-Kavmiyye, 2. baskı, 2002), 19.

fetha olan (سَمِعَ) *duydu* harfi yerine 'س' *sin* harfi altında kesre ile yazılmış (سَمِعَ) şeklinde kullanımı gibi.

C. Bazıları ise orijinal şekillerini korumuş, fakat orijinalinin dışında bir anlamda kullanılmıştır. Mesela: (طَيَّبَ) kelimesi klasik Arapçada (iyi) anlamına gelirken, Mısır lehçesinde (tamam) anlamına gelir, "ماشي" kelimesi klasik Arapçada "giden" anlamına gelirken, Mısır lehçesinde "kabul ediyorum" anlamına gelir.

D. Bunlardan bir kısmının bazı harfleri başka harflerle değiştirilmiştir. Mesela: (مَفِيشَ) *yok* kelimesi klasik Arapçadaki karşılığı (ما في شيء), (عَشَّانَ) *'çin* kelimesi klasik Arapçadaki karşılığı (على شأن) 'dir.

2- Çeşitli dillerden geçen yabancı kelimelerin kullanımı;

Diğer dillerden geçen kelimeler ise Arapça gibi görünen ama aslı Arapça olmayan kelimelerdir. Bilakis, Türkçe, Farsça ve Eski Mısırcı gibi diğer dillerden Mısır konuşma diline girmiş ve daha sonra Mısır telaffuzuna uyarlanmıştır.

örnek:

Türkçe kökenli kelimeler: "oda" (أوضة), "eczane" (أجرخانة).

İtalyanca kökenli kelimeler: "balcone" (بالكونة) *balkon*, "bomba"

(تُرب) *torpil*

Fransızca kelimeler: "bonbon" (بونبون) *bonbon şeker*, "caissier" (كاشير) *kasiyer*

Kıpti kelimeler: "كحك" (كحك) *Mısır kurabiyesi*, "أبا" (أبا) *baba*³²

Arap lehçe ve ağızlarında yer alan Türkçe kökenli kelimelerin anlam alanları incelendiğinde, Arap ve Türk kültürleri arasındaki ilişkilerin niteliğine dair önemli ipuçları ortaya çıkmaktadır. Türkçeden Arapçaya geçmiş sözcükler arasında, en çok kullanılan ve en yaygın olanlar askerî terminolojiye ait kelimelerdir. Bu kelimeler arasında 'ağa', 'başçavuş', 'binbaşı', 'çavuş' ve 'paşa' gibi unvanlar öne çıkmaktadır.³³

3- Hiçbir kökeni olmayan veya kökeni bilinmeyen, tamamen konuşma dilinden oluşan bir kullanım;

Saf konuşma dili ise, halkın uydurduğu veya kaynağını tespit edemediğimiz sözcüklerdir. Arapça veya bilinen herhangi bir başka dilden türetilmemiş, günlük konuşma dilinde ortaya çıkan kelime veya ifadelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir terimdir. Aksine, popüler kullanımın ve kendiliğinden gelişen dilsel evrimin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve dilin kendine özgü bir parçası haline gelmiştir, bu kelimeler çoğu zaman dilsel bir kökeni olmayan deyimsel sesler veya uydurulmuş kelimelerdir. Örnekler: "دوشة" (rahatsızlık), "زَن" (tekrarlanan ısrar), "كركب" (karışıklık yaratmak).

³²Samia Allam, "Mısırlıların günlük konuşmalarında binlerce kıpti kelime", 18 şubat 2017, <https://raseef22.net>.

³³Bedrettin Aytaç, *Arap Lehçelerindeki Türkçe Kelimeler* (İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1984), 150 – 151.

8. Edebiyatın Mısır Lehçesinin Yayılmasındaki Rolü

Mısır romanı, sahip olduğu dil zenginliği ile dünya çapında bir üne kavuştu. Dünyanın dört bir yanında okunan ve öğretilen birçok dile çevrildi. Bunların birçoğu, günlük hayatta kullanılan canlı ifadelerle dolu sinema ve televizyon eserlerine dönüştü. Mısır edebiyatı, toplum ve halkın dil ve karakterini tüm detaylarıyla yansıtan hikayeleri ile kendine has farklı bir üsluba sahiptir. Bu farklılık sayesinde, birçok Mısır romanı dil ve kültür sınırlarını aşarak evrenselliğe ulaşabilmiştir.

Dünya çapında tanınan en önemli Mısır romanlarından bazıları, Necip Mahfouz'un "Kahire Üçlemesi", "Midak Sokağı" ve "Hırsız ve Köpekler"idir. Bu romanlar, 1988'de Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanmasında büyük rol oynamıştır. Ayrıca, Alaa Al Aswany'nin "Yakupyan Binası", Yusuf İdris'in "Haram" romanı, Taha Hüseyin'in "Günlerin Kitabı" eseri, Youssef Zidan'ın "Azazel" romanı, İman Yehia'nın "Meksikalı Eş" romanı, Ahmed Fuad Negm'in "Fagumi" eseri ve diğerleri de bulunmaktadır. Bu romanlar, yazarların hem Arapçanın klasik dilini hem de Mısır diyalektiğini kullandıkları diyalogları içerir; bu da onlara, Mısır kültürü ve diyalektiğinin Arap ve evrensel kimliğin merkezine girmesinde büyük bir katkı sağlayan belirgin bir gerçekçilik katmaktadır.³⁴

Mısır lehçesiyle yazılmış Mısır şiirini anarken mutlaka Salah Jahin'den bahsetmeliyiz; "Mısır halk dili şiirinin ustası" olarak bilinir. Şiirlerini Mısır'ın basit sokak dilini kullanarak yazmıştır. Birçok aşk ve milli şarkı da yazmıştır. Bunlar arasında "Salah Jahin'in Dörtlükleri" de yer almaktadır. Ayrıca en ünlü olanlardan biri "El-leila el-kebira" (*Büyük Gece*) olmak üzere birçok kukla oyunu da yazmıştır.³⁵ Aynı zamanda en ünlü halk şairlerinden biri olan "Abdel Rahman el-Abnudi" ve en önemli eserlerinden biri olan

³⁴Ahmed Sirac, Mısır Romanının Nehirleri (Mısır: 2014), 5.

³⁵Salah Jahin, Şair Salah Jahin'in Bütün Eserleri (Mısır: Mısır Genel Kitap Kurumu, 2011), 10.

"El Siral Hilaliyah" (Hilali 'kabilesinin' Destanı) de bu kapsamda değerlendirilmektedir.

9. Arapça Öğrenenler için Mısır Lehçesini Öğrenmenin Önemi

Mısır lehçesini öğrenmek, Arapça öğrenen yabancılar için sadece bir dil eklemesi değil, aynı zamanda Arap toplumlarının kültürünü ve kimliğini anlamak için bir gereklilik haline gelmiştir.

Mısır lehçesi, Mısır medyasının, sinemasının ve müziğinin belirgin rolü sayesinde Arap dünyasında en yaygın ve en etkili Arap lehçelerinden biri olarak kabul edilmektedir.³⁶

Mısır lehçesinin oldukça önemli olması nedeniyle, Mısır lehçesinin öğretilmesine yönelik çok sayıda kitap yayınlanmıştır. Bunların en önemlileri; Samia Louis'in "Kalamni Arabi" serisi, Abbas Al Tounsi'nin "Umm Al Donia" serisi, Nahed Aouni'nin "Anestona" serisi ve Manal Hassan'ın "Sabah Al Khair Ya Masr" serisinin yanı sıra, ister yazılı, ister sesli, ister görsel metinler aracılığıyla olsun, Mısır lehçesini öğrenme becerisini geliştirmeyi amaçlayan diğer birçok kitap ve serilerdir. Mısır lehçesinin anlaşılmasına yönelik yardımcı sözlüklerin yanı sıra, Suqrat Spiru'nun "el-Elfaz el-Ammiyye el-Misriyye Sözlüğü", "el-Kamus el-vegiz fi Mufradat el-Ammiyye el-Misriyye Sözlüğü" ve Fathallah Ahmed Süleyman'ın "Mu'cem el-Elfaz el-Ammiyye el-Misriyye" gibi sözlükler de bulunmaktadır.³⁷

Mısır lehçesini öğrenmek aşağıdaki nedenlerden dolayı özel önem taşımaktadır:

³⁶Ozan Dur, "Mısır Lehçesinin Önemi ve Öğrenmek İsteyenlere Tavsiyeler", 23 Eylül 2023, https://www.ilimvedenediyet.com/misir-lehcesinin-onemi-ve-ogrenmek-isteyenlere-tavsiyeler?utm_source=chatgpt.com#_ftn1

³⁷Ahmed Sâmî İbrahim, Kavaid el-Ammiyye el-Misriyye (Mısır: Dâr Uzis, 1. baskı, 2019).

1- Günlük iletişim:

Mısır lehçesinin günlük konuşmalarda yaygın olarak kullanılması, onu Arap dünyasında en çok anlaşılan lehçe haline getirerek, böylece öğrencinin Arapça konuşanlarla farklı günlük yaşam durumlarında etkileşimde bulunmasını kolaylaştırmaktadır.

2- Medya içeriğini anlama:

Mısır'daki sanat yapımlarının yaygınlığı nedeniyle, lehçenin iyi kullanılması, öğrencilerin Arap dünyasında yayınlanan filmleri, dizileri, şarkıları ve televizyon tartışma programlarını anlamalarına olanak tanımaktadır.

3- Arap kültürünü anlamayı güçlendirmek:

Mısır'ın edebiyat, müzik, sinema ve tiyatro alanlarında büyük bir kültürel mirasa sahip olması nedeniyle, Arap kültürünün bu yönünü anlamak için lehçesinin incelenmesini zorunlu kılar.

4- Dil yeterliliğini artırmak:

Mısır lehçesi, klasik Arapça ile benzer birçok kelime ve yapıyı içerdiğinden dolayı, yabancıların doğal bir şekilde konuşmasına ve dinlemeyi alışkanlık haline getirmelerine zemin hazırlar. Ayrıca Mısır lehçesi, Arap lehçelerini anlamak için bir köprü olarak kabul edilir.

10. Mısır Lehçesi Öğretimindeki En Önemli İlkeler

1- Özellikle konuşma diline ait sözcüklerin çoğu, diğer Arap lehçelerinde olduğu gibi, klasik Arapçadan türetilmiş olması nedeniyle, öğrencinin bağlantılar ve karşılaştırmalar yapmasını

sağlayan günlük dil kelimelerini açıklamak için klasik Arapçanın kullanılması.

2- Öğrencinin günlük konuşma diline aşina olmasını sağlayacak görsel ve işitsel araçları kullanarak dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmesi.

3- Öğrenciye dili doğal bağlamında edinme fırsatı veren (tanışma, alışveriş, havaalanında, hastanede, kütüphanede..) gibi günlük iletişimsel durumlara öğrencinin sürekli olarak maruz kalması.

4- Mısır lehçesinin, günlük hayatın gerçekliğinden kaynaklanan ve birlikte yaşama yoluyla edinilen yaşayan bir dil olması sebebiyle, klasik Arapçanın bilinen kurallarından farklı yapılara sahip olup zorla telkin edilmeye değil, doğal edinime dayanması.

11. Sonuç

Bu araştırma, Mısır lehçesinin sadece Mısır içinde günlük iletişimin bir aracı olmadığını, aksine Arapça konuşmayanların Arapça dil becerilerini kolayca ve sorunsuzca edinebilecekleri geniş bir pencere olduğunu ortaya koymaktadır. Mısır lehçesinin Arap medyasında, tiyatrosunda ve müziğinde yaygın olarak kullanılması, bu lehçenin geniş kitleler tarafından anlaşılmasını sağlamış ve ona Mısır sınırlarının ötesinde, Arap dünyasının çeşitli bölgelerine kadar uzanan bir güç ve etki kazandırmıştır. Bu durum, Arapça öğrenen yabancılar için farklı sosyal ve kültürel ortamlarda Arapça konuşan kişilerle etkileşim ve iletişimi kolaylaştırması nedeniyle, bu lehçenin öğrenilmesini mutlak bir gereklilik haline getirmektedir.

Mısır lehçesinin Arapça öğrenmek için bu kadar etkili bir araç olmasının en önemli nedenlerinden biri de, dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz açısından klasik Arapçaya kıyasla basit olmasıdır.

Dolayısıyla öğrencilere günlük hayatta dili kullanma konusunda pratik bir giriş sunarak öğrenmeyi daha hızlı ve daha etkili hale getirir. Ayrıca yaygın bir dil olması, kelime dağarcığı ve yapı bakımından birçok Arap lehçesiyle örtüşmesi nedeniyle diğer lehçelerin anlaşılmasına da imkân sağlar. Dolayısıyla Mısır lehçesini öğrenmek sadece Arapça öğrenmeye doğru bir adım değil, aynı zamanda Arap dünyasındaki dil çeşitliliğini anlamaya doğru bir köprüdür.

Mısır lehçesini öğrenenlerin, Arapça ve klasik Arapça arasındaki karışıklık gibi bazı zorluklarla karşılaşmalarına ve bu konuda özel akademik kaynakların az olmasına rağmen, teknolojik gelişmeler ve dijital içeriklerin yaygınlaşması lehçe öğrenimini büyük ölçüde kolaylaştırmıştır.

Günümüzde filmlere, dizilere, müziklere ve dil uygulamalarına eğitim araçları olarak güvenmek, öğrencilerin dili doğal ve alışılmadık yollarla edinmelerini sağlayan gerçek bir öğrenme ortamı olması mümkündür.

Arapça öğrenme yolculuğunda günlük konuşma lehçelerini öğrenme ihtiyacı artık isteğe bağlı bir ekstra değil, aksine Arapça konuşulan ortamlarda bulunmak ve onların çeşitli kültürleriyle etkileşimde bulunmak acil bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle eğitim kurumları ve dil merkezlerinin Mısır lehçesinin öğrenimini müfredatlarına entegre etmeleri gerekmektedir.

Mısır lehçesinin dil bilgisi, ortak kelime bilgisi ve çeşitli yaşam durumlarında kullanılan ifadeler gibi düzenli bir şekilde öğrenilmesine odaklanan kitaplar hazırlamanın yanı sıra, dinleme becerisinin gelişmesine yardımcı olması açısından film, dizi ve şarkıların yardımcı eğitim kaynakları olarak kullanılması da gerekir. Arapça öğrenenlere Mısır lehçesinin öğretilmesine odaklanan eğitim kursları sunmanın yanı sıra, Mısır üniversiteleri ile uluslararası eğitim kurumları arasında kültürel ve dilsel değişim anlaşmaları

imzalayarak iş birliğini artırmak, böylece Mısır lehçesinin orijinal ortamında öğrenilmesine daha fazla fırsat sağlanmalıdır.

Bu öneriler, Mısır lehçesi öğrenme deneyimini önemli ölçüde iyileştirebilir. Böylece ana dili Arapça olmayan kişilerin Arap toplumlarına entegre olmasını kolaylaştırabilir ve Arap kültürüne ilişkin anlayışlarını geliştirebilir. Gelecekte, Arapçayı ana dili olmayanlara öğretme alanında Arap lehçelerine olan ilginin artacağından hareketle, dil öğreniminde keyif ve yaratıcılık için yeni ufukların açılmasına yol açacağı değerlendirilmektedir.

Dolayısıyla Mısır lehçesinin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda Arap kültürünün ve kimliğinin önemli bir parçası olduğunu söyleyebiliriz. Bunu öğrenmenin, öğrencilerin daha derin bir dilsel ve kültürel bütünleşmesine katkıda bulunarak, Arap dünyasıyla daha geniş bir anlayış ve daha fazla özgüvenle etkileşim kurmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle Arap dünyasıyla kültürel iletişimin bir aracı olarak Mısır lehçesinin öğrenilmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

Ahmad, Atiyye Süleyman. Fi İlmi'l-Luğa et-Tarihi: el-Lehce el-Mısriyye el-Fatimiyye. Mısır: 1993.

Akar, Ali. "Lehçe Oluşma Şartları ve Evreleri Bakımından Eski Türkiye Türkçesi", 2010.

Akar, Ali. "Lehçe Oluşma Şartları ve Evreleri Bakımından Eski Türkiye Türkçesi", 2010, 19.

Aksan, Doğan. Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1995.

Allam, Samia. "Mısırlıların günlük konuşmalarında binlerce kıpti kelime", 18 şubat 2017, <https://raseef22.net>.

ARAT, Reşid Rahmet. Kutadgu Bilig III: İndeks (hızl. Kemal Eraslan, Osman F. Sertkaya, Nuri Yüce). İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 1978.

Aşur, es-Seyyid Muhammad. el-Lehce el-Ammiyye. Mısır: Dârü'l-Emel, 1. baskı, 2000.

Aydın, Feriduddin. Arapça'nın Önemi ve Türkiye'de Karşılaştığı Sorunlar. İstanbul: Dârü'l-İbar Yayınları, 2003.

Aydın, Feriduddin. Muhadara fî Ahammiyyeti'l-Luğa ve Tedrisiha. İstanbul: Dârü'l-İbar, 1997.

Aytaç, Bedrettin. Arap Lehçelerindeki Türkçe Kelimeler. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1984.

Bahadıroğlu, Diba. "Ağız, Lehçe, Şive Nedir?", 25 Haziran 2023, https://www.makaleler.com/agiz-lehce-sive-nedir?utm_source=chatgpt.com

Daif, Shawqi. Tahrifât el-Ammiyye li'l-Fusha. Mısır: Dârü'l-Maarif, 1. baskı, 1994.

Demir, Nurettin. "Türkiye'de Dil-Lehçe-Şive-Ağız Tartışmaları", İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006.

Dur, Ozan. "Mısır Lehçesinin Önemi ve Öğrenmek İsteyenlere Tavsiyeler", 23 Eylül 2023, https://www.ilimvedenedeniyet.com/misir-lehcesinin-onemi-ve-ogrenmek-isteyenlere-tavsiyeler?utm_source=chatgpt.com#_ftn1

Elkomy, Somaia. "Mısır ve Türk arasındaki ortak tarih", 3 ekim 2023, <https://www.trtarabi.com>.

Enis, İbrahim. Fi'l-Lehecati'l-Arabiyye. Kahire: Anglo Mısır Kütüphanesi, 3. baskı, 2003.

Freiha, Anis. Muhadarat fi'l-Lehecâti ve Uslûbu Dirasetiha. Kahire: Yüksek Araştırmalar Enstitüsü, 1. baskı, 1955.

Hijazi, Mahmud Fehmi. İlmü'l-Luğa el-Arabiyye. Kahire: Dâr Garib, 1. baskı, 1985.

https://globhistory.org/tr/article/egipet/yazykovye_osobennosti_egipta

İbrahim, Ahmed Sâmi. Kavaid el-Ammiyye el-Mısriyye. Mısır: Dâr Uzis, 1. baskı, 2019.

Jahin, Salah. Şair Salah Jahin'in Bütün Eserleri. Mısır: Mısır Genel Kitap Kurumu, 2011.

Kamil, Murad. Hadarat Mısır fi'l-Asr el-Kıbtî. Kahire: Dârü'l-Âlem el-Arabî, 1. baskı, 1969.

Muhammed el-Cevherî. Günlük Yaşam Dili Sözlüğü. Kahire: Sosyal Araştırmalar ve Etütler Merkezi, 2007.

Özyıldırım, Murad. Ümmü Gülsüm ve Türkler. Translated by Ahmed Zakariya and Melak Deniz Özdemir. İstanbul: Marfa Kültür ve Yayıncılık, 2025.

Ramazîn, Muhammed Halil Muhammed. Arapça'yı Yabancı Dil Olarak Konuşanlara Öğretenler Birliği.

Said, Nefûsa Zekariyya. Tarihü'd-Dava ila'l-Ammiyye ve Asârûha fi Mısır. Mısır: Kültür Yayınları, 1. baskı, 1964.

Sirac, Ahmed. Mısır Romanının Nehirleri. Mısır: 2014.

Tarih Ansiklopedisi, "Mısır'ın Dilsel Özellikleri",

Teymur, Ahmed. Mucem Teymur el-Kebir fi'l-Elfaz el-Ammiyye. Mısır: Dârü'l-Kütüb ve'l-Vesâik el-Kavmiyye, 2. baskı, 2002.

Turkedebiyati.org, "Dil, Lehçe, Şive, Ağız Nedir?",
<https://www.turkedebiyati.org/dil-lehce-sive-agiz-nedir/>

Umar, Abdü'l-Mecid et-tayyib. Manziletü'l-Luğa el-Arabiyye beyne'l-Luğat el-Muasire. Suudi Arabistan: İlmi Araştırmalar ve Mirası İhya Merkezi, 2. baskı, 2017.

Yavuzkan, Yusuf. “Arapça Öğrenmenin Önemi”
https://www.kokludegisimdergisi.com/index.php?makale=415&p=makaleDetay&utm_source=chatgpt.com

Yurdigul, Yusuf “Türk Sinemasında Şive Ya Da Ağız Kullanımının Karakter Yapılandırmasına Etkisi”, Eylül 2013, 45.

حركة الأدب العربي في العصر الحديث

(مصر كمنازة فكرية وإبداعية)¹

Walaa ELEMAM²

ملخص

تُعد مصر قلب العالم العربي النابض بالفكر والثقافة، ومنازة الإبداع الأدبي منذ أقدم العصور. فمن أرض الكنانة انطلقت شرارة النهضة الأدبية الحديثة، مُستمددة زخمها من تاريخ عريق، ومُفعمة بحراك ثقافي متجدد.

لقد كانت مصر — وما زالت — منارة الفكر، ومهد الحضارة، ومفجرة ينابيع الأدب في ربوع الوطن العربي. فهي لم تكن يوماً مجرد رُقعة جُغرافية في قلب الشرق، بل كانت عقل الأمة النابض، ولسانها الناطق. وفي أحضان نيلها الخالد، وُلد الأدب العربي الحديث، فشبت وترعرع على أرضها، وتفتحت أزهاره على يد أعلامها الذين حملوا مشعل الكلمة المبدعة، والفكرة المستنيرة.

يستعرض هذا البحث التحولات الكبرى التي طرأت على الأدب العربي في العصر الحديث، متتبّعاً مسيرته منذ بدايات النهضة الفكرية، مروراً بتفاعله مع المتغيرات السياسية والاجتماعية، ووصولاً إلى تجلياته المعاصرة، ويُسلط الضوء على الدور المحوري الذي لعبته مصر في رسم معالم هذا التحول من خلال نُخبة من المفكرين والكتاب الذين وضعوا الأسس المتينة لحداثة الأدب العربي، وحرّروه من قوالبه التقليدية، وأدخلوه عوالم الحداثة والتجديد.

الكلمات المفتاحية: الأدب العربي الحديث، مصر، الترجمة، الشعر، الصحافة المصرية.

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 23.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2025

² Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, walaamr2010@gmail.com, ORCID NO: 0009-0001-

Modern Çağda Arap Edebiyat Hareketi: Fikir ve Yaratıcılık Işığı Olarak Mısır

ÖZ

Mısır, Arap dünyasının düşünce ve kültürle dolup taşan kalbi ve en eski çağlardan beri edebi yaratıcılığın feneri olarak kabul edilmektedir. Farklı fikirlerin yeşerdiği bu topraklardan modern edebi uyanışın kıvılcımı doğmuş, köklü tarihinden güç almış ve sürekli yenilenen bir kültürel hareketle doludur.

Mısır -dün olduğu gibi bugün de- düşüncenin ışığı, medeniyetin beşiği ve Arap dünyasında edebiyatın fişkırdığı ana kaynaktır. O, Doğu'nun kalbinde sadece bir coğrafi alan olmamış; bilakis ümmetin atan kalbi, konuşan dili olmuştur. Ölümsüz Nil'in kucağında ve köklü tarihinin kokusu içinde, modern Arap edebiyatı doğmuş, bu topraklarda büyümüş ve onun öncü şahsiyetlerinin ellerinde çiçek açmıştır. Onlar ki yaratıcı kelimenin meşalesini taşıyıp aydınlık fikrin izini sürmüşlerdir.

Bu araştırma, modern çağda Arap edebiyatında meydana gelen büyük dönüşümleri ele almakta; bu edebi yolculuğun, düşünsel uyanışın ilk kıvılcımlarından başlayarak siyasi ve toplumsal değişimlerle nasıl şekillendiğini ve günümüz yansımalarına nasıl ulaştığını takip etmektedir. Aynı zamanda, Mısır'ın bu dönüşümde oynadığı temel rolü gözler önüne sermekte; geleneksel kalıplardan özgürleşmiş, modernlik ve yenilikle yoğrulmuş bir edebiyat anlayışının temellerini atan düşünürler ve yazarlar kuşağına dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Modern Arap Edebiyatı, Mısır, Çeviri, Şiir, Mısır Basını.*

The Modern Arabic Literature Movement: Egypt as an Intellectual and Creative Beacon

ABSTRACT

Egypt has long been regarded as the intellectual and cultural epicenter of the Arab world, serving as a beacon of literary innovation since antiquity. The modern literary renaissance in the Arab world was ignited on Egyptian soil, drawing upon the nation's profound civilizational heritage and its vibrant, ever-evolving cultural landscape. Egypt's role extends beyond its geographical boundaries; it has consistently functioned as the heart and voice of the Arab nation. Within the embrace of the Nile and the legacy of its ancient history, modern Arabic literature emerged, developed, and flourished, nurtured by the contributions of distinguished literary figures who championed creative expression and intellectual enlightenment.

This study examines the significant transformations that have shaped modern Arabic literature, tracing its evolution from the early stages of the intellectual renaissance through its engagement with political and social developments, and culminating in its contemporary forms. The research underscores Egypt's central role in this literary transformation, highlighting the contributions of key thinkers and writers who established the foundations of modern Arabic literature, liberated it from traditional constraints, and introduced it to new realms of modernity, experimentation, and renewal.

Keywords: *Modern Arabic literature, Egypt, translation, poetry, Egyptian journalism*

1. مقدمة

من أعمق حاجات الإنسان وأعظمها شأنًا حاجته إلى التعبير عن ذاته، بل هي مرآة تعكس وجوده في أبهى تجلياته. فالتعبير ليس ترفاً لغوياً، بل ضرورة وجودية. فالأدب في جوهره مرآة تعكس وجه الإنسان كما تعكس قطرة الماء زرقة السماء بكل ما في النفس من عمق وشفافية، من قلق وسكينة، ومن نور وظلام.

وهنا تتجلى عظمة الأدب، وتبرز مكانته الفريدة بين سائر ما أنتجته الإنسانية من ثمار العقل والروح. فالأدب لا يقتصر على زاوية واحدة من زوايا الحياة، كما تفعل سائر العلوم التي قد تختص بجانب دون آخر، بل هو يحيط بالحياة كُلِّها، يُلامس تفاصيلها، ويغوص في أعماقها، ويتشابك مع روافدها المتعددة. فالأدب يخوض في الدِّين دون أن يكون واعظاً، ويلوِّح بالفلسفة دون أن يتقيد بمصطلحاتها، ويقترّب من العلم دون أن يتجمّد في قوالبه، ويشير إلى السياسة دون أن ينغمس في صراعاتها، ويتأمل الاقتصاد دون أن يُثقل كاهله بلغة الأرقام الجافة. فالأدب يُنير الوجدان، ويوقظ الفكر، ويثير الخيال، ويُعانق الشعور؛ فيخلق عالماً موازياً، لكنه لا ينفصل عن واقعنا، بل يكشف لنا ما خفي منه، ويفتح أمامنا آفاقاً لم نطرقها من قبل، ويمدّنا بمفاتيح لفهم ذاتنا كما لم نفعل من قبل.³

³ ميخائيل نعيمة، في الأدب العربي الحديث (بيروت: الجامعة الأمريكية، ط1، 1954)، 3.

انطلق الأدب الحديث رائدًا للفكر والمجتمع والحراك الثقافي ويجمع بداخله عباقرة المفكرين والأدباء أمثال طه حسين، ونجيب محفوظ، وعباس محمود العقاد والمازني، وغيرهم الكثير، وتصدّر الانطلاقة لكبار الشعراء مثل البارودي، وأحمد شوقي، ونزار قباني والزهاوي و خليل مُطران، وأمل دُنُقُل وجمع من شعراء المهجر كإليّا أبو ماضي، ومنهم شعراء الشام مثل عمر أبو ريشة وشعراء المغرب علال الفاسي، والمعداوي، والشابي.

وقد أسهمت جملة من العوامل العميقة في تشكّل ملامح هذا الأدب الحديث، ودفعت به نحو آفاق أرحب. فقد كان للاتصال بالحضارة الغربية، وظهور الطباعة والصحافة، واتساع حركة الترجمة، ونبوغ التعليم الحديث؛ بالغ الأثر في إيقاظ العقل العربي وتحفيز روحه على التحرّر من قيود الاستعمار والتبعية، والسعي لاستعادة الكرامة الوطنية والإنسانية. وقد هيّأت هذه الظروف للأدب أن يستعيد مكانته الرائدة، ويُعبّر عن قضايا الإنسان العربي، بآماله وآلامه، وهمومه وهويته. وتنوّعت الأجناس الأدبية الحديثة بين الرواية والمسرحية والمقالة والشعر الحر، لتعكس نبض الشارع، وتواكب التغيرات المتسارعة في الوعي الجماعي. وهكذا، أصبح الأدب الحديث مرآة صادقة لحراك الأمة، وساحة فاعلة تُجسّد فيها صراعات الفكر والثقافة والسياسة، ولعب دورًا محوريًا في بناء الهوية الثقافية العربية الحديثة. أنّها مرحلة العبقرية والريادة إنّها موارد المعرفة التي يجب أن يتعلم منها كل

طالب عربي ويحتذي حذو أولئك الرواد والعلماء، إن أدب العصر الحديث هو مصنع الإبداع والمبدعين.⁴

كان الأدب العربي قبل بداية القرن التاسع عشر يعيش حالة من الركود، فقد كان نتاج الأدباء العرب محدودًا، ولم يأخذ الأدب العربي في هذا العصر حقه الكامل إلى أن جاء الأدب الحديث باختلاط العرب بالحضارات المجاورة وإطلاعهم على الآداب الأخرى، فبدأ الأدب العربي في العصر الحديث يرجع شيئًا فشيئًا إلى عصور الازدهار، وارتفعت قيمته ومكانته بين الآداب العالمية بشكل ملحوظ، ووصل عدد كبير من الأدباء العرب إلى العالمية.

والخلاصة أن الحركة الأدبية والفنية في مصر شيء ذو وجود محسوس، لا يمكن إنكاره. وقد أفلح الأدب في العصر الحديث عن الموضوعات الكلامية وخاض ميدان الحياة القومية يكتشفها ويحللها وينقدها مُشيرًا إلى وسائل التجديد والإصلاح في الثقافة والتعليم والاجتماع والاقتصاد وتحرير المرأة. فدور مصر في الأدب العربي الحديث دورًا رياديًا ومحوريًا، حتى أصبحت تُعد مهد النهضة الأدبية الحديثة، وذلك لعدة أسباب وعوامل جعلت منها بيئة خصبة لتطور الأدب وانطلاقه، فمصر لم تكن مجرد مساهم في الأدب العربي الحديث، بل كانت قاطرة

⁴ مسعد بن عيد العطوي، الأدب العربي الحديث (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد، ط1، 2009)، 5.

الإبداع والمناورة الثقافية التي أضاعت دروب التجديد وصنعت تقاليد الكتابة المعاصرة في العالم العربي.⁵

2. السياق التاريخي لنشأة الأدب الحديث

لقد نهض الشرق من سباته مع دخول الحملة الفرنسية مصر سنة 1798م، وأخذ الأدب العربي منحى آخر، وأصبح له طابعه الخاص الذي سائر النهضة الحديثة. وقد كانت البلاد العربية قبل قدوم الحملة الفرنسية في حالة من الجمود والتأخر الثقافي والاجتماعي والاقتصادي. وخاض الشعب المصري أثناء الحملة الفرنسية -التي ظلت نحو ثلاث سنوات- جهادًا عنيفًا وصراعًا مريرًا قاسيًا ضدّ المعتدين.⁶ ولم يجد نابليون نفعًا مما أنشأه من مجالس شورى سميت باسم الدواوين ألفها من طبقة المثقفين الأزهريين ومن كبار الأعيان والتجار، وجعل لها حق البحث في بعض شئون الحكم، وخاصة الضرائب، فقد كانت مجالس صورية لتنفيذ مآربه الاستعمارية في السياسة والإدارة. وقد ظل الشعب المصري يقاومه ويثور ضدّه وضدّ حملاته، وكان لهذه المقاومة الباسلة وهذا الكفاح المرير أثرهما في

⁵ نخبة من زعماء الرأي والثقافة في مصر، حضارة مصر الحديثة (مصر: المطبعة العصرية، ط1، 1933)، 142.

⁶ Mısır, Fransa'nın 1798 yılında ülkeyi işgal etmeden yaklaşık iki asır önce gündemine girmeye başlamıştı bkz. Namık Sinan Turan, "19. Yüzyılda İmparatorluk, Kolonyalizm ve Opera 'Verdi'nin Aida'sı ve Mısır'ın Sergilenmesi", Sosyoloji Dergisi 37 (2017), 120-121.

نشأة الشعور القومي عند المصريين وإحساسهم العميق بحقوقهم المشروعة في حكم بلادهم.⁷

وقد اطلع الشعب المصري من خلال هذه الحملة على بعض وجوه الحياة الأوروبية، ولفتت الحملة المصريين إلى ما أصاب الغربيين من تقدم في العلم، ومن أهم التغيرات التي شهدتها مصر أثناء الحملة الفرنسية:

(1) جمع الكتب المنتشرة في مكتبة عامة ألصق على جدرانها صور الأبطال والعظماء، مما جعل الشعب يُقبل على القراءة ويستنير بالعلم، وأصبحت هذه المكتبة الأولى في مصر "دار الكتب الملكية".

(2) إدخال أول مطبعة للشرق، واستصدار جريدتين أحدهما بالفرنسية والأخرى بالعربية.⁸

(3) إقامة أول مجمع علمي يضم ثمانية وأربعين عضوًا، يختص بالآداب، والطبيعات، والاقتصاد السياسي والرياضيات.

(4) تشكيل مجالس من بعض المثقفين الأزهريين وكبار التجار سُميت بـ"مجالس الشورى".

لقد كان للنهضة المصرية الحديثة تأثير ثقافي وعلمي على أكثر البلاد العربية مثل العراق وسوريا ولبنان، فقد أصبحت مصر نموذجًا مُلهمًا للبلاد العربية

⁷ شوقي ضيف، الأدب العربي المعاصر في مصر (مصر: دار المعارف، ط 10، 1974)، 12.

⁸ Bessâm Tibi, Arap Milliyetçiliği, çev. Taşkın Temiz (İstanbul: Yöneliş Yayınları, 1998), 99-100.

خاصة في مجال التعليم، الطباعة، الفكر القومي، ومحاولات الإصلاح السياسي.⁹ ويُعد السبب الثاني للنهضة بعد الحملة الفرنسية ظهور "محمد علي باشا" الذي وقف صامدًا في وجه الأعداء حتى تركوا مصر، بل إنه كان الحاضنة الفعلية للنهضة بكل أبعادها الفكرية والتعليمية والثقافية. فقد وضع محمد علي باشا اللبنات العملية لبناء النهضة الحديثة، وأول ما قام به إصلاح الجيش وتصميمه على الطراز الأوروبي، كما كان لسياساته أثر مباشر في نهضة الأدب العربي وتحديثه.¹⁰

وعلى الرغم من كل ما تقدّم، فقد وُجّهت إلى محمد علي انتقادات حادة، إذ اتهمه بعضهم بأنه لم يكن يسعى إلى نهضة الشعب وتوعيته، بل كان جلّ همّه بناء جيش قوي يحمي سلطانه ويكرّس نفوذه. ورآه هؤلاء حاكمًا مستبدًا، غليظ القلب، يتصرّف في مصير البلاد كما يتصرف المالك في أملاكه، غير أن فريقًا آخر يرى فيه منارة مضيئة في ظلام الركود، ويؤمن بأنه لم يأت من نشر العلم والمعرفة كما فعل هو. وليس من الغريب أن تختلف الأقوال وتتنوع الآراء حول الشخصيات التاريخية، فهؤلاء دومًا يشيرون الجدل، وتظل سيرتهم مادة للنقاش على مرّ العصور. أما محمد علي، فقد واصل مشروعه الإصلاحي بحكمة ويقظة، إلى أن أصيب بالخرق في عامه التاسع والسبعين.¹¹

⁹ كمال الجبوري، تاريخ الأدب العربي في العصر الحديث (بغداد: مطبعة الصباح، ط 2، 1946)، 10.

¹⁰ Gilbert Sinoué, Kavalalı Mehmed Ali Paşa, Son Firavun, çev. Ali Cevat Akkoyunlu (İstanbul: Doğan Kitapçılık, 1999), 225

¹¹ جمال بدوي، محمد علي وأولاده بناء مصر الحديثة (القاهرة: مكتبة الأسرة، ط 1، 1999)، 17.

ثم تأتي مرحلة الوعي عام 1879، وكانت في عهد "الخديوي إسماعيل" الذي شهدت مصر في عهده نهضة عمرانية وثقافية وتعليمية كبرى. وهو صاحب عبارته الشهيرة: "أريد أن أجعل مصر قطعة من أوروبا".¹²

ثم جاء الاحتلال البريطاني لمصر عام 1882م، وحاول الإنجليز غلق المدارس وهدم الحضارة، ولكن غضب المصريين على الإنجليز غضباً شديداً، وخاضوا نضالاً طويلاً وشاقاً وقاموا بالعديد من الثورات أشهرها ثورة 1919 وثورة يوليو 1952 واستمر نضال الشعب المصري حتى خروج الإنجليز من مصر وجلاء القوات البريطانية عام 1956، وبعدها شهدت الساحة الأدبية المصرية تحولات عميقة على عدة مستويات أتاح للأدب فيها فضاءً واسعاً للتعبير بحرية، وأصبحت مصر هي قائدة النهضة بمعناها الشامل المعاصر في العالم العربي، لاتصالها بأوروبا.

3. عوامل النهضة الأدبية في العصر الحديث

شهد الأدب العربي في العصر الحديث نهضة شاملة تأثرت بالعديد من العوامل التاريخية والاجتماعية والفكرية التي ساهمت في خروجه من مرحلة الجمود والتقليد إلى مرحلة التجديد والإبداع. ومن أهم تلك العوامل ما يلي:

¹² إلياس الأيوبي، تاريخ مصر في عهد الخديوي إسماعيل باشا (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط 1، 1923)، 46.

3.1. الصحافة

لقد نهضت الصحافة في العصر الحديث بدورٍ محوري لا يُستهان به، إذ كانت منابرها صوتًا للوعي القومي، ونداءً جريئًا ضد الظلم والاستبداد، تبث روح الثورة، وتغرس في النفوس بذور التمرد والنهوض. ولم تكتفِ بنقل هموم الأمة، بل فتحت النوافذ على الغرب، فعرفت القارئ بنتاج عباقرة وأفكاره، وأسهمت في توسيع آفاق الكتابة، وتحرير اللغة من الجمود والتقليد، فجعلتها أكثر قرُبًا من نبض الحياة. وقد أنشأ محمد علي عام 1828 "الوقائع المصرية"، وأنشأ سليم وبشارة تقلا جريدة "الأهرام" في الإسكندرية عام 1875. وإلى جانب الصحف اليومية، بدأت البلاد تشهد نهضة متنامية في إصدار المجلات الثقافية والعلمية؛ فصدرت مجلات مثل "اليعسوب"، "الجنان"، "المقتطف"، "الطبيب"، "الهلال"، و"الضياء" والتي لعبت دورًا رائدًا في إثراء الوعي وتوسيع دائرة المعرفة. وفي ظل هذا المناخ المتوثب، انطلقت الجمعيات العلمية والأدبية تواكب الصحافة في رسالتها التنويرية، تسهم في نشر العلوم، وتشجع الباحثين والمشتغلين بالأدب والمعرفة. ومن أبرز هذه الجمعيات "الجمعية السورية" التي تأسست في بيروت عام 1847، "المجمع العلمي الشرقي" عام 1882، "المجمع العلمي العربي" في دمشق، ثم "مجمع اللغة العربية" في القاهرة سنة 1932، وقد كان هدفها الأسمى إحياء التراث العربي، وصون اللغة العربية وتطويرها لتلائم روح العصر وتحولاته.¹³

¹³ حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي (بيروت: دار الجيل، ط 1، 1986)، 14.

3.2. الترجمة وظهور المعاجم اللغوية

نشطت في عهد النهضة حركة النقل والترجمة ، فاهتم العلماء والأدباء لنقل التراث العالمي إلى اللغة العربية، كما اهتموا بنقل بعض الآثار العربية إلى اللغات العالمية. وكانت النهضة الحديثة لهذه الحركة أشدّ الأثر على توسيع الآفاق أمام كُتاب العرب ، وإطلاع العالم على ما للعرب من تراث فكري وأدبي. ومن رواد هذه الحركة القس "جبرائيل الصهيويني" الذي نقل إلى اللاتينية كتاب « نزهة المشتاق في ذكر الأمصار والآفاق » للمسعودي ؛ و"إبراهيم الحاقلاي" الذي درس العربية في جامعة فرنسا، و"يوسف سمعان" الذي أُقيم مترجماً للكتب العربية التي في مكتبة الفاتيكان. أما حركة التعريب ونقل الكتب الأجنبية إلى اللغة العربية فقد انتشرت في لبنان كما انتشرت في مصر، وقد شجعها محمد علي، فتُرجمت في عهده الكتب العلمية والإصلاحية، وعندما نشأت حركة المسرح العربي وبُنيت في عهد اسماعيل دار الأوبرا الخديوية راح الأدباء ينقلون المسرحيات العالمية، فعربّ "أديب اسحاق" « رواية اندروماك » لراسين، كما عربّ غيرها، وعربّ "الشيخ نجيب الحداد" عدة مسرحيات فرنسية . واهتم الأدباء أيضاً لتعريب القصص والروايات ، فنقل "أسعد داغر" «بعد العاصفة» لهاري بوردو ، ونقل "أديب اسحاق" «الباريزية الحسناء» للكونتس داش، ونقل "طانيوس عبده" «الفرسان الثلاثة» لاسكندر دوماس. واشتدت حركة الترجمة والتعريب بعد الحرب العالمية الثانية حتى حفلت مكتبتنا العربية بأشهر الكتب العالمية في العلم والفلسفة والتاريخ والاقتصاد والأدب. وكان لهذه المشاركة الفكرية أعمق الأثر في توجيه

العقل العربي شطر الإنتاج الفكري والادبي الذي جعلنا، في مدة قصيرة، نجاري الحركة العالمية في ميداني العلم والأدب.¹⁴

ومع بداية ظهور حركة الترجمة ظهرت بعض المشكلات أهمها الحاجة إلى ألفاظ بديلة، مما أدى إلى ظهور معاجم كثيرة عربية إنجليزية، أو عربية وفرنسية، أو عربية وإيطالية، وقد يجمع المعجم الواحد أكثر من لغتين. وقامت مصر بإنشاء مجمع اللغة العربية عام 1932، وجعلت أعضائه من المستشرقين، كما فتحت الباب لإسهام الدول العربية بعضو من كل دولة.

3.3. المدارس والجامعات

مع مطلع العصر الحديث، كان العالم العربي لا يزال يعيش في كنف أساليب التعليم التقليدية، التي تمثلت في الكتاتيب وحلقات الدرس. تلك كانت المعالم الأولى لرحلة العلم، تُضيء الدروب بقدر ما تتيحه إمكانيات الزمان والمكان. أما الكتاتيب، فكانت بمثابة المدارس الأولى للناشئة، تُدرِّبهم على القراءة والكتابة، وتركز على تلاوة القرآن الكريم وحفظه، وتُقدِّم لهم مبادئ أولية في الخط، والإملاء، والحساب، في صورة من البساطة الممزوجة بالإيمان، وأما حلقات الدرس، فهي تلك المجالس العلمية التي كان يعقدها العلماء في رحاب المساجد الكبرى وبيوت العلم، حيث يجلس الطالب متحلِّقًا حول الشيخ يتلقَّى منه علوم الدين واللغة. وكانت أبرز هذه الحلقات تنعقد في الجامع الأزهر بمصر، والجامع

¹⁴ الجامع في تاريخ الأدب العربي. 19.

الأموي بدمشق، إلى جانب الحرمين الشريفين في مكة والمدينة، والمسجد الأقصى، وجامع بغداد، والجامع الأحمدى بطنطا، وغيرها من معقل العلم والإشعاع الفكرى، وقد ظل الأزهر الشريف في مصر منارة العلم، يزدهر بالطلاب وعلو المقاصد، لكنه ظل لفترة طويلة يعتمد على نظام تقليدى، حتى أتى من شيوخه من حملوا راية الإصلاح، وفي مقدمتهم الإمام "محمد عبده"، الذي سعى إلى تحديث مناهجه وتنظيم مراحلها. فعلى الأزهر مؤسسة تعليمية ذات بناء واضح، تتألف من ثلاث مراحل: ابتدائية، وثانوية، وعالية، وانقسم التعليم العالى فيه إلى ثلاث كليات: اللغة العربية، والشريعة الإسلامية، وأصول الدين.¹⁵

ومع تعاظم الوعي بضرورة مواكبة العصر، دخل العالم العربى عهد الجامعات، فكانت مصر رائدة في هذا المضمار بتأسيس جامعة الملك فؤاد الأول (جامعة القاهرة حالياً)، ثم تتابع إنشاء الجامعات في سائر المحافظات، إلى أن أنشئت جامعة دمشق، وتوالى بعد ذلك تأسيس الجامعات في مختلف أرجاء الوطن العربى، كما انتشرت المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والمعاهد المختلفة في جميع المدن والقرى في جميع البلدان.

¹⁵ علا عزمى الشربيني، " النهضة العربية الحديثة في الأدب العربى: أسبانيا ومظاهرها"، مصر، 2019،

https://maed.journals.ekb.eg/article_132065.html

3.4. البعثات

لا شك أن البعثات العلمية كانت من أبرز العوامل التي أيقظت الفكر، وحفزت روح التجديد في الأدب العربي الحديث. فمنذ أن أوفد محمد علي باشا بعثته إلى إيطاليا عام 1813م، ثم إلى بريطانيا عام 1818م، بدأت ملامح التحول الثقافي تتشكل شيئاً فشيئاً. لكن البعثة التي أحدثت الأثر الأعمق كانت تلك التي توجهت إلى فرنسا عام 1826م، بقيادة العَلَم المستنير رفاعة الطهطاوي، الذي لم يكن مجرد مبعوث، بل كان رائداً حمل شعلة التنوير إلى وطنه، فلقد لعبت تلك البعثات دوراً جوهرياً في تعريف العرب بكنوز الآداب العالمية وفنونها، وكانت بعثات الطهطاوي على وجه الخصوص نواةً للنهضة العربية الحديثة.¹⁶ فقد دوّن مشاهداته في كتابه الشهير "تخليص الإبريز في تلخيص باريز"، كما ترجم أعمالاً أدبية وفكرية عديدة إلى العربية، وأسّس عند عودته مدرسة الألسن، فاتحاً أبواب الترجمة والتواصل مع العالم.¹⁷

4. تطور الفنون الأدبية في العصر الحديث

شهد الأدب العربي في العصر الحديث تحولاً جذرياً في بنيته الفنية ومضامينه الفكرية نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل السياسية والاجتماعية

¹⁶ Akçay, Rifa'a Rafi' al-Tahtavi (Hayatı, Edebi Kişiliği ve Toplumsal Konulardaki Düşünceleri), 14.

¹⁷ الأدب العربي الحديث. 45.

والثقافية، مثل الاتصال بالغرب وظهور الصحافة وانتشار التعليم، وقد انعكست هذه التغيرات على تطور الفنون الأدبية المختلفة.

4.1. الشعر

كان للشعر أهمية كبيرة خلال فترة الاستعمار في كل الدول العربية فالشعر والشعراء يحيون الوطن فهم يرثون البلاد والشهداء والديار، وينادوا بالحرية والعدالة والمساواة. تعددت المدارس الشعرية في العصر الحديث بناءً على تطور الاتجاهات الأدبية، فظهرت مدارس عديدة اتسمت بخصائص وسمات مختلفة.¹⁸

4.1.1. مدارس الشعر

4.1.1.1. مدرسة الإحياء

انتهجت هذه المدرسة الاتجاه الكلاسيكي في الأدب، وتعددت الأغراض الشعرية فيها لتشمل قضايا مهمة تُعبر عن الواقع وهموم الأمة العربية والإسلامية، إضافةً إلى قضايا الشاعر الذاتية. ويعتبر "محمود سامي البارودي" رائد هذه المدرسة، ومن أهم شعراء هذه المدرسة أحمد شوقي، وحافظ إبراهيم.

¹⁸ الأدب العربي المعاصر. 38: 82.

4.1.1.2. مدرسة التجديد

مؤسس هذه المدرسة "محمود عباس العقّاد"، الذي ثار على مدرسة الإحياء بسبب عدم تبسيطها الشعر حسب رأيه، واهتم العقاد بجوانب الحياة الحسية. ومن أهم شعراء هذه المدرسة صلاح عبد الصبور، أمل دُنقل، ومحمود درويش.

4.1.1.3. مدرسة أبولو

اهتم شعراء هذه المدرسة بالرومانسية والتجديد، وتأثروا بالشعر الرومانسي الغربي. ويُعتبر "أحمد زكي أبو شادي" مؤسس هذه المدرسة عام 1932. ومن أهم شعراء هذه المدرسة الشاعر إبراهيم ناجي، الشابي، أحمد محرم، وكان أول رئيس لهذه المدرسة الشاعر أحمد شوقي وأتى بعده الشاعر خليل مطران.

4.1.1.4. مدرسة الشعر الحر

تُعتبر هذه المدرسة من أهم المدارس الشعرية الحديثة؛ لأن الشعر الحر انتشر واشتهر في العالم العربي. فالشعر الحر يتخلى عن الوزن والقافية؛ مما يُعطي الشاعر حرية أكبر في اختيار الألفاظ، والمفردات، ولغته أقرب إلى الحياة اليومية ويميل إلى التعبير عن القضايا الاجتماعية، السياسية، والإنسانية. ويُعتبر الشاعر "بدر شاكر السياب" من أوائل من كتب الشعر الحر ويليهِ "نازك الملائكة"، "أدونيس"، و"محمود درويش".

4.1.2. أغراض الشعر الحديث

تعددت أغراض الشعر في العصر الحديث بشكل ملحوظ، حيث لم يعد يقتصر على المدح والفخر أو الرثاء كما كان في العصور السابقة، بل اتسع ليشمل قضايا الإنسان المعاصر وهمومه اليومية. ومن أهم أغراض الشعر الحديث ما يلي:¹⁹

- 1- الاهتمام بالقضايا الوطنية والقومية.
- 2- الاهتمام بالقضايا الاجتماعية، والتعبير عن هموم الناس ومعاناتهم.
- 3- تسليط الضوء على القضايا الإنسانية، والدعوة إلى الحرية والعدالة الإنسانية.
- 4- الاهتمام بالقضايا الوجودية، والتساؤل عن معنى الحياة والموت.
- 5- إبراز القضايا الفنية، من خلال استخدام الصور الشعرية الجديدة.
- 6- الاهتمام بالقضايا العاطفية، والاهتمام بقضايا المرأة.
- 7- تسليط الضوء على القضايا العلمية، والدعوة إلى استخدام العلم لتحسين حياة الإنسان.
- 8- الاهتمام بالقضايا السياسية، وانتقاد الانظمة الفاسدة.

¹⁹ حلمي محمد القاعود، تطور الشعر العربي في العصر الحديث (الرياض: دار النشر الدولي، 2010).

4.1.3. خصائص الشعر العربي في العصر الحديث

اتسم الشعر العربي في العصر الحديث بالعديد من الخصائص التي ميزته عن شعر العصور القديمة؛ نظرًا لاختلاف مبادئه، وظهور مفاهيم ومصطلحات جديدة على الساحة العربية. ومن هذه الخصائص:²⁰

- 1- استخدام اللغة العربية الفصحى البسيطة ذات المعاني الواضحة.
- 2- استخدام اللهجة العامية المحكية في بلد الشاعر ضمن مفردات القصيدة.

3- التنوع في استخدام الأساليب البلاغية في القصيدة الواحدة.

4- زيادة الخيال، والتصورات، والتأملات في الحياة.

5- عدم الالتزام بالقافية، والخروج عن الشكل المعتاد عليه في بناء

القصيدة.

6- الإكثار من استخدام القصص الأسطورية والخرافية.

4.2. النشر

شهد النشر العربي في العصر الحديث تطورًا لافتًا، تجاوبًا مع التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية التي عصفت بالعالم العربي منذ القرن التاسع عشر. فقد تحوّل النشر من قالب تقليدي جامد إلى أسلوب حي نابض يعكس هموم الإنسان العربي وآماله، متنوعًا بين المقالة والخطبة والرواية والقصة القصيرة

²⁰ نعمات أحمد فؤاد، خصائص الشعر الحديث (القاهرة: دار الفكر العربي، 1971)، 14: 113.

والمسرحية. وساهم في هذا التحول ظهور الصحافة، وحركات الترجمة، والبعثات التعليمية، والاحتكاك بالثقافات الغربية، مما أكسب النشر روحًا جديدة ومعاني أوسع، ليصبح أداة للتعبير عن الذات والفكر والتجديد الأدبي.²¹

4.2.1. أنواع النشر في العصر الحديث

تنوعت أنواع النشر في العصر الحديث وتطوّرت بتأثير التحولات الثقافية والاجتماعية، فشملت أشكالًا أدبية جديدة بالإضافة إلى الأشكال التقليدية. ومن أبرز أنواع النشر الحديث ما يلي:

4.2.1.1. المقالة

وهو نوع من النشر الأدبي الذي يعالج موضوعًا فكريًا أو اجتماعيًا أو ثقافيًا، وتكون المقالة عادة قصيرة وتركز على موضوع واحد. ومن أهم شروط المقالة أن تكون تعبيرًا صادقًا عن شخصية كاتبها.²²

ظهر فن المقالة في أدبنا العربي خلال القرن التاسع عشر بفضل اتصالنا بالثقافة الغربية، وقد نشأت المقالة في أحضان الصحف فكانت تعكس صورة للحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية وكل ما يتصل بالمجتمع.²³ ومن

²¹ شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في النشر العربي (القاهرة: دار المعارف، ط10، 1960)، 391.

²² محمد يوسف نجم، فن المقالة (بيروت: دار الشروق، ط1، 1996)، 95.

²³ محمد أحمد ربيع، دراسات في الأدب العربي الحديث (الأردن: دار الكندي، 2003)، 34.

أهم كُتّاب المقالة: مصطفى لطفي المنفلوطي، مصطفى صادق الرافعي، خالد الكركي.²⁴

4.2.1.2. الفن القصصي

انتشر فن القصة الحديثة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وتأثر كُتّاب القصة الحديثة بالغرب نتيجة اتصال الشرق بالغرب، وساعد في انتشار القصة عدة عوامل من أهمها ظهور الصحافة والترجمة، ومن الصحف التي اهتمت بالقصص المترجمة "صحيفة الهلال"، و"صحيفة الأهرام"، وقد غلب على معظم القصص التي تم ترجمتها طابع التسلية والترفيه. ومن أهم القصص التي كُتبت في العصر الحديث "ليالي سطيح" لحافظ إبراهيم، "حديث عيسى بن هشام" لمحمد المويلحي"، و"لاديسياس" لأحمد شوقي والذي كان متأثرًا فيها بقصص "ألف ليلة وليلة". وأهم ما يميز القصة الحديثة عن غيرها أنها تحتوي على لغتان لغة السرد وهي الفصحى ولغة الحوار وتكون بالعامية المصرية.²⁵ وتتألف عناصر الفن القصصي من الحدث، الشخصية، البيئة، الأسلوب، الحكمة، والسرد؛ وتكون هذه العناصر مرتبطة ومنظمة على نحو خاص.²⁶

²⁴ دراسات في الأدب العربي الحديث. 41.

²⁵ دراسات في الأدب العربي الحديث. 55.

²⁶ عز الدين اسماعيل، الأدب وفنونه (العراق: دار الفكر العربي، 1968)، 185.

4.2.1.3. القصة القصيرة

هو نوع من النثر الذي يروي حدثاً أو سلسلة من الأحداث، وقد ظهرت مع مطلع القرن العشرين، ويعتبر "محمود تيمور" رائداً للقصة العربية القصيرة، وتحمل قصص "محمود تيمور" دلالات انسانية عميقة حيث أنها تميل للاتجاه الواقعي. ومن أهم قصصه "في القطار"، مجموعة من القصص في كتاب "ما تراه العيون".²⁷ ومن أهم القصص القصيرة "إسماعيل يتحدى المجتمع" ليحيى حقي، "الزوجات العشر" لعبد العزيز عبد الكريم"، "السور" لإلهام عبد الكريم".

4.2.1.4. الرواية

تُعتبر الرواية نمط من أنماط الفن القصصي، ويختلف عن القصة القصيرة في الزمان والمكان والحدث، فهو أكثر شمولاً وأطول زمناً، فمن حق الكاتب أن يُطيل في وصف الأحداث ولا يتقيد لا بمكان ولا بزمان ومن حقه أن يضع تفسيرات معينة مفصلة أو موجزة على عكس كاتب القصة يركز على نقطة واحدة لا يحيد عنها.²⁸ ومن أشهر الروايات في العصر الحديث "يوميات نائب في الأرياف" لتوفيق الحكيم، "دعاء الكروان" لطفه حسين، "نداء المجهول" لمحمود تيمور، "ثلاثة رجال وامرأة" لإبراهيم عبد القادر المازني، "سارة" لعباس العقاد.

²⁷ سالم أحمد الحمداني، الأدب العربي الحديث (الموصل: مديرية دار الكتب، 1987)، 348.

²⁸ سيد قطب، النقد الأدبي (مصر: دار الفكر العربي، 1954)، 81.

وتلا هؤلاء جيلاً من الكُتّاب أثروا بأعمالهم الأدب العربي أمثال يوسف ادريس، نجيب محفوظ، يوسف السباعي، محمد حسين هيكل، وغيرهم...

4.2.1.5. المسرحية

المسرحية فن ادبي وعمل ابداعي يعالج موضوعاً أو مشكلة من مشكلات الحياة، وتمتد جذور هذا الفن عبر مئات من السنين قبل ميلاد المسيح عليه السلام. وتعود أول صورة للمسرح إلى الفراعنة حيث تميز المسرح في ذلك الوقت بالطابع الديني مثل "أسطورة إيزيس وأوزيريس" وكذلك ظهر في الفن القديم شكل من أشكال المسرحية يُسمى "الحكواتي"، "خيال الظل"، "القرقوز". ويرجع أول ظهور للمسرحية في العصر الحديث إلى مارون النقاش في أولى مسرحياته "البخيل" عام 1847، ثم خليل اليازجي الذي قدم مسرحية "المروءة والوفاء". وفي أواخر القرن التاسع عشر بدأ أحمد شوقي نشاطه المسرحي بعرض مسرحية "علي بك الكبير" عام 1893، وتليها "كليوباترا"، "عنترة"، "مجنون ليلى"، "أميرة الأندلس"، "الست هدى" وغيرها. وفي عام 1919 اشتد النشاط المسرحي بدخول توفيق الحكيم ساحة المسرحية وجاء من بعده محمود تيمور، يوسف ادريس، نعمان عاشور، عزيز أباطة، عبد الرحمن الشرقاوي، وصلاح عبد الصبور.²⁹

²⁹ حسين علي الهنداوي، أشكال الخطاب الشري الحديث (مصر: مكتبة نور، 2019)، 61.

4.2.2. خصائص وسمات النثر في العصر الأدبي الحديث

تتلخص خصائص وسمات النثر في العصر الأدبي الحديث فيما يأتي:³⁰

- 1- التجديد في أسلوب الكتابة مع محاولة إحياء التراث القديم.
- 2- ظهور اتجاه صحفي، يميل إلى السهولة.
- 3- 3 ظهور فن المقالة الأدبية التي تُكتب بطريقة سهلة وسريعة.
- 4- توظيف الواقع والخيال والتاريخ في فن الرواية والقصة القصيرة.
- 5- العناية بالعناصر الفنية في الرواية والقصة القصيرة.

5. مميزات الأدب العربي الحديث

يتميّز الأدب العربي الحديث بعدة خصائص جعلته أكثر ارتباطاً بالواقع وتعبيراً عن قضايا الإنسان المعاصر. ومن أبرز مميزات الأدب العربي الحديث ما يلي:³¹

- 1- التنوع الأدبي: حيث تنوعت الأنواع الأدبية بين شعري ونثري، وروائي ودرامي، وعلمي وفلسفي وغيرها.
- 2- الابتكار والتجديد: حيث أبدع الأدباء في ابتكار قواعد جديدة للأدب، واستخدام تقنيات جديدة ورفض الأسس الكلاسيكية والتقليدية في الكتابة والتجريب بأفكار جديدة ومختلفة.

³⁰ الأدب العربي الحديث. 134 - 145.

³¹ أشكال الخطاب النثري الحديث. 52.

- 3- التعبير الشخصي: حيث اهتم الأدباء بتعزيز الجانب الشخصي في الأدب، والتعبير عن الذات.
- 4- الحرية والتحرر والتركيز على الموضوعات غير التقليدية والجريئة.
- 5- دعم الثورات والتغيير الاجتماعي والسياسي في العالم العربي.
- 6- التركيز على الحياة العصرية والحداثة.
- 7- التنوع في الأساليب والتقنيات المستخدمة في الكتابة واستخدام اللغة البسيطة والواضحة لتوصيل المعاني والأفكار.
- 8- التركيز على التفاصيل الصغيرة في الحياة.
- 9- التعبير عن واقع المجتمع والتحديات الاجتماعية والظروف الاقتصادية والسياسية.
- 10- ظهور شعر الوطنية والافتخار بالعروبة، واختفاء شعر الفخر بالذات والعشيرة الذي امتاز به الشاعر القديم.

6. الخاتمة

لقد شكّل الأدب في العصر الحديث مرآة عاكسة لتحولات الأمة العربية، سياسيًا واجتماعيًا وثقافيًا. فما أن أطلّ القرن التاسع عشر، حتى بدأت ملامح التغيير تتسرّب إلى جسد الأدب، فأصبح أكثر ارتباطًا بالواقع، وأشدّ تفاعلًا مع قضايا الإنسان وهمومه. تراجعت مظاهر التقليد شيئًا فشيئًا، وبدأت روح التجديد تتسلل إلى الأشكال والمضامين، مدفوعة بعوامل عدة، من أبرزها البعثات العلمية، وظهور الصحافة، وحركات الترجمة، واحتكاك العرب بالغرب، مما فتح أمام الأدباء آفاقًا جديدة للتعبير والتصوير والابتكار.

وفي خضمّ هذه المتغيرات، لم يفقد الأدب هويته، بل أعاد تشكيلها بما يتوافق مع العصر. برزت أغراض جديدة في الشعر، وتوسّعت مسارات النثر لتشمل المقالة والخطبة والرواية والقصة القصيرة والمسرح، فصار النثر سلاحًا فكريًا وثقافيًا يعكس النضج الحضاري والتفاعل مع قضايا الوطن والإنسان. وقد أسهم أعلام الأدب الحديث - من شعراء التجديد، ومدرسة الديوان، وأبولو، إلى رواد الشعر الحر وكتاب الرواية - في دفع حركة الإبداع قُدّمًا، كلٌّ بأسلوبه ورؤيته وأدواته.

إنّ دراسة الأدب الحديث لا تقتصر على تتبع تطوره الشكلي، بل تمتدّ لتلامس جوهره العميق، بوصفه شاهدًا على معارك النهضة، وسفيرًا مفتوحًا لروح الأمة في سعيها نحو الحرية، والتقدم، والكرامة. وما زال الأدب العربي الحديث إلى اليوم يواصل رحلته، متحوّلًا من أداة تعبير إلى قوة بناء، ومن وصف الواقع إلى المشاركة في صناعته.

يُبين هذا البحث كيف أسهمت مصر، بفعل موقعها الثقافي والتاريخي، في بلورة الوعي الأدبي الحديث، وكيف كان لأدبها أثره العميق في تشكيل وجدان القارئ العربي، بل وكيف تجاوزت آثارها حدود الإقليم إلى العالمية عبر الترجمة والتأثير المتبادل. كما يُناقش التحديات التي واجهها الأدب المصري المعاصر، في ظل التحولات السياسية والتقنية، وكيف ظل متمسكًا بروحه الثائرة وقدرته العجيبة على التعبير عن الإنسان العربي في جميع حالاته.

إن هذا البحث لا يُعنى فقط برصد ملامح الأدب في العصر الحديث، بل يسعى إلى إبراز عظمة الدور الذي قامت به مصر، باعتبارها قاطرة الإبداع الأدبي وراعية الثقافة العربية، ومؤسسة لتقاليد الكتابة الحديثة، بما جعلها بحق، أُمّ الأدب العربي الحديث، ومهد كل ما هو جميل وخلّاق في عالم الحرف والكلمة. فإذا ذُكرت الحضارة، حضرت مصر؛ وإذا قيل الإبداع، تجلّت ريادتها. فمنذ فجر التاريخ، ومصر تمدّ يدها لتكتب على صفحات الزمن ملاحم الفكر والأدب، وتُسَطّر بأقلام أبنائها تاريخًا حافلًا بالإبداع والتنوير. ولئن شهد الأدب العربي تحولات جذرية في العصر الحديث، فإن لمصر فيه اليد الطولى، والريادة الواضحة، والعطاء المتجدد الذي لا ينضب.

المصادر والمراجع

إلياس الأيوبي. تاريخ مصر في عهد الخديوي إسماعيل باشا. القاهرة: دار الكتب المصرية، ط 1، 1923.

جمال بدوي. محمد علي وأولاده بناء مصر الحديثة. القاهرة: مكتبة الأسرة، ط 1، 1999.

حسين علي الهنداوي. أشكال الخطاب النثري الحديث. مصر: مكتبة نور، 2019.

حلمي محمد القاعدود. تطور الشعر العربي في العصر الحديث. الرياض: دار النشر الدولي، 2010.

حنا الفاخوري. الجامع في تاريخ الأدب العربي. بيروت: دار الجيل، ط 1، 1986.

سالم أحمد الحمداي. الأدب العربي الحديث. الموصل: مديرية دار الكتب، 1987.

سيد قطب. النقد الأدبي. مصر: دار الفكر العربي، 1954.

شوقي ضيف. الأدب العربي المعاصر في مصر. مصر: دار المعارف، ط 10، 1974.

شوقي ضيف. الفن ومذاهبه في النثر العربي. القاهرة: دار المعارف، ط 10، 1960.

عز الدين اسماعيل. الأدب وفنونه. العراق: دار الفكر العربي، 1968.

علا عزمي الشربيني. "النهضة العربية الحديثة في الأدب العربي: أسبابها ومظاهرها". مصر. 2019.

https://maed.journals.ekb.eg/article_132065.html

كمال الجبوري. تاريخ الأدب العربي في العصر الحديث. بغداد: مطبعة الصباح، ط 2، 1946.

محمد أحمد ربيع. دراسات في الأدب العربي الحديث. الأردن: دار الكندي، 2003.

محمد يوسف نجم. فن المقالة. بيروت: دار الشروق، ط 1، 1996.

مسعد بن عيد العطوي. الأدب العربي الحديث. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد، ط1، 2009.

ميخائيل نعيمة. في الأدب العربي الحديث. بيروت: الجامعة الأمريكية، ط1، 1954.

نخبة من زعماء الرأي والثقافة في مصر. حضارة مصر الحديثة. مصر: المطبعة العصرية، ط1، 1933.

نعمات أحمد فؤاد. خصائص الشعر الحديث. القاهرة: دار الفكر العربي، 1971.

البنية المركبة لأسلوب (أرأيت) وانسجامها النصي في القرآن الكريم¹

Yasir TURBAJİ²

الملخص

يحاول هذا البحث تقديم قراءة جديدة لبنية نحوية شديدة الخصوصية في التعبير العربي الفصيح، وهي بنية أسلوب (أرأيت)، ويدرس فيها خاصية نحوية مميزة، وهي تركيبها مع بنية أخرى غيرها، ويحللها بنويًا ونحويًا بعرض آراء المعربين فيها ووصف سمة التركيب فيها وما لها من انسجام والتحام نصي، مُستفيدًا من الدرس اللساني الحديث، وجهود علماء العربية في هذا الأسلوب.

ويُخصّصُ البحثُ الدراسة في القرآن الكريم، لغناه بهذا الأسلوب من جهة، وتنوع أبنيته فيه من جهة أخرى. فقد تنوعت الأبنية النحوية في القرآن الكريم على نحو لا يوجد في غيره، وهذا ما يجعله دائمًا ميدانًا خصبًا للدراسة، بُغية كشف ما فيه من طاقات نحوية وما يمتاز به من بيان نحوي معجز.

وقد بدا من الشواهد أنّ أسلوب (أرأيت) يدخل في تركيب نحوي مع أسلوبين آخرين، لينتج منهما تركيب آخر شديد التماسك والتآزر النصي، فيركّب تارة مع الشرط، وأخرى مع (أرأيت)، وعند هذا التركيب تُجرى جملة من التحويلات تعود عمومًا إلى الحذف ووصولًا إلى الانسجام.

الكلمات المفتاحية: أرأيت، الأبنية النحوية. التركيب، قواعد التحويل. الانسجام والالتحام النصيان.

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 28.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 24.06.2025

² Dr. Öğr. Üyesi, Halep Üniversitesi, y.turbaji@gmail.com, ORCID NO: 0009-0007-1145-1383

Kur'an-I Kerim'de "E Raeyte?" Üslubunun Birleşik Yapısı ve Metinsel Uyumunun İncelenmesi

ÖZ

Bu çalışma, Arapçanın klasik ifade biçimlerinden biri olan ve kendine özgü nahiv yapısıyla dikkat çeken "e raeyte" (gördün mü?) üslubunu yeniden ele alarak dilbilimsel bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle bu yapının diğer nahiv yapılarıyla birleştiği durumlar incelenmiş, ortaya çıkan bileşik yapıların söz dizimi özellikleri açıklanmıştır. Çalışma hem klasik Arap gramercilerinin değerlendirmelerinden hem de modern dilbilim kuramlarından faydalanarak söz konusu yapının, cümle düzeyindeki bütünlüğe ve metin içi anlam uyumuna nasıl katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın odağını Kur'an-ı Kerim oluşturmaktadır. Çünkü "e raeyte?" yapısı Kur'an'da hem biçimsel çeşitlilikle hem de anlam yoğunluğuyla sıkça yer almakta; bu da onu özgün ve zengin bir inceleme nesnesi hâline getirmektedir. Kur'an'daki bu yapıların farklı bağlamlarda ve başka yapılarla iç içe geçmiş şekilde kullanılması, metnin nahiv derinliğini ve beyan gücünü gözler önüne sermektedir.

Elde edilen veriler, "e raeyte?" ifadesinin Kur'an'da çoğunlukla şart cümleleriyle ya da başka bir "e raeyte?" yapısıyla birleşerek daha karmaşık fakat son derece tutarlı ve uyumlu bileşik yapılar oluşturduğunu göstermektedir. Bu birleşimlerde sıkça başvurulan hazf teknikleri, yapının metin bütünlüğü içindeki uyumunu güçlendirmekte ve anlamın derinleşmesine katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *E Raeyte Yapısı, Kur'an'da Dil Kullanımı, Bileşik yapılar, Söz Dizimi, Hazf, Metin İçi Uyum.*

The Complex Structure Of The Style Of (Ara'ayt) And Its Coherence In The Quran

ABSTRACT

This research attempts to present a new reading of a highly specific grammatical structure in classical Arabic expression, which is the structure of the phrase (Ara'ayt) It examines a distinctive grammatical feature, which is its combination with another structure, analyzing it both syntactically and structurally by presenting the views of grammarians on it and describing its compositional nature, as well as its textual coherence and integration. This study benefits from modern linguistic theory and the efforts of Arabic scholars in analyzing this style.

The research focuses on the Quran due to its richness in this style on one hand, and the variety of its grammatical structures on the other. The grammatical structures in the Quran are diverse in a way that is unmatched in other texts, which makes it a fertile field for study, with the aim of uncovering its grammatical potentials and the unique, miraculous clarity it exhibits in its syntax.

It appears from the examples that the (Ara'ayt) style is combined with two other structures to form a highly cohesive and textually integrated construction. It is sometimes combined with a conditional structure, and other times with another (Ara'ayt) structure. In this combination, a series of transformations take place, which generally involve ellipsis, leading to textual coherence.

Keywords: (Ara'ayt), Grammatical Structures, Syntax, Transformation Rules, Textual Coherence and Integration.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء البحث إلى العلامة الأستاذ الدكتور فخر الدين قباوة

الذي وجهني إليه قبل نحو 15 سنة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين.

بعد، فتنوّع الأبنية النحويّة في العربية على نحوٍ مخصوصٍ، وكثيراً ما تدخل في تحويلات مختلفة تطرأ على أصلها النحويّ، وذلك بما أُوتيت هذه اللغة من سعةٍ في التعبير وحريةٍ في كثير من عناصر أبنيتها النحويّة.

ويُعَدُّ أسلوب (أرأيت) بمعنى (أخبرني) من الأساليب النحويّة الدقيقة في العربية، إذ يميّز بنيته الخاصّة وما يطرأ عليها من تحويلات وتركيب، وهو أسلوب شائع في فصيح العربية، ولا سيّما القرآن الكريم الذي تنوّعت أبنيتها النحوية إلى درجةٍ وصلت إلى البيان المذهل والتعبير المعجز.

وقد توقّف علماء العربيّة عند هذا الأسلوب وحاولوا تحليله وبيان ما له من دلالات وخصائص بنيوية، وذلك بدءاً من سيبويه (ت 180هـ) الذي وقف عند بعض مسألة امتناع تعليقه ووجوب تعدّيه إلى المفعولين، ووصولاً إلى أبي عليّ الفارسي (ت 377هـ) الذي أفرد للفعل رأى مباحث خاصّة في (المسائل الحلبيات)، ثمّ أبي حيان (ت 745هـ) الذي فصّل كثيراً من مسائله في (التذيل والتكميل)، إضافة إلى غيره من المعربين والمفسرين قديماً وحديثاً.

وكثيراً ما يُركَّب أسلوب (أرأيت) مع أسلوب الشرط، فنتج عن ذلك بنية نحوية مركّبة من البنيتين، ويصاحب ذلك جملةٌ من التحويلات التي تأتي على عناصر التركيبين، كما ورد في القرآن الكريم نمطٌ آخر من التركيب لهذا الأسلوب، وذلك مع (أرأيت) ذاتها.

إشكاليّة البحث:

يعدّ تركيب أسلوب (أرأيت) مع الشرط واحداً من البنى النحوية الدقيقة والمشكلة في العربية، فقد اختلف النحاة في توجيه شواهد وبيان دلالاته في القرآن

الكريم، ويسعى البحث إلى تحليل هذه البنية الدقيقة وبيان خصائصها، وعرض آراء النحاة في وتفسيرها ونقدها. ويستفيد البحث من التحليل اللساني الحديث والانسجام النصي، فيسعى لتطويع البنية النحوية العربية لذلك وبيان ما فيها من تحويلات نحوية وانسجام نصي. وتتمثل إشكالية البحث في عدّة نقاط نُجملها على النحو الآتي:

- 1- ما معاني (أرأيت)؟ وألها خصوصيّة من الفعل رأى يرى؟
- 2- ما البنية النحويّة لهذا التركيب؟ وممّ يتألّف؟
- 3- ما التراكيب التي تتداخل معها (أرأيت)؟ وما خصوصيّتها وبنيتها الناجزة؟
- 4- ما الشواهد القرآنية لهذه الأسلوب؟ وما آراء النحاة في توجيهه؟

منهج البحث:

سيكون المنهج وصفياً تحليلياً، يعرض فيه الشواهد القرآنية التي تركّبت فيها (أرأيت) مع غيرها من الأساليب، ويقوم بوصف بنيتها وتحليلها وبيان ما فيها من تحويل وانسجام نصي، مستفيداً من آراء النحاة والمعرّبين.

أهميّة البحث:

تكمن أهميّة البحث فيما يلي:

- 1- معالجته أسلوباً نحويّاً دقيقاً، وتحليله نمطاً دقيقاً من الأبنية النحوية في العربيّة.
- 2- معالجته نمطاً دقيقاً من الشواهد القرآنية التي اختلف المعربون في توجيهها، وتحليلها وتحليل آراء المعربين فيها ومحاولة نقدها والترجيح بينها.
- 3- محاولته الجمع بين النظر اللساني الحديث في علم النصّ والأبنية النحوية، والجهد النحويّ القديم عند النحاة والمعرّبين والمفسّرين.
- 4- سعيه لتوطيد منهج يستفيد من الجهود المعاصرة الجديدة، وتطويعها لأجل العلوم القديمة التي لا تزال ميداناً خصباً يغني الدراسات الحديثة ولا يقلّ أهميّة عنها.

خطّة البحث:

سيجيء البحث في تمهيدٍ وعرضٍ وخاتمةٍ. وسيتناول التمهيدُ مفهوم البنية المركّبة والانسجام النصّي، ثم دلالات (أرأيت). وأما العرض فسيأتي في قسمين أساسيين، وهما: القسم الأول- التركيب مع الشرط: وقد نتج عنه أربعة أبنية في القرآن الكريم، وهي:

1- ذكر المفعولين معًا، وحذف جواب الشرط فقط.

2- حذف المفعول الأول وجواب الشرط.

3- حذف المفعول الأول والثاني.

4- حذف المفعول الأول والثاني وجواب الشرط.

القسم الثاني- التركيب مع (أرأيت): وهو نمطٌ نادرٌ في القرآن والعربية، إذ يمثّله شاهدٌ وحيدٌ من القرآن الكريم.

ثمّ كانت الخاتمة ببيان أبرز النتائج والرؤى التي توصّل إليها البحث.

التمهيدُ في مفهوم البنية المركّبة والانسجام النصّي ودلالات (أرأيت):

تتعدّد أنماط الأبنية النحوية في العربية، إذ يكون بعضها أصليًا وبعضها محوّلًا، وقد جاء أسلوب (أرأيت) في القرآن الكريم 34 مرّةً، بأكثر من بنية ودلالة نحويّة. وتمهيدًا لتحليل شواهد من الأبنية المركّبة فيه، لا بدّ من الوقوف عند مفهوم البنية المركّبة في اللسانيات الحديثة، دون قصد شمول جميع ما ذكر في هذا المجال، ومفهوم الانسجام النصّي، وصولًا إلى الوقوف عند الدلالات النحوية لـ (أرأيت) في العربية والقرآن الكريم ذكرها المعربون.

أولاً- مفهوم البنية المركّبة:

تحدّث اللسانيُّ الأمريكيُّ (نوام تشومسكي) عن مفهوم البنية النحويّة وقواعد التحويل، فقد ميّز بين نوعين مختلفين للبنية النحوية، وهما: البنية العميقة Deep Structure والبنية السطّحية Surface Structure. فالبنية العميقة هي: التي

تَحْمِلُ المَكُونَاتِ الأساسيةَ للجملة، وهي أبنية مجردة. أما البنية السطحية فهي: الجُمْلُ المُنطَوقة في اللغة⁽¹⁾، أو البنية العميقة هي: التنظيم النحوي للجملة قبل حصول عمليات التحويل في عناصرها، والبنية السطحية هي: التنظيم النحوي الناجز عبر التتابع الكلامي المنطوق⁽²⁾.

والبنية العميقة يُستمدّ منها المعنى، وتُقدّم التفسير الدلالي للجملة، في حين أنّ البنية السطحية يُستمدّ منها اللفظ، وتُقدّم التفسير الصوتي للجملة⁽³⁾.

وذكر (تشومسكي) أنّه تُجرى على البنية العميقة قواعد تحويل تُنشئ البنية السطحية، بحيث يكون التفاعل بين البنية العميقة وقواعد التحويل مُنتجاً للبنية (البنى) السطحية التي تطابق الجُمْلُ الصحيحة في اللغة التي تُطبّق عليها فقط القواعد الصوتية الفونولوجية لإنشاء النظام الصوتي الناجز⁽⁴⁾.

ولأنّ قواعد التحويل متعدّدة، فإنّ البنى السطحية تكون متنوّعة ومتعدّدة، في حين البنى العميقة تكون محدودة⁽⁵⁾، بحيث يمكن ردّ مجموعة من البنى السطحية ذات الأصل الدلالي الواحد إلى بنية عميقة واحدة⁽⁶⁾.

وقد اهتمّ (تشومسكي) ببيان البنية التحويلية وقواعد التحويل

(1) يُنظر: بريجيت بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نوام تشومسكي، ص 278.

(2) يُنظر: يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية ص 301، وراجع: نل سميت، تشومسكي أفكار ومثّل، ص 123.

(3) يُنظر: جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية ص 162، وميشيل زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ص 112، وبريجيت بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نوام تشومسكي ص 278.

(4) يُنظر: جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية ص 162، وميشيل زكريا، مباحث في النظرية الألسنية ص 112، وبريجيت بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نوام تشومسكي ص 278-279.

(5) يُنظر يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية ص 245، وأحمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 236.

(6) يُنظر: عادل فاخوري، اللسانيات التوليدية والتحويلية، ص 54.

Transformation في كتابه (البنى النحوية)، وذكر (تشومسكي) أنها قواعد التحويل هي التي تبين كيفية الانتقال من المستوى المجرد للبنية العميقة إلى المستوى السطحي النهائي للجملة، وهي تحويلات إجبارية أو اختيارية، وتكون بالحذف والزيادة، وبالترتيب أو التبديل، وبالقلب وبالمعجم⁽¹⁾.

ومن ضمن هذه التحويلات ما ينتج عنه من تركيب الأسلوب مع أسلوب آخر، بحيث ينتج بنية جديدة متداخلة شديدة التماسك والتآزر، وهذا التركيب يكون غالباً استعانةً بحذف بعض العناصر من الأسلوبين المركبين كما سنرى، وهذا يعني أنّ البنية المركبة جزء من البنية المحولة، ناتج عن تداخل بنيتين في بناء واحد، مع ما في ذلك من حذف غرضه الوصول إلى الانسجام النصي.

ثانياً - مفهوم الانسجام النصي:

يُعدّ الانسجام واحداً من أبرز السمات النصية التي تحدّث عنها الباحثون في علم النص. فالانسجام والالتحام اثنان من أهمّ المعايير السبعة التي تجعل من النص نصّاً، وتُحقّق فيه سمة النصية⁽²⁾.

ومصطلح Cohesion الانسجام أو التماسك النحويّ أو الشكليّ أو التّضام يعني ترابط العناصر السطحية في النص، أي إنّّه يدرس الترابط اللفظي بين العناصر على المستوى النحويّ. أمّا مُصطلح Coherence الالتحام أو التماسك المعنويّ فهو ما يتحقّق به الترابط المفهوميّ Conceptual Connectivity في

(1) ينظر: تشومسكي، البنى النحوية ص 63، يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية، ص. 245-246؛ وأحمد قدور مبادئ اللسانيات، ص. 237؛ وبريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نوا تشومسكي، ص. 280-281.

(1) ينظر: يوسف غازي، مدخل إلى الألسنية ص 245-246، وأحمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 237، وبريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نوا تشومسكي، ص، 280-281.

(2) يُنظر: روبرت دي بو غراند، التّصّ والخطاب والإجراء، ص 103-105، وراجع: روبرت دي بوغراندي، ولفغانغ دريسلر، إلهام أبو غزالة، علي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة التّص، ص 25-37.

النّص⁽¹⁾، أي إنّهُ يدرس الترابط الدلالي عبر مجموعة من المفاهيم المنطقية الدلالية بين أجزاء النصّ الواحد.

ويتحقّق الانسجام النحويّ عبر جُملة من الأدوات والوسائل، منها: الهيئات النحويّة للعناصر اللفظيّة، والتّكرار، والأدوات، والإحالة، والحذف. أمّا الالتحام الدلالي فوسائله العناصر المنطقيّة، كالسببيّة والعموم والخصوص، ومعلومات عن الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف، والتّماسك مع التجربة الإنسانيّة، وتفاعُل المعلومات مع المعرفة القبلية بالعالم⁽²⁾.

وسيحاول البحث كشف ما في البنية المركّبة لأسلوب (أرأيت) من الانسجام اللفظيّ والالتحام الدلاليّ، إذ تلجأ هذه البنية إلى طرق التحويل ولا سيما الحذف وصولاً إليهما.

ثالثاً- دلالات أرأيت:

ذكر جمهور النحاة أنّ لـ (أرأيت) في كلام العرب دلالتين اتفاقاً، فهي إمّا أن كون بمعنى: (هل رأيت؟)، وإمّا أن تكون بمعنى: (أخبرني)، قال الفراء (ت 207هـ): «لِلْعَرَبِ فِي (أَرَأَيْتَ) لُعْتَانٍ وَمَعْنِيَانِ، أَحَدُهُمَا: أَنَّ تَسْأَلَ الرَّجُلَ: أَرَأَيْتَ زَيْدًا؟ أَيْ: بِعَيْنِكَ ... وَثَانِيَهُمَا أَنَّ تَقُولَ: أَرَأَيْتَ، وَأَنْتَ تُرِيدُ: أَخْبِرْنِي»⁽³⁾. ولكنّ أبا الحسن الأخفش (ت 215هـ) ومن تابعه أضافوا معنًى ثالثاً، وهو أن تكون بمعنى: (انتبه)⁽⁴⁾.

1- أرأيت بمعنى هل رأيت:

فالمعنى الأوّل (أرأيت) هو: (هل رأيت؟)، أي تكون استفهاماً عن الرؤية

(1) يُنظر: الحاشية السابقة. وراجع: محمد جواد النوري، لسانيات النصّ وتحليل الخطاب، ص 340.

(2) يُنظر: روبرت دي بو غراند، النّص والخطاب والإجراء ص 103-105، وراجع: روبرت دي بوغراند، ولفغانغ دريسلر، مدخل إلى علم لغة النّص ص 25-37.

(3) أبو حيان، البحر المحيط 508/4، والنهر المادّ 392/2. والكلام في معاني القرآن للفراء 333/1.

(4) أبو حيان 1997-2024، التذيل والتكميل، 99/6، وأبو حيان 1998، ارتشاف الضرب، 210/4.

ونحوها من المعرفة، وتتركب البنية النحوية لـ رأيت هذه من همزة استفهام، والفعل (رأى) المتعدي إلى مفعول به واحدٍ إن كان بصرياً، واثنين إن كان قلبياً، والتاء التي هي فاعل. وهذه الدلالة قليلة في القرآن الكريم، ولها شاهدان فقط فيه؛ الأول قوله تعالى: ﴿قَالَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ، أَنْتُمْ وَأَبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ؟ فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ﴾ [الشعراء: 75-77]. فالمعنى: هل أبصرتم وتَفَكَّرْتُمْ ما كنتم تعبدون من هذه الأصنام⁽¹⁾؟ والثاني هو قوله تعالى: ﴿أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالْذِّينِ؟ فَذَلِكَ الَّذِي يَدْعُ الْيَتِيمَ﴾ [الماعون: 1-2]، فالأظهر فيه أنَّ المعنى: هل عرفت الذي يكذب بالجزء⁽²⁾؟ كما أنَّها لا يدخلها التركيب مع غيرها من الأساليب فلا يتعلق بها البحث. وهذه البنية النحوية البسيطة لها نظائر في الكلام لا تستدعي الاستشهاد بها، ومع ذلك نذكر منها ما روي عن الجري من أنه قال لأبي الطفيل ط - وهو آخر من مات من الصحابة رضي الله عنهم -: «أرأيت رسول الله ﷺ؟» قال: «نعم، كان أبيض مليح الوجه»⁽³⁾.

2- أرأيت بمعنى أخبرني:

والمعنى الثاني لـ (أرأيت) هو: (أخبرني). وتتألف البنية النحوية لهذا الأسلوب، في الأصل، من همزة استفهام بمعنى الأمر، والفعل رأى المسند إلى التاء التي قد تلحقها كافٌ لتوكيد الخطاب، ثم مفعولين أولهما ظاهر والثاني جملة استفهامية. قال أبو حيان (ت 745هـ): «تَقَرَّرَ في عِلْمِ الْعَرَبِيَّةِ أَنَّ (أَرَأَيْتَ) إِذَا كَانَتْ بِمَعْنَى: (أَخْبِرْنِي) تَعَدَّتْ إِلَى مَفْعُولَيْنِ، أَحَدُهُمَا مَنْصُوبٌ، وَالْآخَرُ جُمْلَةٌ اسْتِفْهَامِيَّةٌ»⁽⁴⁾.

ومن شواهد (أرأيت) بهذا الأصل قوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ الَّذِي كَفَرَ بِآيَاتِنَا

(1) الشوكاني فتح القدير، 121/4، وابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير 140/9، والجلالان، المفصل، ص 1356.

(2) أبو حيان، البحر المحيط، 552/10، والجلالان، المفصل، ص 2160.

(3) صحيح مسلم، باب: كان النبي صلى الله عليه وسلم أبيض مليح الوجه، برقم: 98 - (2340) 84/7.

(4) البحر المحيط 193/8.

وَقَالَ لَأَوْثَقَ مَالًا وَوَلَدًا، أَطْلَعَ الْغَيْبَ أَمْ اتَّخَذَ عِنْدَ الرَّحْمَنِ عَهْدًا؟» [مریم: 77-78].
ف (أرأيت) هنا بمعنى: (أخبرني)⁽¹⁾، والهمزة فيه استفهامية للأمر، والتاء: فاعل، والمفعول الأول هو: الذي كفر، والمفعول الثاني جملة: أطلع الغيب الاستفهامية⁽²⁾.

ومن هذه البنية في كلام العرب ما روي عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنها من أنها قالت: جاءت امرأة النبي ﷺ فقالت: «أَرَأَيْتِ إِحْدَانَا تَحِيضُ فِي الثَّوْبِ كَيْفَ تَصْنَعُ؟» قَالَ: «تَحْتُهُ، ثُمَّ تَقْرُصُهُ بِالْمَاءِ، وَتَنْصَحُهُ، وَتُصَلِّي فِيهِ»⁽³⁾. ف (أرأيت) بمعنى: (أخبرني)، والمفعول الأول (إحدانا)، والثاني جملة (كيف تصنع).

ومن ذلك قول ابن المقفع على لسان الشغبر⁽⁴⁾ للبؤة: «أَرَأَيْتِ الْوَحْشَ الَّتِي كُنْتَ تَأْكُلِينَ أَمَا كَانَ لَهَا آبَاءٌ وَأُمَهَاتٌ؟ قالت: بلى»⁽⁵⁾.

وهذه الدلالة هي الأكثر في القرآن الكريم وهي التي يطرأ عليها التركيب مع غيرها، ولذلك سيتوجه إليها البحث بما فيها من تركيب.

3- أرأيت بمعنى انتبه:

وهو المعنى الذي ذكره الأخفش ومن تابعه، وهو أَنَّ (أريت) بمعنى: (انتبه)، والبنية النحوية لهذه الدلالة، تتألف عند مَنْ ذكرها، من (أرأيت) وجواب عنها، لتضمنها معنى: (انتبه). ومثالها عند أصحابها قوله تعالى: «قَالَ أَرَأَيْتِ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ» [الكهف: 63]. فالمعنى: تنبّه إذ أويْنَا، وجملة (إِنِّي نَسِيتُ) جواب عنها، ولذلك جاءت الفاء فيها.

والجمهور على نفي هذه البنية، وردّ ما كان منها إلى معنى أخبرني⁽⁶⁾، ثم إنّ وأغلب الشواهد التي ذُكرت بهذه الدلالة جاءت فيها (أرأيت) وبعدها الشرط، ولذلك

(1) الزمخشري 1987، 39/3. وأبو حيان 2000، البحر المحيط 293/7

(2) الجلالان، المفصل في تفسير القرآن الكريم، ص 1145.

(3) صحيح البخاري، باب: غسل الدم، برقم: 225، 91/1.

(4) الشغبر: ابن أوى. تاج العروس: شغبر 202/12.

(5) كليله ودمنة، ابن المقفع، ص 297.

(6) أبو حيان، التذييل والتكميل 99/6، وارتشاف الضرب، 2120/4

سيرد ذكر هذه الدلالة في أثناء البحث، ولن يُفرد أيضاً، ولا سيّما أنّ الجمهور على نفيه.

ومن هذه البنية أيضاً قول الحاث بن وعله الشيباني⁽¹⁾:

أَرَأَيْتَ إِنْ سَبَقْتَ إِلَيْكَ يَدِي بِمَهَنٍّ يَهْتَرُ فِي الْعَظْمِ
هَلْ يَمْنَعُكَ إِنْ هَمَمْتُ بِهِ عَبْدَاكَ مِنْ هَدٍ وَمِنْ جُرْمِ

ومن ذلك أيضاً ما روي عَنْ جَابِرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: «أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ التَّعْمَانُ بْنُ قَوْقَلٍ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَرَأَيْتَ إِذَا صَلَّيْتُ الْمَكْتُوبَةَ، وَحَرَمْتُ الْحَرَامَ، وَأَحَلَلْتُ الْحَلَالَ، أَدْخُلُ الْجَنَّةَ؟ فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: نَعَمْ»⁽²⁾. ف (أرأيت) عند أصحاب هذا القول بمعنى (انتبه)، وجوابها في البيت جملة (هل يمنعك) وفي الحديث جملة (أدخل). والصواب كما أسلفنا أنّها بمعنى (أخبرني)، وقد حُذِفَ معها المفعول الأول، والجملةتان المذكورتان هما المفعول الثاني.

القسم الأول - تركيب (أرأيت) مع الشرط:

كثيراً ما جاءت (أرأيت) وبعدها الشرط في القرآن الكريم، فنتجت عن ذلك بنية مركّبة من الأسلوبين، جرى فيها عمليات تحويل متنوعة بحذف بعض عناصر الأسلوبين، وصولاً إلى تحقيق الانسجام والالتحام التّصيين في هذه البنية المركّبة. وقد تبيّن أنّ التحويلات التي تطرأ على هذه البنية المركّبة أنتجت أربعة أبنية في القرآن الكريم، لأنّه إمّا أن يُذكر المفعولان معاً ويُحذف جواب الشرط فقط، وإمّا أن يُحذف المفعول الأوّل وجواب الشرط، وإمّا أن يُحذف المفعولان، وإمّا أن يُحذف المفعولان وجواب الشرط معاً. وأكثر هذه الضروب مجيئاً في القرآن الكريم الضرب الثاني، أي: الذي يُحذف فيه المفعول الأوّل وجواب الشرط.

(1) الاختيارين، الأخفش الأصغر، ص 387.

(2) صحيح مسلم، باب بيان الإيمان الذي يدخل به الجنة، برقم: 16 - (15)، 33/1.

1- ذكر المفعولين معاً، وحذف جواب الشرط فقط:

قد يُذكر المفعول الأول عند تركيب (أرأيت) مع الشرط، فيغدو قريباً من البنية الأصلية لـ (أرأيت)، لأنّ المفعولين المذكوران، ولكنّ التحويل وقع عند ذلك على الشرط، إذ حُذف منه جوابه لدلالة المفعول الثاني تحقيقاً للانسجام النصّي.

وهذا البنية لـ (أرأيت) قليلة في القرآن الكريم ورد لها شاهد واحد هو قوله تعالى في سورة الزمر: ﴿وَلَقَدْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ قُلْ أَفَرَأَيْتُمْ مَا تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ أَرَادَنِيَ اللَّهُ بِضُرٍّ هَلْ هُنَّ كَاشِفَاتُ ضُرِّهِ؟ أَوْ أَرَادَنِي بِرَحْمَةٍ هَلْ هُنَّ مُمْسِكَاتُ رَحْمَتِهِ؟ قُلْ حَسْبِيَ اللَّهُ عَلَيْهِ يَتَوَكَّلُ الْمُتَوَكِّلُونَ﴾ [الآية: 38]. فقد ترّكبت (أرأيت) مع أسلوب الشرط الذي جاء قيداً حالياً مقدّماً من الضمير المستتر في كاشفات وممسكات في المفعول الثاني وما عُطف عليه⁽¹⁾. فالعنى: أخبروني الأصنام أيكشفن ضرّ الله إن أرادته لي؟ أو أئمسكن رحمته إن أرادها لي؟

وقد ذكر أبو حيان أنّ (أرأيت) جارية على وضعها الأصلي في الآية، لكنه لم يُصرّح بما جرى من حذف للشرط، فقال: «و(أرأيتُمْ) هنا جارية على وضعها، تعدّت إلى مفعولها الأول، وهو: ما يدعون، وجاء المفعول الثاني جملة استفهامية وفيها العائد على ما، وهو لفظ (هُنَّ)، وأنّ تحقيراً لها وتعجيراً وتضعيفاً»⁽²⁾.

2- حذف المفعول الأول وجواب الشرط:

الأكثر عند تركيب (أرأيت) مع الشرط أن يدخل الأسلوبان في تحويل نحوي دقيق، تنتج عنه بنية نحوية مركبة شديدة التماسك. وذلك أنّ هذين التركيبين يستدعي كلّ منهما بنية نصيّة تتطابق مع الأخرى. فالتركيب الأول يستدعي مفعولين أولهما ظاهر والثاني جملة استفهامية كما أسلفنا، والشرط يستدعي جملتين للشرط وللجواب، والمفعول الأول متطابق مع ما في فعل الشرط، والثاني متطابق مع الجواب. ولكن هاتين البنيتين تتعاندان في المستوى الناجز، إذ لا يمكن اجتماع كلّ ذلك على المستوى الظاهر، لأنّ ذكره جميعاً سيؤدّي إلى تكرارٍ ينتج عنه ترهلٌ ورکّةٌ في التعبير، وهذا ما

(1) ينظر: الجلالان، المفضل ص 1647.

(2) أبو حيان، البحر المحيط 206-205/9.

يجعل البناء النَّصي يلجأ إلى التحويل بإجراء عملية علاجية نصّية، فيُحذف من كلّ تركيب عُنصر بدلالة ما في التركيب الآخر، فيُحذف من الأوّل المفعول به، ويقوم مقامه ما في فعل الشرط، ويُحذف من الثاني جواب الشرط، ويقوم مقامه المفعول الثاني المذكور. وهذا ما يمكن أن نسمّيه التداخل النصي للتركيب الذي ينتج عنه تلاخُم شديد التآزر.

والنّص من خلال هذه العملية كما أسلفنا يهزّب من التكرار الذي لا يُلائم البناء النصي المنسجم، فيقوم بالتحويل والعلاج، وصولاً إلى الانسجام. وأمثلةُ هذا العملية كثيرةٌ في فصيح الكلام، ولا سيّما القرآن الكريم، الذي ورد منه عليها 9 مواضع، نحلّل بعضها بما يُبيّن المراد ثم نسرد البقية. وهي مما جرى فيها خلافٌ بين المعريين.

فمن ذلك قوله تعالى في سورة الأنعام - وهو أوّل إيراد لـ (أرأيت) في القرآن الكريم - : ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُ اللَّهِ أَوْ أَتَتْكُمُ السَّاعَةُ أَغَيْرَ اللَّهِ تَدْعُونَ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [الآية: 40]. وقد اختلف النحاة في توجيه هذه البنية النحوية على آراء:

فقد رأى كثيرٌ من النحاة أنّ (أرأيت) هذه قد علّقت عن العمل بالشرط، مُحالفين بذلك سيويه (ت 180هـ) وممتقدين له إذ نصّ على أنّ أرأيت التي بمعنى: (أخبرني) لا تعلق⁽¹⁾. قال أبو البقاء العكبري (ت 616هـ) حاكياً هذا الوجه: «وَقَالَ آخِرُونَ: لَا يَحْتَاجُ هَذَا إِلَى مَفْعُولٍ، لِأَنَّ الشَّرْطَ وَجَوَابَهُ قَدْ حَصَلَ مَعْنَى الْمَفْعُولِ»⁽²⁾. ونصّ أصحاب هذا الوجه ومن حكاه أنّه في ثمانية أماكن في القرآن الكريم، جاء فيها بعد (أرأيت) الشرط⁽³⁾. والصواب أنّ هناك مكاناً آخر لم يعدّوه، وهو من هذه الضرب، فكان يجب أن يذكرُوا أنّها تسعة أماكن. وسنأتي على ذكره.

وذكر ابن عصفور (ت 669هـ)، للخروج من ذلك، أنّ هذه البنية من باب

(1) ينظر: الكتاب لسيويه 239/1-240.

(2) العكبري، التبيان في إعراب القرآن 496/1.

(3) ينظر: أبو حيان، التذييل والتكميل 95/6-96 والبحر المحيط 508/4.

حذف المفعول اختصارًا كما يُحذف في باب علم، وكما كان الحذف في النوع السابق الذي أوردناه.

وذكر أبو الحسن الأخفش ومن وافقه أنَّ (أُرأيت) في هذه الآية ونحوها بمعنى: (انتبه) و(أما)، وبذلك أخرجها عن بنية (أُرأيت) بمعنى: (أخبرني)، فلم تعد بحاجة مفعولين، وصار لها بنية جديدة تكتفي فيها بجواب عنها لتضمنها معنى أما، فالمعنى: أما إن أتاكم عَذَابُهُ، وجملة الاستفهام جوابُ (أُرأيت) لا جوابُ الشرط، افترنت بالفاء أم لم تفترن⁽¹⁾.

ورد أبو حيان على جميع ذلك، فذكر أنَّ الفعل باقٍ على إعماله، وأنَّ الحذف من التنازع لا الاختصار، حيث تنازعت (أُرأيت) وفعل الشرط في الاسم، فأعمل الأقرب وهو الشرط، وأضمر للأول منصوب، والتقدير: أُرأيتكموه⁽²⁾. وقد أغفل أبو حيان أنَّ التنازع جرى بين رأيت والشرط في (أغیر الله تدعون)، ولكن أُعمل فيه الأول، وليست هذه الجملة جوابًا للشرط لعدم وجود الفاء.

ونحن نميل إلى تحليل هذه البنية بجعلها من قبيل البنية المركبة، إذ الأصل في البنية النحوية لتكوين (أُرأيت) هنا أن يُقال: أُرأيتم عذاب الله أَعِيزَ الله تَدْعُونَ للخلاص منه؟ والأصل في بنية الشرط أن يُقال: إن أتاكم عَذَابُ الله فهل عِيزَ الله تَدْعُونَ للخلاص منه؟⁽³⁾ والمفعول الأول متحدٌ مع ما في فعل الشرط، والمفعول الثاني متحد مع الجواب كما ترى، ولو ذكرت البنية النحوية الأساسية لقل: أُرأيتم عذاب الله أَعِيزَ الله تَدْعُونَ للخلاص منه؟ إن أتاكم عَذَابُ الله فهل عِيزَ الله تَدْعُونَ للخلاص منه؟ ولا يخفى ما في هذا من التكرار والإطالة والتفكك النَّصي على المستوى النحوي، فلذلك كان التحويل بالحذف وصولًا للانسجام، فحذف من الأول المفعول به، ومن الثاني جواب

(1) ينظر: أبو حيان، التذييل والتكميل 95/6-96 والبحر المحيط 509/4.

(2) ينظر: أبو حيان، التذييل والتكميل 96/6-97.

(3) إِنَّمَا عدلنا في جواب الشرط عن الهمزة إلى هل، لأنَّ أبا حيان ذكر أنَّ جواب الشرط إذا كان استفهامًا بالحرف لا يكون إلا بهل مقدمًا عليها الفاء، نحو إن قام زيد فهل تكرمه؟ البحر المحيط 510/4، وينظر: التذييل والتكميل 100/6، و الجلالان، المفصل ص 468.

الشرط، ثُمَّ رُكِّبَتِ الْبَنِيَتَانِ فِي هَذِهِ الْبَنِيَةِ الْمُرَكَّبَةِ، وَجُعِلَ الشَّرْطُ فِيهَا قَيْدًا حَالِيًّا مُقَدِّمًا مِنَ الْمَفْعُولِ الثَّانِي (1).

وقد ذكر فخر الدين قباوة ملمحًا دلاليًا في حذف جملة جواب الشرط، فقال: «وفي هذا تأكيدٌ بتكرار الجملة مذكورة ومقدّرة» (2). أمّا الرابط بين المفعولين في الآية فمقدّر أيضًا. قال أبو حيان: «ورابط هذه الجملة الاستفهامية بالمفعول المحذوف في رأيكم مقدّر، تقديره أغير الله تدعون لكشفه» (3).

ونحو هذا التحويل جرى في الإيرادين الآخرين في سورة الأنعام. ولخذ مثلاً له أيضاً قوله تعالى في سورة يونس: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُهُ بَيِّنَاتًا أَوْ هَمَّازًا مَادًّا يَسْتَعْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ؟﴾ [الآية: 50]. فالبنية الأصلية هي بأن يُقال: أخبروني عذابه مَادًّا يَسْتَعْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ؟ إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُهُ فَمَادًّا يَسْتَعْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ؟ ثُمَّ صير إلى التحويل بحذف المفعول الأول استغناء عنه بالشرط، وحذف جواب الشرط استغناء عنه بالمفعول الثاني.

وقد اختلف المعربون في تقدير جواب الشرط في الآية على أوجه، ثلاثة ذكرها الزمخشري (ت 538هـ)، وهو أن يكون محذوفًا وتقديره: (تندموا على الاستعجال)، وأن يكون جملة (ماذا يستعجل منه)، وأن يكون جملة (أثم آمنتم) وما بينهما اعتراض. فقال: «فإن قلت: بِمَ تَعَلَّقَ الاستفهام؟ وأين جوابُ الشرط؟ قلت: تعلق بـ (أرأيتم)، لأنّ المعنى: أخبروني ماذا يستعجل منه المجرمون، وجواب الشرط محذوف وهو: تندموا على الاستعجال، أو تعرفوا الخطأ فيه... ويجوز أن يكون ماذا يَسْتَعْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ جواباً للشرط، كقولك: إن أتيتك ماذا تطعمني؟ ثم تتعلّق الجملة بـ أرأيتم. وأن يكون أُمْ إِذَا مَا وَقَعَ آمَنْتُمْ بِهِ جواب الشرط، وماذا يَسْتَعْجِلُ مِنْهُ الْمُجْرِمُونَ اعتراضاً. والمعنى: إن أتاكم عذابه آمنتم به بعد وقوعه حين لا ينفعكم الإيمان؟ ودخول حرف الاستفهام

(1) أعرب قباوة الجملة الشرطية حالا مقدّمة عن الفاعل في تدعون. ينظر: الجلالان، الفصل ص 468.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) البحر المحيط 509/4.

على ثم، كدخوله على الواو والفاء في قوله ﴿أَفَأَمِنْ أَهْلِ الْقُرَى﴾، ﴿أَوَأَمِنْ أَهْلِ الْقُرَى﴾⁽¹⁾.

وقد تابع بعض المعربين الزمخشري في بعض هذه الوجوه، كالبيضاوي (ت 685هـ)⁽²⁾ وقباوة⁽³⁾ في تقدير الجواب: تندموا على الاستعجال، وكالحلي في جعل الجملة الاستفهامية جواب الشرط⁽⁴⁾.

وكان أبو حيان قد رد على أوجه الزمخشري الثلاثة، وأضاف بدلاً منها وجهاً رابعاً، وهو أن الجواب محذوف ولكن بدلالة جملة رأيتم، فقال: «وما قدّره الزمخشري غير سائغ، لأنه لا يُقدَّر الجواب إلا بما تقدّمه، لفظاً أو تقديرًا، تقول: أنت ظالمٌ إن فعلت، فالتقدير: إن فعلت فأنت ظالمٌ... فالذي يسوغ أن يُقدَّر: (إن أتاكم عذابه فأخبروني ماذا يستعجل)... أما تجويزه أن يكون (ماذا) جواباً للشرط فلا يصح، لأنّ جواب الشرط إذا كان استفهاماً فلا بُدَّ فيه من الفاء...، ولا يجوز حذفها إلا إن كان في ضرورة... وأما تجويزه أن يكون (أثم إذا ما وقع آمنتم به) جواب الشرط، و(ماذا يستعجل منه المجرمون) اعتراضاً، فلا يصح أيضاً، لما ذكرناه من أنّ جملة الاستفهام لا تقع جواباً للشرط إلا ومعها فاء الجواب. وأيضا... فالجملة الاستفهامية معطوفة، وإذا كانت معطوفة لم يصح أن تقع جواب شرط. وأيضا فأرأيتم بمعنى (أخبرني) تحتاج إلى مفعول، ولا تقع جملة الشرط موقعه»⁽⁵⁾.

ونحن نميل إلى خلاف ما ذكره هؤلاء العلماء الأفاضل في تقدير جواب الشرط، فهو يُقدَّر من جنس المفعول الثاني، كما بيّنا في تفسير هذه البنية المركبة في الآية السابقة، لا كما قدّره الزمخشري: تندموا، لأنّ ما قدّر بدليل لفظي أقوى مما قدّر بدليل معنوي، ولا من جنس (أرأيتم) كما ذكر أبو حيان، لأنّ تقديره من جنس المفعول

(1) الزمخشري، الكشف، 351/2. والأيّتان من الأعراف: 97 و98.

(2) البيضاوي، أنوار التنزيل، 115/3. وأجاز الوجهين الآخرين اللذين ذكرهما الزمخشري أيضاً.

(3) الجلالان، المفصل 766.

(4) المرجع نفسه الصفحة نفسها.

(5) أبو حيان، البحر المحيط 68/6-69.

الثاني أقوى، بدليل أنّ الفاء لو جاء في مثل هذا لكانت الجملة هي جواب الشرط، وإن خُذفت كانت الجملة مفعولاً ثانياً، وامتنع كونها الجواب – وهذا دليل تضعيف قول الزمخشريّ الثاني – فدلّ ذلك على أنّهما من جنس واحد.

وتستطيع أن تتحقّق من اطّراد ما ذكرناه في هذه البنية وتقدير الجواب فيها حيث وقعت في القرآن الكريم وبعدها شرط والاستفهام الوارد بلا فاء، فالمفعول الأوّل محذوف بدلالة الشرط، والمفعول الثاني هو جملة الاستفهام الخالية من الفاء، وجواب الشرط محذوف بدلالة المفعول الثاني، وهذا من البنية المركّبة كما أسلفنا.

ولُحِذَ لهذه البنية مثلاً أيضاً قوله تعالى في سورة هود: ﴿قَالَ يَاقَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُمْ عَلَىٰ بَيْتَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَيْنِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمْوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَاهُونَ؟﴾ [الآية: 28]. فقد ذكر الزمخشريّ أنّ (أرأيتم) بمعنى (أخبروني)، ويبدو أنّه استغنى عن تكرار كلامه في الجواب بما مرّ في الآية السابقة⁽¹⁾، وكذلك ذكر أبو حيان نحواً من رأيه السابق في جواب الشرط، فقال: «مفعول (أرأيتمكم)⁽²⁾ محذوف، والتقدير: أرأيتمكم البيّنة من ربي إن كنت عليها أنلزمكموها؟ فهذه الجملة الاستفهامية في موضع المفعول الثاني لقوله: أرأيتم، وجواب الشرط محذوف يدلّ عليه أرأيتمكم⁽³⁾. والأرجح أنّ تقديره من جنس المفعول الثاني كما ذكرنا، أي: أنلزمكموها. وعلى خلاف ما ذكره قباوة في الآية السابقة من متابعة المعربين، نجد هنا قد ذهب إلى نحوٍ من هذا المذهب، فقدّر الجواب كما ذكرنا⁽⁴⁾.

هذا، وهذه الآية لم يذكرها أبو حيان مع الآيات التي اعترض بها على سيبويه من زعم أنّها من التعليق⁽⁵⁾، والصواب أنّها مما يدخل عليه الاعتراض عند من ادّعى التعليق، لأنّ بنيتها واحدة.

(1) ينظر: الكشف 389/2.

(2) كذا في المكانين. والصواب: أرأيتم.

(3) البحر المحيط 143/6.

(4) ينظر: الجلالان، الفصل ص 805-806.

(5) ينظر: التذييل والتكميل 96-95/6.

ومّا دَقَّ من هذه البنية قوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ إِنْ مَتَّعْنَاهُمْ سِنِينَ، ثُمَّ جَاءَهُمْ مَا كَانُوا يُوعَدُونَ، مَا أَغْنَى عَنْهُمْ مَا كَانُوا يُمْتَعُونَ؟﴾ [الشعراء: 205-207]. فقد جاءت (أرأيت) بمعنى: (أخبرني) وبعدها الشرط. وأجاز أبو حيان أن يكون المفعول الأوّل محذوفًا بدلالة فاعل جاءهم، وأن يكون (ما كانوا يوعدون) هو المفعول الأوّل، والفاعل مضمّرًا في جاء، وأما المفعول الثاني فهو جملة (ما أغنى عنهم ما كانوا يمتعون)، والرباط فيها مع المفعول الأوّل محذوف، تقديره: أي شيء أغنى عنهم تمنعهم حين حل، أي الموعود به، وهو العذاب؟ وجوّز أبو البقاء العكبري في (ما) أن تكون استفهامة فتكون في موضع نصب، وأن تكون نفيًا، أي: ما أغنى عنهم شيئًا⁽¹⁾. ونقول في هذه الآية أيضًا: إنّ المفعول الأوّل محذوف بدلالة فاعل جاء، وإن كان خفاء العلامة الإعرابية في (ما) قد ساعدَ أبا حيان في تجويزه أن تكون هي المفعول به، فإنّ نظائر هذه الآية تُبعدُ أن تُوجّه بنيتها هذا التوجيه، وإنّ (ما) استفهامية بمعنى النفي، لا نافية كما جَوّز أبو البقاء، وذلك قياسًا على أغلب نظائر هذا الأسلوب أيضًا. أمّا الرباط بين المفعولين فذكر قبالة أنّه إعادة ذكر التمتع⁽²⁾.

وأما بقية الإيرادات لهذه البنية النحوية في القرآن الكريم فهي في الأنعام: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَخَذَ اللَّهُ سَمْعَكُمْ وَأَبْصَارَكُمْ وَخَتَمَ عَلَى قُلُوبِكُمْ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِهِ؟ انْظُرْ كَيْفَ نَصَرَفُ الْآيَاتِ ثُمَّ هُمْ يَصْدِفُونَ. قُلْ أَرَأَيْتَكُمْ إِنْ أَتَاكُمْ عَذَابُ اللَّهِ بَغْتَةً أَوْ جَهْرَةً هَلْ يُهْلِكُ إِلَّا الْقَوْمَ الظَّالِمُونَ؟﴾ [الأنعام: 46-47]، وفي سورة ص وردت مرتين: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَاءٍ؟ أَمْ لَا تَسْمَعُونَ؟ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِاللَّيْلِ تَسْكُنُونَ فِيهِ؟ أَمْ لَا تُبْصِرُونَ؟﴾ [الأنعام: 71-72]، وفي فصلت: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كَانَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ ثُمَّ كَفَرْتُمْ بِهِ مَنْ أَضَلُّ مِنْ هُوَ فِي شِقَاقٍ بَعِيدٍ؟﴾ [الآية: 52]. ولك أن تقيس ما ذكرناه في هذه البنية وشواهدا السابقة

(1) ينظر: العكبري، التبيان في إعراب القرآن 1002/2، وأبو حيان، البحر المحيط 193/8

(2) ينظر: الجلالان، المفصل ص 1368.

عليها، لتجد أنه مطرد فيها أيضًا إن شاء الله.

3- حذف المفعول الأول والثاني:

من تحويلات البنى المركبة لأسلوب (أرأيت) مع الشرط في القرآن الكريم أيضًا أن يُحذف المفعولان الأول والثاني معًا اكتفاءً بما ورد في الشرط وجوابه، واستغناءً بهما، ووصولاً إلى الانسجام النصي بالابتعاد عن الذكر المؤدّي إلى التكرار. وقد ورد لهذه البنية ثلاثة شواهد في القرآن الكريم. وهذه البنية قريبة من السابقة، وتختلف عنها بوجود الفاء في جملة الاستفهام، فيمتنع أن تكون مفعولاً ثانياً، ويتعين كونها جواباً للشرط.

وشاهد هذه البنية الأول قوله تعالى: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَأَتَانِي مِنْهُ رَحْمَةٌ فَمَنْ يُنصِرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنْ عَصَيْتُهُ فَمَا تَزِيدُونَنِي غَيْرَ تَخْسِيرٍ﴾ [هود: 63]. فقد دخلت (أرأيتم) على الشرط، وهي بمعنى: (أخبروني)، والمفعول الأول محذوف كما تقدّم، أما جملة (فمن ينصرنني) فهي جواب الشرط، لا المفعول الثاني، وإن كانت استفهامية، لوجود الفاء الرابطة، وهذا ما عليه جمهور المعربين كأبي حيان الذي قال: «المفعول الثاني هنا لـ (أرأيتم) محذوف يدلُّ عليه قوله: (فمن ينصرنني من الله إن عصيته)، والتقدير: أَعْصِيهِ فِي تَرْكِ مَا أَنَا عَلَيْهِ مِنَ الْبَيِّنَةِ»⁽¹⁾، وكذلك ذكر قباوة أن التقدير: «أخبروني بيّنة الله ورحمته أَعْصِيهِ فِيهِمَا»⁽²⁾، والتقديران كما ترى مُستخرجان من فحوى جواب الشرط، ولا فرق بين أن يكون التقدير بلفظ الجواب أو بفحواه.

وزعم بعض المفسرين والمعربين كابن عطية (ت 542هـ) أنّ (أرأيت) هنا قلبية، والمعنى: أتدبرتم، وأنّ الشرط قد سدّ مسدّ المفعولين⁽³⁾. وقد ردّ أبو حيان على هذا الوجه بأنّ هذا الفعل بمعنى أخبرني، وهو لا يُعلّق كما تقدّم⁽⁴⁾.

ويمكن أن تُحمل هذه البنية على معنى تنبّه عند من ذكره، وتكون الجملة

(1) البحر المحيط 176/6.

(2) الجلالان، الفصل ص 821.

(3) ينظر: المحرر الوجيز، 184/3.

(4) ينظر: البحر المحيط 176/6.

المقتزنة بالفاء جواباً لـ (أرأيت) لا للشرط، وهذا ما أغفله العربون في هذا الموضع. والشاهدان الثاني والثالث لهذه البنية النحوية قوله تعالى في سورة الملك: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَهْلَكْنِي اللَّهُ وَمَنْ مَعِيَ أَوْ رَحِمَنَا فَمَنْ يُجِيرُ الْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ﴾ [الآية: 28] ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ﴾ [الآية: 30]. والغريب في الشاهدين أنّ أغلب المفسرين والعربون لم يبينوا نحوياً أرأيتم ومفعوليه، واللاحق منهم يتابع السابق في هذا الإغفال⁽¹⁾، ما خلا ما ذكر مما يلي:

ذكر أبو علي الفارسي (ت 377هـ) في الآية الثانية أنّ (أرأيت) بمعنى: (انتبه)، وأنّ الجواب المقتزن بالفاء الجواب لـ (أرأيت) لا للشرط، كأنّه قال: انتبهوا، فمَنْ يَأْتِيكُمْ؟⁽²⁾.

ونقل الفارسي وجهاً آخر عن الأخفش، وهو أنّ (أرأيت) معلّقة بالاستفهام، والفاء زائدة، والفعل ليس بمعنى: (أخبرني)، أي: هو علمي قلبي متعدّ لمفعولين، فقال: «وقد جَوَزَ أبو الحسن زيادة الفاء في هذا النحو، فيكون الاستفهام بعد تقدم زيادة الفاء قد سدّ مسدّ المفعولين، ولا يكون "أرأيتم" بمعنى "أخبرني" على هذا، لأنّ تلك تتعدّى إلى مفعول قبل الاستفهام، أو يلحق الكلام ما يكون بدلاً من المفعول، كقولهم: أرأيته أنت من حملك على هذا؟ ف (أنت) قد صار بدلاً من المفعول به حتى لم يستعمل معه المفعول، كما لم يستعمل الواو في قولهم: "لا ها الله ذا"⁽³⁾.

وذكر بعض العربيين كسليمان الجمل (ت 1204هـ) وأحمد الصاوي (ت 1241هـ) أنّ الجملة الشرطية سادّة مسدّ المفعولين مع ذكرهم أنّ أرأيت بمعنى

(1) ينظر مثلاً: الزمخشري، الكشاف 583/4، والبيضاوي، أسرار التنزيل 232/5، وأبو حيان، البحر المحيط 229/10، والنهر الماد 398/5. وفي الأخيرين أنّ المعنى: إن أهلكني الله كما تريدون، أو رحمتنا بالنصر عليكم، فمن يحميكم من العذاب الذي سببه كفركم؟

(2) ينظر: الفارسي، المسائل الحليّات، ص 78.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها. و«لاها الله ذا» المراد أنّ (ها) بمعنى: الواو التي يُقسم بها، فكأنّه قال: لا والله ذا. ينظر الكتاب لسيبويه 503/3.

أخبرني⁽¹⁾، وهذا مردود بأنّ التي بمعنى أخبرني لا تعلق كما تقدّم عند سيبويه.
والأرجح أنّ الفعل بمعنى أخبرني وأنّه عامل، وأنّ مفعوليه في الآيتين محذوفان
لتحقيق الانسجام النصّي لذكر الشرط بفعله وجوابه والتركيب معه، والتقدير في الأولى:
أخبروني حقيقة أمركم من يُفدّكم من العذاب في حال إهلاك⁽²⁾، وفي الثانية: أخبروني
ماءكم من يأتيكم بغيره معيّن في حال صيرورته غائرًا⁽³⁾.

4- حذف المفعول الأول والثاني وجواب الشرط:

هذه البنية من بديع البنى التي بلغت الغاية في الحذف والإيجاز عند التركيب
مع الشرط، وهذا الحذف يكون بمعونة دلالة السياق السابق كما يفهم من قول
المفسرين، وبه يتحقق الانسجام والالتحام معًا، لأنّ الحذف لفظي ودلاليّ في الآن
نفسه. ولهذه البنية شاهدان في القرآن الكريم.

والشاهد الأول في سورة هود: ﴿قَالَ يَاقَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَنِيَّةٍ مِنْ رَبِّي
وَرَزَقْنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنهَئْتُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا
اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ [الآية: 88]. وقد اختلف
المعربون في التقدير في هذه الآية، وقد قدّر بعضهم المفعول الثاني فقط، وبعضهم
جواب الشرط فقط، مع الخلاف في كيفية التقدير:

فالزحخشري قدّر المفعول الثاني بدلالة ما سبقه من كلام في السورة، فهو
ملتحمٌ معه دلاليًّا، فقال: «فإن قلت: أين جواب أَرَأَيْتُمْ وما له لم يثبت كما أثبت في
قصة نوح ولوط⁽⁴⁾؟ قلت: جوابه محذوف، وإنما لم يثبت لأنّ إثباته في القصّتين دلّ

(1) ينظر: سليمان الجمل، حاشيته على تفسير الجلالين (الفتوحات الإلهية) 381/4، والصاوي،
حاشيته على تفسير الجلالين 219/4. وراجع: الجلالان، المفضل ص 192، وابن عسور، التحرير
والتنوير 52/29، وزعم ابن عسور أيضًا أنّ الاستفهام في رأيتم إنكارى، ولم يذكر أن الفعل بمعنى:
أخبرني.

(2) ينظر: الجلالان، المفضل ص 192.

(3) ينظر: المرجع نفسه ص 193.

(4) يريد قوله تعالى في سورة هود: ﴿قَالَ يَاقَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَنِيَّةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ
عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمْوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾ الآية: 28 و﴿قَالَ يَاقَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ

على مكانه، ومعنى الكلام يُنادي عليه، والمعنى: أخبروني إن كنتُ على حُجَّةٍ واضحةٍ وبقين من ربِّي، وكنت نبياً على الحقيقة، أيصح لي ألا أؤمركم بترك عبادة الأوثان والكف عن المعاصي، والأنبياء لا يُبعثون إلا لذلك؟⁽¹⁾.

والبعض الآخر قدّر جواب الشرط فقال: «وجواب الشرط محذوف تقديره: فهل يسع مع هذا الإنعام الجامع للسعادات الروحانية والجسمانية أن أخون في وحيه، وأخالفه في أمره ونهيه»⁽²⁾.

وذكر أبو حيان قولين في تقدير جواب الشرط عن الحوفي (ت430هـ)⁽³⁾ وابن عطية، ويّين ضعفهما⁽⁴⁾.

ثم جرى أبو حيان على مذهبه في تقدير جواب الشرط من جنس رأيتم، فقال: «وجواب الشرط محذوف تدل عليه الجملة السابقة مع متعلقها»⁽⁵⁾.

والسيوطي (ت911هـ) قدّر الجواب أيضاً بقوله: «أفأشؤهُ بالحرام من البُخس والتطيف؟»⁽⁶⁾.

ويبدو أن هؤلاء المعربين اكتفوا بتقدير واحدٍ من المفعول الثاني أو الجواب لما ذكرناه من أنهما يُقدّران من جنسٍ واحدٍ، في حين أن قبالة قدّر جواب الشرط والمفعول الثاني مختلفين، فقدّر الجواب: فهل يجوز لكم أن تقولوا في شأني ما قلتم من السخرية والاستهزاء؟ والمفعولان قدرهما بقوله: أخبروني نعم الله بالنبوة والرزق الحلال

يَبَيِّنَةُ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي مِنْهُ رَحْمَةً فَمَنْ يَنْصُرُنِي مِنَ اللَّهِ إِنَّ عَصِيئَتُهُ فَمَا تَزِيدُونَنِي غَيْرَ تَخْسِيرٍ ﴿الآية: 63.

(1) الكشف 420/2.

(2) أسرار التنزيل 145/3.

(3) هو علي بن إبراهيم بن سعيد بن يوسف، من قُرْبَى شَيْراً من خوف بليس، أخذ عن أبي بكر الأدفوي، وكان نحويًا قارئًا. وله: البُرْهَانُ فِي تَفْسِيرِ الْقُرْآنِ، غُلُومُ الْقُرْآنِ، المَوْضِعُ فِي النَّحْوِ. ينظر: السيوطي، بغية الوعاة 140/2.

(4) فعند الحوفي تقدير الجواب: فأعدلُ عمّا أنا عليه من عبادته على هذه الحال. وعند ابن عطية أنه: أضل كما ضللتهم، أو أترك تبليغ الرسالة ونحو هذا. ينظر: أبو حيان، البحر المحيط 198/6.

(5) ينظر: البحر المحيط 198/6.

(6) ينظر: الجلالان، الفصل 832. والأصح أن يقدره فهل، كما أوردنا من قبل.

أَجْحَدُهَا وَأَتْرَكَ أَمْرَكُمْ وَهَيْكَمْ؟⁽¹⁾.

ويبدو أنَّ أقرب الوجوه من هذه التقديرات ما ذكره السيوطي، لأنَّه الأقرب إلى خصوصية سياق القصَّة النبويَّة لسيدنا شعيب، وما ورد فيها من نهي لقومه عن البخس في البيع والتطفيف في الميزان، فضلاً عن أنَّه الأخصر. وتأمَّل التقدير يكون هكذا: أخبروني رزق الله، أشوبه بالحرام من البخس والتطفيف، إن كُنْتُ على بينة من ربي فهل أشوبه بالحرام من ذلك ومن ترك النهي عنه.

والموضع الثاني قوله تعالى في سورة الأحقاف: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كَانَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَكَفَرْتُمْ بِهِ وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَى مِثْلِهِ فَأَمَنْ وَاسْتَكْبَرْتُمْ؟ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [الآية: 10]. وكلامُ المعربين هنا أوضح من كلامهم في الشاهد السابق، وهو يؤكد ما نذهب إليه من أنَّ المفعول الثاني والجواب يُقدَّران من جنسٍ واحدٍ:

فقد قال الزمخشري: «جواب الشرط محذوف تقديره: إن كان القرآن من عند الله وكفرتُم به أَلستم ظالمين؟ ويدل على هذا المحذوف قوله تعالى: إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ»⁽²⁾، ولم يعترض أبو حيان على هذا التقدير إلَّا لخلوه من الفاء⁽³⁾، ولذا هو صالحٌ لأن يكون المفعول الثاني لا الجواب، وهذا يوحى بتطابقهما.

وقد قدَّر أبو حيان الجواب قريباً مما ذكره الزمخشري فقال: «مفعولاً (أرأيتم) محذوفان لدلالة المعنى عليهما، والتقدير: أرأيتم حالكم إن كان كذا أَلستم ظالمين؟ فالأول: حالكم، والثاني: أَلستم ظالمين، وجواب الشرط محذوف، أي: فقد ظلمتم، ولذلك جاء فعل الشرط ماضياً»⁽⁴⁾. والتقدير ذاته ذكرها قبادة في المفعولين والجواب⁽⁵⁾.

(1) ينظر: المرجع نفسه الصفحة نفسها.

(2) الكشف 300/4.

(3) ينظر: أبو حيان، البحر المحيط 436/9.

(4) المرجع نفسه 436/9.

(5) ينظر: الجلالان المفصل ص 1774-1775.

وذكر بعض المعربين هنا أيضًا أنّ (أرأيتكم) بمعنى: (تنبّهوا)، فلا تحتاج إلى مفعولين، ولكن يبقى في الكلام في هذا الوجه حذف، وذلك أنّ (أرأيتكم) بمعنى: (تنبّهوا) تحتاج إلى جواب، فجوابها ههنا محذوف أيضًا، وهذا ما ذكره ابن عطية إذ قال: «هذه الآية توقيفٌ على الخطر العظيم الذي همّ بسبيله في أن يُكذّبوا بأمرٍ نافع لهمّ منجٍ من العذاب دون حجةٍ ولا دليلٍ لهم على التكذيب، فالمعنى: كيف حالكم مع الله، وماذا تنتظرون منه وأنتم قد كفرتم بما جاء من عنده؟ وجواب هذا التوقيف محذوفٌ تقدیره: أليس قد ظلمتم؟ ودلّ على هذا المقدّر قوله تعالى: (إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ)، وأرأيتكم في هذه الآية يحتمل أن تكون مُنبّهةً، فهي لفظٌ موضوعٌ للسؤال لا يَقْتَضِي مَفْعُولًا»⁽¹⁾.

وذكر ابن عطية وجهًا آخر في تنمّة كلامه السابق، وهو أن تكون الجملة الشرطية قد سدت مسد المفعولين، فقال: «ويحتمل أن تكون الجملة (كان) وما عَمِلَتْ فيه تَسُدُّ مسد مفعوليها»⁽²⁾. وعليه فالفعل قلبيّ، وقد نقل هذا الوجه أبو حيان⁽³⁾. وهذان الوجهان بعيدان كما ذكرنا.

القسم الثاني- تركيب (أرأيت) مع (أرأيت):

من بدیع البنى النحوية لأسلوب (أرأيت) في القرآن الكريم ما جاء فيه من تركيبه مع (أرأيت) ذاتها، أي إنّ (أرأيت) دخلت على (أرأيت)، فحصل بينهما بنية نحوية مركبة على النحو الذي رأيناه في الشرط، ولكن شواهد الشرط كثيرة في القرآن، ولها نظائر في فصيح الكلام، أمّا هذا النمط فهو عزيزٌ نادرٌ، ولعلّه مما اختصّ به البيان القرآني المعجز.

وقد جاء لهذه البنية شاهد واحد في القرآن الكريم، فيه ثلاثة إيرادات لـ (أرأيت) في بنية مركبة، وهو قوله تعالى في سورة العلق: ﴿أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى عَبْدًا إِذَا صَلَّى؟ أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى، أَوْ أَمَرَ بِالْتَّقْوَى؟ أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى، أَلَمْ يَعْلَمْ

(1) ابن عطية، تفسيره (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز)، 94/5.

(2) المرجع نفسه، 94/5.

(3) ينظر: أبو حيان، البحر المحيط 436/9.

بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى؟ ﴿٩﴾ [الآيات: 9-14].

وقد اختلف العربون في توجيه هذا الشاهد النفيس، فذكر أبو عليّ الفارسيّ أنّ (أرأيت) الثانية بدل من الأولى، والجملة الاستفهامية مفعول به للأولى. أو يكون ذلك تكراراً من باب التوكيد على نحو ما رأينا من تكرار (قل)⁽¹⁾. ووجه التوكيد وارد، ولكن يُشكل فيه أنّ الفعل (أرأيت) لم يكرّر وحده كما في (قل) لنقول إنه توكيد لفظي، بل ذكر مع شرط جديد ومعان جديدة، فهو للتأسيس كما سيأتي.

وزعم الزمخشريّ أنّ مفعولي (أرأيت) الأولى هما (الذي) والجملة الشرطية (إن كان) التي حُذف منها جوابها لدلالة جواب (إن كذب)، وهو (ألم يعلم)، وأما (أرأيت) الثانية فزائدة للتوكيد⁽²⁾. وما ذكره مخالف للمشهور في بنيتي (أرأيت) والشرط كما تقدّم، فقد جعل المفعول الثاني جملةً شرطيةً (إن كان)، وجعل جواب الشرط الثاني هو (ألم يعلم) وهو خالٍ من الفاء.

وزعم ابن عطية أنّ (أرأيت) منبهة لازمة تفيد الوعيد وأنّ جملة الاستفهام (ألم يعلم) إكمال لما في (أرأيت) من معنى الانتباه والتوقيف والوعيد، قال: «وقوله تعالى: (أَرَأَيْتَ) توقيفٌ، وهو فعل لا يتعدى إلى مفعولين على حدّ الرؤية من العلم، بل يقتصر به، وقوله تعالى: أَلَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى إكمال للتوبيخ والوعيد بحسب التوقيفات الثلاث يصلح مع كل واحد منهما فجاء بها في نسق ثم جاء بالوعيد الكافي لجميعها اختصاراً واقتضاباً، ومع كل تقرير من الثلاثة تكملة مقدرة تتسع العبارات فيها، وقوله: أَلَمْ يَعْلَمْ دال عليها مغن، وقوله تعالى: إِنْ كَانَ، يعني العبد المصلي، وقوله: إِنْ كَذَبَ وَتَوَلَّى، يعني الإنسان الذي ينهى⁽³⁾، وهذا بعيدٌ كما تقدّم لأنه إخراج لـ أرأيت عن بنيتها المعتادة كما مرّ.

والأرجح ما ذكره أبو حيان من أنّ (أرأيت) جارية وعاملة على أصلها في الأماكن الثلاثة، ولا زيادة، بل تأسيس يفيد المبالغة والتوكيد كما ذكر قبادة، وذكر أبو

(1) ينظر: المسائل الحلبيات ص 76.

(2) ينظر: الكشف 4/778.

(3) ينظر: ابن عطية، تفسيره 5/502.

حيان أنّه من باب الحذف لا التنازع لأنّه لا يكون في الجمل، ولكنّه أطال في تفسير المحذوف من المفاعيل وجواب الشرط⁽¹⁾، وحاول قباوة أن يوجز ذلك بعده، مع شيء من الإطالة أيضًا⁽²⁾. ولعلني أوجز أكثر منهما في التعبير عن مُرادهما، فأقول: (الذي) هو مفعول به أول للأولى، وقد دلّ على المفعول الأول المحذوف للأخريين، و(ألم يعلم) هو المفعول به الثاني للثالثة، ودلّ على المفعول الثاني المحذوف للأولين، وهذا الحذف من قبيل الانسجام النصّي أيضًا بدلالة بعض عناصر اللفظ على بعض. والحمد لله الذي هدى لهذا الإيجاز الجدير بهذا الإعجاز. قال قباوة: «فبين التراكيب الثلاثة احتباك بالإيجاز البياني المعجز»⁽³⁾.

وقد توقف عبد الخالق عضيمة عند هذا الشاهد، فأغفل بيان رأيته الأولى فيه، ثم ذكر الباقيتين مفترقتين، فجعل الثانية من حذف المفعولين، والثالثة من حذف المفعول الأول⁽⁴⁾، فضاء ما بينها من ميزة هذا التركيب البياني النادر.

الخاتمة والنتائج:

- جاءت البنية النحوية لـ (أرأيت) مركّبة مع أسلوبين ضمن بنية واحدة جديدة، وهي بنية الشرط وبنية أرأيت.

- تنوّعت أشكال البنى النحوية عند تركيب (أرأيت) مع الشرط، إذ رأينا بحسب الشواهد أربع بنى، فالأول أن يُذكر المفعولان معًا ويُحذف جواب الشرط فقط، والثاني أن يُحذف المفعول الأول وجواب الشرط، والثالث أن يُحذف المفعولان دون الجواب، والرابع أن يُحذف المفعولان وجواب الشرط.

- أكثر ضروب البنى النحوية عند تركيب (أرأيت) مع الشرط في القرآن الكريم ما حُذف فيه المفعول الأول وجواب الشرط، وهو النوع الثاني من البنى الأربع المتقدّمة، إذ له تسع شواهد فيه، وقد زعم النحاة أنّ شواهد ثمانية.

(1) ينظر: البحر المحيط 510/10.

(2) ينظر: المفصل ص 2138.

(3) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) ينظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم 624/1 و625.

- أمّا النوع الأوّل مما ذُكر فله شاهد واحد، والنوع الثالث له ثلاثة شواهد، والرابع له شاهدان.

- وأمّا تركيب أرايت مع (أرايت) فقد ورد في موضع واحد من القرآن الكريم. فهو من الأساليب والبنى النادرة.

- لم يختلف النحاة في النوع الأول من تركيب (أرايت) مع الشرط، إذ المفعولان المذكوران، فنصّوا على أنّهما بمعنى أخبرني، وقدّروا جواب الشرط.

- اختلف النحاة في بقية الأنواع، فالنوع الثاني الذي حُذف فيه المفعول الأول وجواب الشرط، وُجّه أيضاً على التعليق في العمل بالشرط، أو أنّ (أرايت) بمعنى: (انتبه) ولا مفعولان، ورجّحنا الرأي الأوّل، أي أرايت بمعنى: (أخبرني)، وهو من حذف المفعول الأول والجواب وصولاً إلى الانسجام النصّي.

- اختلف النحاة في تقدير جواب الشرط في النوع السابق، وقد ذهبنا إلى أنّه يُقدّر من جنس المفعول الثاني المذكور.

- والنوع الثالث اختلف فيه النحاة أيضاً بين أن يكون من حذف المفعولين أو يكون من التعليق بالشرط، وأن تكون (أرايت) فيه بمعنى تنبّه أيضاً، وبين أن تكون الفاء زائدة في جملة الاستفهام بعد الشرط، و(أرايت) معلقة بهذا الاستفهام. ورجّحنا الوجه الأوّل من هذه الوجوه سيراً مع الجمهور ولأنّه الأقرب لبنية أرايت الكثيرة، والحذف فيه للانسجام النصّي أيضاً.

- وأمّا النوع الرابع اختلف في النحاة بين أن يكون من حذف المفعولين وجواب الشرط، وأن يكون من التعليق بالشرط، وأن تكون أرايت منبّهة أيضاً، أي على نحوٍ مما سبق. والمميّز في هذا النوع أنّ حذف المفعول الأول لتحقيق الانسجام اللفظي بدلالة الشرط، وحذف المفعول الثاني وجواب الشرط لتحقيق الالتحام الدلالي، لأنّه يدلّ عليه ما الكلام والسياق.

- وأمّا تركيب (أرايت) مع (أرايت) فقد اختلف النحاة بين أن يكون تكرار (أرايت) من باب البدل أو التوكيد أو جعل (أرايت) منبّهة وبين أن تكون عاملة، وبيننا أنّ الأرجح كونها عاملة وأنّه من قبيل التركيب الذي جرى فيه الحذف على نحو ما بينا

وصولاً إلى الانسجام النصّي.

- وسبب الخلاف الشديد في توجيه هذا البنى المركّبة رغبة بعض النحاة بالفرار من التقدير، فلذلك قال بعضهم إنّه من قبيل التعليق أو من قبيل جعل (أرأيت) منبّهة. ولكنّ هذا التقدير ليس في إشكالية، بل هو طريقة علاجية تحويلية للنص وصولاً إلى الانسجام النصّي.

- فقد رأينا أنّ التركيب النحويّ لـ (أرأيت) مع الشرط ومع (أرأيت) فيه أمام عمليّة تحويلية متعددة، جرى فيها أكثر من حذف غالباً، وصولاً إلى الانسجام النصّي.

- وهذا الحذف وإن جرى على أكثر من عنصر فليس فيه إخلال بالمعنى أو تقصير بأدائه، لدلالة المذكور عليه، والعربيّ الفصيح المراد سليقة، من دون أن يفكّر بما حصل من تحويل وحذف، ولذلك كان بعض المفسّرين يكتفون في التقدير بذكر المراد معنوياً لا صناعياً.

- وأخيراً، تشرع لنا هذه البنية النحوية المركّبة مجموعة من الأسئلة في غاية الأهميّة، وهو أنه: كيف يُمكن نقل هذه البنى إلى اللغات الأخرى، وكيف سيكون التعبير عنها بدقّة تقوم بالدلالة المرادة من دون إخلال؟ وهل يُمكن للأجنبيّ أن يفهم ما يفهمه العربيّ إن عبّر عن هذا المعنى بغير العربيّة؟ وهل هُنالك نظيرٌ لهذا التركيب في غير العربيّة يُعبّر عمّا عبّر عنه العربيّ، مع الاحتفاظ بهذه الدلالة وهذا الإيجاز، وبألفاظٍ تحمل القيمة الدلالية المكتنفة التي رأيناها في تركيب (أرأيت)؟ إنّ هذه أسئلة جديرة بالبحث ومحاولة الإجابة عنه، وإن كان أغلب الظنّ يُشير فيها إلى النفي، لخصوصيّة هذا التركيب في العربيّة وبيانه العالي، ولا سيّما مع قدّمه، وحدائه أغلب الأساليب في اللغات حاليّاً وتُعدها عن هذا الأسلوب. والحمدُ لله ربّ العالمين.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

الأخفش الأصغر، علي بن سليمان. (1999 م)، الاختيارين، (ط: 1، تحقيق: فخر الدين قباوة)، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق.

- بارتشت، بريجيتة. (2004). *مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نوام تشومسكي* (ترجمة: سعيد بحيري). مؤسسة المختار.
- البخاري الجعفي، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبه. (1311 هـ) *صحيح البخاري*، (تحقيق: جماعة)، الطبعة السلطانية بالمطبعة الكبرى الأميرية، ببلاق مصر. (ثم ط: 1، 1422 هـ، بعناية: د. محمد زهير الناصر، صوّرتها دار طوق النجاة، بيروت).
- البيضاوي. (1418 هـ). *أنوار التنزيل وأسرار التأويل* (تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي). دار إحياء التراث العربي.
- الجلالان، المحلي والسيوطي. (2008). *المفصل في تفسير القرآن الكريم المشهور بتفسير الجلالين* (تحقيق: فخر الدين قباوة). دار لبنان ناشرون.
- الجمال، سليمان. (1377 هـ). *حاشيته على تفسير الجلالين (الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية)*، دار إحياء التراث العربي.
- تشومسكي، نوام. (1987). *البنى النحوية* (ترجمة: يوثيل عزيز). وزارة الثقافة.
- أبو حيان. (1998). *ارتشاف الضرب من لسان العرب* (تحقيق: رجب محمد). مكتبة الخانجي.
- أبو حيان. (2000). *البحر المحيط* (عناية: صدقي العطار وزميليه). دار الفكر.
- أبو حيان. (1997-2024). *التذيل والتكميل في شرح كتاب التسهيل* (تحقيق: حسن هندراوي). دار القلم، ودار كنوز إشبيليا.
- أبو حيان. (1995). *النهر المآد* (تحقيق: د. عمر الأسعد). دار الجيل.
- دي بو غراند، روبرت. (1998). *النص والخطاب والإجراء* (ترجمة: تمام حسان). عالم الكتب.

- دي بو غراند، روبرت، ودريسلر، ولفغانغ. (1992). مدخل إلى علم لغة النص (ترجمة: إلهام أبو غزالة، وعلي خليل حمد). مركز نابلس.
- الرَّيْدِي، محمد مرتضى. (1965م - 2001م)، تاج العروس من جواهر القاموس، (د. د. ط. تحقيق: مجموعة)، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت.
- زكريا، ميشيل. (1984). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الزحششري. (1987). الكشف عن حقائق غوامض التنزيل (ط. 3، ضبطه: مصطفى أحمد). دار الريان للتراث بالقاهرة، ودار الكتاب العربي.
- سميث، نل. (2021). تشومسكي أفكار ومثل (ترجمة: معن الصالح). وزارة الثقافة.
- سيبويه. (1988). الكتاب (ط. 3، تحقيق: عبد السلام هارون). مكتبة الخانجي.
- السيوطي، جلال الدين (د. ت). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم). المكتبة العصرية.
- الشوكاني. (1414 هـ). فتح القدير. دار ابن كثير ودار الكلم الطيب.
- الصاوي، أحمد. (1228 هـ). حاشيته على تفسير الجلالين (راجعها: علي محمد الضباع). دار الجيل.
- عضيمة، محمد عبد الخالق. (د. ت). دراسات لأسلوب القرآن الكريم. دار الحديث.
- العكبري، أبو البقاء. التبيان في إعراب القرآن (تحقيق: علي محمد البجاوي). مطبعة عيسى البابي الحلبي.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). تفسير التحرير والتنوير. الدار التونسية.
- ابن عطية. (1422 هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (تحقيق: عبد السلام محمد). دار الكتب العلمية.
- غازي، يوسف. (1985). مدخل إلى الألسنية. منشورات العالم العربي.

فاخوري، عادل. (1980). *اللسانيات التوليدية والتحويلية*. منشورات لبنان الجديد.

الفارسي، أبو علي. (2002). *المسائل العسكرية في النحو العربي* (تحقيق: علي جابر المنصوري).

الفارسي، أبو علي. (1987). *المسائل الحلييات* (تحقيق: حسن هندراوي). دار القلم، ودار المنارة.

الفراء. (1983). *معاني القرآن* (ط. 3، تحقيق: محمد علي النجار وآخرين). عالم الكتب.

قدور، أحمد. (2006). *مبادئ اللسانيات*. مطبوعات جامعة حلب.

ليونز، جون. (1985). *نظرية تشومسكي اللغوية* (ترجمة: حلمي خليل). دار المعرفة الجامعية.

النوري، محمد جواد. (2020). *لسانيات النص وتحليل الخطاب*. دار الكتب العلمية.

القشيري النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1334 هـ)، *صحيح مسلم* (الجامع الصحيح)، (تحقيق مجموعة)، دار الطباعة العامة، تركيا، (تصوير 1433 هـ، دار طوق النجاة، بيروت).

ابن المقفع، عبد الله. (١٩٣٦ م)، *كَلْبِيَّةٌ وَدَمْنَةٌ*. (ترجمة لكتاب الفيلسوف الهندي بيدبا)، (ط: 17)، المطبعة الأميرية ببولاق - القاهرة.

ظاهرة اللياقة في اللغات: دراسة تقابلية بين اللغة العربية واليورباوية

مرتضى زكريا¹

Zakariya MURTADO²

الملخص

يُقدّم هذا البحث مُقدمة عامة في علم اللغة التطبيقي، ومن ثمّ يتناول المشكلات والصعوبات التي يُعاني منها متعلّمو العربية من الناطقين باليورباوية في أثناء تعلّم اللغة العربية لغةً أجنبية، أو يجد المعلمون أيضًا صعوبة في شرحها مع محاولة تفسير هذه المشكلات والبحث في حلولها، كما يتطرّق البحث إلى مقارنات بين أنظمة اللغتين العربية واليورباوية على مستوى الثقافة والتواصل، إذ تكون هذه المقابلة على مستويات أمثال: الصوتي، والصرفي، والنحوي وكذلك الدلالي، فعملية التحليل التقابلي من نتائجها تذييلٌ كثيرٌ من الصعوبات بالنسبة لبرامج تعليم اللغات من تصميم المقررات التعليمية وأساليب تدريس العناصر الثقافية وتقريبها، ما يعني أنّها يمكن أن تُسهّل عملية تعليم اللغة العربية على المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: دراسة تقابلية، دراسة مقارنة، اللياقة، أنظمة اللغة، اللغة اليورباوية

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 17.06.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2025

² Arş. Gör., NELFUND, zakariyahmurtado@gmail.com, ORCID NO: 0009-0003-2410-4875

The Phenomenon of Linguistic Compatibility: A Contrastive Study between Arabic and Yoruba

ABSTRACT

This study offers an overview of applied linguistics before examining the specific challenges encountered by Yoruba-speaking learners of Arabic as a foreign language, as well as the difficulties faced by instructors in explaining certain linguistic concepts. The research seeks to interpret these challenges and propose effective solutions. Furthermore, it undertakes a comparative analysis of the Arabic and Yoruba language systems, considering cultural and communicative dimensions. The comparison encompasses various linguistic levels, including phonetics, morphology, grammar, and semantics. Through contrastive analysis, the study demonstrates how identifying similarities and differences between the two languages can help address many obstacles in language teaching, from curriculum development to instructional strategies, and foster greater cultural understanding. Ultimately, the findings suggest that such an approach can significantly facilitate the process of teaching Arabic to Yoruba-speaking learners.

Keywords: *Contrastive Study, Comparative Analysis, Linguistic Compatibility, Language Systems, Yoruba Language*

Dilsel Uyum Olgusu: Arapça ve Yoruba Dili Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma

ÖZ

Bu araştırma, uygulamalı dilbilime genel bir giriş sunmaktadır. Daha sonra Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Yoruba dili olan bireylerin karşılaştığı sorunlar ve zorluklar ile öğretmenlerin açıklamakta güçlük çektiği durumlar ele alınmakta, bu problemlerin yorumlanmasına ve çözümler aranmasına odaklanılmaktadır. Araştırma ayrıca, Arapça ile Yoruba dil sistemleri arasındaki kültürel ve iletişimsel düzeylerdeki karşılaştırmalara da yer vermektedir. Bu karşılaştırma; sesbilgisi, biçimbilim, dilbilgisi ve anlambilim gibi düzeylerde gerçekleştirilmektedir. Karşılaştırmalı çözümleme süreci, öğretim programlarının tasarımından öğretim yöntemlerine kadar birçok zorluğun aşılmasını sağlamak ve kültürel öğelerin birbirine yakınlaştırılmasına katkı sunmaktadır. Bu da Arapça öğretim sürecini öğrenciler için kolaylaştırabileceği anlamına gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Karşıtsal Çalışma, Karşılaştırmalı Çalışma, Uyum, Dil Sistemleri.*

1. مقدّمة

يعتبر علم اللغة التطبيقي من العلوم الحديثة التي لا يستغني عنها الدارس اللغوي كعلم اللغة النفسي (Psycholinguistics)، وعلم اللغة الآلي (Linguistics)، وعلم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistic)، وصناعة المعاجم (Lexicography)، وتعليم اللغات (Language Teaching)، وغيرها من العلوم اللغوية.

ومن ضمن تعليم اللغات معرفة علم اللغة التقابلي الذي هو مدّارٌ هذا البحث، وهو عبارة عن المقابلة بين لغتين مستويتين متعاصرتين أو أكثر بهدف إثبات الفروق الموجودة في كلتا اللغتين. أو نقول: هو المقابلة بين لغة وأخرى أو لهجتين فأكثر ليستا من أسرة واحدة بقصد الوصول إلى معرفة أوجه الاختلاف والتشابه بينهما من أصوات ومفردات وبعض الصيغ الصرفية والقوانين النحوية مع الاستعداد الكامل لوضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات، كالمقابلة بين العربية واليورباوية وغيرها.

وهذا البحث يحاول فيه الكاتب أن يسلّط الضوء على بعض الصعوبات التي تواجه الدارس اليورباوي في أثناء تعليم اللغات، كما يعالج بعض المشكلات عند محاولة المقابلة بين اللغة الأم (يوربا) واللغة الثانية (العربية)، من خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث بالأسئلة الآتية:

1. ما المشكلات التي يقع في متعلّمو اللغة العربية من الناطقين بلغة يوربا؟
 2. ما الصعوبات التي يواجهها متعلّمو اللغة العربية من الناطقين بلغة يوربا؟
 3. كيف يمكن تحديد الصعوبات أو المشكلات التي سيواجهها متعلّمو اللغة العربية من الناطقين بلغة يوربا؟
 4. ما المستويات اللغوية أو الأنظمة اللغوية التي يمكن من خلالها من تحديد الصعوبات بهدف تذليلها على متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بلغة يوربا؟
- بناء على ما سبق من أسئلة يحاول البحث أن يجيب عنها وهي التي تُشكل جزئيات البحث وأقسامه؛ إذ يشتمل البحث على سبعة مباحث. تبدأ بملخصٍ فمقدّمة، أمّا المبحث الأول: فهو عبارة عن مفهوم علم اللغة التقابلي لدى اللغويين، والمبحث الثاني: نشأة علم اللغة التقابلي وتطوره، والمبحث الثالث: ماهيّة اللغة العربية واللغة اليورباوية وخصائصهما، ويبيّن

المبحث الرابع الاتجاهات نحو التحليل التقابلي، والمبحث الخامس يسلط الضوء على أهداف التحليل التقابلي وأثر استعماله في معرفة اللغة الأجنبية، في حين يركّز المبحث السادس على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين (العربية واليورباوية) ومشكلات التطبيق عليها، ويوضّح المبحث السابع الأخير دراسة التقابلية بين العربية واليورباوية من خلال الجدول. وآخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

2. مفهوم علم اللغة التقابلي لدى اللغويين

عرّف العالم اللغوي ابن جني (ت392هـ) اللغة بأنها "أصواتٌ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، فهذا التعريف في جوهره الثمين يتفق تمامًا مع عناصر مفهوم اللغة عند اللغويين الباحثين المعاصرين، فهو يُثبت أن الطبيعة الصوتية للرموز، وظيفتها الاجتماعية هي التعبير،³

ويرى نفر من اللغويين المتأخرين أنّ المراد من مصطلح علم اللغة هو دراسة الألفاظ مصنّفة في موضوعات مع معرفة دلالاتها. فحاول الاسترابادي (ت686هـ) أن يفرّق بين علم اللغة وعلم التصريف، وصرّح بأنّ الموضوع الأول: هو عبارة عن دراسة الألفاظ، والثاني: يكون بمعرفة القوانين الخاصة ببنية تلك الألفاظ. وذكر أبو حيان الأندلسي (ت745هـ) أنّ موضوع اللغة هو دراسة ما يسمّى "مدلول مفردات الكلم"، ولا يختلف المصطلح عند ابن خلدون (ت808هـ) فعلم اللغة عنده هو "بيان الموضوعات اللغوية" مع تفصيل دلالة ألفاظها⁴.

ويمكن تلخيص هذه التعريفات عند المعاصرين إلى ما يأتي:

1. اللغة نظام اعتباطي لرموز صوتية تُستخدم لتبادل المشاعر بين جماعة لغوية متجانسة.
2. اللغة وسيلة من وسائل التعبير عن الحاجات والآراء والحقائق بين الأفراد والجماعات.
3. اللغة هي عنصر أساسي لتبادل المشاعر والأفكار بين الناس.
4. اللغة هي آلة اتصال بين فريقين.

³ - حجازي، محمود فهمي، أسس علم اللغة، القاهرة، مصر؛ دار الثقافة 2003م، ص: 7 - 8، 34، 41.

⁴ - محمود أسعد النادري، فقه اللغة مناهله ومسائله، المكتبة العصرية - صيدا بيروت للطباعة، ص: 23 - 24.

أما علم اللغة التقابلي فيُعرّف بأنه "دراسة عملية تنبني على المقارنة بين لغةٍ ولغةٍ أخرى، ليستا من أرومةٍ واحدةٍ أو أصلٍ واحدٍ كالمقابلة بين العربية والإنجليزية أو غيرهما من اللغات،⁵ ويرى غيره أن كلاً من علم اللغة التقابلي والتحليل التقابلي "فرعٌ من أحدث فروع علم اللغة، إذ إنّ موضوع البحث فيه هو في المقابلة بين لغتين اثنتين، أو لهجتين، أو لغة ولهجة فأكثر، بهدف إثبات الفروق بينهما؛ لذلك نقول إنهما تعتمدان على المنهج الوصفي أو علم اللغة الوصفي".⁶

وقد لاحظ الباحث أن علم اللغة المقارن وعلم التقابلي فرع من فروع علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية): إذ "يدرس العلم عددًا من التخصصات التي تهدف إلى البحث الدقيق الذي يعطي حلولاً للمشكلات المتعلقة باللغة، عندما يتضمن هذا العلم عددًا كبيراً أو مجموعة كبيرة من المجالات، كإكساب اللغة وتعليمها، ومحو الأمية والدراسات الأدبية، ودراسات النوع الاجتماعي، وعلاج النطق، وتحليل الخطاب والتواصل، والدراسات الإعلامية، ودراسات الترجمة والمعاجم وعلم اللغة وغيرها".⁷

وفي هذا الصدد ينبغي أن نتعرّف الفروق الفردية بين علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة العام.

يختلف علم اللغة التطبيقي عن علم اللغة العام، إذ يهتم علم اللغة التطبيقي بمعالجة القضايا العلمية بدلاً من النظرية فقط، وهذه المجالات هي: التعليم، وعلم النفس، وبحوث الاتصال، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، من ناحية أخرى يتعامل علم اللغة العام أو علم اللغة النظري أو اللسانيات العامة مع اللغة نفسها بعيداً عن استخدامات اللغة الفعلية عند الناس.

⁵ - أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، الناشر: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ص: 6.

⁶ - أحمد مصطفى أبو الخير، اتجاهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، كلية التربية بدمياط الجديد مصر، ط1/ 2002، ص: 9.

⁷ - Applied Linguistics, thoughtco, Retrieved edited 19/02/2022

"وفي حين يتضمّن علم اللغة التطبيقي أيضًا تعلّم لغات جديدة من حيث صحتّها مع الاختلافات الصغيرة في اللغة الواحدة، مثل: اللهجات أو استخدام العاميّة الحديثة مقابل اللهجة القديمة، فهذا يؤثر في الترجمة وتفسير المصطلحات، وكذلك في الاستخدام والأسلوب".⁸

وأخيرًا لاحظ الباحث أنّ هناك تعريفات لغوية للتحليل التقابلي، يبيّن أنّ جُلّها تتمحور حول إطار الدلالة على المقابلة، فهو يقابل لغتين من فصيلتين مختلفتين كالعربية واليورباوية أو الإنجليزية والعربية، أو مستوىً بمستوى آخر، أو بنية بأخرى أو نظام بنظام، مع هدف إبراز أوجه التشابه والاختلاف، وإنّ ذلك جاء لغرض تعليمي.

فما الفرق بين علم اللغة المقارن وعلم اللغة التقابلي؟ للإجابة عن هذا السؤال يجب تبيان أنّ الأوّل قد يكون بمقارنة لغتين أو أكثر من أسرة واحدة على وجه الخصوص، والمشاركة بينهما كالمقارنة بين العربية والحبشية. أمّا الثاني فقد يكون بالمقابلة بين لغتين أو لهجتين أو أكثر ليستا من أسرة واحدة، بهدف إرادة الوصول إلى أوجه الاختلاف والتشابه بينهما كالمقابلة بين العربية واليورباوية أو غيرها.

والمنهج المقارن يركّز على أوجه الاتفاق بين اللغات، أمّا المنهج التقابلي فيركّز على أوجه الاختلاف بين اللغات بغرض تعليمي.

3. نشأة علم اللغة التقابلي وتطوره

نشأة علم اللغة التطبيقي عند العرب القدامى

- إن علم اللغة التطبيقي كان موجودًا عند العرب القدماء، وكان يستغرق عددا من القضايا اللغوية، منها علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، والترجمة، وتعليم اللغات، وعلم اللغة التقابلي، وغير ذلك من القضايا اللغوية. وقد ظهر الجاحظ (ت255هـ) رائدًا أوّل لهذا العلم، حتى إنّهُ عُدَّ مؤسّسًا له، فقد تناول هذه الموضوعات في بعض كتبه كالبيان والتبيين، والحيوان، بشكل مفصّل دقيق جدًّا. ثمّ هذا كثيرٌ من علماء اللغة في أوروبا وأمريكا حذوّه وتوصلوا إلى نتائجها التي أثبتّها في أبحاثه منذ أكثر من ألفٍ ومئتي سنة تقريبًا. ومع مرور الأيام أُهملَ علم اللغة التطبيقي إهمالًا شديدًا في التراث العربي، بيد أنّ هذا العلم ضاربُ الجذور عند

⁸ - المرجع نفسه.

العرب منذ أيام الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت174هـ)، وتلميذه سيبويه (ت188هـ)، والكسائي (ت189هـ)، والجاحظ الذي يُعدُّ رائده، لا كما يزعم كثيرٌ من باحثي اللغة أنَّ منشأه أمريكيٌّ أو أوروبي.

3.1. نشأته عند الغرب أي الأمريكيين والأوروبيين

إنَّ علم اللغة التقابلي، كما ذكرنا، هو من ضمن علم اللغة التطبيقي، وقد بدأ شيوعُ هذا المصطلح قرابة سنة 1946، أي بعد الحرب العالمية الثانية، بحسب رأي بعض اللغويين. وفي حين يرى آخرون أنَّه بدأ بفكرةٍ يسيرة لدى مَنْ تعلَّموا لغاتٍ أجنبيةً سنة 1939-1945م وكان ذلك من خلال الحرب العالمية الثانية، عندما وجدوا صعوباتٍ واختلافات بين اللغة الأم أو اللغة الثانية التي يدرسونها⁹. وقيل: إنَّه ظهرَ منذ نهاية النصف الأول من القرن العشرين، إذ انتقلت المرحلة القديمة إلى المرحلة الجديدة، وأصبح البحث فيه متنوعَ الاتجاهات والنظريات.

ومن أبرز الذين أسهموا في هذا المنهج اللغوي (Robert Lado) روبرت لادو الذي نشرَ عدداً من الدراسات في التحليل التقابلي في النصف الثاني من القرن العشرين، ترجم بعضها إلى اللغة العربية، ومنها كتاب علم اللغة عبر الثقافات¹⁰. ومعظم مؤلفاته تنطلق من التحليل التقابلي وتركز عليه¹¹.

وفي الخمسينيات من القرن العشرين برزَ العالم اللغوي نعوم تشومسكي (noam chomsky) بأرائه المتعلقة بطبيعة اللغة وأساليب دراستها وتحليلها وطرائف اكتسابها من خلال كتابه (الأبنية النحوية)، حيث هاجمَ بنظريته الجديدة آراء البنيوية والسلوكية في اللغة. ومنذ ذلك الحين انقلبت الدراسة اللغوية من المنهج الوصفي المحض إلى المنهج الوصفي التحويلي التوليدي، أي النحو التحويلي. وقد أشار الدكتور عبده الراجحي إلى قول الأول، إذ أشار إلى:

⁹ - صالح توفيق يونس (2010)، محاضرات في العربية واللغات السامية والشرقية، القاهرة، دار العلوم، ص: 12-13

¹⁰ - Linguistics across ann arbor, Lado Robot, The university of Michigan Press, 1957

¹¹ - مناهج البحث في اللغة المرحلة لتعليمي اللغات الأجنبية، عبد العزيز العصيلي، 1431-2010، ص: 21.

"أن علم اللغة التطبيقي بمصطلحه لآخ وأصبح موضوعًا مستقلًا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية الموجودة في جامعة ميتشغان، منذ سنة 1946 تقريبًا، وكان ذلك المعهد يُعنى بتعليم الإنجليزية إذ أصدر مجلةً اسمها: مجلة علم اللغة التطبيقي، تحت إشراف عدد من العلماء البارزين، بعد ذلك أسست مدرسة تَتمّ بعلم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبره، وتُعدّ هذه المدرسة من أكبر المدارس وأشهرها في هذا المجال، ثم انتشر هذا العلم في جامعات العالم⁽¹⁰⁾ وكان من أسباب نشأته ظهور الحاجة الملحة لتعليم اللغات الأجنبية على أسس علمية، إذ برزت صعوبات متعددة في وجوه الدارسين والمدرّسين على حدٍ سواء، فجاءت بعدئذٍ فكرة وضعه لتقدّم الأسس العلمية المنبثقة عن الدرس اللغوي الحديث.

وقد ظهر أثر هذا الاتجاه العلمي واضحًا جليًا في دراسات تقابلية بين اللغات في ستينيات القرن الماضي، واستمرت هكذا حتى أواسط السبعينيات، إذ ظهرت الدراسات الواسعة في أوروبا للتحليل التقابلي بين الإنجليزية واللغات الأوروبية الأخرى.

وقال الدكتور إسماعيل محمود صيني وإسحاق محمد الأمين في مقدمتهما لكتاب التقابل اللغوي "في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات ظهر اتجاه مضادّ لهذه النظرة المبنيّة على التقابل اللغوي (التحليل التقابلي كما يُعرف عادة)¹².

4. خصائص اللغة العربية واللغة اليورباوية

4.1. اللغة العربية: إنّ من أكبر اللغات السامية في العالم اللغة العربية، وهي أكثرها تحدّثًا،

ويتحدّث بها عدد غير يسير يتجاوز 467 مليون نسمة.

وكانت اللغة العربية ذات أهمية كبرى لدى أبناء المسلمين، فهي مقدّسة عندهم؛ لكونها لغة القرآن، وأنواع العبادات كالصلاة وغيرها، فارتفعت مكانة اللغة العربية بعد ظهور الإسلام، إذ أصبحت لغة السياسة والعلم والأدب لقرون طويلة في الأراضي التي حكمها المسلمون، وكان لها تأثير مباشر وغير مباشر على كثير من اللغات الأخرى في ربوع العالم الإسلامي.

12 - محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط/1، 1402هـ - 1982م، الناشر:

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود. الرياض.

وللغة العربية مميزات وخصائص: "ومن مميزات هذه اللغة الشريفة: الاشتقاق والإعراب، كما أنها انفردت ببعض أصواتٍ قلّما توجد في بقية لغات العالم، منها: أصوات الحلق المعروفة، وتتميز بأصوات الإطباق، فالأولى عبارة عن: الهمزة والعين، والحاء، والغين، والحاء، أما الثانية فهي الصاد والضاد، والطاء، والظاء"¹³

ومن الخصائص التي تميّزت بها العربية بين اللغات: وجودُ الصوامت، أي أنّ الكتابة العربية تعتني بالصوامت أكثر من عنايتها بالصوائت، وتستغرق اهتمامها بالحروف الصحيحة والحروف المعتلة، وكذلك تشابه هذه الحروف كمثل: (ج ح خ)، و (ط ظ)، و (ث ب ت)، و (ر ز)، و (ع غ)، ويُفرّق بعضها من بعض عند كتابتها بالنقطة.

4.2. اللغة اليوروباوية: فتعدّ إحدى لغات قبائل نيجيريا، ومن المعلوم أنّ دولة نيجيريا

جمعت أنواع القبائل منها، قبيلة الهوسا، وقبيلة اليوروبا، وقبيلة الإييو. ولكلّ قبيلة لغتها الخاصة التي يتكلم بها أهلها، وكانت قبيلة اليوروبا أكبر قبائلها عددًا بعد قبيلة الهوسا في جنوب غربي أفريقيا، "ويعيش معظم الناطقين بهذه اللغة في الجنوب الغربي من نيجيريا، وتقع بلادهم جنوب نهر النيجر، وتمتدّ من حدود هذا النهر شرقًا وشمالًا حتى تكتسح الأراضي وتنحدر إلى المحيط الأطلسي جنوبًا، وتتجه إلى بلاد بنين غربًا (الداهومي) "¹⁴، ويبلغ عدد الذين يتحدثون بهذه اللغة قرابة 30 مليون نسمة.

"ومن أبرز خصائص هذه اللغة أنها ليست إعرائية، وإنما هي لغة ترتيبية، إذ تقتصر على الجملة الاسمية بخلاف اللغة العربية التي تتميز بالجمليتين الاسمية والفعلية. ومن حيث الجنس أو النوع فإنّها: لا تفرّق بين المذكر والمؤنث أو بين العاقل وغير العاقل سواء في الفعل أو الصفة أو الاسم. ومن حيث العدد لا يوجد في لغة اليوروبا المثني، بل يزداد فيها العدد المطلوب (الوالدان Omo meji) كما تستخدم "Awon" للدلالة على الجمع "¹⁵.

¹³ - النادي محمد أسعد، المرجع السابق، ص: 12.

¹⁴ -الإلوري، آدم عبد الله، نسيم الصبا في أخبار الإسلام وعلماء بلاد اليوروبا، مكتبة الآداب، ط/2، غير مؤرخ، ص: 8.

¹⁵ - Fonoloji Ati Girama Yoruba Lati owo Ayom, Bamgbose, 1998-1999،

113Ababa :

5. الاتجاهات نحو التحليل التقابلي

نظر اللغويون المعاصرون إلى اتجاهات التحليل التقابلي بنظرات مختلفة، إذ يتساءل كثيرٌ منهم: هل التحليل التقابلي يمكن أن يوضح الأخطاء ويُبرز المشكلات الصعبة التي يواجهها الدارسون عند مقابلة اللغة الأم بلغة الأخرى؟ فرأينا أنَّ منهم معارضين لهذا التحليل، ومنهم من أيدّه، كما وجدنا منهم المتوسطين والمعتدلين، وبهذا قسّم الدارسون المحدثون هذه الاتجاهات إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: **المؤيدون أي المحيزون**: وهم يزّون أن هذا التحليل التقابلي يمكن أن يتنبأ بالأخطاء. كما يرى "Fisiak"، أنه " ضروريّ لكلّ من المعلمين، ومصمّمي المناهج الدراسية ومُعديّ المواد التعليمية"، وهذه الطريقة أي التحليل التقابلي سيستفاد منها؛ لأنها تقوم دائماً على إبراز المشكلات الصعبة التي يواجهها الطلاب".¹⁶

ثانياً: **المعارضون المنكرون**: يدّعون أنَّ هذا التحليل لا يستطيع التوقّع أو التنبؤ بالأخطاء، وخاصة في النحو، ولكنه يمكن أن يوضح الأخطاء فقط، وتضع Ven Buren التسويع للتحليل التقابلي بأنه يوجد في قوته التوضيحية بدلاً من قابليته لتوقّع أو تنبؤ الأخطاء أو الصعوبات في اللغة الثانية.

أما Whitman and Jackson فقد أجريا اختبارين في النحو الإنجليزي لـ: 2500 طالب باباني ليختبرا "نظرية التحليل التقابلي في النحو الإنجليزي وإمكانيته في التنبؤ أو توقّع المشكلات التي تواجه الناطقين غير الأصليين في اللغة الإنجليزية" فأظهرت نتيجة الاختبار أن التدخل أو النقل لعب دوراً ضئيلاً في تعلّم اللغة".¹⁷

ثالثاً: **المعتدلون المتوسطون**: يزّون أنَّ التحليل التقابلي مفيد جداً، وأنّه لا بدّ من دمج التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء معاً باعتبارهما أساليب يمكن أن تزود المعلم بالنظر في عملية التعلّم. ولقد لخصّ James هذا بقوله: "كلّ من طريقة التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء لها دورٌ

16 - ناصر الدين عباس أول، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية واليورباوية على مستوى العدد، بحث أكاديمي للحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية للناطقين بها، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العام 1438هـ، ص: 31.

17 - ناصر الدين عباس أول، المرجع نفسه، ص: 32.

فَعَالٌ فِي تَفْصِيلِ مَشْكَالَاتِ التَّعَلُّمِ، وَيَجِبُ عَلَى كُلِّ طَرِيقَةٍ أَنْ تَتِمَّ الأُخْرَى بَدَلًا مِنْ كَوْنِهَا مُنَافِسًا لَهَا".¹⁸

ومن هنا لاحظ الباحث أن المشكلات الرئيسية في تعلّم لغة جديدة سببها التدخل أو النقل من اللغة الأولى، فالنقل يمكن يأتي بأحد وجهين: الأول: هو النقل الإيجابي: فهو يجعل التعلم أسهل، وذلك في نقل قاعدة لغوية من اللغة الأصلية (الأم) إلى اللغة الأخرى، وهي تُعرف عادة بالتدخل، وذلك عند استخدام القاعدة في اللغة الأصلية، فتؤدي إلى أخطاء؛ لأنها غير ملائمة في اللغة الهدف. وهذه الصعوبات يمكن أن يتنبأ بها التحليل التقابلي.

6. أهداف التحليل التقابلي وأثر استعماله في معرفة اللغة الأجنبية

لا غرو أن لهذا التحليل التقابلي أهمية كبيرة في الدراسة اللغوية، فهو يُهيئ الظروف لتعلّم اللغة الأجنبية تعلّمًا صحيحًا، ويقدم أساسًا لغويًا موضوعيًا لتذليل الصعوبات التي يواجهها الطلبة. ويهدف هذا التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف.¹⁹

1. البحث الدقيق في أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

2. التنبؤ بالمشكلات مع محاولة تفسيرها، وذلك عند تعلّم لغة أجنبية.

3. المحاولة الطيبة في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

بهذه النقاط الثلاثة ندرك ويتّضح جليًا أنّ علم اللغة التقابلي يناقش القضايا التي تتعلق بأوجه المشابهة والمخالفة من حيث التفسير بين اللغات، ولذلك يمكن أن نقول إنه يهدف إلى حصر أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات، كما يساعد على التنبؤ بمشكلات الدارسين في أثناء تعليم اللغات.

أمّا أثر استعمالها في معرفة اللغة الأخرى (الأجنبية) وتعليمه، فالحقيقة التي لا شك فيها أنّ اللغة العربية من اللغات السامية التي شهدت تطورًا كبيرًا وتغيّرًا في مراحلها الداخلية، وللقرآن

18 - جاسم علي جاسم، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء (النظرية والتطبيق)، ط/1، 1436هـ - 2015 م، الناشر: مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية، ص: 59.

19 - فريدة مولج، التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته، رسالة منشورة في المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، ج/1، العدد/2، 2019م ص: 149.

الكريم فضلٌ عظيمٌ على اللغة العربية، فبه أصبحت هذه اللغة الفرع الوحيد من اللغات السامية الذي حافظَ على توجُّهه وعالميته، في حين اندثرت معظم اللغات السامية، فكان من الضروري تعلُّم لغة أخرى، لأنَّه بذلك يتعلَّم ثقافة أصحابها وحضارتهم وغير ذلك، ولاحظَ المحدثون أنَّ أسهلَ طريقٍ لإدراك هذه المهمة هو استعمالُ التحليل التقابلي عند محاولة تعليم اللغة الأجنبية؛ لأنَّه سرعانَ ما يمنح الطالب فرصة الاطلاع على مدى الفروق الفردية بين اللغة الأم واللغة الهدف.

وفي هذا الصدد يظهر لك جلياً أثر استعمال هذا الأسلوب في أثناء تعليم اللغة الأجنبية في كلام ينقله جاسم جاسم عن إسماعيل محمود صيني، إذ قال: ²⁰ "ومن المعروف أنَّ لكل اللغات لهجات مختلفة، وهذه الحقيقة تُمثِّل مشكلة جوهرية للباحث عند إجراء الدراسات التقابلية. وحلُّ المشكلة الحقيقية يكمن في المقابلة بين لهجة معيّنة في اللغات الأصلية ولهجة معيّنة في اللغات الأجنبية، وذلك لأنَّ الدارسَ يسير في ذلك الاتجاه عند دراسته للغة الأجنبية، إذ ينتقل من لهجته الخاصة إلى لهجة النموذج الذي يتعلَّم منه، أمَّا إذا أردنا التعرُّفَ إلى المشكلات التي تقابل المتحدثين بأثر من لهجة واحدة فلا بدَّ لنا من إيجاد حلولٍ لكل مشكلة على حدة. وإذا كانت الفروق ضئيلة يمكننا أن نجمع المشكلات المختلفة في أثناء عرضها مع مراعاة الدقة خلال النقاش، وينطبق هذا على التحليل أيضاً عند معالجة أكثر من لهجة واحدة في اللغة الأجنبية".

فالدراسات التقابلية إذاً تعيننا على كتابة المواد الدراسية والتي تشمل النظام الصوتي، والنظام النحوي، والنظام الصرفي والدلالي، والجانب الثقافي للغة الهدف، كما تعيننا على إضافة تدريبات الأنماط أو تلك التي لا تعالج معالجة مناسبة. وهي تفيدنا أيضاً في تصميم الاختبارات الصحيحة والدقيقة، وهي تؤدي وظائف مختلفة في مجالات متعددة". ²¹

7. أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين (العربية واليُورباوية) ومشكلات التطبيق عليها

مما لا شك فيه ولا ريب أنَّ لكل لغة خصائصها ومميزاتها التي تتميز بها عن غيرها كما سبق بيانه، مع ذلك قد شاء الله تبارك وتعالى أنْ أثَّرت اللغة العربية في لغات العالم قاطبة، كما

²⁰ - جاسم علي جاسم، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء (النظرية والتطبيق) ، ص: 26.

²¹ - ناصر الدين عباس أول، المرجع السابق، ص: 31.

أثّرت تأثيرًا بليغًا في اللغات الأفريقية التي تعدّ لغة يوربا أحدّها، وتعتبر هذه اللغة من إحدى اللغات السامية في جنوب نيجيريا، وكانت بين هذه اللغة اليورباوية واللغة العربية علاقة تشابه في قواعد استعمالها، كما يوجد بينهما اختلاف في بعض النواحي وذلك لاختلاف اللهجتين، وسيجمع الباحث بعض النقاط التي تنطوي تحت أوجه التشابه والاختلاف فيما بينهما.

7.1. أوجه التشابه بين اللغتين (العربية واليورباوية)

- تشترك اللغتان في بعض الحروف عند النطق مثل: "أ" يقابل A، و"ب" يقابل B، و"ت" يقابل T، و"د" يقابل D، و"ر" يقابل R...
- تشتركان أيضًا في الحركات مثل الفتحة ، يقابل A، الكسرة يقابل I، الضمة و يقابل UU.
- وتشترك كلاهما في المفرد والجمع.
- وتشتركان في بعض العدد (الأصلي والترتيبي) كواحد eyokan، اثنان meji، ثلاثة meta.....

7.2. أوجه الاختلاف بين اللغتين (العربية واليورباوية)

- تختلف العربية عن اليورباوية في الحروف نحو ث، ز، ذ، ص، س، حيث لا يوجد ما يقابلها في حروف يوربا.
- يوجد اختلاف في بعض الأمور كالثنائية وملحقاتها في العربية، ولا يوجد مثني في لغة يوربا.
- توجد في العربية علامة التأنيث ولا توجد في قواعد يوربا. نحو: جاءت فاطمة، وفي يوربا فلا علامة في: (Fatimah de)، و (Zaid de) لا فرق بين المذكر والمؤنث.
- يوجد في العربية المفرد والمثنى والجمع، أمّا في اللغة اليورباوية فلا يوجد المثنى.
- تختلف كلتاها في بعض المصطلحات، إذ إنّ المعنى يتغيّر في يوربا بتغيّر النغمات، لكنّ في العربية ليس كذلك نحو IGBA مثنان، IGBA الزمن، IGBA ثمرة من الثمرات.

- وجود أسلوب الطرح والضرب الزيادة في لغة يوربا مثل: 2 Ogun di meji – 20، 100 x 2 Ogun ni ona mefa، 11 Mokanla، بخلاف ذلك في العربية،

وهذه اللهجات المختلفة سببت صعوبات ومشكلات للدارس الناطق بغير العربية عند تعلّم العربية، كما يحاول الناطق بالعربية أن يتعلّم اللغة الأجنبية، فيجد صعوبة إذا أراد أن يطبق قواعد لغته على اللغة الهدف.

8. توضيح الفرق في دراسة التقابلية بين العربية واليورباوية على مستويات:

8.1. الأول: اللغة العربية واليورباوية في الحروف:

- ترتيب الحروف العربية الأبجدية على الشكل الآتي: " أ ب ج د ه و ز ح ط ي ك ل م ن س ع ف ص ق ر ش ت ث خ ض ظ غ ".
- ترتيب الحروف العربية الهجائية الألفبائية على الشكل الآتي: " ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن و ه ي ".

وعدد هذه الحروف تسعة وعشرون حرفاً، وتعدّ الهمزة من حروفها بإجماع العلماء رغم أن المتعارف عليه لدى العامة ثمانية وعشرون، وأثبت العلماء لها ثمانية وعشرين حرفاً، وذلك في العربية الفصحى. لكن اليورباوية تحتوي حروفها على خمسة وعشرين حرفاً، وهي في الجانب الصوتي تشتمل على أصوات استعير لها حرفاً أو شكلٌ لاتيني بمنزلة رمز تقريبي لحروف لغة يوربا.

- ترتيب حروف لغة يوربا على الشكل الآتي:

a b d e e f g gb h I j k l m n o Ó p r s ş
t u w y

وهذه الحروف تنقسم إلى قسمين: الصوامت والصوائت

1. صوامت لغة يوربا Konsona ede Yoruba

وهي ثمانية عشر، ولكتابتها رموز صغيرة وكبيرة وقد يمكن بدء الكلام بها ويمكن أيضاً في وسط الكلام، نحو OBA اسم يطلق على السلطان في بلاد يوربا، و Offa اسم بلد من بلدان ولاية كوارا

الصوامت اليورباوية ومقابلها في العربية

ب	B
د	D
ف	F
هـ	H
ج	J
ك	K
ل	L
م	M
ن	N
س	S
ش، ت	T
و	W
ي	Y

وهناك صامتان في لغة يوربا لهما نظير في العربية، ولكنهما يختلفان نطقًا عن النطق العربي لها "g" ونظيرها في اللغة العربية "غ"، وحرف "t" وهو يعدّ في العربية "ر" وتعتبر صوتًا غير مكرّر في لغة يوربا، ولكنه مكرّر في اللغة العربية.²²

2. صوائت لغة يوربا **Faweli ede Yoruba** وهي أيضًا قسمان:

أ. الصوائت الفموية **Faweli Airanmupe**

²² - مسعود أجيولا عبد الرحيم، دراسة تقابلية لبعض المظاهر الصوتية في اللغة العربية ولغة يوربا، ص: 63.

وهي الحروف التي تنطبق وتخرج عن طريق الفم من دون غنّة، وحروفها سبعة في لغة يوربا (a e u Ó I e).

ب. الصوائت الأنفية Faweli Aranmupe

وهي الحروف التي تخرج من مخرجين في آنٍ واحد وهما: الفم والأنف مثل (an, on, in, en, un)

8.2. الثاني: العربية واليورباوية في العدد

إن نظام العدد في اللغة العربية يختلف عن نظامه في لغة اليوربا، وذلك في العدد المركب، فنظام العدد في العربية يكون بالجمع، أمّا لغة اليوربا فيكون نظامها بثلاثة أساليب وهي الضرب $\times$ Ilopo، والطرح - Ayoku، ثم الزيادة والجمع + Aropo، وقد يتفق كلّ منهما في العدد المفرد ويختلف في غيره. إليك توضيحها في الجداول الآتية:

جدول العدد المفرد في العربية ولغة يوربا متفقان

العدد الأصلي	الرقم	Onka
واحد	1	Meni
اثنان	2	Meji
ثلاثة	3	Meta
أربعة	4	Merin
خمسة	5	Marun
ستة	6	Mefa
سبعة	7	Meje
ثمانية	8	Mejo
تسعة	9	Mesan
عشرة	10	Mewa

صور اللغتين في حالة الضرب Ilopo×

العربية	الرقم	الحساب	اليوريا
عشرون	20	1 × 20	Ogun ni onakan (ogun)
أربعون	40	2 × 20	Ogun ni ona mejì (ogoji)
ستون	60	3 × 20	Ogun ni ona meta (ogota)
ثمانون	80	4 × 20	Ogun ni ona merin (ogorin)
مئة	100	5 × 20	Ogun ni ona marun –un (ogorun–un)
مئتان	200	10 × 20	Ogun ni ona mewa (ogowa/igba)

لاحظنا في هذا الجدول أنّ الأرقام تغير مصطلحها في (مئتان) حيث بدأ بمصطلح آخر هو (Igba).

صور اللغتين في حالة الطرح – Ayokuro

العربية	الرقم	الحساب	اليوريا
تسعة وعشرون	29	1 – 30	Ookan- din – logbo (mokandinlogbon)
ثمانية وعشرون	28	2 – 30	Eji-din – logbo (mejidinilogbon)
سبعة وعشرون	27	3 – 30	Eta-din – logbo (metadinlogbon)
ستة وعشرون	26	4 – 30	Erin-din – logbon (merindinlogbo)
خمسة وعشرون	25	5 – 30	Aarun-un-din – logbo (marundinlogbo)

صور اللغتين في حالة الجمع والزيادة

العربية	الرقم	الحساب	اليوريا
واحد وعشرون	21	1 + 20	Ookanle logun (mokan le logun)
اثنان وعشرون	22	2 + 20	Eji le logun (meji le logun)
ثلاثة وعشرون	23	3 + 20	Eeta le logun (eeta le logun)
أربعة وعشرون	24	4 + 20	Eerin le logun (merin le logun)
خمسة وعشرون	25	5 + 20	Marun-un di logbo

وبهذا نعرف العلاقة بين اللغة العربية واللغة اليورباوية كما نعرف الصلة والتقابل عن طريق الدراسة التقابلية بين اللغتين.

9. الخاتمة

إنَّ علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقاً "لعلم اللغة" ولا للنظرية ذاتها، وإنما هو ميدانٌ تلتقي فيه أنظمة علمية متنوعة، وكان من نتائجه "تحديد المشكلات اللغوية ووضع حلول لها".

إذاً الدراسة التقابلية تكون بلغتين مستويتين متعاصرتين، تنتميان إلى فصيلتين مختلفتين كالعربية واليورباوية أو العربية والإنجليزية.

ومما لا شكَّ فيه أنَّ هناك عدداً من اليورباويين يحبّون العربية ويسعون وراء تعلّمها قلباً وقالباً، مع ذلك كانوا يواجهون صعوبات ومشكلات في دراستها خصوصاً عند نقل لغتهم الأصلية إلى اللغة العربية، ويُعدُّ التداخل اللغوي من أهم أسباب تلك المشكلات، ثم الاختلاف في قواعد كلتا اللغتين.

وبهذا يتوصل البحث إلى نتائج وتوصيات كما يأتي:

1. من نتائج هذا العمل معرفة أوجه التشابه والتخالف بين اللغة الأم واللغة الهدف من أصوات وبعض القوانين النحوية أو الصيغ الصرفية أو بعض المفردات.
2. وقد تشترك لغة يوربا ولغة العربية في بعض الحروف عند نطقها مثل (أ) يقابل (A) و(ب) يقابل (B) و(ت) يقابل (T)

3. كما تشتركان في الحركات كالفتحة َ - تقابل (AA) والكسرة ِ - تقابل (ii) والضممة ُ - تقابل (UU).

4. وكذلك في العدد الأصلي كواحد EYOKAN، اثنان MEJI، ثلاثة META

5. وتختلف اللغتان في بعض الضوابط، ففي العربية توجد علامة التأنيث، أما في اليورباوية فلا توجد فيها.

6. تحدث المشكلات عند الطالب اليورباوي في بعض الأعداد كالمثنى، فعدم وجود المثنى في لغة يوربا يدفع الطالب إلى استخدام لفظٍ دالٍّ على المثنى في لغته، ولا يبالي بنظامه في العربية، فيقول: (رجل اثنان) يعني OKUNRIN MEJI أو (امرأة اثنان) يعني OBINRIN MEJI في لغة يوربا، بدلاً من أن يقول: رجلان أو امرأتان.

7. المفرد والمثنى والجمع موجودة في العربية، أما في لغة يوربا فلا يوجد المثنى بل هي مقسّمة إلى مفردٍ وجمعٍ فقط.

8. أيضًا يواجه الدارس اليورباوي صعوبات ومشكلات عند محاولة نقل لغته الأم (يوربا) إلى اللغة الهدف (العربية)، فقد حدث التداخل اللغوي بين اللغتين، فيعتمد إلى تطبيق نظام لغته الأولى على اللغة الثانية.

9.1. مقترحات وتوصيات للطلاب والمدرسين:

- من المهم أن يعرف الطالب أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الأم واللغة الثانية قبل القيام بنقل لغةٍ إلى لغةٍ أخرى، مع فهمٍ دقيقٍ لضوابطهما.

- من حقّ الدارس اليورباوي أن يراعي شروط الأعداد وقوانينها في العربية؛ لكونها مختلفةً عن الأعداد في لغته أصلية.

- أدعو المعلمين للتحدث بالعربية الفصحى مع طلابهم في أثناء الدرس وخارجه، حتى يتذوقوها كما ينبغي، وينطقوها كأصحابها.

- يحتاج الطلبة إلى تدريبات عامة مفيدة عن أحوال العدد في اللغة العربية.

- يجب على الطالب من أبناء يوربا أن يقضي أوقاتاً كافية لمراجعة ما يتعلق بهذا المنهج التقابلي.

- المنهج التقابلي ذو هدف تطبيقي في تعليم اللغات، ولا شأن له بالجوانب التاريخية للغة، بل يعتمد أساساً على علم اللغة الوصفي.

9.2. أهداف المنهج التقابلي: بعد اتخاذ خطوات التحليل التقابلي يمكن الوصول إلى:

- التنبؤ بالمشكلات التي يصادفها الطلاب اليورباويون في بعض مواضيع اللغة العربية.
- مساعدة الطلبة والمعلمين عند تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها.
- مساعدة الدارسين في الوصول إلى أفضل الطرق وأجملها في تعليم اللغة لغير الناطقين

بها.المراجع والمصادر

- أ- المراجع العربية
- الكتب العلمية:
- أبو الخير أحمد مصطفى، اتجاهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، كلية التربية بدمياط الحديد مصر، ط/1، 2002م.
- آدم عبد الله الإلوري، نسيم الصبا في أخبار الإسلام وعلماء بلاد اليوربان، ط/2، مكتبة الآداب، غير مؤرخ.
- جاسم علي جاسم، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء (النظرية والتطبيق)، ط/1، الناشر: مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية، 1436هـ - 2015 م.
- حجازي، محمود فهمي، أسس علم اللغة، القاهرة ، مصر؛ دار الثقافة 2003 م.
- صالح توفيق يونس محاضرات في العربية واللغات السامية والشرقية، القاهرة، دار العلوم، 2010م.
- صيني، محمود إسماعيل وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط/1، الناشر: عماد شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود. الرياض، 1402هـ - 1982م.
- عبد الرأحجي (الدكتور) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الناشر: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، سنة 1995م.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، (الرياض: عمادة شؤون المكتبة-جامعة الملك سعود ١٩٨٢م.
- النادري، محمود أسعد ، فقه اللغة مناهله ومسائله، المكتبة العصرية - صيدا بيروت للطباعة، غير مؤرخ.

مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، العصيلي، 1431-2010م.
ياقوت، أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، الناشر: دار المعرفة الجامعية
الإسكندرية، 1983.

المقالات العلمية:

فريدة مولوج، التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته، رسالة منشورة في المجلة الدولية للدراسات
اللغوية والأدبية العربية، العدد/2، ج/1، 2019م.

مسعود أجيبولا عبد الرحيم، دراسة تقابلية لبعض المظاهر الصوتية في اللغة العربية ولغة يوربا .
الرسائل الجامعية:

ناصر الدين عباس أول، دراسة تقابلية بين اللغتين العربية واليورباوية على مستوى العدد،
بحث أكاديمي للحصول على درجة الماجستير في اللغة العربية للناطقين بها، في الجامعة
الإسلامية بالمدينة المنورة، العام 1438هـ.

موقع الإنترنت:

موقع الإسلام سؤال وجواب، الفتاوى: حكم الدعاء بغير العربية في الصلاة نسخة محفوظة
على موقع واي باك مشين، 19/ أبريل/ 2016م.

ب- المراجع الإنجليزية:

Applied Linguistics, thoughtco, Retrieved edited 19/02/2022
Linguistics across ann arbor, Lado Robot, The university of
Michigan Press, 1957
1998-1999 Fonoloji Ati Girama Yoruba, Lati owo Ayo, Bamgbose,

دور الشعر في تطوير مهارات التذوق النصي

لمتعلمي اللغة العربية في المستوى المتقدم

(الشاعر عمر بن أبي ربيعة نموذجاً)¹

Banan ALAASHOUR²

الملخص

يتناول البحث مهارات التذوق النصي ودورها في التنمية المستدامة لمهارات اللغة من رموز ومفردات وتراكيب وأبعاد ثقافية ودلالية، كما يبين البحث مكانة الشعر وأهميته في تعليم اللغة مبرزاً خصائصه ومميزاته باعتباره المادة اللغوية المثلى، حيث يحمل الشعر المفردات اللغوية المتنوعة والمعاني الصريحة والضمنية والمفاهيم البلاغية منها السهل ومنها الصعب والحقائق العلمية ذات المجالات المتعددة، لذا اعتبر الشعر مادة أساسية في تعليم اللغة العربية.

كما تطرق البحث إلى دراسة خصائص شعر الشاعر عمر بن أبي ربيعة مبيناً فيها حياته وأغراضه ومميزاته شعره اللغوية والدلالية والبلاغية، وتناول البحث مهارات التذوق النصي مبيناً مفهومه ومهاراته والأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي لها أثر فعال في المستويات التعليمية العليا حيث إنّ لكل مستوى تعليمي مهاراته ولكل منها أساليب تعليمية مراعية لها من حيث تنفيذها وتقويمها، لذا تطرق البحث إلى تحديد بعض الاستراتيجيات التعليمية المراعية للمستوى المتقدم. كما هدف البحث إلى بيان أهمية مهارات التذوق النصي باعتبارها مهارة فكرية تعزز الفهم وتنمي القدرة على الاستيعاب والتحليل والتأمل النصي.

الكلمات المفتاحية: اللغة، الشعر، المهارة، الأساليب، الاستراتيجيات، التذوق النصي

¹ Makale Geliş Tarihi/Received: 15.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 27.06.2025

² Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, banan_yehea83@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0005-4817-9956

İleri Düzey Arapça Öğrenen Öğrencilerde Metin Zevki Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirin Rolü: Ömer B. Ebî Rebîa Örneği

ÖZ

Bu araştırma, metin zevki becerilerini ve bu becerilerin dil becerilerinin sürdürülebilir gelişimindeki rolünü; semboller, kelime dağarcığı, yapılar ve kültürel ile anlamsal boyutlar açısından ele almaktadır. Araştırmada, şiirin dil öğretimindeki konumu ve önemi vurgulanmış; şiirin, çok çeşitli kelime hazinesi, açık ve örtük anlamlar, kolaydan zora çeşitli belagat kavramları ve çok alanlı bilimsel gerçeklikleri taşıyan yapısıyla, dil öğretimi açısından ideal bir dilsel materyal olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle şiir, Arapça öğretiminde temel bir materyal olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma ayrıca, şair Ömer b. Ebî Rebîa'nın şiirinin dilsel, anlamsal ve belagat yönlerinden taşıdığı özellikleri incelemiş; şairin hayatı, şiirindeki temalar ve dili kullanma biçimi bağlamında değerlendirmelerde bulunmuştur. Çalışmada, metin zevki becerileri detaylı şekilde ele alınarak bu kavramın tanımı, alt becerileri, öğretimsel yöntem ve stratejileri incelenmiştir. Özellikle yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için etkili olan bu stratejilerin her bir eğitim düzeyine özgü beceri ve uygulama yöntemlerine göre farklılaştığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, ileri düzey öğrencilere uygun bazı öğretim stratejileri önerilmiştir. Son olarak, araştırma, metin zevki becerilerinin kavramsal bir düşünme becerisi olarak taşıdığı önemi ortaya koymayı amaçlamakta; bu becerilerin anlama, kavrama, analiz etme ve metin üzerinde düşünme kapasitesini geliştirme yönündeki katkılarını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Dil, Şiir, Beceri, Yöntemler, Stratejiler, Metin Zevki.*

The Role of Poetry in Developing Textual Appreciation Skills among Advanced Learners of Arabic (With Reference to the Poet ‘Umar ibn Abī Rabī‘ah)

ABSTRACT

This study examines the development of textual appreciation skills and their significance in the ongoing advancement of language proficiency, encompassing elements such as symbolism, vocabulary, syntactic structures, and both cultural and semantic dimensions. The research underscores the pivotal role of poetry in language instruction, emphasizing its unique characteristics and advantages as an exemplary linguistic resource. Poetry is distinguished by its rich and varied vocabulary, its capacity to convey both explicit and implicit meanings, its employment of rhetorical devices—ranging from the straightforward to the intricate—and its inclusion of scientific knowledge from diverse disciplines. Consequently, poetry is regarded as an essential component in the pedagogy of the Arabic language.

The study further investigates the distinctive features of the poetry of ‘Umar ibn Abī Rabī‘ah, providing an overview of his life, poetic objectives, and the linguistic, semantic, and rhetorical qualities inherent in his work. The concept of textual appreciation skills is explored in depth, including their definition, constituent elements, and the pedagogical methods and strategies that are most effective at advanced levels of education. The research recognizes that each educational stage necessitates a specific set of skills, each of which requires tailored instructional approaches for both implementation and assessment. Accordingly, the study discusses instructional strategies particularly suited to advanced learners. The overarching aim is to elucidate the importance of textual appreciation skills as cognitive competencies that foster comprehension and enhance learners’ abilities in analysis, interpretation, and critical engagement with texts.

Keywords: *Language, Poetry, Skills, Methods, Strategies, Textual Appreciation*

1. المقدمة

يُعتبر تعليم العربية للناطقين بغيرها من المجالات الحسنة، لما يتطلب تعليمها من مراعاة خصائصها من حيث الرموز والأشكال والبنية اللغوية والصرفية والدلالية. لذا هدف البحث إلى دراسة شعر بن أبي ربيعة باعتباره مادة تعليمية تسهم في إتقان العربية، وتعزيز الفهم، وتنمي الفكر النقدي والتحليلي. استناداً إلى ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي للمادة الشعرية، ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية والتي سيحاول البحث أن يجيب عنها بمحاورة وجزئياته، وهي:

1. ما التذوق النصي؟ وما أهميته في تطور العربية لدى متعلمي اللغة؟
 2. ما أدوات توظيف الشعر في المستويات المتقدمة؟
 3. من الشاعر عمر بن أبي ربيعة؟ ما مميزات شعره؟
 4. ما الخصائص لمهارات المستويات المتقدمة في تعليم اللغة؟
 5. ما الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للمستويات المتقدمة في تعليم اللغة؟
- ومن هنا بدت فعّالية المادة التعليمية وأسس اختيارها وتعليمها، فلكل مرحلة تعليمية أهداف محددة، إذ لا يمكن اعتبار أي نص مادة مناسبة للمرحلة الدراسية، فليست جميع المراحل تهدف إلى بناء مهارة معينة، وإنما يُتخذ مبدأ التدرّج في إدراك مهارات اللغة، وتتطلب عمليات تعليمية متنوعة ومراعية لمهارات المتعلمين وحاجاتهم.
- يبلغ الشعر مكانة مهمة في تطور العربية لدى متعلمي اللغة، فهو جوهرها وأساس بنائها، وقوامها الحسي المعنوي. قدّم البحث نماذج من شعر عمر بن أبي ربيعة، وبيّن خصائصه وأبرز مقوماته شارحاً مهارات التذوق النصي ودورها في مخاطبة الحس اللغوي والخيال المعنوي والبعد الثقافي، وخاصة في المستويات المتقدمة للمتعلمين القادرين على تلقي النص ببنيته المعقدة ومضامينه الثقافية الراقية.

لذا اعتبر البحث أول إشكاليته هي اختيار المادة المناسبة لهذه المرحلة والتي تشكل عنصراً فعالاً لمهارات المستويات المتقدمة، باعتبار شعر عمر بن ربيعة متنوع الموضوعات، التي منها الحسي ومنها التجريدي الخيالي.

يُعدّ التذوق النصي من أبرز المفاهيم المحورية في تعليم اللغة، وهو قدرة المتعلم على قراءة النصوص الأدبية قراءة تحليلية تأملية، لا تتوقف عند إدراك الفهم الحرفي للغة النص، وإنما إدراك الأبعاد الجمالية والفكرية الكامنة في لغة النص والأسلوب والبنية الفنية للنص.³

ويُعرّف التذوق بأنه (قوة إدراكية لها اختصاص بإدراك لطائف الكلام ومحاسنه الخفية)⁴ إنّ مفهوم التذوق يختلف عن معنى (الفهم)، حيث يتعدى التذوق التعرف على رموز اللغة وكلماتها الحسية ومعانيها التجريدية المعنوية، ويهدف إلى إدراك الأسلوب وطبيعة الصور البلاغية والتراكيب اللغوية والفروق المعنوية الوجدانية، ويُعدّ التذوق أداة لتعميق الوعي اللغوي وتنمية الحس الأدبي وتشكيل الذائقة الثقافية للمتعلم.⁵

إنّ إدراك مهارات التذوق النصي يتطلب طرائق تدريس، واستراتيجيات تعليم مختلفة تمكّن المتعلم من التفاعل مع النص، وتراعي قدراته ومهاراته المكتسبة. التذوق مرتبط بالخيال الحسيّ للنصّ والمعاني الخفية والفكر المعنوية وما فيها من أوجه بلاغية. إنّ المتعلمين في المستويات المتقدمة يكونون أكثر استعداداً لاكتساب مهارات التذوق؛ فهم يتمتعون بالمقدرة الكافية على التعامل مع النص بيسر وسهولة وهذا يتيح تدريبهم على القراءة المتأنية والتحليل البلاغي وربط النص بسياقه الثقافي.⁶

³ إبراهيم عوض، التذوق الأدبي، ص 17-24.

⁴ إبراهيم عوض، المرجع السابق. ص 22.

⁵ إبراهيم عوض، المرجع السابق. ص 18.

⁶ ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته، مقوماته، معايير، ص 84.

2. الشاعر عمر بن أبي ربيعة:

شاعر قرشي مخزومي، له دواوين شعر عديدة تتضمن موضوعات مختلفة من غزل وهجاء ورثاء وفخر. وتمع الشاعر بصفات قلما نجدها في غيره من الشعراء؛ فهو يحب المرح والدعابة واللهو والغناء.⁷ ويمتاز شعره بجزالة ألفاظه ومتانة تراكيبه⁸

2.1. حياته:

(أبو ربيعة)⁹ من قبيلة قريش، وقد قطنت هذه القبيلة ببطحاء مكة، قسم منها سكن حول بئر زمزم وقرب ساحة الكعبة عرفوا بقريش البطاح وقسم منها سكن حول ما يحيط بمكة الطائف المدينة عرفوا باسم قريش الطواهر. عرفت قريش بمكانتها ومكرماتها قديمًا في منطقة قريبة من طرق التجارة العربية، تحملت عبء مسؤولية التجارة الكبرى فسارت بتجارة البلد أحسن السير، وأحكمت ربط العلاقات مع مجاوريها، فنفذت منه إلى اليمن حتى شواطئ البحر الهندي، واتصلت ببابل وسورية وعبرت البحر الأحمر إلى إفريقيا، وعقدت اتفاقيات مع اليمن ونجد والعراق والحبشة وسورية.¹⁰

والده عبد الله بن أبي ربيعة، عمل في الجاهلية بالتجارة، وله مكانة مهمة في قريش، وقد قضى حياته في التجارة متنقلًا بين البلدان مكة واليمن. عاش في زمن الجاهلية ميسور الحال، وعُرف باسم بحيرى وعند إسلامه سُمي بـ (عبد الله) وقد أسماه النبي الكريم عليه الصلاة والسلام بهذا الاسم. كان بحيرى الطلعة جميل الوجه قضى حياته بعيدًا عن أبنائه منشغلًا بالعمل والترحال. ويروي الأصبهاني عنه رواية تدلّ على مكانته عند قريش: "أَنَّ قريشًا كانت تلقبه في الجاهلية

7 محمد محيي الدين عبد الحميد، شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة المخزومي، ص 1-10.

8 حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، ص 269.

9 أبو ربيعة كان فارس بني المغيرة قاتل يوم عكاظ برمحين فسمي فيما يزعمون ذا الرمحين أنجب عبد الله جد عمر وعياش، ينظر: جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 21.

10 أعظم قبائل قريش: هاشم - أمية - مخزوم. ينظر: جبرائيل سليمان جبور، حياة بن أبي ربيعة، عمر ابن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص 3-4.

بالعدل لأنها كانت تكسو الكعبة في الجاهلية من أموالها سنةً ويكسوها هو من ماله سنةً، فأرادوا بذلك أنه وحده عدل لهم جميعاً"، فلم يكن نظير له بعده في خلافة مكة وكسوة الكعبة. أمه مجد اليمنية، وقد أشار عدد من الروايات لاسم مجد الحبشية النصرانية، وقيل إنها أم لأخويه الحارث وعبد الرحمن.

وتفصيل حال إخوته بما يأتي:

عبد الرحمن بن ربيعة: هو أكبر الإخوة، تزوج من أم كلثوم بنت أبي بكر الصديق، وولدت منه خمسة أولاد، وشهد في عصره وقائع كثيرة منها موقعة الحرّة، وعمل بالتجارة مع والده في مكة.

الحارث: أخباره كثيره، شهد في عصره أعمالاً سياسية كثيرة، عُين حاكمًا على البصرة نحو ست سنوات، كانت أعماله مع ابن الزبير والخوارج، وُصف في ذلك الحين بالعفة والصلاح والاتزان، وقيل فيه (ما ولدت والله أمّة مثل ما ولدت أمه)¹¹. كما قيل فيه إنه كان نهمًا مزواجًا، هجاء أبو الأسود الدؤلي، وطلب نقله وتعيين عامل غيره.¹²

ذُكر أن له من النساء نحو تسع من حرائر وأمّهات أولاد. تنقّل بين مكة والمدينة، وأخذ يتردد على مجالس العلم جالس فيها عمر بن الخطاب وعلي رضي الله عنهما، وتلقى منهما تعاليم حول علم الحديث، ونبغ فيه حتى لُقّب بالحدّث.¹³

عمر بن أبي ربيعة: ولد عمر في جند¹⁴، أول صدر الإسلام عام (644-711م / 23-93هـ)، اسمه عمر، وكني بأبي الخطاب، ويذكر النووي أن له كنية أخرى هي (أبو حفص)¹⁵، وتعتبر مكة موطن عمر الذي أقام فيه، وهي مسكنه الذي ألقى فيه أول بيت شعري:

¹¹ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق. ص 21.

¹² جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق. ص 23-136.

¹³ جبرائيل سليمان جبور، عصر عمر ابن أبي ربيعة، عصر عمر ابن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في ثلاثة أجزاء تبحث في عصره، حياته، شعره. ص 144-147، 82-92.

¹⁴ جند كانت مقر ولاية والده عبدالله منذ عينه عليها النبي محمد عليه الصلاة والسلام حتى آخر خلافة عثمان. وقيل قد استصحب معه زوجته اليمينية أم عمر فولدت له عمر هناك في ليلة وفاة عمر بن الخطاب الذي سمي على اسمه. الجند بفتح الجيم والنون – إحدى مدن اليمن في زمانها كانت مقسومة إلى ثلاثة أقسام: الجند –

أنا امرؤ بقرار مكة مسكني ولها هواي فقد سبت قلبي

كَيْفَ التَّوَاءُ يَبْطُنُ مَكَّةَ بَعْدَمَا هَمَّ الَّذِينَ تُحِبُّ بِالْإِنْجَادِ¹⁶

نشأ عمر في المدينة في زمن يشع فيه العلم والعمل، حيث ظهر التشريع السماوي، وقويت فيه دعائم الإسلام. وفي تلك البلاد ما بين الوقائع والتغيرات¹⁷ ظلّ محافظاً على لونه الشعري؛ شعر اللهو والدعابة والمجون. في المدينة نشأ شاعرنا، وفيها قضى أيام شبابه. عاشر أبناء الصحابة وكان من صداقتهم علاقات محبة ووداد، وكان حلو المعشر، سهل الطبع، عفيف الكلام، يحب أن ينشد أشعاراً عن الحب والجمال يصف فيها نفسه ويصف غيره، وأول من تنبه لموهبته الشعرية أخوه الحارث، حيث أحضره لمجالس النقاد والرواة فأنشد عمر ما عنده من شعر لأبي العباس المازني البصري فقال فيه: (لئن بقي هذا ليخرجن المخبات من خدورهن)¹⁸. وحين هاجر عمر إلى المدينة مكان الخلفاء الراشدين تلقى تعاليم القرآن الكريم والحديث النبوي، وأشرف على رعايته أخوه الحارث، وألحقه بمجالس الأدباء والنقاد.

2.2. مميزات شعر عمر بن أبي ربيعة.

- 1- يمتاز شعر عمر بالأسلوب المنظم المتسلسل في شخصياته وأحداثه ووقائعه.¹⁹
- 2- يحتوي شعر عمر بن أبي ربيعة أسلوب القصة والحوار، وفيه تبرز روح العاطفة المفعمة في شعره، كما عُدَّ الشعر ملجأ أيامه وأوقاته، يشدو فيه أعذب المعاني وأرقها ما بين مدح وغزل ورتاء وفخر.²⁰

فَقُلْتُ أَبَادِيهِمْ فَإِمَّا أَفَوُّهُمْ وَإِمَّا يَنَالُ السَّيْفُ ثَأْرًا فَيَثَاؤُ

صنعاء – حضرموت، ينظر: جبرائيل سليمان جبور، حياة بن أبي ربيعة، عمر ابن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص 24.
¹⁵ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 24.
¹⁶ أحمد أكرم الطباع، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص 49.
¹⁷ حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي. ص 259-267.
¹⁸ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق. ص 44.
¹⁹ جبرائيل سليمان جبور، حياة ابن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره حياته شعره، ص 36.
²⁰ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 38-39.

فَقَالَتْ أَتَحْقِيقًا لِمَا قَالَ كَاشِحٌ عَلَيْنَا وَتَصَدِيقًا لِمَا كَانَ يُؤَثَّرُ²¹

3- اعتمد في منظوم شعره على فن غلب في زمانه وذويه وأقاربه، وهو الحديث المنظوم الواقعي، إذا أَحَبَّ قَدَّمَ نَظْمًا شعرياً للمحبوب، ومن أشعاره ما يَسِرُّ المسامع في الأحزان والأفراح، كما لمنظوم شعره في الفخر والثناء لون مميز.²²

2- في قصصه وحواراته يُكثر من القسم وإشهاد الله والاستحلاف.

3- يتمثل في أساليب الحوار لديه عدد من المفاهيم البلاغية أضفت عليه حياة ماثلة في الحركة، وفي إيضاح تأثيرات الحديث في النفوس من جمل خبرية وجمل إنشائية وجمل اعتراضية، وغيرها من المفاهيم البلاغية.

4- يحمل شعر عمر كثير من تعاليم الإسلام، ويحتوي على ألفاظ دينية كثيرة.²³

5- يعتبر الغزل أولى مميزات شعره فهو يعتمد على: التصوير الواقعي لأحداث جرت أمامه أو ربما مضى عليها زمن.

كان الشعر في هذا العصر أكثره غزلياً، يختلف غرضه باختلاف البيئات والأوساط الخاصة والمدن والشعراء أنفسهم، فجاء شعر عمر وآخرين سواء يحوي ألواناً شعرية عديدة، وأساليب بلاغية متنوعة اعتبرت هذه الجوانب جزأين لا يتجزآن من قوام العملية التعليمية.²⁴

6- عُرف بمنزلته العظيمة عند أهل مكة، وعظمة أهله وكرمهم وشرفهم، وعاش في زمانه أياً جمع فيها العلم والعمل، ووصف وقائعها وصفاً فيه ما يسرُّ المسامع ويجلب النفوس؛ من أبرزها وصفه لمواسم الحج. حيث كان لتلك المواسم أثرها الكبير في نفسه وشعره،²⁵ وينظر إليها نظرة المشتاق المستهام على أيامها وشهورها قائلاً:

²¹ محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، ديوان عمر بن أبي ربيعة شاعر الحب والجمال، ص104.

²² جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص62.

²³ جبرائيل سليمان جبور، حياة ابن أبي ربيعة، عمر ابن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص46-45.

²⁴ جبرائيل سليمان جبور، عصر بن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية تبحث في عصره، حياته، شعره، ص144-147.

²⁵ جبرائيل سليمان جبور، حياة ابن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص95-60.

- ليت ذا الدهر كان حتمًا علينا كل يومين حجة واعتمارا²⁶
- 7- في شعر عمر الغزلي يحكي وينقل الوقائع والأحداث التي جرت ولو مضى عليها سنين طوال، ففي وصفه للنساء نجده يصف خلق المرأة وأعمالها، ويعرضها في شعره بأساليب الحوار والقصص، كما أنه يسترسل في غزله بنساء كثر مع عبد الله القسري.
- 8- هو شاعر الذكرى، كثير التنقل والترحال، يصف ما يجري معه من أحداث بدقة وإبداع،²⁷ وقد قضى أيامه متنقلًا ما بين مكة والمدينة واليمن والعراق، ووافق فيها ما بين أعماله ولقاء أصدقائه وأولاده؛ ومما جاء في ابنه جوان تعينه من أحد ولاية مكة عاملاً على تبالة، وشهدت أعماله فيها صدقه وأمانته وحسن تعامله مع الناس، ومما جاء في شعره:
- ولو شهدتني في ليالٍ مضين لي لعامين مرًا قبل عام جوان²⁸
- 9- من أشعاره التي عبر فيها عن أساء وحزنه البائس على ما حل بأهل المدينة ومكة إثر موقعة الحرة التي شهدها مع أخيه عبد الرحمن:²⁹
- تَقُولُ ابْنَةُ الْبَكْرَيْنِ يَوْمَ لَقَيْنَا لَقَدْ شَابَ هَذَا بَعْدَنَا وَتَنَكَّرَا
فَمِثْلُ الَّذِي عَايَنْتُ شَيَّبَ لِمَنِّي وَمِثْلُ الَّذِي أُخْفِيَ مِنَ الْحَزَنِ نَكَّرَا³⁰
- 10- كثر في شعره المدائح على ذوات الخلق وأصحاب المكانات العالية، منها ما جاء في مدح عمر لفاطمة بنت عبد الملك بن مروان³¹
- شاقَّ قَلْبِي تَذَكُّرُ الْأَحْبَابِ وَاغْتَرَّتْنِي نَوَائِبُ الْأَطْرَابِ³²

²⁶ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 60.

²⁷ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 105.

²⁸ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 106.

²⁹ جبرائيل سليمان جبور، حياة ابن أبي ربيعة، عمر ابن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص 69.

³⁰ بشير يموت، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص 144.

³¹ فاطمة بنت عبد الملك بن مروان الأموية بنت الحكم بن أبي العاص القرشي. والدها أمير من أمراء بني أمية وأمه أم المغيرة بنت خالد بن العاص المخزومية. عندما حجت قيل فيها الأشعار، ولم يذكرها باسمها، فقد منع التشبيب بأسماء النساء. ينظر: إبراهيم الأعرابي، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص 47.

³² إبراهيم الأعرابي، المرجع السابق، ص 47.

11- امتاز شعر العصر الأموي بالبلاغة والمتانة، ولعله يمكن الوصف بأنه أمتن شعر عرفته العصور العربية بعد العصر الجاهلي، دلّ على ذلك قول ابن خلدون في مقدمته عند بحثه عن صناعة الشعر ووجه تعلمه وكيفية عمله: (اعلم أن لعمل الشعر وأحكام صناعته شروطاً، أولها الحفظ من جنسه، أي من جنس شعر العرب، حتى تنشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها، ويتخير المحفوظ من الحرّ النقي الكثير من الأساليب، وهذا المحفوظ المختار أقل ما يكفي فيه شعر شاعر من الفحول الإسلاميين، مثل ابن أبي ربيعة وكثير وذي الرمة وجريز)³³، وقد جاءت ألفاظ شعر هذا العصر حسية معنوية، تفضي السامع أو القارئ بالمعنى المراد، كما تصوّر له الوقائع والأحداث بعيداً عن أي وزن أو قافية، وصبغت الألفاظ ومالت إلى الألفاظ الإسلامية ذات الموضوعات المختلفة.³⁴

فَلَمْ أَرِ كَالْتَّجْمِيرِ مَنْظَرٍ نَاطِرٍ وَلَا كَلَيْالِي الْحَجِّ أَفْلَكُنْ ذَا هَوًى³⁵

2.3. أغراضه الشعرية.

تتمحور موضوعات شعر عمر حول أحداث جرت في قبيلته القرشية، وتحمل موضوعات مختلفة تعرض فيها شخصيات رئيسة وثنائية، ضمن إطار اجتماعي وثقافي شهد تحولات بارزة بعد عصر صدر الإسلام.

وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لرصد مضامين شعره وتحليل أساليبه الفنية، إذ تجلّت في قصائده صور متعددة لمشاعر واقعية ووجدانية، مما بيّن صدق تجربته الشعرية وحسن تعامله مع مواقف الحياة المختلفة.

اتسمت رحلات عمر بن أبي ربيعة الشعرية بطابعها الغنائي العذب، إذ وصف في بعضها مجالسه مع أصدقائه في بوادي الحجاز وصحبته للنساء العفيفات. وكان لقصائده أصداء بارزة في بلاد الشام، ولا سيما لقاءه بشعرائها أمثال جميل بن معمر. كما جمعت أشعاره بين

³³ جبرائيل سليمان جبور، عصر ابن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في ثلاثة أجزاء تبحث في عصره، حياته، شعره، ص 193.

³⁴ جبرائيل سليمان جبور، حياة ابن أبي ربيعة، عمر ابن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص 51.

³⁵ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 191.

محطات مختلفة من حياته في العراق، حيث عمل مع أخويه الحارث وعبد الرحمن متنقلاً بين البصرة والكوفة، وكان لشغفه الشديد بالشعر قصائد كثيرة أنشد أعذبها في رحلاته الطويلة، دواءً لنفسه وراحةً لفؤاده.

وقد برز الحنين والشوق في شعره خلال رحلاته إلى بلاد الشام وفلسطين، حيث عبّر عن مشاعره من خلال أبيات شعرية خلّد فيها تلك المسيرة،³⁶ ومن ذلك قوله:

يا حَلِيلِي هَجْرًا هَجِيرًا ثُمَّ رُوحًا وَاحِكِمًا لِي الْمَسِيرَا

يا حَلِيلِي مَا تُشِيرَانِ إِلَيَّ فاعِلٌ مَا أَمَرْتُمَا فَأَشِيرَا

ضَرْبَا الْأَمْرِ سَاعَةً ثُمَّ قَالَا قَدْ رَضِينَاكَ مَا اصْطَحَبْنَا أَمِيرَا

إِنَّ حُطْبًا عَلَيَّ حَقًّا يَسِيرًا أَنْ أَرَى مِنْكُمَا بُعِيرًا حَسِيرًا³⁷

وقد كانت تلك الرحلة من أجمل رحلاته، إذ جمعت بين الاستكشاف والتأمل، وزادها جمالاً ما لقيه من دعاء وأقوال حسنة من أهل تلك البلاد، فانعكس ذلك في شعره الذي مزج فيه بين الحاضر والماضي، مستحضراً ذكرياته في الشام والعراق والحجاز، مؤكداً ذلك:

أ. بأساليب إنشائية وخبرية.

ب. مُنَوَّعاً في استخدام المحسنات البلاغية، كالجناس والطباق وغيرها.

ت. مُبرِزاً عنصر التشويق، حيث غلبت العاطفة على جميع الأبيات.³⁸

هذه الأبيات تحمل أغراضاً متنوعة ما بين الهجاء والحكمة والشوق، وتمتاز بلغتها الرصينة وتراكيبها المحكمة، وذلك من خلال:

أولاً: المعنى العام والسياق اللغوي.

³⁶ جبرانيل سليمان جبور، حياة بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص 90.

³⁷ ينظر، أحمد أكرم الطَّبَّاع، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص 83.

³⁸ جبرانيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 95.

- تدور هذه الأبيات حول معنى عامّ، وهو حوار شعري بين الشاعر وخليليه.
- تعكس الأبيات مفاهيم وحقائق عديدة؛ ففي البيت الأول يحمل النصّح، أما الأبيات التالية فتبين أهمية الصديق في الحياة.
- تُبرز الأبيات مشاعر عديدة منها الحب لمجالس السهر والمجون والحكمة والنصح. هذه التنقلات تتيح للقارئ تحيّل الأحداث والمجريات، والتعبير عنها بقصة قصيرة أو استنباط حكمة أو قيمة مثلى.

ثانياً. الصور البيانية والمفاهيم البلاغية.

1. النداء، (يا خليلي)، نداء إنشائي طلبي، يشير إلى العاطفة المستدامة في الأبيات والاختلاج النفسي ما بين طرفي الحوار.

2. الأمر، (هجر، احكما، أشيرا)، يشير إلى النصّح والإرشاد.

3. الاستفهام الضمني، (ما تشيران أيّ فاعلٍ ما أمرتما؟)، يشير الاستفهام إلى الحكمة وسواها من أغراض قد يتلقاها القارئ أحياناً بشيء من الاستغراب والسخرية واللهو.

4. أسلوب خبري، (قد رضيناك ما اصطحبنا أميراً)، (إنّ خطباً عليّ حقاً يسيرا أن أرى منكما بغيراً حسيراً) لتوضيح المعنى وتوكيده.

5. الاستعارة، (احكما لي المسيرا)، استعارة تمثيلية، إذ يشّخص لحركات السير قيادة حكيمة.

(بغيراً حسيراً)، استعارة تمثيلية، يصوّر أصدقائه بهيئات عديدة باستخدامه كلمة (بغير) كحالة الإنسان المتعب لا يتحمل أعباء السفر أو الإنسان يستطيع مواجهة مخاطر السفر.

6. التشبيه، (أن أرى منكما بغيراً حسيراً) تشبيه ضمني. ذكر المشبه به وحذف المشبه وأداة التشبيه ووجه الشبه.

7. الجناس، في قوله (هجرا، تهجيرا)، (تشيران، أشيرا).

8. الترادف، في قوله (خليلي، اصطحبنا).

ثالثًا. الوزن والقافية.

● الأبيات على بحر الرجز وهو بحر خفيف سريع الحركة، كثيرًا ما يُستخدم في الكلام اليومي والشعر المرتجل.

● القافية موحدة (الراء المفتوحة ما بعده بألف) تهجيرا- المسيرا- فأشيرا- أميرا- يسيرا- حسيرا. تمثل هذه القافية مخرجاً صوتياً واحداً.

● التكرار: يشمل التكرار كلمات واردة في الأبيات وفي رموزها، منها:

- تكرار النداء (يا خليلي) مرتين في أبيات القصيدة حيث تحمل هذه الكلمة معاني عديدة ورموزاً لغوية متكررة لتوكيدها.

- تكرار القافية الموحدة في جميع الأبيات للرموز اللغوية الياء والراء والألف، أضفت على الأبيات معاني ضمنية عديدة ونغمة عذبة جميلة، كما برز عنصر التوكيد في طيات كلماتها ومعانيها.

يمكن اعتماد شعر عمر بن أبي ربيعة نموذجاً فعالاً في البيئة التعليمية، لما يحمله من عناصر لغوية وأسلوبية وتعبيرية تُوظف لخدمة الأهداف التعليمية، إذ تسهم نصوصه في تحقيق عدة كفايات تعليمية، منها:

1. تمكين المتعلم من الأداء اللغوي السليم.

2. إغناء الحصيلة المعجمية للطالب.

3. تنمية القدرة على التواصل الشفهي والكتابي.

4. تعزيز الفهم القرائي من خلال التعبير عن الأفكار والعناوين.

5. تنمية التفكير النقدي والإبداعي.

6. تطوير مهارات تحليل النصوص وإبداء الرأي.

7. اكساب المتعلمين معارف وحقائق ثقافية وفكرية متنوعة ومتعددة.³⁹

لم يستند الشاعر عمر بن أبي ربيعة على غرض واحد في شعره، وإنما عمد إلى التنوع ما بين الرثاء والمدح والوصف والغزل، مقدّمًا لكل غرض شعري إطارًا متكاملًا من الأفكار المتسلسلة والمترابطة منطقيًا، مستعينًا بأساليب لغوية راقية تخدم المعنى وتُحسن إيصاله إلى المتلقي. وقد نال شعره إعجاب أشرف مكة، ومن أبرزهم ابن أبي عتيق الذي قال في وصفه: (لشعر عمر نوبةٌ في القلوب، وعلوق في النفس، ودرك للحاجة ليست لشعر)⁴⁰ وقد جمعته بابن عتيق صداقة متينة، عكستها مجالسهم وحواراتهم.⁴¹ ومنها قوله:

سائِلَا الرَّبْعَ بِالْبَلْبِيِّ وَقُولَا هِجَّتْ شَوْقًا لِي الْعَدَاةَ طَوِيلَا
أَيْنَ حَيٍّ خَلَوَكَ إِذْ أَنْتَ مَحْفُو فَتُبْهِمْ أَهْلٌ أَرَاكَ جَمِيلَا
قَالَ: سَاؤُوا بِأَجْمَعٍ فَاسْتَقْلُوا وَبِكُرْهِ لَوْ اسْتَطَعْتُ سَبِيلَا
سَمِعُونَا وَمَا سَمِعْنَا يَبِينُ وَارْأَدُوا دِمَائَهُ وَسُهِلَا⁴²

ولم تقتصر دائرة علاقاته على ابن أبي عتيق، بل شملت أيضًا عبد الله بن جعفر بن أبي طالب الشخصية الكريمة التي كان لها دور كبير في حياة عمر، إذ رافقه في أسفاره، وكان من أكثر الناس عطاءً وفضلًا. وقد أشار عمر في شعره إلى فضله ومودته.⁴³ كما في قوله:

عَسَى جَوْدُ عَبْدِ اللَّهِ أَنْ يَغْفِكَسَ النَّوَى فُتُّضِحِي عَصَا التَّسْيَارِ وَهِيَ طَرِيحُ⁴⁴

³⁹ علي الحديبي وآخرون، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص62، 109-113.
⁴⁰ جبرائيل سليمان جبور، حياة بن أبي ربيعة، عمر ابن أبي ربيعة دراسة تحليلية في عصره، حياته، شعره، ص55-59.

⁴¹ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص59.

⁴² أحمد أكرم الطَّبَّاع، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص174.

⁴³ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص63-67.

وقد تركزت هذه العلاقة في مواقف متعددة، منها ما جاء يحمل النصيح والإرشاد، كالذي روي عن ابن جعفر من وفائه لعمر في مناسبة زواج ابنته، إذ ودّعها بعيون دامعة مردداً أبياتاً من شعر عمر:⁴⁵

إِنَّ الْخَلِيطَ أَجَدَّ فَاحْتِمَلَا وَأَرَادَ غَيْظَكَ بِالَّذِي فَعَلَا
قَدْ كُنْتُ أَمْلُ طَوْلَ مَكْنِهِمْ وَالنَّفْسُ بِمَا تَأْمُلُ الْأَمَلَا⁴⁶

يمثل الغرض الشعري مِيزة تعليمية عليا، لا يمكن إدراكها إلا القارئ المتمكن العالم من اللغة، فالبيت الشعري يحمل فكر عامة وفكر رئيسة، ويحمل اتجاهات وقيم عديدة. لا يمكن حصرها وفرضها على جميع الطلبة، بل يترك للقارئ حرية التعبير عما قرأه بتقديم آراء وقيم. وهذا ما وُجد في شعر عمر بن ربيعة، فهو يمثل مادة حيوية تحمل موضوعات متنوعة تبلغ القارئ لثقافات عربية وحضارية كما تعزز فهمه لمكونات اللغة اللغوية والبلاغية.

3. أهمية الشعر في تدريس اللغة.

- 1- يكون وعياً ثقافياً لدى المتعلمين، ويُطلعهم على تراث الأمة العربية الإسلامية حاضرها وماضيها.
- 2- ينمي القدرة على فهم مكونات اللغة، وإدراك الفرق بين التعبيرات الحقيقة والمجازية.
- 3- ينمي الثروة اللغوية ومهارات اللغة، يكسب الشعر ألفاظاً ومعانٍ جديدة، كما يسهم في إجادة النطق وسلامة الأداء وتصوّر المعنى.
- 4- يساعد على فهم مقتضيات الحياة وقيمها الإنسانية والدينية وغيرها.⁴⁷

⁴⁴ أحمد أكرم الطّباع، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص 47.

⁴⁵ جبرائيل سليمان جبور، المرجع السابق، ص 66.

⁴⁶ أحمد أكرم الطّباع، ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص 170.

⁴⁷ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التفوق والإبداع، ص 73.

إنَّ إدراك خصائص كل مادة لغوية يعكس للدرس التعليمي فوائد وقيم عديدة، إنَّ النصوص الأدبية بنوعها الشعري والنثري تحمل ألواناً تعليمية مميزة وتشغل أهمية كبيرة في اكتساب اللغة، علماً بالمقدرات التي يمتلكها كل طالب تبلغ المادة التعليمية حاجات المتعلمين ورغباته سواء أكان في المستوى اللغوية والمستوى الدلالي والمستوى النحوي.

4. التدوق النصي:

4.1. تعريف التدوق.

يحدد مفهوم التدوق النصي في ثلاثة أركان، المرسل والمتلقي والنص. يحتل النص في العملية التعليمية حيزاً كبيراً، ويعتبر أساس عملية الاتصال. فهو الرسالة الموجهة إلى المتلقي وهو الغاية أو الرابطة التي تربط بين طرفي الاتصال. إنَّ النص التعليمي يصوّر تركيب رموز في سلسلة معينة وإجراءات خاصة، تهدف إلى إيصال المتلقي للرسالة ثم يقوم المتلقي بفكّ هذه الرموز وتشكيل محور تواصلٍ فعّال يعتمد على وسائل متعددة منها السمعية والبصرية والحسية.⁴⁸

إنَّ الوظيفة الشعرية لا تنحصر ضمن كلمات النص وحروفه، ولا تنحصر في موضوع معين وإنما هي عبارة عن قدرة وظيفية يمثلها المتلقي في علاج المعنى المترتب في ذهنه. لقد أصبح النص آلة متحركة بين مجموعة متلقين، ويشكل نصوصاً متعددة بتعدد آراء المتلقين، فالمتلقي شريك لمبدع النص، يعطي النص آراءً وأحكاماً من ثقافته ومعرفته، مما يجعل النص يظهر في هيئة جديدة قد تكون قريبة من هدف المبدع أو ربما تكون بعيدة.⁴⁹

ولهذا يمكن اتخاذ شعر ابن أبي ربيعة أداة مناسبة في تعليم اللغة، فهو يمثل مهارة اللغة وتراكيبها ومفاهيمها وقيمها،

ومن أبرز مقومات أعمال ابن أبي ربيعة:

أ. المقومات اللفظية.

⁴⁸ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التدوق والإبداع. ص 58.

⁴⁹ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، المرجع السابق. ص 59-61.

- يتسم شعره بألفاظ سهلة واضحة بعيدة عن الغرابة أو التعقيد.
- استخدم لغة قريبة من الحياة اليومية للطبقة الارستقراطية في مكة والمدينة.
- مال إلى الرقة والعدوية في اختيار كلماته لئناسب الجو الغزلي والعاطفي.⁵⁰
- ب. المقومات الأسلوبية.
- يتسم أسلوبه بالقوة والدقة والجمال، وقد جنح إلى استخدام المكونات البيانية والمحسنات اللفظية والمعنوية.
- كثر فيه استخدام الحوار الشعري، مما أضفى على الشعر طابعاً درامياً.
- حافظ على الوحدة العضوية في القصيدة فجاء شعره مترابطاً ومنسجماً.⁵¹
- ت. المقومات العاطفية.
- تُعدّ العاطفة أبرز عناصر شعره، إذ عبّر عن مشاعر حيّة بصدق طوال مدة الإنشاء.
- تنوع العاطفة وتعددتها.
- جمالية التعبير، حيث تتبدل وتتغير القيم والاتجاهات بما يسمو بالإنسان بالقيم المثلى، وقد عبّر عمر في شعره عن عواطف سامية وعواطف مبتذلة.
- غلب على شعره طابع الاختلاج النفسي، فأضفى عليه رونقاً وبهاءً.⁵²
- ث. المقومات الخيالية.
- جنحت خيالية شعره نحو الواقع الحسي المجرد، وجاءت الشخصيات ملائمة للأغراض الذي ابتكرت لتمثيله.

⁵⁰ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، المرجع السابق. ص 88-90.

⁵¹ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، المرجع السابق. ص 95.

⁵² هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التفوق والإبداع، ص 99-112.

- يلاحظ توظيفه للخيال التأليفي، وذلك بقوة التشابه بين المشاهد الخارجية وما توحى من انفعالات، ثم ما تتبعه من عواطف.
- يمتاز شعره بالخيال التفسيري، عبّر عن المعاني كأنها محسّنة أو مجسّمة.⁵³
- ج. المقومات التصويرية.
- برع في التصوير الحسي المباشر، خصوصاً في وصف جمال المرأة وتفاصيل اللقاء.
- عكس شعره صوراً دقيقة للمكان والزمان، مثل مواسم الحج، والدور، والأثواب.
- لجأ إلى التصوير الدرامي، من خلال تبادل الأدوار والمواقف مع المحبوبة، مما أضفى حيوية على شعره.⁵⁴
- ح. المقومات الفكرية.
- الاهتمام بالذات الفردية، حيث من أبرز سمات شعره تركيزه على الذات والوعي الفردي، وهنا يتجلى حضور الأنا بشكل واضح.
- النظرة الإنسانية للعاطفة، فقد نظر إلى التجارب بصورة عقلانية ونفسية.
- غلب على شعره عنصر التأمل، وتحلّى ذلك في تفسيرات العلاقات الإنسانية.⁵⁵

4.2. جوانب التذوق النصي

- 1- التذوق والجانب العقلي: يتطلب التذوق مهارات عقلية عليا لإدراك ماهية النص وحقيقته، فالمقدرات العقلية والعمليات المعرفية المكتسبة كالفهم والاستدلال والإدراك والتذكر والتخيّل تسهم في تشكيل المضمون العقلي والفعلّي للعمل الأدبي.

⁵³ ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته، مقوماته، معايير، قياسه. ص 162.

⁵⁴ ماهر شعبان عبد الباري، المرجع السابق. ص 165.

⁵⁵ ماهر شعبان عبد الباري، المرجع السابق. ص 157.

2-التذوق والجانب الوجداني: لشخصية المتلقي واهتماماته ومعارفه دور مهم في تشكيل الذائقة الأدبية.

3-التذوق والجانب الجمالي: يُبرز المتلقي جمالية النص من خلال إدراكه لجزيئات النص البسيطة والمعقدة، والصور الفنية، والوسائل التعبيرية، واستنباط الصور البلاغية وتحليلها إلى عناصرها.

4-التذوق والجانب الاجتماعي: لا شك أن عمليات التنشئة والثقافة والتطبع والتربية، تسهم جميعاً في تشكيل ذائقة أدبية تفاعلية.⁵⁶

4.3. مهارات التذوق.

1- القدرة على فهم وشرح بعض العبارات التي يوحى بها الشاعر.

2- القدرة على اختيار المرادفات الصحيحة للكلمات.

3- القدرة على أهمية لفظ معين في البيت.

4- القدرة على استخراج الأفكار الرئيسة التي تحتويها الأبيات.

5- القدرة على التعبير عن الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصيدة.

6- القدرة على استخراج الصور الجمالية والتراكيب النحوية، وتحليلها.

7- القدرة على شرح الأبيات في عبارات أدبية معبرة.

8- القدرة على إدراك العاطفة المسيطرة على أبيات القصيدة.

9- القدرة على التنبؤ أو التوقع بالصور الشعرية.

10- إدراك المقارنة بين فكرة وفكرة أخرى من حيث المضمون.⁵⁷

⁵⁶ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، ص 291-293.

⁵⁷ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، المرجع السابق، ص 314.

4.4. استراتيجيات تنمية التدوق النصي.

التدريس عملية متوازنة بين المنهج وأهداف المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التنمية الحديثة اللازمة لتحقيق الأهداف، والخبرات التي يكتسبها المتعلم في مواقف التعلم، والتدريس مفهوم شامل لجميع الحوادث المؤثرة في شخصية الفرد وقدراته ومهاراته المكتسبة. كما يُعدّ التدريس العنصر الأساسي في تشكيل العملية التعليمية، ولا يكون فعالاً إلا إذا اتبع سلسلة تعليمية منظمة تسير وفق خطة منهجية في ثلاث مراحل؛ هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وهي مراحل متتابعة ومتداخلة، يُتَظَر من المعلم التوجيه والإرشاد في سيرها.

- التخطيط: هو تحكيم النص بما يلائم أهداف التعلم، واختيار الأساليب المناسبة لتحقيقها.

- التنفيذ: هو التطبيق الفعلي لما تمّ التخطيط فيه من أساليب وإجراءات واستراتيجيات تدريسية.⁵⁸

- التقييم: تعد هذه المرحلة بمنزلة فحص وقياس لما تمّ تحقيقه من أهداف من قبل المعلم، فهو يقيس بصورة دقيقة قدرة الطالب، وما حققه من نجاح، وما اكتسبه من مهارات. وإن للتقويم أساليب وطرائق متعددة تناسب جميع مهارات وتقيس مدى فعاليتها من قراءة وكتابة وتحدث واستماع.⁵⁹

من خلال عرض سلسلة التدريس، وتوضيح المعالم المرتبطة في كل مراحلها وجب توضيح التطورات والتحديثات التي لحقت مجال التدريس، حيث لم يعد التدريس يعتمد على التقليد والتكرار وإلى التنظيم التعليمي الغامض، وإنما اتجهت المعالم التعليمية الحديثة إلى محتوى تعليمي يقوم على أسس ومعايير علمية تلائم أهداف التدريس وتراعي حاجات المتعلمين، إضافة إلى

⁵⁸ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، بين التنظير والتطبيق، ص 40.

⁵⁹ سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 41.

الوعي الإدراكي التكنولوجي الحاصل في أرض اللغات من أساليب تعليمية ووسائل متنوعة واستراتيجيات حديثة.⁶⁰

ولم يعد مفهوم التعليم ضمن سياقه القديم أنه مجموعة من الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المنهج التعليمي وفق طرق تقليدية، وإنما أصبح مفهوم التعليم أشمل وأعمّ عن ذي قبل، فصار يهدف إلى تنظيم الدرس بطرق جديدة تضمن للمتعلم اكتساب أهداف التعليم بأقل جهد وأكبر فعالية ممكنة. إنّ التعليم الاستراتيجي يهدف إلى تنويع الأساليب والاستراتيجيات بما يلائم حاجة المتعلمين ويوافق رغبتهم بغية تحقيق نتائج تعليمية جيدة ومقنعة.⁶¹

التعليم الحديث يهدف إلى تطوير فكر الطلاب وطرق تناولهم للمعارف، وتفاعلهم معها، حتى يمكن الوصول إلى جيل يتقن المهارات، قادر على التفكير وحل المشكلات، قادر على الاختيار واتخاذ القرار، قادر على الإبداع.⁶²

تحتاج مهارات التذوق إلى استراتيجيات تعليم مختلفة ومتنوعة تراعي فيها قدرات المتعلمين، وتسهم في تلبية حاجاته وتحقيق ما يلزم رغباته، على أن يتم استخدامها بطريقة صحيحة ومناسبة للفئة العمرية وللهدف المحدد. من أهم الاستراتيجيات التعليمية للمستويات المتقدمة.

1- القراءة التأملية: تعتمد هذه القراءة على مهارات التفكير الناقد، وعلى أسلوب الطالب بعيد عن المعلم، يعتبر المعلم فيها الموجه والمرشد لعملية التعليم، تهدف إلى إثارة الفكر حول ماهية النص بطرق ووسائل مختلفة، ويقوم المتعلمين بالتعبير اللفظي والكتابي والحوارات

⁶⁰ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، بحث مرجعي مقدّم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس، ص 47.

⁶¹ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، المرجع السابق، ص 47.

⁶² عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، المرجع السابق، ص 48.

<https://linksshortcut.com/ZAgbZ>

والمناقشات والابتكارات وسرد الفكر وتقديم الحلول حول ماهية النص، إلى أن يتحقق المعنى المنشود.⁶³

2- ممارسة المحاكاة الأدبية: تعد هذه وسيلة فعالة لتنمية الذائقة، فتعتمد على أسلوب يشغل المتعلم حيزًا كبيرًا في تنفيذه، حيث يُطلب منه كتابة نص مشابه للنص المقروء، مستلهماً لغته وأسلوبه.⁶⁴

3- التحليل البلاغي: يعتمد على إظهار الوظائف البلاغية للصور والألفاظ والتراكيب في النص المدروس، وتحليلها إلى عناصرها. فهي تشكل عند المتعلمين عمليات الفهم والإفهام.

4- المقارنة بين نصّين أدبيين، ويعتمد هذا الأسلوب على أداء المتعلمين، وفيه يُقدّم نصّان شعريّان، ويكلف المتعلمون بالموازنة بين النصّين من حيث الفكر والأسلوب، وتحليل الخصائص الفنية والنحوية والبلاغية، وتقديم أوجه التشابه والاختلاف بين النصّين، مع عرض الحلول والافتراضات الشخصية، ويعتبر هذا الأسلوب من أهم أنماط التفكير العليا.

5- التعليم المباشر: يعتمد هذا التعليم على أداء المعلم، ويسير ضمن خطوات رسمها المعلم لمهارة معينة، أسلوب التعليم المباشر تتدرج عملياته وفق الخطوات التالية:

- أ. يكتب المعلم اسم المهارة، وعنوان الدرس على السبورة.
- ب. يحدد المتعلم عنوان الدرس، ويعرضه على الطالب، ثم ينتقل إلى تنفيذ مهارات التدريس العليا.
- ت. يعرض المعلم أهداف التعلّم المحددة لدرسه، ثم ينفذ كل هدف على حدة.
- ث. يحدّد المعلم مواطن الضعف لدى المتعلمين، ويعمل على علاجها ودعمها.⁶⁵

⁶³ بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة أطر نظرية وتطبيقات عملية، ص 251.

⁶⁴ بليغ حمدي إسماعيل، المرجع السابق، ص 156.

⁶⁵ بليغ حمدي إسماعيل، المرجع السابق، ص 248.

6- المشاركة الثنائية، تعتمد هذه الاستراتيجية على أداء الطلبة والمناقشة وحل المشكلات بالاعتماد على الحوارات وتبادل الأفكار، ويطبق أسلوب المشاركة الثنائية بداية من قبل المعلم داخل حجرة الدراسة، ثم يليها مشاركة الطلاب أنفسهم.

يبدأ المعلم تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات، بحيث تشمل كل مجموعة طالبين، ثم تُوزَّع الأدوار والمهام من قبل المعلم. وعلى الطالب الأول عرض المشكلة بصوت عال أمام زميله، وتقديم الحلول والافتراضات حول النص؛ وما على الطالب الثاني سوى الاصغاء لزميله، والتفكير معه، والمشاركة في أداء المهام المكلفين بها، بحيث يشمل:

1- استمرارية الدقة في أقوال زميله وأفعاله وإجراءاته، عن طريق المتابعة المستمرة لكل خطوة يقوم بها أو عبارة ينطقها، وفي حالة صدور أي خطأ عليه التنبيه على الخطأ دون تصحيحه.

2- الاستمرارية في التحدث بصوت عال والمشاركة الفعالة بين الطرفين، فهي تعتبر من ممارسات التفكير العليا بين طريقي البحث.

يُطلق على هذا الأسلوب مصطلح "النمذجة بواسطة المعلم" modeling by the teacher، يمثل الطالب دور المعلم في نمذجة المهارة في مسار جديد وأفكار وحلول جديدة، أي إبراز المهارة ببيئة جديدة مختلفة عن أداء المعلم. ثم يقارن الطالب عملياته في النمذجة بعمليات زميله.⁶⁶

5. توظيف شعر عمر بن أبي ربيعة في العملية التعليمية.

الشعر مادة اللغة الأولى، وأساس بنائها وروثها، في موكبه الأول نشأ على حب العرب للغتهم واستمرّ سنين طويلاً يُلقى ويُردد ويُحفظ ويدوّن في مجالس أدبية وندوات تعليمية، فلغة الشعر هي اللغة العربية وفخر أمتها ومجدها العريق. عُرف الشعر بأثّه لغة صناعة وثقافة كسائر أصناف الصناعات، يحمل الشعر شكلاً فنيّاً مميّزاً عن سائر الفنون الأدبية الأخرى، فهو كلام

⁶⁶ بليغ حمدي إسماعيل، المرجع السابق، ص 249.

مفصل في نظام شطرين، وهو متساوٍ في الوزن، متّحد في الحرف الأخير من كل سطر، ويسمى كل سطر شعري بيتاً، ويسمى الحرف الأخير رويّاً وقافية، وتسمى جملة الكلام قصيدة، كما تحمل مادة الشعر نوافذ ثقافية عديدة اجتماعية، سياسية، اقتصادية ودينية.⁶⁷

يعتبر الشعر أبرز مادة تعليمية في مواجهة تحديات الدرس اللغوي، من أصوات وصيغ وتراكيب و متن اللغة وأوجه الدلالة المتنوعة. يتفرد الشعر بخاصيته المتميزة وهي (دوران المادة اللغوية على معنى واحد) هذه الخاصية التي فاق بها الفنون اللغوية الأخرى، وتتمثل في صورتين حقيقيتين:

أ. العلاقة الحقيقة المباشرة بين الألفاظ والمعاني.

ب. العلاقة الإيجابية بين الألفاظ والمعاني، منها:

1- ارتباط كل صيغ التراكيب واستعمالاتها بمعنى واحد تدور عليه.

2- تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني.

3- كثرة حروف اللفظ أو تكرار حرف أو نسق من حروفه لتقابل قوة المعنى.

4- توالي الحركات، حيث تحمل الحركات معاني خفية في بناء الكلمات.

5- تحمل الألفاظ معاني ثقافية متعددة.

6- الارتباط الصوتي الحكائي، بين أصوات الألفاظ وأصوات المعاني وأصوات الأشياء

المعبّر عنها.⁶⁸

تمتاز لغة الشعر العربي.

● بفصاحة الألفاظ.

● جزالة التراكيب.

● سلامة النطق.

● نصوع الحس اللغوي، من:

⁶⁷ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات التذوق والإبداع، ص 95-98.

⁶⁸ محمد حسن حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته، ص 22، 23.

- أ. دقة التعبير.
 - ب. ارتباط الكلمات بمعانيها.
 - ت. استعمال التراكيب المتعددة والمتنوعة.
 - ث. الفنية في التنسيق.
 - ج. المعنوية في الحس والخيال.
 - ح. ابتكار وتفسيرات العبارات اللغوية.
 - خ. الكتابة الأدبية المحكمة.⁶⁹
- جميع هذه المميزات تسهم في إدراك المعنى الخفيّ للنصّ وتحفز حاسة السمع لدى المتعلمين كما تنمي القراءة، وتعزز وتقوم النطق السليم، ومن خصائص الشعر التي تعزز التذوق النصي استخدام المجاز والتشبيه، والتراكيب النحوية، والتحليلات والتفسيرات للمفاهيم والحقائق الكامنة في النص.⁷⁰
- إنّ المتعلمين في المستويات المتقدمة يميلون إلى إدراك الجوانب الجمالية والوجدانية من موضوعات مختلفة كالفكاهة والمزاح وموضوعات الحب، ومجال الوصف والحماسة والمدح والهجاء، وبخاصة وصف الطبيعة فيه مجال التأمل والانفعال الوجداني، وعنصر الخيال من أهم مقومات التذوق النصي الذي يتضمنه جمال التشبيه والاستعارات والكنائيات والمجاز.⁷¹ إنّ تدريب المتعلم على قراءة الشعر قراءة ذوقية يساعده على اكتساب مهارات متعددة، من أبرزها:
- 1- التمييز بين المعنى الظاهر والمعنى الخفيّ للنصّ.
 - 2- التفاعل العاطفي مع النصّ.
 - 3- القدرة على تحليل البنية اللغوية للنص من مفردات وتراكيب ومفاهيم بلاغية.⁷²

⁶⁹ محمد حسن حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته، ص 16.

⁷⁰ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الشواف، 1991م، ص 212.

⁷¹ علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص 213-215.

⁷² علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص 214.

للشعر العربي مكانة مهمة في برنامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها، ويمكن أن يُعدّ منه مادة تعليمية مهمة لفهم اللغة في سياقاتها الرمزية والمعنوية والدلالية. كما يسهم في أدوار الفهم والتعزيز الفكري واللغوي لدى المتعلمين.

6. الخاتمة.

شعر العصر الأموي شعر التأصيل والبلاغة الرفيعة، تميّز بتنوعه الموضوعي وغناه الفني والثقافي، كما ظهر فيه حلّة جديدة وهي طابع الانتماء (القومي) نتيجة توالي الأحداث السياسية والحضارية، وسواها من تغييرات أبرزها النواحي الدينية، ظهر ذلك واضحاً في أسلوب الشعر ولغته، حيث مالت لغته إلى البساطة اللغوية والسلاسة التعبيرية المباشرة، وهي مختلفة تماماً عما سبقها من أعمال أدبية. وامتاز شعر العصر الأموي بمواضيعه الحسية الواقعية الأقرب للغة السامع وأشداها لحناً، في بُعد عن الخيال العميق. كما قدّم شعر هذا العصر إمدادات لموضوعات أدبية مؤصلة كالغزل العذري العفيف والغزل الصريح الأكثر واقعية وجدلية.

من منظور ما سبق، جاء شعر عمر بن أبي ربيعة مرآة حيوية للعصر الذي عاش فيه، فحمل شعره موضوعات غنية، وامتاز بلغته المتينة والمتراطة وأسلوبه السرد القصصي، وعبر في شعره عن مغامراته العاطفية بلغة سهلة عذبة معتمداً على التصوير الحسي المجرد، والدقة في نقل الأحداث، وذكر الشخصيات كذكر النساء والأصدقاء وذوات المكانة العالية وأشرف الصحبة والأخيار. كما يمثّل شعره نقلة نوعية في الغزل؛ وجاء فيه الغزل الوجداني، والغزل الحسي العاطفي، والغزل الواقعي المحكي، وما زال شعره يحظى بإعجاب النقاد والدارسين إلى اليوم.

مع التطورات التكنولوجية الحاصلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ما زال استخدامها بما ينفع المتعلمين ويلي مهارات اللغة يواجه كثيراً من الصعوبات، سواء أكان في لغة النص أم في اختياره أم في تقديمه، لذا وجب مراعاة هذه النواحي التعليمية باعتبارها أساس اللغة والوعي المعرفي بمهاراتها.

هدفت الدراسة إلى توضيح معالم النص الأدبي، وإظهار أسس بنائه وتكوينه. وبيّنت أهمية المادة التعليمية في اكتساب اللغة، لذا قدّمت هذه الدراسة عددًا من الاقتراحات الملائمة لضمان المادة الأدبية وجودة التعليم، هي:

- 1 - اختيار نصوص أدبية مناسبة للمستوى التعليمي.
- 2- اتخاذ أسس علمية منظمة في تقديمها، بما يلائم خصائص المتعلمين الناطقين بغير العربية.
- 3- تطوير الكتب المدرسية، بحيث تضمن أوجه تعليم متعددة وأساليب تدريجية متنوعة.
- 4- الاهتمام بإبراز جماليات النص ومراعاة لغته في كل مرحلة تعليمية.
- 5- ضبط المادة الشعرية ضبطًا صحيحًا، مع وضوح الخط وترتيبه.
- 6- خلو المادة الشعرية من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.
- 7- تدريب المتعلمين على أساليب التذوق النصي.
- 8- تطبيق الأساليب والوسائل التعليمية الحديثة.
- 9- الاهتمام بالاستراتيجيات التعليمية.
- 10- توفير معلمين متخصصين في مجال تعليم العربية.
- 11- تدريب المعلمين على أساليب تدريس التذوق.
- 12- توفير الوسائل والوسائط المعدة للتعلّم التفاعلي.

المصادر والمراجع:

- أحمد أكرم الطّباع، ديوان عمر بن أبي ربيعة، دار القلم، بيروت، لبنان، بدون تاريخ.
- إبراهيم الأعراي، ديوان عمر بن أبي ربيعة، مكتبة صادر، بيروت، 1952.
- إبراهيم عوض، التذوق الأدبي، مكتبة الثقافة، الدوحة، قطر، 2005م.

- بشير يموت، ديوان عمر بن ربيعة، الطبعة الأولى، مكتبة الأهلية، المطبعة الوطنية، بيروت - 1353هـ، 1934م.
- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة أطر نظرية وتطبيقات عملية، دار المناهج، عمان، ط1، 2011م.
- جبرائيل سليمان جبور، عصر عمر بن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في ثلاثة أجزاء تبحث في عصره، حياته، شعره، الجزء الأول، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، 1935م.
- جبرائيل سليمان جبور، حياة ابن أبي ربيعة، عمر بن أبي ربيعة دراسة تحليلية في ثلاثة أجزاء تبحث في عصره، حياته، شعره، الجزء الثاني، المطبعة الأميركانية، بيروت، 1939م.
- حنا الفاخوري، تاريخ الأدب العربي، الجامعة الأميركية، المطبعة البولسية، بيروت، ط2، 1953م.
- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، بغداد، ط1، 2004م.
- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، بحث مرجعي مقدّم للجنة العلمية الدائمة للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الفيوم، 2006م. <https://linksshortcut.com/ZAqbZ>
- عبد المنعم خفاجي وآخرون، ديوان عمر بن أبي ربيعة شاعر الحب والجمال، المكتبة الأزهرية للتراث، مصر، بدون تاريخ.
- علي الحديبي وآخرون، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية، دار وجوه، ط1، 1437هـ-2017م.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الشواف، 1991م.
- محمد حسن حسن جبل، الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته، دار الفكر العربي، القاهرة، بدون تاريخ.

محمد محيي الدين عبد الحميد، شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة المخزومي، مطبعة السعادة
بمصر، ط1، 1371هـ-1952م.

ماهر شعبان عبد الباري، التذوق الأدبي طبيعته، نظرياته، مقوماته، معايير، قياسه، دار
الفكر، مصر، ط3، 2011م.

هداية هداية إبراهيم الشيخ علي، ماهر شعبان عبد الباري، تدريس النصوص الأدبية
وتنمية مهارات التذوق والإبداع، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2014م.

Yayın İlkeleri

Aydın Arapça Arařtırmaları Dergisi'nde (AYAD), İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Arapça Öğretmenliğı Bölümü tarafından Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa, basılı ve elektronik olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Aydın Arapça Arařtırmaları Dergisi'nde (AYAD), özgün olmak şartı ile Arap dili, edebiyatı, eğitimi, belagati, kólütürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça çeviri alanları ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değeriendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır.

Aydın Arapça Arařtırmaları Dergisi'ne (AYAD), gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağılayan, özgün nitelikte "arařtırma makalesi" veya daha önce yayımlanmış çalıřmaları değeriendiren, bu konuda yeni ve dikkate değeri görüşler ortaya koyan "derleme makalesi" olması şartı aranır. Ayrıca ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki "değeriendirme" yazıları ile "kitap eleřtirileri" de derginin yayın kapsamı içindedir. Yayın Kurulu'nun kararı ile alanında katkısı olduğı düşünölen 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 Arařtırmaları 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** kelimayı 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 Başvurular 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," Telhişu'l-edille li-ḳava'idi't-tevhid içinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud (Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010), 1: 14.

Kaynakçada:

Mahmud, Hişam İbrahim. "Mukaddime". Telhişu'l-edille li-ḳava'idi't-tevhid içinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud, 1: 5-44. Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010

2. MAKALE

* Dipnotta –mevcutsa– danışılan spesifik sayfa numaralı belirtilmelidir. Kaynakçada makalenin bütünü'nün 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