بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات في اللغة العربيّة وآدابها

(٣١)

نصف سنويّة دوليّة محكّمة، تُصدرها جامعة سمنان الإيرانيّة

بالتعاون مع جامعة تشرين السوريّة

السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون

ربيع وصيف ١٣٩٩هـ.ش/٢٠٢٠م

✓ حصلت مجلة «دراسات في اللغة العربية وآدبها» على درجة «علميّة محكّمة» اعتباراً من عددها الأول من قبل وزارة التعليم العالي الإيرانية وفق الكتاب المرقم بـ١٧٩٨٦١ المؤرخ ١٣٩٠/٠٩/١٢ هـ.ش.

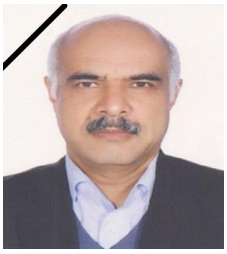
✓ يتمّ عرض هذه المجلة العلميّة المحكّمة في المواقع التالية: Google Scholar ,ISC, SID , Magiran , Noormags .

✓ حصلت مجلة «دراسات في اللغة العربية وآدبها» على معامل تأثير ٢,٢ لسنة ٢٠١٨م من مشروع معامل التأثير العربيّ بمصر.

✓ این نشریه براساس مجوز ۸۸/۶۱۹۸ مورخه ۸۷/۸/۲۵ ادارۀ کل مطبوعات داخلی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی منتشر می‌شود.

✓ براساس رأی جلسه ۱۳۹۰/۰۸/۲۵ کمیسیون بررسی اعتبار نشریات علمی کشور و نامۀ شماره ۱۷۹۸۶۱ آن کمیسیون مورخ۱۳۹۰/۹/۱۲ش این مجله از شمارۀ اول دارای اعتبار علمی‌پژوهشی است.

✓ این مجله علمی در پایگاه‌های زیر نمایه می‌گردد: Google Scholar ,ISC, SID , Magiran , Noormags .



ببالغ الحزن والأسى تنعى أسرة تحرير مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها فقيدها الراحل المرحوم **الدكتور هادي فرجامي** منقّح الملخّصات الإنجليزيّة السابق للمجلة، سائلة المولى تبارك وتعالى أن يتغمّده برحمته الواسعة ويسكنه فسيح جنّاته ويُلهم أهله وذويه الصبر والسلوان.

دراسات في اللغة العربيّة وآدابها

مجلة نصف سنويّة دوليّة محكّمة

الناشر: جامعة سمنان

المدير المسؤول: الدكتور علي ضيغمي

رئيسا التحرير: الدكتور صادق عسكري (إيران) والدكتور عبدالكريم يعقوب (سوريا)

هيئة التّحرير (حسب الحروف الأبجديّة):

الدكتور آذرتاش آذرنوش	أستاذ بجامعة طهران
الدكتور إبراهيم محمد البب	أستاذ مشارك بجامعة تشرين
الدكتورة لطفية إبراهيم برهم	أستاذ مشارك بجامعة تشرين
الدكتور محمد إسماعيل بصل	أستاذ بجامعة تشرين
الدكتور وفيق محمود سليطين	أستاذ مشارك بجامعة تشرين
الدكتور حامد صدقي	أستاذ بجامعة تربية معلم
الدكتور شاكر العامري	أستاذ مشارك بجامعة سمنان
الدكتور صادق عسكري	أستاذ مشارك بجامعة سمنان
الدكتور علي أصغر قهماني مقبل	أستاذ مشارك بجامعة الشهيد بهشتي
الدكتور علي گنجيان	أستاذ مشارك بجامعة العلامة الطباطبائي
الدكتور فرامرز ميرزايي	أستاذ بجامعة تربية مدرس
الدكتور عبدالكريم يعقوب	أستاذ بجامعة تشرين

المدير التنفيذيّ: الدكتور سيدرضا ميرأحمدي

مدير الموقع الإلكترونيّ: الدكتور حبيب كشاورز

منقّح النصوص العربيّة: الدكتور شاكر العامري

منقّح الملخّصات الإنكليزيّة: الدكتور شمس‌الدين رويانيان

التصميم والمراجعة والتنضيد: الدكتور علي ضيغمي

الخبير التنفيذيّ: علي برهاني

الطباعة والتجليد: جامعة سمنان

العنوان: مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها، الطابق الثاني، كلية العلوم الإنسانيّة، جامعة سمنان، سمنان، إيران.

الرقم الهاتفي: ۰۰۹۸۲۳۳۱۵۳۲۱۴۱

الموقع الإلكترونيّ: lasem.semnan.ac.ir **البريد الإلكترونيّ**: lasem@semnan.ac.ir

شروط النشر في مجلّة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها

مجلّة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها مجلّة نصف سنويّة دوليّة محكّمة تتضمّن الأبحاث المتعلّقة بالدراسات اللغويّة والأدبيّة التي تبرز التفاعل القائم بين اللغتين العربيّة والفارسيّة، وتسليط الأضواء على المثاقفة التي تمّت بين الحضارتَيْن العريقتَيْن.

تنشر المجلةُ الأبحاث المبتكرة في المجالات المذكورة أعلاه باللّغة العربيّة مع ملخّصات باللّغات العربيّة والفارسيّة والإنكليزيّة على أن تتحقّق الشروط الآتية:

١- يجب أن يكون الموضوع المقدّم للبحث جديداً ولم ينشر من قبل، ويجب أن لا يكون مقدّماً للنشر لأيّة مجلّة أو مؤتمر في الوقت نفسه.

٢- يرتّب البحث على النحو الآتي: أ- صفحة العنوان: (عنوان البحث، اسم الباحث ومرتبته العلميّة وعنوانه وبريده الإلكترونيّ). ب- الملخّص العربيّ حوالي ٢٠٠ كلمة مع الكلمات المفتاحيّة في نهاية الملخّص. ج- نصّ المقالة (المقدّمة وعناصرها، المباحث الفرعية ومناقشتها، الخاتمة والنتائج). د- قائمة المصادر والمراجع هـ- ترجمة لجميع المصادر باللغة الإنجليزية. و- الملخّصان الفارسيّ والإنكليزيّ.

ملاحظة: يلحق الملخّصان الفارسي والإنكليزي في نهاية البحث وفي صفحتين مستقلّتين، يُذكر فيهما عنوان البحث ومعلومات المؤلّف والكلمات المفتاحية. أمّا المعلومات المطلوبة من المؤلفين في الملخصات فهي كما يلي: يذكر الاسم الكامل للمؤلّف تحت عنوان المقالة، بالترتيب العادي. ويضاف في الهامش السفليّ: الدرجة العلمية، الفرع الدراسيّ، اسم الجامعة، اسم المدينة، اسم البلد، البريد الإلكترونيّ أو الرقم الهاتفي لكل مؤلف على حدة، محددة بنجمة تشير إلى اسم المؤلف (*).

٣- تدوّن قائمة المراجع بالترتيب الهجائي لشهرة المؤلّفين متبوعة بفاصلة يليها بقية الاسم متبوعاً بفاصلة، عنوان الكتاب **بالقلم الأسود الغامق** متبوعاً بفاصلة، رقم الطبعة متبوعا بفاصلة، مكان النشر متبوعاً بنقطتين (:)، اسم الناشر متبوعاً بفاصلة، تاريخ النشر متبوعاً بنقطة.

وإذا كان المصدر **مقالة** في مجلّة علميّة فيبدأ التدوين بالترتيب الهجائي لشهرة المؤلّفين متبوعاً بفاصلة يليها بقية الاسم ثمّ عنوان المقالة داخل القوسين صغيرين « »، ثمّ يذكر عنوان المجلّة **بالقلم الأسود الغامق،** متبوعاً بفاصلة، رقم العدد متبوعا بفاصلة، تاريخ النشر متبوعاً بفاصلة ثم رقم الصفحة الأولى والأخيرة متبوعاً بنقطة.

وإذا كان المصدر **موقعاً إلكترونياً** فيُذكر بالترتيب الهجائي لشهرة المؤلّفين متبوعاً بفاصلة ثم عنوان المقالة داخل قوسين صغيرين « »، ثمّ يذكر اسم الموقع **بالقلم الأسود الغامق**، متبوعاً بفاصلة، ثم العنوان الإلكتروني للموقع متبوعاً بفاصلة وتاريخ النقل بين قوسين متبوعاً بنقطة.

٤- يتمّ اتّباع الترتيب الآتي في الإحالات الهامشية، إذا كان المصدر **كتاباً**: اسم الكاتب بالترتيب العاديّ تتبعه فاصلة، فعنوان الكتاب **بالقلم الأسود الغامق** تتبعه فاصلة، فرقم الصفحة متبوعا بنقطة. وإذا كان المصدر أكثر من مجلد يُذكر رقم المجلد ثم رقم الصفحة. وتكون الهوامش سفلية، مع مراعاة استقلالية الصفحة في الإحالات الهامشيّة فتكون أولى الإحالات في كلّ صفحة كاملة، ولا يكتب مثلا: "المصدر السابق" أو "المصدر نفسه" في أوّل إحالة لكلّ صفحة اعتمادا على الإحالة الّتي وردت في الصفحة السابقة.

وإذا كان المصدر **مقالة** فيتبع الترتيب الآتي في الحاشية السفلية: اسم الكاتب بالترتيب العادي متبوعاً بفاصلة، عنوان المقالة **بالقلم الأسود الغامق**، متبوعاً بفاصلة، رقم الصفحة متبوعا بنقطة.

وإذا كان المصدر **موقعاً إلكترونياً** فيُذكر اسم الكاتب بالترتيب العادّي متبوعاً بفاصلة ثم عنوان المقالة **بالقلم الأسود الغامق** متبوعاً بفاصلة، ثم اسم الموقع باللغة العربيّة متبوعاً بنقطة.

٥- للإحالة إلى الآيات القرآنيّة يُذكر اسم السورة القرآنية متبوعاً بنقطتين، ثمّ يأتي رقم الآية الكريمة. نحو: البقرة: ٦٤ ويجب كتابة الآيات الكريمة بين علامة ﴿ ﴾.

٦- يجب ترقيم الأشكال والصور حسب ورودها ضمن البحث بين قوسين صغيرين، وتوضع دلالاتهما تحت الشكل. كما ترقّم الجداول بالأسلوب نفسه، وتوضع الدلالة فوقها.

٧- يجب أن يكون الملخص صورة مصغّرة للبحث، فيتضمّن إشكالية البحث وفائدته، وأهم النتائج التي توصّل إليها البحث. كما يجب أن تتضمن المقدمة الفقرات التالية: بيان المسألة وتحديد الموضوع– أهمية البحث وفائدته– منهج البحث مع تسويغ اختياره– أسئلة البحث وفرضياته– سابقة البحث وتقويمها.

ملاحظة: لا يجوز الاقتباس في المقدّمة والخاتمة لكونها كلام المؤلّف البدائي مع القارئ للدخول في الموضوع. فلا تحتاج إلى الاقتباس والإحالة. وإذا أحسّ الكاتب بضرورة الاقتباس في بعض المعلومات المستخدمة في بيان المسألة فيجب أن يأتي بها بعد المقدّمة في مبحث تمهيدي يحمل عنوانا مبتكرا كمدخل. كما لا يجوز الاقتباس أيضا في بداية المباحث الفرعيّة ونهايتها. لأنّ البداية للتمهيد والنهاية للنقد والاستنتاج.

٨- تُرسل البحوث عبر الموقع الإلكترونيّ للمجلة حصراً على أن تتمتع بالمواصفات التالية: ملف Word قياس الصفحات A٤، القلم Traditional Arabic، قياس ١٤ للنص وقياس ١٢ للهوامش السفلية، الهوامش ٣ سم من كل طرف وتُدرج الأشكال والجداول والصور في موقعها ضمن النّص.

٩- يجب ألاّ يزيد عدد كلمات المقالة على ٨٥٠٠ كلمة، بما فيها الأشكال والصور والجداول وقائمة المصادر والملخصات الثلاثة للبحث وترجمة المصادر باللغة الإنجليزية.

١٠- يجب أن تكون الترجمة الإنجليزية للملخص والمصادر منقّحة من قبل مترجم حاذق ودقيقة على أساس النص العربيّ.

تتمّ ترجمة كل المصادر غير الإنجليزية (العربيّة والفارسيّة وغيرهما من اللغات) إلى الإنجليزية كما يلي:

طبل، حسن، **المعنى في البلاغة العربيّة**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربيّ، ١٩٩٨.

Tabl, Hassan, **the Meaning of Arabic Calligraphy**, I 1, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, [In Arabic]. 1998.

١١- يجب أن يراعي الكتّاب قواعد الإملاء العربي الصحيح وخاصّة في كتابة الهمزة والياء والشدّة والأسلوب الصحيح لاستعمال علامات التنويع والتفريع، حيث تستعمل الحروف للمباحث الأصليّة والأعداد للمباحث الفرعيّة.

١٢- تخضع البحوث لتحكيم سرّي من قِبل حَكَمين لتحديد صلاحيتها للنشر.

١٣- الأبحاث المنشورة في المجلّة تعبّر عن آراء الكتّاب أنفسهم، ولا تعبّر بالضرورة عن آراء هيئة التحرير، فالكتّاب يتحمّلون مسؤوليّة المعلومات الواردة في مقالاتهم من الناحيتين العلمية والحقوقية.

يتمّ الاتصال بالمجلة عبر العنوانين التاليين:

في إيران: سمنان، جامعة سمنان،كلّية الآداب واللغات الأجنبيّة، الطابق الثاني، مكتب مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها، الدكتور صادق عسكري.

في سوريا: اللاذقية، جامعة تشرين، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، الدكتور عبدالكريم يعقوب.

الرقم الهاتفي : إيران: ٠٠٩٨٢٣٣١٥٣٢١٤١ سوريا: ٠٠٩٦٣٤١٤١٥٢٢١

البريد الإلكترونيّ: lasem@semnan.ac.ir

الموقع الإلكترونيّ: lasem.semnan.ac.ir

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

لقد دأبت مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها على رفد الساحة العلميّة في داخل إيران وخارجها بما يسهم في رسم صورة واقعيّة لمدى الاهتمام الذي توليه الجامعات الإيرانيّة للغة العربيّة وآدابها. وحرصاً من قبل المجلة وأسرة تحريرها على ريادة الدراسات المتخصّصة في هذا المجال وتوجيهها الوجهة الصحيحة قرّرت درج بعض الملاحظات والنقاط التي يتمّ رصدها في البحوث المقدّمة للمجلة.

ولا يفوتنا، قبل كلّ شيء، أن ننوّه بالجهود الحثيثة والمخلصة التي يبذلها الباحثون الذين يثقون بالمجلة فيخصّونها بخلاصة أفكارهم وفلذات أقلامهم، ويتحفونها بعصارة جهودهم حريصين كلّ الحرص على تنقيح بحوثهم وإظهارها بالمظهر اللائق لرفع مستوى المجلة علمياً، مستجيبين برحابة صدر لما يُطلب منهم من تعديلات وإن تكرّرت.

لكنّنا قد نرى بعض الهفوات التي يتوجّب على الباحث مراجعة بحثه قبل إرساله للمجلة للتأكد من خلوه منها ومطابقة البحث لشروط النشر ولتصحيح الأخطاء المحتملة من قبيل عدم التفريق بين المؤنث والمذكر، أو الخطأ في استعمال علامات الترقيم. وترقيم العناوين دون مسوّغ للترقيم ودون فائدة مرجوّة ودون وجود كلّ تتفرّع منه الفقرات. وقد يكون الباحث محقا بعض الشيء لعدم وجود أسلوب موحَّد بين المجلات العربيّة داخل إيران وخارجها، لكنّ المجلة لم تفرض على أحد ترقيم كافّة العناوين وتعتبر ذلك غير منسجم مع مبادئ البحث العلميّ الهادف. كما لا يفوتنا أن نهيب بالباحثين الكرام أن يقوموا بتطوير خبراتهم بالمهارات الأولية لاستخدام برنامج word.

كانت هذه بعض الأمور التي لا يهتمّ بها بعض الباحثين أو يتغافلون عنها فارتأينا التنبيه إليها راجين أن يتقبلوها بصدر رحب حرصاً على رفع مستوى بحوثهم وتنقيتها مما يخدش صورتها الناصعة، وبالتالي رفع مستوى المجلة ولتكون خطوة على الطريق الصحيح.

مع فائق الاحترام

أسرة التحرير

فهرس المقالات

أثر النكسة في شعر أمل دنقل «دراسة سيميائيّة على ضوء منهجيّة مايكل ريفاتر»..... ١

أبوالحسن أمين مقدسي* ومحمد سالمي

تحليل محتوى تدريبات الاستيعاب القرائيّ في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى ٢٣

فاطمة إيراندوست ومريم جلائي* وعلي نجفي أيوكي

تجليات أسلوب القصر بطريقة الخبر المُثبت بالألف واللام في ديوان كُثيِّر عزَّة ٥١

ابتسام حمدان* وإبراهيم سبيعي

الشّرعة وآفاق الدّلالة في قصيدة "الغريبة" لوفيق سليطين..... ٧١

زكوان العبدو

البعد النفسي لمنظور عين السارد في القصة القصيرة السوريّة بين ١٩٩٥ و٢٠٠٥م ٩٩

رودان أسمر مرعي

ارتباط قدرة القراءة واستيعاب النصوص بالذكاء المتعدد لدى متعلمي اللغة العربيّة ١٢١

سيف الله ملايي پاشايي ومحمدمهدي روشن چسلي* وإبراهيم نامداري

الانعكاسيّة في الترجمة من العربيّة إلي الفارسيّة (دراسة تحليليّة تقابليّة).....١٤١

راضية نظري* وسيد محمد موسوي بفروئي

چكيده‌هاى فارسى ١٦٥

Abstracts in English..... 172

الهيئة الاستشاريّة للعدد:

الدكتورة فاطمة پرچگاني (جامعة الخوارزمي)

الدكتور حبيب كشاورز (جامعة سمنان)

الدكتور علي صياداني (جامعة الشهيد مدني)

الدكتور دانش محمدي ركعتي (جامعة شيراز)

الدكتور علي ضيغمي (جامعة سمنان)

الدكتور سيدرضا ميرأحمدي (جامعة سمنان)

الدكتور شاكر العامري (جامعة سمنان)

مجلة دراسات في اللّغة العربية وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة
السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

DOI:10.22075/lasem.2021.20704.1242

صص ١- ٢٢

أثر النكسة في شعر أمل دنقل «دراسة سيميائية على ضوء منهجية مايكل ريفاتر»

أبو الحسن أمين مقدسي* ومحمد سالمي**

الملخص

تعد منهجية ريفاتر في السيميولوجيا من أبرز المناهج التي تعنى بدراسة النص الأدبي لبلورة الظاهرة الإبداعية. فالنص الشعري في العصر الحديث أصبح ظاهرة أدبية، يستمد معانيه من الإيماءات التأويلية والشفرات الأدبية. ومن هذا المنطلق يمكننا أن نعتمد على سيميائية ريفاتر كمنهجية لإضاءة النص وتأويله. وهذه المنهجية ترتكز على القراءة التي تنقسم إلى نوعين؛ القراءة الخطية (القراءة السطحية) والقراءة الاسترجاعية التي يقوم بها القارئ المتمكن والمثقف عن طريق تفكيك النص وتركيبه باستخدام ثقافته وطاقاته اللغوية والأدبية لاستكشاف الفكرة الرئيسة التي يقدمها النص. ومن هذا المنطلق قمنا بدراسة تأثير النكسة في شعر أمل دنقل على ضوء نظرية ريفاتير في سيميائية الشعر معتمدين على المنهج الوصفي التحليلي لنكتشف أثر النكسة في شعره ومدى تغيير موقفه على مر الزمن وقد توصلنا إلى أن الشاعر كان يصور مواقف الشعوب العربية من النكسة والسلطة ولهذا كان يتغير تأثير النكسة على شعره بناء على نوعية تداعياتها على الشعب ووفقا لمنهجية ريفاتير وجدنا أربعة ماتريسات (الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصيدة) في أشعار أمل خلال هذه الفترة تمثل أربع مراحل مرّت بها الشعوب العربية والأمر الثاني الذي توصلنا إليه هو تلاؤم الشخصيات التاريخية والرموز في قصائده مع كل مرحلة يمرّ بها الشعب.

كلمات مفتاحيّة: الدراسة السيميائيّة، النكسة، أمل دنقل، سيميائية ريفاتر.

المقدمة

أولت المناهج النقدية الحديثة اهتماما بالغا بالنص الأدبي، وزودت الناقد بأدوات إجرائية (كسيميائية ريفاتر التي تعتمد على أربع ركائز لتحليل النص) تمكنه من سبر أغوار النص وكشف حقيقة دوالّه والوصول

*. أستاذ قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جامعة طهران، إيران (الكاتب المسؤول): abamin@ut.ac.ir.

**. طالب الدكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة طهران، إيران: md.salem@ut.ac.ir.

تاريخ الوصول: ١٣٩٩/٠٤/١٣هـ.ش= ٢٠٢٠/٠٧/٠٣م تاريخ القبول: ١٣٩٩/١٢/١٥ هـ.ش= ٢٠٢١/٠٣/٠٥م

إلى المفاهيم والمواقف الرئيسة التي يبديها الشاعر، وذلك بعد أن جاءت المناهج النصانية في النقد لتكون إلى جانب المناهج النقدية الأخرى أداة بيد القارئ والناقد يستعين بها لدراسة النص الأدبي. أي أنّ الناقد، بعد أن كان ينظر إلى خارج النص (كالسياق التاريخي والاجتماعي والنفسي الخاص بالشاعر) ليصل إلى الفكرة الرئيسة والمفاهيم الإيديولوجية والثقافية التي يقدمها الشاعر، جاءت المناهج النصانية لتنظر داخل النص، أي تقوم بتحليل المادة اللغوية اللسانية لتصل إلى الفكرة الرئيسة التي يقدمها النص. فسيميائية ريفاتر هي إحدى هذه المناهج التي تحاول عن طريق دراسة النص تبيين رؤية الشاعر. لهذا حاولنا في هذا البحث دراسة تأثير النكسة في شعر أمل دنقل باستخدام هذه المنهجية لنرى مدى تاثير النكسة على رؤية الشاعر وما هي مواقفه منها.

هدف البحث وأهميّته:

نظرا لأهمية الكشف عن جدوى استخدام المناهج النصانية كمنهجية ريفاتر في دراسة النصوص الأدبية وإعانة القارئ في فكّ الشفرات والدلالات النصية وصولا إلى موقف الشاعر والفكرة التي يريد نقلها إلى المتلقي من جهة وأهمية الكشف عن تأثير النكسة على الشعراء وعلى مسار الشعر المعاصر من جهة أخرى قمنا في هذا البحث بدراسة تأثير النكسة في شعر أمل دنقل باعتباره أحد أبرز الشعراء المعاصرين في ستينيات القرن الماضي وذلك على أساس نظرية مايكل ريفاتير في سيميائية الشعر معتمدين على **المنهج الوصفيّ – التحليليّ** لنبين مدى فاعلية منهجية ريفاتير في دراسة الشعر الحديث وكيف يمكنها أن تعين القارئ في الكشف عن تاثير النكسة على رؤية الشاعر تجاه المجتمع والسلطة من خلال التركيز على النص. ولهذا الأمر قمنا في البداية بشرح السيميائية لغة ومفهوما وتناولنا نظرية ريفاتر وركائزها الأربع ومن ثم قمنا بتطبيق هذه الركائز على أربع قصائد من أربع مجموعات شعرية كتبها أمل دنقل بعد النكسة. وسبب اختيارنا لهذه القصائد هو أنها تتناول مضمون النكسة وما تركته من تأثير في المجتمع بشكل مباشر كما أنها جاءت في مجموعات شعرية كتبها الشاعر بعد الكنسة. ولكن بما أن منهجية ريفاتير تستلزم تطبيقها على نص القصيدة بالكامل لهذا السبب ولضيق المجال ما تمكنا من ذكر نص القصائد فاكتفينا بذكر عنوان كل قصيدة في كل فقرة وتحليلها وفقا لسيميائية ريفاتير لنجيب على **السؤالين** التاليين:

- كيف يتجلى أثر النكسة في شعر أمل دنقل؟
- وما هي مواقف الشاعر من النكسة والسلطة وفقا لمنهجية ريفاتير السيميائية في تحليل الشعر؟

خلفيّة البحث:

وأما عن خلفية البحث فإنه يمكننا أن نشير إلى:

– كتاب **الميتا لغة في شعر أمل دنقل** للدكتور حسن عزوز الذي تناول ديوان أورق الغرفة الثامنة (الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠١٨م)، حيث تناول الكاتب هذا الديوان بالدراسة السيميائية التحليلية.

– مقالة **سيميائية التداخل النصي** لفاتح محمد أبوبكر أبومازن (المؤتمر الدولي الثالث للدراسات اللغوية، ماليزيا، جامعة المدينة العالمية، ٢٠١٧م). درست أثر السيمياء في المصادر النصية من خلال التركيز على النصوص الدينية والأسطورية والتاريخية.

– مقالة **قراءة الرموز الاجتماعية في "الكلاب والذئاب" لمهدي أخوان ثالث و"الطيور" لأمل دنقل (في ضوء علم السيميائية)** للكاتب علي أكبر محسني وآخرين (مجلة بحوث في الادب المقارن، المجلد ٨، العدد ٣٠، ٢٠١٨م)، تناولت قطعتي الكلاب والذئاب والطيور الشعرية لأخوان ثالث وأمل دنقل على أساس أنها تصور المسائل الاجتماعية عن طريق الرمز فحاولت أن تكشف عن الجماليات المضمرة في النص.

– مقالة بعنوان **قراءة سيميولوجية لقصيدة كلمات سبارتاكوس الأخيرة** لزهراء وكيلي وآخرين (مجلة نقد ادب معاصر عربي، المجلد٦، العدد ٤، ١٣٩٢هـ ش (٢٠١٣م)). تناولت مستوى الإيقاع واقتصرت على دراسة الإيقاع الخارجي والإيقاع الداخلي كما تناول المستوى الثاني دلالات العنوان ودلالات النص.

نظريّة ريفاتير:

ترتكز نظرية ريفاتير في السيميائية على قراءة النص وهذه القراءة تنقسم إلى نوعين: القراءة الخطية وهي تلك القراءة السطحية التي ترتكز على المعنى الظاهري. والثانية هي القراءة الاسترجاعية وهذه عبارة عن قراءة عميقة تذهب إلى ما بعد المعنى السطحي لسبر أعماق النص وتأويل شفراته. يقول ريفاتير في هذا السياق: «إن القراء المتمكنين يذهبون إلى ما بعد المعنى السطحي، معتقدا بأن القصيدة غالبا ما تشذّ عن القواعد العادية وتهدد التمثيل الأدبي للواقع أوالمحاكاة، ويتطلب فهم معنى القصيدة كفاءة لغوية، لكن القارئ النموذجيّ يحتاج إلى الكفاءة الأدبية كي يتعامل مع الشواذ القواعدية المتكررة التي يصادفها لدى قراءته للقصيدة»[١]. وبما أن «السيميولوجيا هي دراسة العلامات داخل نظام معين كاللغة والرموز

[١]. سلدن وبروكس، **النظريات الموجهة نحو القارئ**، ص ١١٦ – ١١٧.

وغيرها»[١]، لذلك يرى ريفاتير أن هذه العلامات والشواذ القواعدية تحتاج في القراءة إلى التاويل أو كما يسميها هو القراءة الاسترجاعية وفي الحقيقة هذه القراءة كما قلنا تعني «تفسير النص لفهم المعنى المضمر وتعتمد على دور القارئ وكفاءته اللغوية، والتي تقوم على أساس مرجعية لغوية»[٢]. ويقصد بالمرجعية اللغوية الخلفية والمعلومات اللغوية والأدبية. وعلى هذا الأساس عند قراءة النص الشعري يكون القارئ أمام قراءتين: القراءة الأولى هي القراءة السطحية أو كما يسميها ريفاتير القراءة الخطية والقراءة الثانية هي القراءة الاسترجاعية التي تأتي في المرحلة الثانية وترتكز على التأويل على أساس خبرات القارئ وكفاءاته اللغوية والأدبية والثقافية. إذن «يعتقد ريفاتير أن السيميائية تنطلق من النص وكيفية قراءته وهذه ترتكز على القارئ ومعلوماته وخبراته بشكل خاص إذ يقول إن منطلقي الأساسي في سيموطيقيا الشعر هو التعامل مع الحقائق المتاحة للقارئ والتي يدركها عند تعامله مع القصيدة كنص متين»[٣]. ولهذا يكون للقراءة وكيفيتها دورها الخاص في سيميائية ريفاتير: «القراءة وظيفة سيميائية وهي نشاط أساسي وظيفته دمج المضمون بالتعبير وتحويل سلسلة من التعابير إلى متتالية من العلامات»[٤]. وللقيام بالقراءة الاسترجاعية يقدم ريفاتير أربع ركائز يجب تطبيقها على النص الشعري للوصول إلى المعنى الثانوي والموقف الرئيس لدى الشاعر. وهذه الركائز يمكن تلخيصها على النحو التالي:

النواة الرئيسة: «نواة رئيسة لسلسة معينة من المفردات المترادفة التي تتمحور حولها»[٥]. وهذه عبارة عن كلمة مركزية تجتمع حولها عدة كلمات أومفاهيم تربطها بها علاقة ترادف. وهذه الكلمة عبارة عن رمز يحتوي على دلالة تساعد الشاعر في سياق التعبير عما يريد نقله إلى المتلقي وقد نتوصل إليها من خلال التعابير المترادفة معها مثلا كلمة الزهرة تكون النواة الرئيسة لكلمات كالياسمين، زهرة الربيع، عباد الشمس، اللوتوس، الدفلى شقائق النعمان والتي تشكل تعابير تراكمية تربطها بالنواة علاقة ترادف.

---

١. گيرو پيير، **نشانه شناسي**، ص١٣.

٢. مايكل ريفاتير، **سيموطيقا الشعر"دلالة القصيدة"**، ص ٢١٧.

٣. **المصدر نفسه**، ص ٢١٤.

٤. حسين خمري، **نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال**، ص ٩٥.

٥. مايكل ريفاتير، **سيموطيقا الشعر"دلالة القصيدة"**، ص ٥ – ٦.

المنظومة الوصفيّة: «وهي سلسلة من التعابير المتراكمة والمفاهيم التي تعبر جميعهاعن دلالة معينة»[١]. أو بعبارة أخرى هي مجموعة من صفات أو عبارات ملائمة للنواة الرئيسة وتؤكد وتعبر عن دلالة معينة قد تكون جزءاً من المعنى الذي يريد الشاعر نقله إلى المتلقي ويتوصل القارئ من خلالها إلى الهايبوغرام.

الهيبوغرام (Hipogram): «يحتوي النص على مضمون ثابت يتكرر بشتى العناوين ويشكل بؤرة النص في النظام البنيوي»[٢]. وهذا المضمون الثابت يتجلى بشكل واضح في المنظومة التوصيفية. فالقارئ يفترض وجود مصفوفة بنيوية، غالبا ما تكون جملة واحدة أوعبارة، وقد لا تظهر فعلا في القصيدة ويمكن التوصل إليها من خلال تحليل المنظومة الوصفية وغالبا ما تكون نفس المعنى المحوري الموجود في المنظومة الوصفية أوما تحمله النواة الرئيسة من دلالة ورمز.

الماتريس البنيوي (Matriks): «هو مولّد بنائي يمكن اختزاله في جملة واحدة. ولكن المولد لا يمكن اختزاله إلّا على نحو غير مباشر، فليس له وجود فعلي بوصفه كلمة واحدة أوجملة واحدة في القصيدة».[٣]وهذا الماتريس هو المضمون الرئيسي الذي تدور حوله القصيدة والذي يشكل رؤية الشاعر أو قول الشاعر الفصل تجاه الواقع أو الموضوع الذي أنشد قصيدته فيه.

وكل هذه الركائز مرتبطة ببعضها ببعض فيجب على القارئ أولا؛ أن يستخرج المجموعات التعبيرية والمنظومات التوصيفية ومن خلال تأويل واستخراج العلاقة الموجودة بين التعابير مع النواة الرئيسة والأوصاف مع المدلول المحوري أن يتوصل إلى الهيبوغرام أو المعنى الثانوي ومن خلال هذا المعنى يتوصل إلى الماتريس المحوري أو موقف الشاعر في القصيدة.

دراسة تأثير النكسة على شعر أمل دنقل على اساس القراءة الاسترجاعية:

١- وصف روح اليأس والشعور بالعار والهزيمة المخيم على المجتمع وتبيين أسباب النكسة

كتب أمل دنقل في مجموعة (تعليق على ما حدث) قصيدة من مذكرات المتنبي التي كانت إلى جانب قصيدة البكاء بين يدي زرقاء اليمامة محاولة من الشاعر لتبيين روح اليأس المسيطرة على المجتمع وكشف الأسباب التي أدت إلى النكسة. كما يؤكد عبدالعزيز المقالح على أن الشاعر «صدم ككل المصريين بانكسار مصر في عام 1967 م، وكانت هذه النكسة ذريعة كي يسلّ لسانه ويعبر عن موقفه إزاء الحكم

---

١. **المصدر السابق**، ص ٣٩.

٢. **المصدر نفسه**، ص ٧٥ – ٧٦.

٣. رامال سلدن، **النظرية الأدبية المعاصرة**، ص ١٨٠.

الناصري، وعبر عن صدمته هذه في رائعته (البكاء بين يدي زرقاء اليمامة) ومجموعته (تعليق على ما حدث)، ففي ذروة الآلام والأحزان من هذه النكسة كتب الشاعر قصيدته (البكاء بين يدي زرقاء اليمامة) التي كانت عنواناً لديوانه الأول»[١]. فالشاعر في هذه القصيدتين يستعين بالتراث العربي والشخصيات الضاربة في عمق الثقافة العربية وذلك لتعميق الشعور في نفس المتلقي العربيّ.

وصف روح اليأس في قصيدة من مذكرات المتنبي[٢]

١ – النواة الرئيسة الأولى كلمة: كافور

التعابير المتراكمة حول هذه الكلمة هي: الشفة المثقوبة – وجهه المسوّد- الرجولة المسلوبة – سيفه في غمده – يأكل الصدأ سيفه – يسقط جفناه الثقيلان – ينكفيء –أميرها الأبله – السيد الرخو.

يبدأ الشاعر القصيدة بوصف الحكام الخانعين المتمثلين بكافور وكل التعابير المتراكمة والمختصة بكافور هي تبيين لحقيقة هؤلاء الحكام فتعبيرا (الشفة المثقوبة والوجه المسود) دليل على أن هؤلاء الحكام عبيد لا يصلحون للحكم، (الرجولة المسلوبة وسيفه في غمده يأكله الصدأ) تدل على عدم شجاعة هؤلاء العبيد، و(يسقط جفناه الثقيلان – ينكفيء – اميرها الأبله والسيد الرخو) دالة على خنوعهم وبلاهتهم. فلتعميق الرؤية لدى المتلقي يقوم الشاعر باستخدام أسلوب المفارقة بين حاضر الحكام الذي بينه في النواة الأولى والماضي المشرق للعالم العربي والحكام الماضين والمتمثل بالنواة الثانية (سيف الدولة) والتعابير المجتمعة عليه.

٢ – النواة الرئيسة الثانية كلمة: سيف الدولة

التعابير المتراكمة حول هذه الكلمة: جندك الشجعان – انت شمس – تختفي في هالة الغبار- جوادك الأشهب – حسامك الطويل المهلكا – جنود الروم – تخوض الحرب- لا تبقى إلى النجاة مسلكا – باسما – منهكا – حلب – منقذ العرب.

في هذه المجموعة من التعابير يقوم الشاعر بوصف الماضي المشرق للحكام العرب المتمثلين بـ (سيف الدولة) حيث يواجهنا بتعابير وتراكيب دالة على الشجاعة والإقدام في ساحة الوغى كـ (انت شمس – تختفي في هالة الغبار- جوادك الأشهب – حسامك الطويل المهلكا - منقذ العرب..) وبهذه المفارقة بين الماضي والحاضر يحاول الشاعر التعريض بالحكام الذين انهزموا في حرب ٦٧ أمام العدو الصهيوني. في

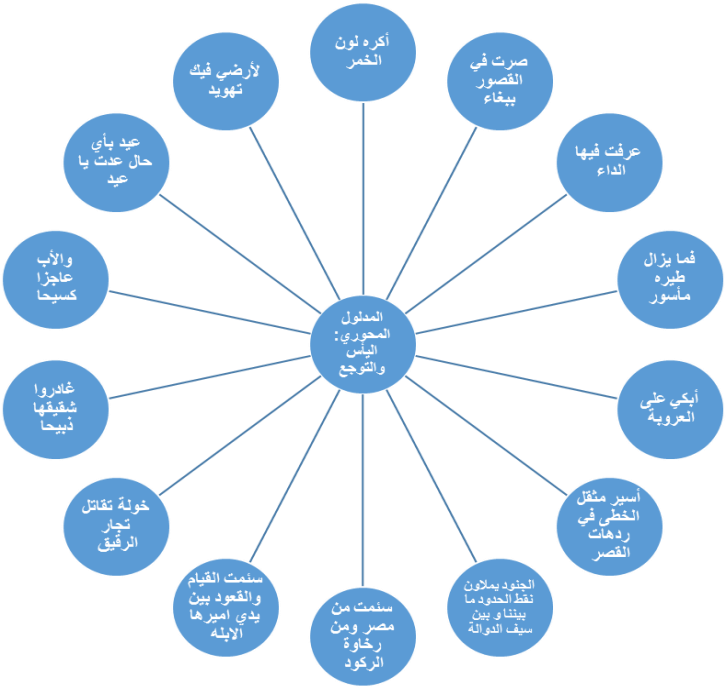
---

[١]. عبدالعزيز المقالح، **"أمل دنقل وأنشودة البساطة"**، ص ٢٢.

[٢]. أمل دنقل، **الأعمال الشعرية الكاملة**، ص ١٨٦ – ١٩٠.

الحقيقة نرى الشاعر في هذين المجموعتين من التعابير يبين السبب الرئيسي في نكسة العرب الناجمة عن ضعف الحكام العرب وتخاذلهم في الوغى كما يقول مجاهد: «فالسلطة المصرية في ذلك الوقت كانت تشبه الحارس النائم الذي يبدو مخيفاً، ولكن لايملك القدرة في الدفاع عن نفسه في واقع الأمر، فبدلاً من أن يدعم الجيش وينمّي كفاءته، يكتفي في مواجهة العدو بسلاح الأناشيد. لهذا يرى الشاعر أن الطريق الوحيد أمام الشعب المصري للخروج من الأوضاع السياسية الفاشلة الراهنة آنذاك هو الثورة والوصول إلى الحرية»[١]. وبعد أن بينت النواتان الرئيستان السبب الرئيسي والمفهوم الذي أراد الشاعر إيصاله إلى المتلقي يمكننا من خلال المنظومات الوصفية والتراكيب الوصفية أن نستشف روح اليأس المخيم على القصيدة، وعلى هذا المبنى تجتمع هذه التراكيب في منظومتين على المنوال التالي:

١ – المنظومة التوصيفية الأولى: المدلول المحوري (اليأس والتوجع)



الأمر الذي يمكننا أن نجزم فيه هو مطابقة هذه المنظومة مع النواة الأولى (كافور) والتعابير المجتمعة حولها، بحيث يمكن أن نقسم هذه المنظومة إلى ثلاثة مفاهيم رئيسة تكشف عن المدلول المحوري (اليأس والتوجع) وهي: السأم الذي أصاب الشاعر والمجتمع جراء بلاهة هؤلاء الحكام وخنوعهم والذي يتجلى

[١]. أحمد مجاهد، **أشكال التناص الشعري، دراسة في توظيف الشخصيات التراثية**، ص ٢٧٤.

في عبارات (سئمت من مصر ومن رخاوة الركود، سئمت القيام بين يدي أميرها الأبله، أسير مثقل الخطى في ردهات القصر). المفهوم الثاني: التوجع من الوضع الموجود والمتجلي في عبارات (أبكي على العروبة، عرفت فيها الداء، صرت في القصور ببغاء). الإنسان عندما يعرف داءه ولا يمكن أن يداويه يكون أكثر توجعا كما أنه يتوجع من الوضع الذي لا يستطيع فيه أن يبدي وجهة نظره أو اعتراضه بل يجب أن يكرر ما يمليه عليه السلطان كالببغاء وعبارات (أكره لون الخمر وعيد بأية حال عدت يا عيد) تبين بوضوح هذا التوجع لأن الخمر الذي كانوا يستخدمونه في ساعات فرحهم والعيد الذي يمثل ذروة الفرح عند الإنسان أصبح عند الشاعر مصدر إزعاج وتوجع. والمفهوم الثالث هو التحسر على الأرض العربية التي تركوها وحدها تقاتل العدووالمتمثل في عبارات (خولة تقاتل تجار الرقيق، غادروا شقيقها ذبيحا والأب عاجزا كسيحا).

٢ – المنظومة التوصيفية الثانية (المدلول المحوري: المفارقة الساخرة والتعريض بالسلطة)

وتأتي المنظومة التوصيفيّة الثانية مطابقة لما أراد أن يحدثه الشاعر من مفارقة ساخرة بين كافور (الحاضر المؤسف) وسيف الدولة (الماضي المشرق) والذي رأيناه بوضوح في النواتين الرئيستين والتعابير المجتمعة حولهما لأننا إذا قابلنا بين النواة الأولى (كافور وتعابيرها والنواة الثانية (سيف الدولة) وتعابيرها تتضح لنا

هذه المفارقة بشكل جلي. وهذا الأمر يأتي لتعميق الرؤية لدى المتلقي والتعريض بالحكام من خلال توظيف أسلوب التقابل، كما يقول مجاهد، «أنه يقوم بعملية «التقابل» في أجزاءها، «التقابل» بين شخصية يكرهها الشاعر وهو «كافور» وبين شخصية أُخرى يتوافق معها وهي شخصية «سيف الدولة»، والتقابل بين الماضي والحاضر والحلم والواقع»[١]. كما يقوم الشاعر باستخدام هذا الأسلوب لإيقاظ وجدان الأمة وتحريك النفوس «فأمل دنقل يرى أن الشاعر إن أراد أن يخدم وطنه وشعبه، فعن طريق كشف تراثه، وإيقاظ إحساس أفراد الأمة يستطيع النهوض بهذه المهمة، لا عن طريق الشعارات السياسية، وليس عن طريق الصياح والصراخ»[٢]. ولهذا يستخدم الشاعر في هذه المنظومة تقنية القناع ويستدعي شخصية المتنبي ليتكلم من خلالها عن الوضع الذي يعيشه في ظل كافور المعاصر(الحكام) الذي يتصف بأوصاف كالبلاهة والرخاوة وعدم الشجاعة.

وفي المقابل يوظف شخصية سيف الدولة والمعتصم العباسي ليتغنى بالماضي المشرق فالشاعر يسعى إلى تعميق المفارقة من خلال مقارنة حياة المتنبي في مصر في مجاورة كافور وفي حلب في ظل سيف الدولة وتحرر المرأة الهاشمية على يد المعتصم وترك فلسطين تبقى تحت أسر العدو الصهيوني.

وإذا وضعنا هاتين المنظومتين إلى جنب النواتين الرئيستين والتعابير المجتمعة حولهما نتوصل إلى ما أراده الشاعر توصيله إلى المتلقي في هذه القصيدة وهي الهايبوغرامات والمفاهيم التالية:

-إظهار اليأس وروح القنوط التي تسيطر على المجتمع جراء الهزيمة التي تلقتها القوى العربية وسقوط أسوار المجد التي كانت تحلم به الشعوب العربية كما اتضح لنا من العبارات الوصفية في المنظومة الأولى.

-التحسر على الماضي المشرق والتوجع من الهوان الذي أصاب المجتمع جراء تقاعس السلطات وهذا الأمر اتضح لنا من النواتين الرئيستين والتعابير المجتمعةحولهما كما اتضح لنا من المنظومة الوصفية الثانية.

وكما ذكرنا آنفا مع أن الماتريس هو في الأساس يكشف عن موقف الشاعر الرئيسي حول النكسة في هذه الفترة والفكرة الرئيسة التي أرادها من كتابة قصيدته يمكننا أن نتوصل من خلال الهايبوغرامات المذكورة أعلاه إلى أن الماتريس في هذه القصيدة يدور حول المفاهيم التالية:

تبيين سبب المأساة والانتقاص من السلطة المتقاعسة وإيقاظ وجدان الأمة باستخدام أسلوب التقابل والمفارقة للخروج من هذا اليأس والتحسر الذي يعم المجتمع جراء النكسة

[١]. أحمد مجاهد، **أشكال التناص الشعري، دراسة في توظيف الشخصيات التراثية**، ص ٢٧٤.

[٢]. حسن الغرفي، **أمل دنقل، التجربة و الموقف**، ص ٦٣.

الشعور بالعار والتنديد بالسلطة لتفريطها بالعرض والأرض في قصيدة الحداد يليق بقطر الندى[١]

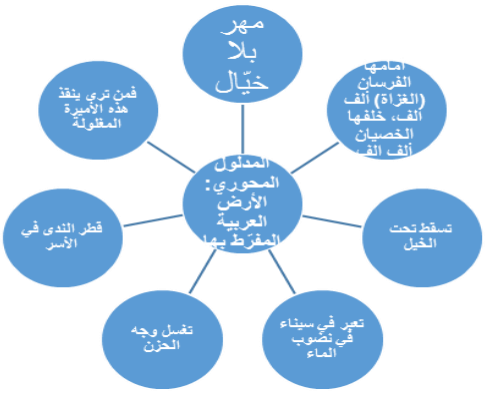
لقد كشف الشاعر في ديوان البكاء بين يدي زرقاء اليمامة عن أسباب واقعية أدت إلى وقوع الهزيمة، وتمثلت في تهاون السلطة فيكشف في هذه القصيدة من ديوان "التعليق على ما حدث" الطبقية والترف الذي طغى على الحكام وخاصتهم، ويهجو الحكام الذين يستغلون الشعب ويبيعون الأرض والشرف ليشتروا به ترفهم وينتقصهم. تحتوي هذه القصيدة على مجموعة واحدة من التعابير المتراكمة ومنظومتين توصيفيتين:

١ – النواة الرئيسة: قطر الندى

التعابير المتراكمة حول هذه الكلمة: مهر بلا خيّال، أميرة الوجهين، خمارويه، المغنيات، بنات الحور، المسك، الكافور، هودج، الخيل، مصر، الأسر، الأميرة المغلولة.

كما هو واضح، نحن هنا في هذه النواة والكلمات المجتمعة حولها أمام دال ومدلول. فقطر الندى[٢] التي تشكل المحور هي دالة تدل على الأرض المصرية المسلوبة والشاعر يستخدم اسمها ويتخذه رمزا للأرض المصرية والعربية التي فرّط بها الحكام العرب والذين يمثلهم خمارويه الذي فرّط بقطر الندى حين زوجها للخليفة العباسي المعتضد بالله. يتخذ الشاعر هاتين الشخصيتين ليكشف عن واقع الأمة بعد النكسة وبذلك نرى أنفسنا في هذه القصيدة أمام منظومتين توصيفيتين:

١ – المنظومة التوصيفية الأولى (المدلول المحوري: الأرض العربية المفرّط بها)



[١]. أمل دنقل، **الأعمال الكاملة**، ص ٢٠١ – ٢٠٤.

[٢] . «ابنة خمارويه بن أحمد بن طولون، حاكم مصر فى الفترة من ٢٥٠ إلى ٢٨٢ هجريًّا، والتى أحبّت قائد جيوش مصر، "أبا عبد الله بن سعد"، وخُطِبت له بالفعل، ولكن صراعات السلطة ونزواتها بين قصر الخلافة العباسى فى بغداد، وقصر حكم الطولونيين فى مدينة القطائع فى مصر، أهدتها قربانًا إلى الخليفة العباسى الذى يفوق والدها فى العمر، لتساهم فى استقرار حكم والدها، وفى إفلاس مصر» (محمد سالم وآية دعبس، **قطر الندى عروس أفلست مصر**، موقع اليوم السابع.)

كما ذكرنا آنفا، في هذه القصيدة شخصيتا قطر الندى وخمارويه تمثلان مفهومين؛ المفهوم الأول الأرض العربية السليبة والمفهوم الثاني هم الحكام المترفين والذين يضحون بكل شيء وصولا إلى الشرف والعرض في سبيل حفظ حكمهم وترفهم. ولهذا نرى المنظومة الأولى تدور حول المفهوم الأول فمثلا عبارة مهر بلا خيال تشير إلى أن هذه الأرض أصبحت بلا راعٍ يذود عنها فأمامها الغزاة وخلفها الخصيان الذين لا نخوة فيهم ولا شجاعة ولهذا تسقط هذه الأرض أمام خيل العدو (في عام ١٩٦٧م) وتبقى في الأسر لأن هؤلاء الخصيان منهمكون في ملذاتهم وعرشهم ويؤكد الشاعر على هذا الأمر بعبارة (فمن ترى ينقذ هذه الأميرة المغلولة).

٢- المنظومة التوصيفيّة الثانية: (المدلول المحوري: ترف الحكام وفقر العامة)

في هذه المنظومة نرى المفهوم الثاني بوضوح حيث تجتمع حوله مفاهيم وأوصاف تكشف عن الترف ك (راقدا على بحيرة من الزئبق، المغنيات وبنات الحور حوله يطأن فوق المسك والكافور..) كما يأتي الشاعر بمفاهيم وعبارات تشير إلى فقر العامة (الفقراء والدراويش امام قصره المغلق، ينتظرون حفنة صغيرة من نور..) وهذا ما يكشف عن زيف السلطان في إدارة امور البلاد والذود عن حياض الوطن.

وتبعا للظروف التي خلقها الشاعر في هذه القصيدة والتي اتضحت لنا من الدلالة التاريخية المتعلقة بالنواة الرئيسة (قطر الندى) والمنظومتين الوصفيتين يمكننا أن نتوصل إلى عدة مفاهيم (هيبوغرام) يريدها الشاعر من هذه القصيدة:

— الشعور بالخزي والعار نتيجة التفريط بالأرض والتسليم أمام إرادة العدو الذي نستنتجه من النواة الرئيسة أي قطر الندى وقصتها التاريخية والتي استخدمها الشاعر في المنظومة الوصفية الأولى.

— إدانة ترف الحكام الذي كان من الأسباب الرئيسة التي أدت إلى النكسة والتي تتضح لنا من شخصية خمارويه التاريخية والعبارات الوصفية الموجودة في المنظومة الثانية.

– عدم استرجاع الأرض وتركها في احتلال العدوان مما جعل الشعب يشعر بأنه قد ترك تائه في مواجهة مصيره وهذا واضح من العبارات المذكورة في المنظومة الأولى والتي تبين أن قطر الندى في الأسر ولا يهب أحد لنجدتها.

والماتريس والفكرة الرئيسة التي يمكن استنتاجها من هذه الهيبوغرامات والتي تدل على موقف الشاعر تجاه النكسة في هذه الفترة والمعنى الذي يريد تبيينه للمتلقي:

الشعور بالحزن والخزي والعار والتنديد بالسلطان على انشغاله بحكمه وتفريطه بالعرض والأرض

٢ – التأكيد على النضال الشعبي والأخذ بالثأر وعدم المصالحة

التأكيد على النضال الشعبي في قصيدة سرحان لا يتسلم مفاتيح القدس[١]

في هذه المرحلة من حياة الشاعر وبعد الأحداث السياسية التي توالت على العالم العربي وقيام الأنظمة العربية بالتفاوض مع العدو بدلا من النضال لاسترداد حق الشعب وتحرير الأراضي المغتصبة وخاصة الشعب الفلسطيني الذي ترك وحيدا تحت وطأة العدوان الصهيوني توصل الشعراء والمناضلين إلى أن الطريق الوحيد الذي بقي أمامهم في استحقاق الحق هو التأكيد على النضال الشعبي وحث الأمة نحو رفض طوق العبودية. فلهذا نرى الشاعر أمل دنقل يسير في ركب المناضلين ويؤكد على هذا الطريق، فقصيدة سرحان لا يتسلم مفاتيح القدس خير مثال على هذه المرحلة.

في هذه القصيدة يستدعي الشاعر شخصية يوسف النبي (عليه السلام) في جزء من قصيدته ليجعله محورا على جزء من تجربته المعاصرة ويتخذه قناعا لسرحان[٢] الفلسطيني الذي قتل السيناتور " روبرت اف. كينيدي" شقيق جون اف كينيدي رئيس جمهورية الولايات المتحدة تعبيرا عن غضبه بسبب تأييد هذا الأخير لإسرائيل كما يمكن أن نتخذ هذه الشخصية رمزا لشعب فلسطين الذي ترك وحيدا.

---

١. أمل دنقل، **الأعمال الكاملة**، ص ٢٨١ – ٢٨٥.

٢. سرحان ولد في القدس في ١٩ مارس ١٩٤٤ وهاجر إلى الولايات المتحدة بعد النكبة، وبعد اغتياله السيناتور " روبرت اف. كينيدي" حكم عليه بالإعدام ثم تم تخفيف الحكم إلى المؤبد عام ١٩٧٢، وهو العقوبة التي يقضيها حاليا في أحد سجون لوس أنجلس، كما انتشرت في الأواسط السياسية والإعلامية والشعبية الأمريكية موجة من العداء للفلسطينيين خصوصا والعرب عموما، استغلها اللوبي الصهيوني المؤيد لإسرائيل لابتزاز الولايات المتحدة واستعدائها على الفلسطينيين وقضيتهم. وقال سرحان إنه أطلق النار على كينيدي تعبيرا عن غضب عارم كان يستبد به بسبب تأييد المرشح الرئاسي لإسرائيل (حامد أبو أحمد، **تحديث الشعر العربي (تأصيل وتطبيق)**، ص ١٨٨).

١ – النواة الرئيسة: يوسف والتعابير والكلمات المجتمعة حولها هي: أصغر إخوتهم – الجب – أجمل إخوتهم – تشم القميص – تبيض أعينها من البكاء– نبأ يوسف– فتاها البعيد – أرض كنعان.

٢ – النواة الرئيسة:الأرض العربية المسلوبة

التعابير والكلمات المجتمعة: القدس – لبنان – الجنوب – فيروز – النفط – عمان – إيليا – بلاد اللون الداكن – العلم الأجنبيّ.

في هذه القصيدة نحن أمام مجموعتين من الكلمات ومحورين تدور حولهما هذه الكلمات لتشير إلى مدلولين الأول يوسف وهو رمز للأرض والشعب الذي تركه إخوته وحيدا يواجه العدو ويواجه مصيره والأمر الملفت للنظر في هذه المجموعة هو انتماء كلماتها وتعابيرها إلى القرآن وهذا يدل على ثقافة الشاعر الدينية واستخدامه تقنية التناص الديني مع شخصية يوسف، ويعقوب، وزكريا في اتجاه سياسي معاصر لتمكين موقفه في نفس المتلقي. والمجموعة الثانية تدل على الأرض السليبة وهي فلسطين وغرب الأردن وجنوب لبنان وهذه البقع الثلاث هي التي اجتاحها العدوان الصهيوني وبذلك فنحن أمام منظومتين توصيفيتين:

١ – المنظومة التوصيفيّة الأولى (المدلول الرئيس: الأراضي المحتلة والشعور بالوحدة والخزلان)

هذه المنظومة التوصيفيّة تتطابق بشكل تام مع الكلمات الرئيسة التي ذكرناها أعلاه والتعابير المجتمعة حولها حيث يستخدم الشاعر شخصية يوسف النبي (عليه السلام) عندما تركه إخوته في غيابت الجب

﴿قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِن كُنتُمْ فَاعِلِينَ﴾[١]. وعادوا لأبوهم يخبرونه بأن يوسف قد أكله الذئب فابيضت عينا أبيهم من الحزن والبكاء في فراق ابنه، وظف الشاعر قصة يوسف واتخذها معادلا موضوعيا ليبين أن القدس أصبحت كيعقوب النبي (ع) تفقد أبناءها المناضلين ولا أحد من إخوانهم في البلدان العربية يعينهم فلهذا نستشف تحسر الشاعر على هذا الخذلان في عبارات مثل (عائدون وأصغر إخوتهم يتقلب في الجب، أجمل إخوتهم لا يعود، تبيض أعينها من البكاء...)كما يستدعي لها شخصية النبي زكريا من خلال التناص مع آية ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾[٢]. ليؤكد على العجز والوحدة التي أصابت فلسطين نتيجة هذا الخذلان لأن تؤويل الآية الكريمة على لسان النبي زكريا عليه السلام عندما يقول إني وهن العظم مني واشتعل الرأس شيبا يدل على ضعفه وعجزه وشيخوخته وهذا ما نراه في عبارات (عجوز هي القدس، يشتعل الرأس شيبا).

٢ – المنظومة التوصيفية الثانية (المدلول المحوري: وصف جبن الحكام وطمعهم و التأكيدعلى النضال)

[١]. سورة يوسف: ﴿١٠﴾.

[٢]. سورة مريم: ﴿٤﴾.

في هذه المنظومة نرى مجموعتين من العبارات الوصفية تدل على صفتين جعلت الحكام العرب يتنازلون عن أرضهم ويتفاوضون مع العدو، الأولى والتي تدل على صفة الطمع والجشع عند الحكام وهي (من أجل أن يأكل السادة الكستناء، يتفاوض من يتفاوض حول مائدة مستديرة، من أجل أن يتفجر نفط الجزيرة، قناع النفط) والثانية تدل على جبن هؤلاء الحكام (من سوف يخطب في ساحة الشهداء إلا الجبناء، من يجرؤ أن يضع الجرس الاول في عنق القط، الظل الخائف يفصل بين الأرض وبيني).

الأمر الثاني الذي نراه بوضوح في هذه الأوصاف هو أن الشاعر يستخدم تقنية الطعن وهي « عبارة عن هجاء مستور وتوبيخ وازدراء حيث يعبّر بها الشخص عن عكس ما يقصده بالفعل»[١]. يوظف الشاعر هذه التقنية للتعريض بالسلطة ويبين أن الأرض لا يحرسها المال ولا المتمولون الجبناء بل تحرسها القوة والشجاعة (إن الذي يحرس الأرض رب الجنود). فيعبر عن غضبه ويتأسف على العار الذي لحقه بمثابته إنسان عربي بسبب الذين يتخفون تحت قناع النفط ولا يجرؤون على محاربة العدو ونستشف هذا المعنى من عبارة (من يجرؤ أن يضع الجرس الأول في عنق القط؟) وهذه العبارة تشير إلى قصة شعبية وهي «أن جمعا من الفئران اجتمعوا يوما ليعالجوا مشكلتهم مع القط، فجرت المناقشة إلى ان وصلت إلى فأر فتي اقترح على أن يضعوا جرسا في عنق القط وكلما جاء القط يسمعون رنين الجرس وهكذا يعلمون أن عدوهم قادم إليهم فكل الفئران اندهشوا لهذه الخطة غير أن فأرا هرما نهض وسط فرحتهم وقال: أرى أن خطة الفأر الفتي قد أعجبتكم جدا، لكن دعوني أسألكم: من سيعلق الجرس في رقبة القط؟ فسكت كل الفئران! وهكذا أصبحت هذه العبارة كناية عن البعد بين ما يفكر به الإنسان وما يقدر عليه»[٢] استخدم الشاعر هذه العبارة ليدلل على عجز الحكام وجبنهم في مواجهة العدو. كما يكشف الشاعر عن القمع والاختناق السياسي المخيم في ظل هؤلاء الحكام الميتي الضمير بحيث تصبح البسمة في هذه الأجواء حلم لا أكثر والشمس رمز النور والحرية استحالت إلى دينار زائف أي لا حرية في هذه البلاد والخوف يعمها. الأمر الثالث الذي نراه في هذه المنظومة هو التأكيد على النضال بحيث يتناول قضية سرحان الفلسطيني ويجعله رمزا لكل المناضلين الفلسطينيين حيث يقول (عندما أطلق النار كانت يد القدس فوق الزناد) ويؤكد الشاعر أن استمرار النضال قد يعيد الأمل إلى الشعب الفلسطيني وبهذا يحث الشعب على القتال (ويد الله تخلع عن جسد القدس ثوب الحداد) يعني ثوب الحداد الذي لبسته القدس بعد النكسة قد يُخلع عن جسدها بالنضال ويوجه خطابه لكيسنجر وزير خارجية الولايات المتحدة الذي لعب دورا بارزا في

---

١. مجدي وهبة، كامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، ص ١٩٨.

٢. علي أكبر دهخدا، **لغت نامه دهخدا**، ذيل مفردة زنگوله.

اتفاق كامب ديفيد ويهدده بالرصاص الذي اخترق صدر السيناتور كينيدي وذلك باستخدام تقنية الانزياح وتوظيف الآية الثانية من سورة الفتح ﴿لِّيَغْفِرَ لَكَ اللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِن ذَنبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَيَهْدِيَكَ صِرَاطًا مُّسْتَقِيمًا﴾.حيث يوجه سبحانه وتعالى خطابه للنبي ولكن الشاعر يقوم بقلب الدلالة الايجابية في الآية ويستخدمها للتهديد والوعيد. وبهذه المجموعتين التعبيرية والمنظومتين التوصيفية يمكننا أن نتوصل إلى ثلاثة مفاهيم رئيسة (هيبوغرام) أرادها الشاعر من هذه القصيدة وهي:

١ – وصف أجواء الوحدة والخذلان التي أصابت الشعوب العربية خاصة الشعب الفلسطيني جراء التفاوض المخزي الذي أقدمت عليه الأنظمة العربية وهذا ما نراه من الدلالة التاريخية التي تحملها النواة الرئيسة (يوسف) الذي تركه إخوانه وحيدا في غيابة الجب كما نستشفها من المنظومة الوصفية الأولى.

٢ – إدانة الحكام بسبب جبنها وطمعها في حفظ سلطتها وبيع نفطها للدول الغربية التي كانت تدعم العدوان الصهيوني وهذا واضح من المنظومة الوصفية الثانية والتي تدل على الطمع والجبن.

٣ – التأكيد على النضال بمثابته الطريق الوحيد أمام الشعوب للوصول إلى الحرية وهزيمة العدو المتمثل في سرحان الفلسطيني وإقدامه على اغتيال السناتور الأمريكي روبرت كينيدي والذي يتضح لنا في المنظومة الوصفية الثالثة.

الماتريس والمعنى الرئيس الذي نستنتجه من الهايبوغرامات في هذه القصيدة والذي يكشف عن رؤية الشاعر في هذه الفترة:

وصف الوحدة والخذلان التي سيطرة على الشعوب وخاصة الشعب الفلسطيني نتيجة جبن الحكام وإقدامهم على التفاوض مع العدو والتأكيد على النضال الشعبي وترك التعويل على هؤلاء الحكام

استنهاض الأمة والتحريض على الأخذ بالثأر وعدم المصالحة في قصيدة لا تصالح[١]

في قصيدة لا تصالح يستدعي الشاعر شخصية كليب ليتخذه رمزا على نسق الثأر الذي كان موجودا في المجتمع العربي وإحياءه في محاولة منه لاستنهاض الأمة. «وإذا كانت قصيدة " الوصايا العشر " قد عمقت بنية الدم المؤسسة على التحريض والدعوة إلى الثأر لِلأخ المغتال (كليب)، الذى يرمز إلى المجد العربي القتيل فإنه في قصائد أخرى قد جسد حسه الوطني والتزامه القومي والوطني من خلال تعميق الجرح الذى تعاني منه الأرض العربية السلبية»[٢].

---

[١]. أمل دنقل، **الأعمال الكاملة**، ص ٣٢٤ – ٣٢٦.

[٢]. عبدالسلام المساوي، **البنيات الدالة في شعر أمل دنقل**، ص ٢٦٣.

ففي هذه القصيدة يستخدم الشاعر شخصيتين يخاطبهما، الشخصية الأولى والظاهرة هي شخصية عدي بن ربيعة التغلبي المعروف بالمهلهل أخي كليب بن ربيعة الذي قتله جساس بن مرة الشبياني التغلبي واشتعلت على إثره حرب البسوس التي دامت سنوات طويلة والشخصية الثانية يمكن أن تكون شخصية أنور السادات رئيس جمهور مصر آنذاك وبذلك فنحن أمام نواة رئيسة ومجموعة من الكلمات المتراكمة حولها تدل في ذاتها على تجربتين؛ الأولى تختص بالشخصية التراثية والثانية تختص بالشخصية المعاصرة:

١ – النواة الرئيسة: الشخصية التراثية (المهلهل)/ الشخصية المعاصرة (أنور السادات)

التعابير المجتمعة: ذكريات الطفولة بينك وبين أخيك – حسكما فجأة بالرجولة – الحياء الذي يكبت الشوق حين تعانقه – مبتسمين لتأنيب أمكما – أقلب الغريب كقلب أخيك – أعيناه عينا أخيك – سيقولون نحن أبناء عم (تغلب وبكر أبناء عمومة)– إنهم لم يراعوا العمومة فيمن هلك– أن بنت أخيك اليمامة (بنت كليب) زهرة تتسربل في سنوات الصبا بثياب الحداد –جثة ابن أبيك.

كل هذه التعابير تختص بالمهلهل ولكن الشاعر يستخدمها دالا للدلالة على التجربة المعاصرة كما يستخدم الشخصية التراثية دالا ورمزا للدلالة على الشخصية المعاصرة فمثلا كلمة أخيك التي تدل على كليب هي في نفس الوقت تدل على الفلسطيني العربي الذي اغتالته يد الاحتلال أو أبناء العم التي تدل على بني شيبان وهم يعتبرون أبناء عم لقبيلة تغلب تدل على العبريين الذين يرجعون إلى سام بن نوح كما ترجع العرب أيضا إلى سام ابن نوح وهكذا يستخدم الشاعر هذه التعابير لتدل على التجربتين التراثية والمعاصرة وعلى هذا الأساس نراه يستخدم تعابير وكلمات تدل على العلاقة الحميمة بين الأخوين كـ(ذكريات الطفولة بينك وبين أخيك – حسكما فجأة بالرجولة – الحياء الذي يكبت الشوق حين تعانقه – مبتسمين لتأنيب أمكما)، ليبين للشخصية المعاصرة مدى قرب الفلسطينيين له كما أنه يستخدم عبارات (أقلب الغريب كقلب أخيك – أعيناه عينا أخيك – سيقولون نحن أبناء عم (تغلب وبكر أبناء عمومة) (إنهم لم يراعوا العمومة في من هلك)، ليبين بعد الصهاينة من جهة القرابة عن هذه الشخصية (أنور السادات) وبهذا يحدث نوعا من المفارقة في ذهنه وذهن المخاطب حتى يستطيع أن يدلل على عدم المصالحة.

١ – المنظومة التوصيفية الأولى (المدلول المحوري:عدم المصالحة)

في المنظومة الأولى نرى الشاعر يقدم معاني ومفاهيم تحمل في نفسها أسباب لعدم المصالحة ومن هذا الجانب يسعى لعرض براهين كافية لإقناع مخاطبيه على عدم المصالحة. في هذه المنظومة نحن أمام مفهومين رئيسيين يستخدمهما الشاعر كبرهانين لعدم المصالحة: الأول يرتكز على إيجاد مفارقة بين الأخ والغريب والتي رأيناها في التعابير المجتمعة حول النواة الرئيسة وذلك في عبارات (هل يصير دمي بين عينك ماء؟ لا تصالح ولو قيل رأس برأسٍ! أكلُّ الرؤوس سواءٌ؟ – أقلب الغريب كقلب أخيك؟– أعيناه عينا أخيك؟)، والبرهان الثاني الذي يقدمه الشاعر هو مفهوم العار الذي يلحق المخالطب إذا تصالح مع العدو الذي نستشفه في عبارات (لكن خلفك عار العرب– فما الصلح إلا معاهدةٌ بين ندَّيْنْ.. في شرف القلب – كيف تنظر في يد من صافحوك فلا تبصر الدم في كل كف – كيف تخطو على جثة ابن أبيكَ..؟)، وهل عار أكبر من هذا، أنك ترى دم أخيك في كفي من قتلوه وتصافحهم أو أنك تخطو على جثة أخيك لتصالح هذا العدو وهكذا يستخدم الشاعر أسلوب القياس المنطقي في هذه القصيدة لينهى عن المصالحة وهذا الأسلوب هو «وسيلة منطقية من وسائل التعليق بين الأقوال. فى القياس المنطقى يصبح أحد

القولين مرتبطا بالآخر عن طريق تعليقهما بقول ثالث، يمثّل طبقة من الموضوعات أوالمفاهيم أعلى من القولين الآخرين[١]».

٢ – المنظومة التوصيفية الثانية(المدلول المحوري: الأخذ بالثأر وعدم الاكتراث بإغراءات العدو)

كان للنكسة أثر عميق ومؤلم في نفس الشاعر فقام باستخدام الأساطير العربية الدالة على أخذ الثأر والاستنهاض ولهذا نراه في هذه المنظومة يحاول أن يؤكد على ضرورة الاستمرار بالحرب والأخذ بالثأر كردة فعل لردع العدوان وإرغام العدو على التراجع عن الأراضي المغصوبة كما يسعى من خلال هذه التعابير استنهاض الأمة مقابل العدو. «يقدّم دنقل مشاهد حوارية ويخاطب مواطنيه ويخصّهم بالنصح والوعظ ويحثّهم على عدم الصلح وطلب الثأر مستخدما تركيب السؤال الدالّ على التحذير والتوبيخ والتقرير»[٢]. كما يحاول الشاعر تنبيه مخاطبه على عدم الاكتراث بالإغراءات التي يقدمها العدو ليتجنب الحرب بعد أن احتل الأراضي العربية ويحذر من وجود المتهاونين من السلطة ومن القادة الذين يحاولون بذرائعهم أن يوقفوا مساعي استعادة الأراضي المحتلة كما يقول مجلي: «وقد صرخ الشاعر مع كل من صرخوا ضد معاهدة

---

١. محمّد عطاءالله، **الخطاب الحجاجي في المقالات الإصلاحية لمحمّد البشير الإبراهيمي، مقاربة لغوية دلاليّة**، ص١٤٦.

٢. نزال كامل، فوز سهيل، **أساليب الإقناع اللغوية فى شعر الوعظ الدينى، شعر الإمام الشافعى أنموذجا**، ص ٢٩٧.

السلام، ووقتها أطلق رائعته (لا تصالح) التي كتبها في عام 1975 م بعد توقيع اتفاقية فصل القوات بين إسرائيل والسادات سنة 1975م»[١].

وبذلك يوجد عندنا ثلاثة هايبوغرامات:

١ – التأكيد على عدم المصالحة مع المحتل في كل الظروف.

٢ – التأكيد على الأخذ بالثأر والاستمرار بالنضال حتى استعادة الأراضي.

٣ – عدم الاكتراث بإغراءات العدو وتذرع الخونة الذين يحاولون وقف الحرب والنضال.

الماتريكس المستنتج من هذا النص الشعري والذي يشير إلى الكلمة الأخيرة للشاعر في هذه القصيدة:

عدم المصالحة – الأخذ بالثأر – والتحذير من إغواءات العدو

النتائج

١ – بما أن الشعر ما هو إلا مرآة للواقع فلهذا نرى أن النكسة قبل أن تؤثر على الشعر أثرت على الواقع المعاش والجو العام ولهذا نراها أثرت على دنقل وفقا لتأثيرها على الجو العام في العالم العربي فمثلا بعيد النكسة عندما تفاجأت الشعوب العربية بالهزيمة وأدت إلى سيطرة جو من اليأس وانهيار الثقة الموجودة بالحضارة والمجد العربي صدم أمل دنقل بهذه الهزيمة أيضا ومن هذه الجهة نرى أثر النكسة على شعره يأتي في سياق أثرها على الجو العام لهذا نرى مواقفه ومشاعره تتلائم مع مواقف ومشاعر الشعب في كل مرحلة يمر بها بعد النكسة وعلى هذا الأساس نحصل على أربع ماتريسات في أربع مراحل مرّ بها الشعب تمثل تأثير النكسة على الشعب ومنه على الشاعر وموقفه من السلطة:

– ففي المرحلة الأولى يكشف الشاعر عن اليأس والسأم والتوجع المخيم على المجتمع بأسلوب السخرية والمفارقة كما يبين أسباب المأساة في ظل الحكام المتقاعسين.

– وفي المرحلة الثانية، بعدما مرّت أعوام على النكسة واستعاد الشعب وعيه قليلا ووصل إلى هذه العقلية أن الحكام وتقاعسهم كان سبب الهزيمة وأن صمتهم على الأراضي المسلوبة هو خذلان للشعوب ومدعاة للعار والخجل، حاول الشاعر في هذه المرحلة مثله مثل الآخرين رصد الأحداث التي أدت إلى النكسة والكشف عن الحزن والعار جراء تفريط الحكام المترفين بالأرض العربية مقابل حفظهم السلطة.

[١]. نسيم مجلي، **أمير شعراء الرفض: أمل دنقل**، ص ١٨.

– وفي المرحلة الثالثة، عندما بزغت إرهاصات من النضال الشعبي وعمليات فردية وتطوعية ينفذها أبناء الشعب ضد العدو الصهيوني كالتي قام بها سرحان الفلسطيني، صار الشاعر يحاول الإرهاص بعهد جديد يتمثل في صراع الإنسان العربي المثقف والثائر ضد السلطة الغاشمة واستنهاض الشعوب.

– وفي االمرحلة الرابعة، بعدما عبّر الشعب عن اشمئزازه مما أقدم عليه بعض القادة العرب من مفاوضات ومصالحة مع العدو، أصبح الشاعر في مجموعة أقوال جديدة عن حرب البسوس يؤكد على عدم المصالحة مع المحتل في كل الظروف والأخذ بالثأر والاستمرار بالنضال.

٢ – الأمر الثاني الذي توصلنا إليه من خلال دراستنا هذه هو تلاؤم وتناسب الشخصية المستدعاة في القصائد مع تاريخ إنشادها وهذا يكشف عن ثقافة الشاعر العالية ومقدرته الشعرية الحقة إذ استطاع أن يختار من مخزونه الثقافي والتاريخي شخصيات ورموز مرت بنفس المواقف والشعور الذي تمرّ به الشعوب المعاصرة بحيث نرى أنه يسعى لتطبيق الأجواء المختلفة التي خيمت على الأمة العربية بعد النكسة مع الأحداث التاريخية التي مرّت بها هذه الشخصيات التاريخية فعلى سبيل المثال استخدم المتنبي وما عاصره من نكسات عصفت بالعالم العربي للفترة التي جاءت بعيد النكسة أي في عام ١٩٦٨م واستخدم شخصية قطر الندى لتلك الفترة التي صار الشعب يعي فيها زيف السلطان وتقاعسه بعد النكسة وأصبح يشعر بالعار جراء التفريط بالأرض أي في عام ١٩٦٩م واستخدم شخصية سرحان في تلك الفترة التي رأى فيها إرهاصات تشير إلى بداية النضال الشعبي وذلك في أوائل السبعينيات كما استخدم شخصية كليب وما تدل عليه هذه الشخصية من نضال وأخذ بالثأر وعدم التصالح للفترة التي أراد فيها أنور السادات التصالح مع العدو وذلك في عام ١٩٧٦م.

قائمة المصادر والمراجع:

– القرآن الكريم.

٢– أبوأحمد، حامد، **تحديث الشعر العربي (تأصيل وتطبيق)**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الآداب،٢٠٠٨م.

٣– خمري، حسين، **نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال**، الطبعة الأولى، الجزائر: الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٧م.

٤– دنقل، أمل، **الأعمال الشعرية الكاملة**، الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٨٧م.

٥– دهخدا، علي أكبر، **لغت نامه دهخدا**، ذيل مفردة زنگوله، دورة ١٦ مجلد، ط ٢، جامعة طهران، ١٩٩٨م.

٦– ريفاتير، مايكل، **سيموطيقا الشعر"دلالة القصيدة"**، ترجمة فريال جبوري غزول، القاهرة: دار الياس، ١٩٨٧م.

٧- سلدن، رامال، **النظرية الأدبية المعاصرة**، ترجمة: جابر عصفور، القاهرة: دار قباء، ١٩٩٨م.

٨- سلدن، رامال وبيتر بروكس، «النظريات الموجهة نحو القارئ»، ترجمة: محمد نور النعيمي، **مجلة الآداب الأجنبية**، اتحاد الكتاب العرب، عدد ١٠٦، ٢٠٠١م، الصفحات ١١٦ – ١١٧.

٩- عطاءالله، محمّد، **الخطاب الحجاجي في المقالات الإصلاحية لمحمّد البشير الإبراهيمي، مقاربة لغوية دلالية**، الجزائر: جامعة الحاج لخضر،كلية الآداب والعلوم الإسلامية، ٢٠١٢م.

١٠- الغربي، حسن، **أمل دنقل، التجربة والموقف**، المغرب: مطابع افريقيا الشرق، ١٩٨٥م.

١١- كامل نزال، فوز سهيل، «أساليب الإقناع اللغوية في شعر الوعظ الديني، شعر الإمام الشافعي أنموذجا»، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، المجلد التاسع، العدد الرابع، ٢٠١٣م، ص٢٩٧.

١٢- گيرو، پيير، **نشانه شناسي**، ترجمه: محمد نبوي، تهران: آگاه، ٢٠٠١ م.

١٣- المقالح، عبدالعزيز، «أمل دنقل وأنشودة البساطة»، القاهرة، **مجلة إبداع**، العدد العاشر، السنة الأولى، ١٩٨٣م، ص٢٢.

١٤- المساوي، عبدالسلام، **البنيات الدالة في شعر أمل دنقل**، ط١، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٤م.

١٥- مجاهد، أحمد، **أشكال التناص الشعري، دراسة في توظيف الشخصيات التراثية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.

١٦- مجلي، نسيم، **أمير شعراء الرفض: أمل دنقل**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٤م.

١٧- وهبة، مجدي وكامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، الطبعة الثانية، لبنان: مكتبة لبنان، ١٩٨٤م.

١٨- سالم ودعبس، «قطر الندى عروس أفلست مصر»، **موقع اليوم السابع**، https://b2n.ir/805984، (تاريخ النقل: ٢٠٢٠/٠٥/٠٢).

مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة
السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

صص ٥٠- ٢٣

DOI:10.22075/lasem.2021.20472.1238

تحليل محتوى تدريبات الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى على أساس تصنيف باريت

فاطمة إيراندوست* ومريم جلائي** وعلي نجفي أيوكي***

الملخص

تؤكد المناهج التعليمية الجديدة على جودة الأدوات التعليمية، تحديداً الكتب المدرسية؛ فيوصي علماء التربية بضرورة قياس مصداقية المؤشرات المؤثرة على الأنشطة التعليمية القائمة على النظريات العلمية المعتمدة. في ضوء أهميّة المسألة هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى في المدارس الإيرانية في ضوء تصنيف باريت (١٩٧٦) حيث تم استخدام بطاقة تحليل تتضمن مستويات هذا التصنيف وهي الفهم الحرفي، وإعادة التنظيم، والفهم الاستنتاجي، والتقييم، والتقدير. صُنفت التدريبات المدروسة على أساس تكرارها ونسبها المئوية. ولتحديد وجود الاختلاف ذي الدلالة الإحصائية أو عدم وجوده في مستويات هذا النوع من الأسئلة في الكتب عينة الدراسة، استخدم اختبار كروسكال-واليس. كما تمّ استخدام اختبار χ^2 الأحادي المتغير لتحديد ما إذا كان عدد أسئلة الفهم بمستوياتها المختلفة (وفقًا لهذا التصنيف) ذي اختلاف ذي دلالة إحصائية أم لا. وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه وهي مكونة من ١٢٦سؤالاً في تدريبات الاستيعاب في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى في العام الدراسي ١٣٩٩ -١٣٩٨ش/٢٠٢٠-٢٠١٩م. أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الكتب توقفت بشكل كبير عند أدنى المستويات من أسئلة الفهم القرائي؛ أي الفهم الحرفي. وهذا الإهمال يجعل الطلاب يفتقرون إلى مهارات التفكير التحليلي والتقويمي؛ فالتدريبات لا تساعدهم على تطوير المهارات كما ينبغي. كما اتضح أنه ليست هناك موازنة ملائمة بين أسئلة تدريبات بعد النص؛ ويمكن القول بأن مصممي أسئلة التدريبات لم يهتموا بأصل التدرج؛ وهذا الأصل هو تطوير الموضوعات خلال تعلم اللغة العربيّة وتوسيعها من السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المحسوس ومن القريب إلى البعيد.

كلمات مفتاحيّة: تدريبات الاستيعاب القرائيّ، تحليل الأسئلة، تصنيف باريت، الكتب العربيّة، المرحلة الثانوية الأولى.

---

* – طالبة الدكتوراه، قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة كاشان، إيران.

** – أستاذة مشاركة في اللغة العربيّة وآدابها بجامعة كاشان، إيران (الكاتبة المسؤول): Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

*** – أستاذ مشارك في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة كاشان، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٩/٠٣/١٩هـ.ش= ٢٠٢٠/٠٦/٠٨م تاريخ القبول: ١٣٩٩/١٢/٢٠ هـ.ش= ٢٠٢١/٠٣/١٠م

المقدمة

هناك علاقة وثيقة بين مهارة القراءة والتفكير في برامج تعليم اللغات الأجنبية ومنها العربيّة؛ لأن القارئ يستخدم جميع العمليات الذهنية المتضمنة في التفكير. فهو يوظف عمليات التنظيم، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاستدلال، والنقد، ومقارنة البيانات، والاستنتاج، والتعميم وعليه يمكن اعتبار القراءة تفكيراً؛ إذ إنها تتضمن جميع العمليات التي يتضمنها التفكير[١].

هذا وإن الكتب المدرسية الإيرانية لتعليم اللغة العربية من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر مجموعةٌ من النصوص المختارة يتبع كل نص منها مجموعة من الأسئلة تهدف إلى التحقق من مدى فهم التلاميذ للنص المقروء بعد الانتهاء من قراءته، إذ يعدّ التدريب أهم وسيلة وأنجعها في التقويم اللغوي[٢]وبهذه التدريبات يتحدد مدى تحقق الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة التي نتوقع منها أن تنعكس إيجابيًا على الفرد المتعلم والعملية التربوية.

وبما أن برامج تعليم اللغات متنوعة ولكل منها أهدافه وخصائصه، تنوعت كذلك التدريبات المدرسية؛ وتكون الأسئلة الموجودة في أي تدريب أداة تعليمية تثير دافعية التلاميذ للتعلم. تأسيسًا على هذا نرى أن الفلسفة التربوية الحديثة تؤكد أن الغرض من الأسئلة ليس تلقي الإجابة الصحيحة فحسب؛ بل غرضها توجيه التلاميذ وحثّهم على التفكير الصحيح. إن أهمية الأسئلة لم تأتِ اعتباطًا وإنما هي مستندة لأبحاث ودراسات تؤكد ذلك وهذه الأهمية تعتمد على نوع الأسئلة المطروحة، فإذا كانت الأسئلة لاتتطلب الإجابة عنها سوى سرد ما هو مكتوب بين السطور فإن هذا لا يشجع التلاميذ على التفكير. ومن أجل أن يستوعب التلاميذ حقيقة ما، يجب أن تكون هذه الحقيقة محوراً لنشاط فكري إيجابي يتمثل في استخدام التجريد، والتركيب، والتعميم لإبراز الجوانب المهمة في الحقيقة[٣]. وواضح مما سلف أن تحليل أسئلة التدريبات في الكتب المدرسية، خاصةً لتعليم اللغات الأجنبية في مستوى القراءة والفهم، أمر ضروري. ونظراً لتعقّد الفهم القرائي، وتنوع العمليات والعناصر المتضمنة فيه، قام بعض الباحثين أمثال بلوم / Bloom (١٩٥٦)، واوتو واسكوف/ Otto and Oscov (١٩٧٢) وباريت / Barrett

---

[١]- أحمد فلاح العوان وشادية أحمد التل، **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**، ص٣٦٨.

[٢]- سعاد خراب وعبدالمجيد عيساني، **التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي**، ص ٢٣٤.

[٣]- مها فاضل عباس، **مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في اسئلة امتحان مادة التاريخ**، ص ٢٩٢ نقلاً عن مكسيموس وآخرون، **تعليم وتعلم الرياضيات**، ص ١٤٨.

(١٩٧٦) وغيرهم بتصنيف هذه المراحل بصورة هرمية حتى يتمكن المؤلفون من تأليف الكتب المدرسية والمعلمون خلال تدريسهم استخدامها كإطار يعتمدون عليه في صياغة الأسئلة. فتأسيساً على أهمية أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب المدرسية وتأثيرها على عملية التدريس ونوعية مهارات القراءة والفهم التي يكتسبها التلاميذ، قمنا، في دراستنا الحالية، بمقاربة تدريبات الاستيعاب القرائي في ضوء التصنيف المعرفي والوجداني لباريت محاولين الإجابة عن سؤالين؛ ألا وهما:

أ. ما هي أنواع التدريبات بعد النص في كتب تعليم اللغة العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى ونسبتها المئوية على أساس تصنيف باريت؟

ب . ما مدى ملائمة الأسئلة بعد النص في الكتب المدروسة من حيث كونها في المستويات الخمسة في تصنيف باريت؟

خلفيّة البحث

هناك دراسات تناولت الكتب غير العربيّة على أساس تصنيف باريت من أهمها؛

حيدري وسيدكلان (٢٠١٩م) في بحث مشابه نظريًا للدراسة الحالية بعنوان "تحليل پرسش‌هاى خواندن و درك مطلب كتاب‌هاى فارسى دوره دوم ابتدايى بر اساس طبقه‌بندى بَرِت (١٩٧٦)" وصلا إلى أن معظم الأسئلة في كتب تعليم اللغة الفارسية للمرحلة الابتدائية في مدارس إيران هي في أدنى المستويات من الفهم، أي مستوى التعبير. واستنادًا إلى تحليل الأسئلة في الكتب الفارسية، ارتفع مستوى أسئلة الفهم والاستيعاب القرائي مع ترقية الطلاب إلى الصفوف العليا. قام Muayanah (٢٠١٤) في دراسة معنونة بـ" Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya" بتقييم مستويات أسئلة الاستيعاب القرائي التي طورها مدرسو اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في سورابايا وفق تصنيف باريت وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يميلون إلى طرح الأسئلة في مستوى أدنى من الاستيعاب القرائي. الباحث Sunggingwati (٢٠٠١م) في بحثه " Reading Questions of Junior High School English Textbooks" سعى لاستعمال معايير تصنيف باريت وأنماط التسلسل في تحليل البيانات.كشفت النتائج أن أسئلة القراءة في هذه الكتب تغطي ثلاثة مستويات من الاستيعاب القرائي على أساس تصنيف باريت، وهي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والتقييم.

وبالنسبة للدراسات التي ركزت اهتمامها على التدريبات اللغوية في الكتب العربيّة لغير الناطقين بها يمكن الإشارة إلى أبرزها فيما يلي:

زارع وكارگر (٢٠١٩م) في بحثهما "تحليل تمارين كتاب العربية للصفين العاشر والحادى عشر للمرحلة المتوسّطة الثانية بالمدارس الإيرانية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية" وصلا إلى أن القسط الأوفر من التمارين يقوم على أساس الفهم والتطبيق، وهما من مهارات مستويات التفكير الدنيا، ومن ثمّ توزيع مستويات التمارين المعرفية يكون على نحو غير متعادل مما يدلّ على أن ترجمة العبارات إلى الفارسية وفهم النصوص كانت موضع اهتمام وأولويّة المؤلّفين. نتائج مقالة لرُهماه وعمروالله (٢٠١٨م) تحت عنوان "تقويم تدريبات كتاب العربيّة بين يديك على ضوء تصنيف بلوم للمعرفة" كشفت أن تدريبات الكتاب المدروس تندرج في مستوى الفهم إلى مستوى الإبداع، وتركز تدريباته على مستوى التذكر.

ومن خلال البحث والتمحيص لم نقع على بحث تطرق إلى تحليل أسئلة الاستيعاب القرائي بعد النص في كتب العربيّة للمدارس الإيرانية على أساس تصنيف باريت؛ فحاول البحث الحالي سد الفراغ.

مدخل

فيما يتعلق بلغة "التدريب" يمكن القول: "إن كلمة "Drill" بالإنجليزية توحي بهذا المعنى، إذ إن من معانيها يثقب أو يحفر. فالتدريب، إذن وسيلة لحفر المهارة التي تعلّمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلّمه بشأنها"[١]. ويؤكد هذا التعريف على الدور البالغ الأهمية الذي تلعبه التدريبات في تمكين الدارسين من السيطرة على الأنماط اللغوية التي تعلّموها في الفصل.

تعتبر مهارة القراءة والاستيعاب القرائي، مهارة لغوية مفتاحية يعرّفها آدلر (Adler) بأنها عملية يعمل بها الذهن على حروف مادة مقروءة دون أية مساعدة من خارج المادة المقروءة ويرقي بها الذهن من خلال قواه الذاتية، وفي أثناء المرحلة ينتقل الذهن من مرحلة الفهم الأقل إلى مرحلة الفهم الأكثر. أما نايف معروف فيعرفها بأنها عملية عضوية نفسية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة يتضح أثر إدراكها عند القارئ في تفاعل مع مايقرأ، وتوظيفه في سلوكه[٢].

والمقصود من مصطلح فهم المقروء هو "تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية"[٣]. إنّ مهارة الاستيعاب القرائي مصدر ذو أهمية بالغة في تعلم اللغة العربيّة، فتنميتها لا

---

[١] رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**، ص ٦٤٦ ويُنظر للتفاصيل عن مُسميّات التدريب: يس ودوكه، ص ١٠٠.

[٢] إبراهيم محمد علي(حراحشة)، **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، صص ٧١-٧٢.

[٣] **المصدر نفسه**، ص ٧٩.

تتحقق إلا بتصميم تدريبات متنوعة على أساس رعاية أصل التدرج من قبل المؤلفين في تأليف الكتب المدرسية ومن قبل المدرسين في محاضراتهم؛ أي لابد أن يستخدم المؤلفون والمدرسون الجمل البسيطة في المراحل الأولى ثم الجمل المركبة والفقرات والنصوص الطويلة. ومن أجل تسهيل عملية تدريس مهارة الاستيعاب القرائي قام بعض الباحثين أمثال بلوم وباريت بتصنيف مستوياتها حتى يتوفر للمؤلفين والمدرسين إطار لصياغة الأسئلة المعنية بهذه المهارة. وُضع تصنيف بلوم في ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي. تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مجالات يرجع إلى تركيزها على جوانب محددة وليس على أساس تمييزها في فئات غير ذات صلة. أما المجال المعرفي فهو تصنيف مشهور لبلوم صنّفه ضمن ستة مستويات عقلية تتدرج من الصعب إلى السهل وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم[١]. أما باريت فقام بتحديد خمسة مستويات وسبعة وعشرين فئة في تصنيفه المعرفي- الوجداني ويحتوي تصنيفه على فئات فرعية أكثر من تصنيف بلوم[٢]. لذلك يمكن القول، وهو ما يلاحظ في الجدول رقم (١)، إنّ تصنيف باريت له المزيد من التنوع. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تصنيف الفهم القرائي لباريت، يستخدم لتصنيف أسئلة الاستيعاب ولكن تصنيف بلوم لتقييم الأهداف العامة. كما لايستخدم تصنيف باريت للأسئلة التي تقوّم مهارات القواعد النحوية أو للمهام (الواجبات) التي تتطلب من الطالب إنشاء النص[٣]. وأما تصنيفا اومالوسي و PIRLS فهما من التصنيفات المصممة على أساس نموذج تصنيف باريت[٤].

الجدول رقم (١): المستويات الخمسة الرئيسة لتصنيف باريت وفئاتها الفرعية [٥]

المستوى	ماذا تتوقع الأسئلة من القارئ؟
	التعرف على التفاصيل أو تذكرها (recognizing or recalling details)
	التعرف على الفكرة الرئيسة أو تذكرها (recognizing or recalling main idea)

[١] حسن شعباني، **مهارت های آموزشي و پرورشي(روش ها و فنون تدريس)**، صص ١٩١-١٨٥.

[2] Cheryl ***Reeves*** **, Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations ,** p35.

[٣] **المصدر نفسه**، صص ٥٣-٥٢.

[٤] **المصدر نفسه**، صص ٤١-٤٠ وللمزيد من المعلومات يرجع إلى Cheryl ***Reeves***، *Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations,* ***pp 1-2 and 40*** و **عبدالحسين حيدري** و سيد محمد سيدكلان، **تحليل پرسش‌هاي خواندن و درک مطلب کتاب‌های فارسي دوره دوم ابتدايي بر اساس طبقه‌بندی بَرِت (١٩٧٦)**، ص٧٢.

[5] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

الفهم الحرفي Literal) (Comprehension	التعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره (recognizing or recalling sequences)
	التعرف على المقارنات أو تذكرها (recognizing or recalling comparison)
	التعرف على علاقات العلة والمعلول أو تذكرها (recognizing or recalling cause and effect relationships)
	التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها (recognizing or recalling character traits)
إعادة التنظيم (Reorganization)	التصنيف (classifying)
	وضع الخطوط العريضة (outlining)
	التلخيص (summarizing)
	التركيب (synthesizing)
الفهم الاستنتاجي Inferential) (Comprehension	استنتاج التفاصيل الداعمة (inferring supporting details)
	استنتاج الفكرة الرئيسة (inferring main idea)
	تسلسل الاستدلال (inferring sequences)
	استنتاج المقارنة (inferring comparison)
	استنتاج العلة والمعلول (inferring cause and effect relationships)
	استنتاج سمات الشخصية (inferring character traits)
	التنبؤ بالنتائج (predicting outcomes)
	تفسير اللغة التصويرية (interpreting figurative language)
التقييم (Evaluation)	الحكم على الواقع أو الخيال (judgments of reality or fantasy)
	الحكم على الحقيقة أو الرأي (judgments of fact or opinion)
	الحكم على الكفاية والصدق (judgments of adequacy and validity)
	الحكم على مناسبة الأفكار (judgments of appropriateness)
	الحكم على الجدارة والرغبة والمقبولية (judgments of worth, desirability and acceptability)
التقدير (Appreciation)	الاستجابة العاطفية للمحتوى (emotional response to the content)
	تحديد الشخصيات أو الأحداث (identification with characters or incidents)
	رد الفعل على كيفية استخدام المؤلف للغة (reactions to the author 's use of language)
	رد الفعل على الصور (imagery)

منهج البحث وأداته

تقوم الدراسة الحالية على منهج تحليل المحتوى وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة المدرسية في الثانوية الأولى بالمدارس الإيرانية للعام الدراسي ١٣٩٨-١٣٩٩ش/٢٠١٩- ٢٠٢٠م؛ وتمّ اختيار جميع أسئلة الاستيعاب القرائي في تدريبات هذه الكتب كعينة البحث نظراً لإمكان إحصاء كلّ أجزاء المجتمع ويصل عدد كتب العربيّة المدرسية في هذا المستوى إلى ٣ مجلدات، وتُعدّ النصوص والأسئلة بعد النص وحدات للتحليل. وبعد استبعاد دروس القراءة التي لا تحتوي على أية أسئلة، تمّ تحليل تدريبات الاستيعاب القرائي على النحو التالي: ٥ دروس من كتاب الصف السابع، ٨ دروس من كتاب الصف الثامن و٩ دروس من كتاب الصف التاسع.

تم استخدام قائمة مراجعة على أساس الإطار النظري المستخدَم؛ إذ صنفوا أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي على أساس تكرارها، ونسبها المئوية ضمن مستويات المجال المعرفي والوجداني حسب تصنيف باريت. ومن أجل مقارنة وجود الاختلاف ذي الدلالة الإحصائية أو عدم وجوده في مستويات أسئلة الاستيعاب القرائي بين كتب العربيّة الثلاثة للمرحلة الثانوية الأولى، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس[1]. وتم اختيار هذا الاختبار بسبب وجود الترتيب[2] في مقياس التقييم وتباين هذا المتغير[3]. اختبر الباحثون صحة هذين السببين باستخدام اختبار لون[4]. وكذلك، تم استخدام اختبار χ^2 الأحادي المتغير في هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان عدد أسئلة الفهم بمستوياتها المختلفة (وفقًا لتصنيف باريت) مختلفًا ذا دلالة إحصائية.

أما بالنسبة لصدق الأداة وثباتها فتمّ تبويب التدريبات المدروسة حسب تصنيف باريت وهذا التصنيف مشهور عالمياً، فلا يحتاج إلى تحكيم. ونظرًا لصعوبة تحديد بعض الأسئلة ضمن مستويات هذا التصنيف، ولتحقق ثبات أداة الدراسة استخدمنا اختبار "بي اسكوت" الذي صمم لاختبار ثبات البيانات؛ وقام اثنان من الباحثين، بصورة مستقلة، بتحديد مستويات أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي وفق القائمة وترميز البيانات في ١٥ بالمئة من كل المحتوى المدروس، فحصلا على ٨٣ % من التناسق بين التحليلين حيث يمكن الاعتماد على التحليلات.

[1] Kruskal-Wallis
[2] Ordinal Scale
[3] Levene's Homogeneity of Variance
[4] Levon

تحليل فئات تصنيف باريت في كتب العربيّة المدرسيّة

أ. الفهم الحرفي

يتناول الفهم الحرفي الأفكار والمعلومات الواردة صراحةً في النص، ويمكن أن تتراوح أغراض القراءة وأسئلة المدرس في هذا المستوى من بسيطة إلى معقدة. قد يكون التمرين البسيط في الفهم الحرفي التعرف على مادة أو ظاهرة أو تذكرها، وقد تتضمن الممارسة الأكثر تعقيداً وهو التعرف على سلسلة من المواد أو الظواهر أو تذكرها في سياق محدد[١]. وتندرج الفئات التالية تحت هذا المستوى:

١. التعرف على التفاصيل أو تذكرها

في هذه الفئة الفرعية، يُطلب من المتعلم تحديد الحقائق أو تكرارها من ظهر قلبه نحو أسماء الشخصيات، وزمن القصة، ومكانها والكميات في النص[٢]. وفيما يلي نشير إلى نماذج من هذه الفئة في كتب اللغة العربيّة المدروسة؛

- أين ذهب النّجّار لشراء الوسائل؟[٣]
- كم أسبوعاً بقيت أسرين وحيدة؟[٤]
- ماذا كانت هدية سارة لمدرّستها؟[٥]

من مجموع أسئلة الاستيعاب القرائي المعنية بهذه الفئة، استخرجنا ١٤ نموذجًا من كتاب الصف السابع، و٢٦ نموذجًا من كتاب الصف الثامن، و ٤٨ نموذجًا من الصف التاسع. معظم هذا النوع من الأسئلة يتعلق بالصف التاسع.

٢. التعرف على الفكرة الرئيسة أو تذكرها

على الطالب تحديد جملة باعتبارها فكرة النص الرئيسة أو تذكرها. وقد تكون هناك حاجة إلى قدر كبير من الحذر للتمييز بين الفكرة الأصلية والفرعية[٦]. تقع ٦ أسئلة في جميع كتب العربيّة موضوع الدراسة ضمن هذه الفئة الفرعية. فيما يأتي نماذج منها؛

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In teaching reading in the middle grades**.

[٢] **المصدر نفسه**.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٨٠.

[٤] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٥٨.

[٥] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٦٤.

[6] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

- كان هدف الأولاد والبنات مساعدة الجدّ والجدّة (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص)[١].
- حول أيّ موضوع كان درس اليوم؟[٢]
- إنّ اللّه لايضيع أجر من نفع النّاس (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص)[٣].

٣. التعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره

حصلنا في جميع تدريبات الاستيعاب القرائي على ٤ أسئلة تقع في إطار هذه الفئة الفرعية؛ يطلب فيها من الطالب تحديد ترتيب الحوادث أو الإجراءات المنصوص عليها صراحة في النص[٤]. نشير إلى بعض نماذجها فيما يلي؛

- أمس كان يوم الثّلاثاء فاليوم يوم.....[٥].
- سألت الغزالة الهدهد أوّل مرّة (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص)[٦].

أما في كتاب العربيّة للصف التاسع فلم نجد نموذجاً للتعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره.

٤. التعرف على المقارنات أو تذكرها

تطلب الأسئلة في هذه الفئة الفرعية من الطالب تحديد أوجه التشابه والاختلاف أو تذكرها أو العثور عليها في الحروف، والأشخاص، والأوقات، والأماكن التي توجد في النص[٧]. لم نعثر على نموذج لهذه الفئة الفرعية في الكتب المدروسة.

٥. التعرف على علاقات العلة والمعلول أو تذكرها

تقع ٤ أسئلة من مجموع أسئلة المستوى الفهم الحرفي في مجال التعرف على علاقات العلة والمعلول أو تذكرها. في هذا النوع من الأسئلة قد يُطلب من الطالب أن ينتج من ذاكرته أسباب الأحداث أو أن يحددها في النص[١]. وفيما يأتي نماذج من هذه الفئة الفرعية في المجموعة المدروسة؛

---

[١] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٧٠.

[٢] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٧٤.

[4] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٥] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٨٥.

[٦] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٨٢.

[7] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

- قبل صاحب المصنع تقاعد النّجّار لأنّه كان ضعيفاً «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٢].
- لماذا طلب صاحب المزرعة المساعدة؟ لجمع محصول القمح □ للضّيافة تحت الشجرة □[٣].
- لماذا لاتذهب مهديم ولالين إلى المزرعة؟[٤]

٦. التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها

الأسئلة التي تندرج في هذه الفئة هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يذكروا أو يتذكروا الصفات التي يتحلى بها الأشخاص الموجودة في النص كما وردت صراحة فيه[٥]. أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه من بين جميع أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة للصف السابع والثامن والتاسع، اختصّ ١٦ سؤالًا بالتعرف على سمات الشخصية أو تذكرها. فيما يلي نماذج منها؛

- كانت السمكة الحجرية صغيرة وجميلة «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٦].
- السّيّدة فاطمة في سنّ السّبعين «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٧].
- أحبّ إديسون علم الكيمياء في صغره «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٨].

يُلاحظ في الجدول رقم (٢) عدد أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي في مستوى الفهم الحرفي في الكتب المدروسة.

الجدول رقم (٢): تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي لكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى الفهم الحرفي وفق تصنيف باريت

مستوى الفهم الحرفي		كتاب العربيّة للصف السابع	كتاب العربيّة للصف الثامن	كتاب العربيّة للصف التاسع	المجموع	مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر
التعرف على التفاصيل أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	١٤	٢٦	٤٨	٨٨	٨٨

[١] **المصدر نفسه**.

[٢] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٨٠.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٩٣.

[٤] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٢٥.

[5] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

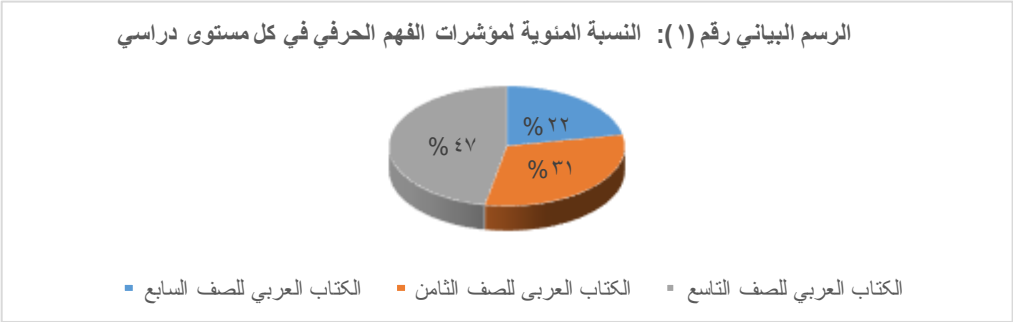
[٦] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٧٥.

[٧] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٦٩.

[٨] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٧٤.

	النسبة المئوية	%١٦	%٢٩,٥	%٥٤,٥	%١٠٠	%٧٤,٦
التعرف على الفكرة الرئيسة أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	٢	٣	١	٦	٦
	النسبة المئوية	%٣٣,٣	%٥٠	%١٦,٧	%١٠٠	%٥,١
التعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره	**عدد مرات التكرار**	٣	١	٠	٤	٤
	النسبة المئوية	%٧٥	%٢٥	%٠	%١٠٠	%٣,٤
التعرف على المقارنات أو تذكرها	**عددمرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
التعرف على العلاقات العلة والمعلول أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	١	٢	١	٤	٤
	النسبة المئوية	%٢٥	%٥٠	%٢٥	%١٠٠	%٣,٤
التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	٦	٥	٥	١٦	١٦
	النسبة المئوية	%٣٧,٥	%٣١,٢٥	%٣١,٢٥	%١٠٠	%١٣,٥
مجموع مؤشرات الفهم الحرفي ونسبتها المئوية في كل مستوى دراسي		٢٦	٣٧	٥٥	١١٨	١١٨
		%٢٢	%٣١	%٤٧	%١٠٠	%١٠٠

الرسم البياني رقم (١): النسبة المئوية لمؤشرات الفهم الحرفي في كل مستوى دراسي



يتضح لنا في الجدول رقم ٢ والرسم البياني رقم ١، أنّ كتاب العربيّة للصف التاسع، بشكل عام يحتوي على أكثر عدد من الأسئلة في مستوى الفهم الحرفي. طبعاً يختلف عدد أسئلة تدريبات الكتب المدرسية في كل مؤشر من هذا المستوى؛ فاحتلّ كتاب العربيّة للصف السابع في مؤشر التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها وكتاب العربيّة للصف الثامن في مؤشرات التعرف على الفكرة الرئيسة وتسلسل الأحداث وعلاقات العلة والمعلول أو تذكرها؛ وكتاب العربيّة للصف التاسع في مؤشر التعرف على التفاصيل أو تذكرها، احتلّت تلك الكتب المرتبة الأولى تكرارًا ونسبةً.

على مستوى الفهم الحرفي، كان "الاعتراف أو تذكير التفاصيل" أكثر تكرارًا بنسبة تبلغ ٧٤,٦%، بينما لم نجد أي سؤال ضمن فئة أسئلة التعرف على المقارنات أو تذكرها.

ب. إعادة التنظيم

المقصود من إعادة التنظيم هو الأسئلة التي تتطلب من الطالب تحليل الأفكار أو المعلومات، وتجميعها، وتنظيمها بشكل صريح في النص؛ حيث يبادر الطالب إلى الإجابة عن السؤال الموجه إليه باستخدام عبارات الكاتب حرفيًا أو إعادة صياغتها أو حتى ترجمتها[١]. ويتكون مستوى إعادة تنظيم المعنى الصريح للنص من أربعة أقسام فرعية، ولكن لم نعثر ولو على سؤال واحد من هذا المستوى في الكتب عينة البحث. أما الأقسام الفرعية لإعادة التنظيم فهي:

١. التصنيف

في هذا النوع من الأسئلة، يتعين على الطالب تصنيف الأشخاص، والأشياء، والأماكن، والأحداث. والأساس في هذا المستوى هو إلزام الطالب بوضع الأشياء ضمن فئة أو طبقة ما[٢].

٢. وضع الخطوط العريضة

يطلب من الطالب تنظيم المعلومات ضمن خطة عامة بتوظيف عبارات مباشرة تمت صياغتها من النص المحدد[٣].

٣. التلخيص

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[٢] **المصدر نفسه.**

[٣] **المصدر نفسه.**

يجب على الطالب سرد النص باستخدام جمل مباشرة أو منطوقة (ويستخدم أيضًا هذا المستوى عند تلخيص جزء أقل من النص بكامله)[١].

٤. التركيب

في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب جمع الأفكار أو المعلومات الصريحة من مصادر متعددة. ولا يقف الأمر عند جمع المعلومات من مصدر واحد وإنما عليه دمج المعلومات المجموعة لتقديم الإجابة. على الرغم من أن التصنيف مرتبط بالنص، إلا أنه قد يمكن استخدامه للإجابة عن معلومات النصوص السابقة، والهدف منه – بالنظر إلى مصدره المحدود – ليس أسئلة الفهم في أقسام المراجعة، والدروس، والممارسة فقط وإنما يشمل أنواعًا أخرى[٢].

ج. **الفهم الاستنتاجي**

يتم إظهار الفهم الاستدلالي من قبل الطالب عندما يستخدم الأفكار أو المعلومات الواردة صراحة في الاختيار، والحدس، وتجربته الشخصية كأساس للتخمينات والفرضيات. قد تكون الاستنتاجات التي يرسمها الطالب إما متقاربة أو متباينة في طبيعتها، وقد يُراد من الطالب أن يقوم باللفظ المنطقي الكامن وراء استنتاجاته. بشكل عام، يرتبط الفهم الاستدلالي بأغراض القراءة وأسئلة التدريبات التي تتطلب التفكير والخيال الذي يتجاوز الصفحة المطبوعة. والتجربة الشخصية تشمل التجارب الرسمية للتعلم، بالإضافة إلى الأشياء التي مر بها القارئ شخصيًا في موقف مباشر. والمعرفة السابقة – بغض النظر عن مصدر هذه المعرفة – جزء لا يتجزأ من الاستدلال. والعامل الحاسم الذي يميز استنباط الأسئلة من الاعتراف وتذكيرها هو أن إجابات الطلبة ليست مذكورة صراحة وإنما يجب استنتاجها[٣].

عرّف الفهم الاستنتاجي رتشيك /Richek وليست/ List وليرنر/ Lerner (1983) بأنه القدرة على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب إيصالها للقارئ ولكنه لم يذكرها صراحة في النص وبناءً على ماسبق يمكننا تعريف الفهم الاستنتاجي بأنه القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراء

---

[١] **المصدر نفسه.**

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٣] **المصدر نفسه.**

السطور[١] فيجب أن يستخدم القارئ إشارات السياق وتلميحات الكاتب بالإضافة إلى خبراته ومعلوماته عن الموضوع ليصل إلى فهم الغرض الحقيقي للكاتب.

١. استنتاج التفاصيل الداعمة

في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من التلاميذ استخراج أفكار إضافية قد أرادها المؤلف في النص المقروء ولكنه لم يصرح بها لجعل النص أكثر تشويقاً وغزارة بالمعلومات[٢].

وجدنا ٥ أسئلة في جميع كتب العربيّة المدرسية للمرحلة الثانوية الأولى من هذه الفئة الفرعية. فيما تأتي نماذج من هذه الأسئلة؛

- عدد الأولاد والبنات خمسة (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص) وتجدر الإشارة إلى أن المؤلف لم يذكر صراحة عدد الأطفال في نص المادة الدراسية، ولكن يجب على القارئ ملاحظة ذلك من خلال الحوارات وسياق القصة[٣].
- من أيّ محافظة الطّالبات؟ (لا توجد إشارة مباشرة إلى المحافظة التي تعيش فيها الطالبات، ولكن يدرك القارئ ذلك من خلال قصة السفرة العلميّة)[٤].
- رقد حسين في مستوصف قريب من بيته (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص). إن القارئ بمساعدة تفاصيل النص يستنتج أن الجملة صحيحة أو خاطئة، لأنه لم يتم ذكر ذلك مباشرة في النص[٥].

٢. استنتاج الفكرة الرئيسة

يجب على التلاميذ تقديم الأفكار الرئيسة والعامة والسياقات والسلوكيات التي لم يتم ذكرها بشكل صريح في النص (هذه الأسئلة قد تتعلق بجزء من النص)[٦].

لم نعثر على أي أسئلة بناءً على هذه الفئة الفرعية من تصنيف باريت في الكتب موضع الدراسة.

---

[١] ريما الجرف، **تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربيّة السعودية**، ص٨.

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٧٠.

[٤] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص١٠٤.

[٥] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ١٨.

[6] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

٣. تسلسل الاستدلال

في هذا النوع من الأسئلة، يجب على الطالب تخمين ما قد يحدث بين الأمرين اللذين تم ذكرهما صراحة في النص أو عليه أن يضع نهاية أخرى للنص ولم يهتم مؤلفو كتب العربيّة بطرح هذا النوع من أسئلة الاستيعاب القرائي[١].

٤. استنتاج المقارنة

يتعين على الطالب استنتاج أوجه التشابه والاختلاف في الشخصيات أو الأوقات أو الأماكن أو الأشياء أو الأفكار . تدور هذه المقارنات الاستنتاجية حول الأفكار نحو: هنا وهناك، بين الحين والآخر، هو وهي[٢]. مع الأسف، في هذه الفئة الفرعية، لم تكن كتب العربيّة المدرسية ناجحة؛ حيث أننا لم نجد أي أسئلة تتعلق بهذه المجموعة.

٥. استنتاج العلة والعلول

على الطالب أن يفترض دوافع الشخصيات وتفاعلاتها مع الزمان والمكان. قد يُطلب منه أيضًا أن يخمن أسباب الأحداث حيث تضمن إجاباته الأفكار، والكلمات، والسمات، والأحداث. "لماذا" و"لأن" من حروف تدلّنا إلى هذه الفئة الفرعية[٣]. على الرغم من أهمية استخدام هذه الأسئلة في تدريس مهارة الاستيعاب القرائي، لم نجد نموذجاً لها في الكتب المدروسة.

٦. استنتاج سمات الشخصية

في هذا النوع من التدريبات، يطلَب من الطالب أن يفترض عن طبيعة (جوهر) الشخصيات عل أساس القرائن الصريحة المقدمة في النص المحدد. في عينة البحث من الكتب قد وجدنا سؤالاً واحداً فقط يركز على مؤشر استنتاج سمات الشخصية وهو هذا؛

- كان القاضي يكذب «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٤]؛ في هذا النموذج، يستنتج الطالب صفات إحدى الشخصيات بناءًا على ما يصدر من الشخصية من الأقوال والأفعال أو مايقوله عنها الآخرون أو الكاتب نفسه.

٧. التنبؤ بالنتائج

---

[١] **المصدر نفسه.**

[٢] **المصدر نفسه.**

[٣] **المصدر نفسه.**

[٤] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص١٠٤.

على الطالب قراءة بداية النص المحدد ثم تخمين النتيجة؛ قد تكون البداية مجرد عنواناً للنص. لم نحصل على سؤال يندرج تحت هذا القسم[١].

٨. تفسير اللغة التصويرية

نقلاً عن وينر وبازرمن (١٩٨٨) تقسم مهارات الفهم في القراءة إلى مهارات رئيسة يتفرع منها عدة مهارات فرعية وإحدى هذه المهارات هي فهم اللغة التصويرية؛ وهي لغة لا تستخدم المصطلحات مباشرة، ولا تعنى بالمعنى الحرفي الصريح، وإنما تُعنى بالمصطلحات غير المباشرة والمعاني الضمنية وتستخدم لجعل المعنى أكثر وضوحاً وأكثر جاذبية ومنها التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز[٢]. في هذا النوع من الأسئلة يُطلب من الطالب، استنتاج المعنى الحرفي لاستخدام اللغة التصويرية من قبل المؤلف. لم نجد في تدريبات الاستيعاب القرائي نموذجاً من هذا القسم من التدريبات.

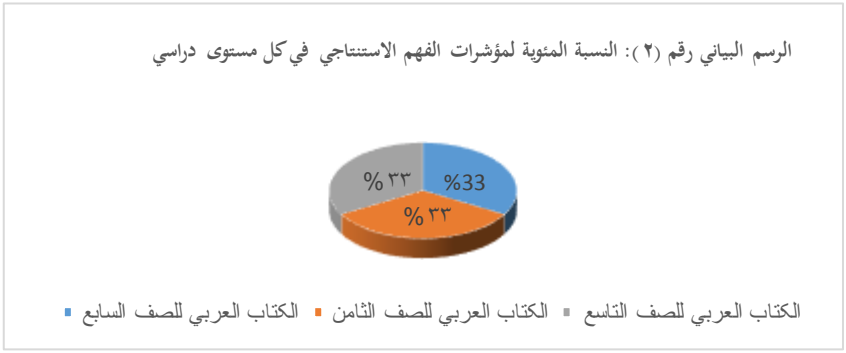
الجدول رقم (٣): نسبة تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي لكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى الفهم الاستنتاجي وفق تصنيف باريت

مستوى الفهم الاستنتاجي		كتاب العربيّة للصف السابع	كتاب العربيّة للصف الثامن	كتاب العربيّة للصف التاسع	المجموع	مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر
استنتاج التفاصيل الداعمة	**عدد مرات التكرار**	٢	٢	١	٥	٥
	النسبة المئوية	%٤٠	%٤٠	%٢٠	%١٠٠	%٨٣,٣
استنتاج الفكرة الرئيسة	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
تسلسل الاستدلال	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٢] حسن شحاتة ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها**، صص ٩٧-٩٥.

	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
استنتاج المقارنة	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
استنتاج العلة والمعلول	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
استنتاج سمات الشخصية	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	١	١	١
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%١٦,٧
التنبؤ بالنتائج	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
تفسيراللغة التصويرية	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
مجموع تدريبات الفهم الاستنتاجي ونسبها المئوية		٢	٢	٢	٦	٦
		%٣٣,٣	%٣٣,٣	%٣٣,٣	%١٠٠	%١٠٠



د. التقييم

هناك أسئلة تطلب من الطلبة أن يحكموا على محتوى النص المقروء من حيث دقته، ومدى اكتماله، ومناسبته، ونوعيته، وصدقه، واحتمال وقوعه، ومدى قبوله، وارتباطه بالزمن. تتطلب أغراض القراءة وأسئلة التدريبات، في هذه الحالة إجابات من الطالب تشير إلى أنه أصدر حكمًا تقويميًا من خلال مقارنة الأفكار المقدمة في النص مع المعايير الخارجية التي يوفرها المعلم أو المصادر المكتوبة الأخرى، أو مع المعايير الداخلية التي توفرها تجارب القارئ أو معارفه أو قيمه ...[١].

على الرغم من أن التقييم هو المستوى الرابع من تصنيف باريت، ومع تصميم مستويات هذا التصنيف من البسيط إلى المعقد، كان من المتوقع أن يزداد عدد الأسئلة في هذا المستوى في كتاب الصف التاسع؛ ولكن وجدنا سؤالًا واحدًا فقط في كتاب العربيّة للصف الثامن يقع ضمن هذا القسم، وهو: أيّ شغل مهمّ برأيك؟[٢]

١. الحكم على الواقع أو الخيال

إن أسئلة التمييز بين الواقع والخيال هي تلك الأسئلة التي تطلب من الطلبة الحكم على إمكانية وقوع أحداث القصة في العالم الواقع أو وجود الشخصية المذكورة في النص أساسًا على خبرتهم وتجاربهم[٣].

٢. الحكم على الحقيقة أو الرأي

هل يقدم المؤلف الدعم الكافي لاستنتاجاته؟ هل يحاول المؤلف التأثير على تفكيرك؟ في هذا النوع من الأسئلة، يجب على الطالب تحليل النص وتقييمه استنادًا إلى معرفته بالموضوع. يطلب من الطالب الحكم

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٢] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

[٣] **المصدر نفسه**.

على معلومات النص، ربما تكون هذه الآراء محاولة لإبعاد القارئ عن الموضوع الأصلي أو معلومات ذاتية تعبر عن الرأي الخاص للكاتب[١].

٣. الحكم على الكفاية والصدق

هل المعلومات المقدمة هنا تتفق مع ما قرأتَه في المصادر الأخرى؟ أسئلة من هذا النوع تستدعي من القارئ مقارنة مصادر المعلومات المكتوبة مع الانتباه إلى الاتفاق، والاختلاف، والاكتمال، والقصور. بعبارة أخرى؛ تطلب هذه الأسئلة من الطلبة الحكم على دقة المؤلف في معالجة الموضوع وما إذا كانت تغطيته للموضوع شاملة بالمقارنة بالمصادر الأخرى التي تتناول الموضوع نفسه[٢].

٤. الحكم على مناسبة الأفكار

السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أي جزء من القصة يصف الشخصية الرئيسة بشكل أفضل؟ يتطلب مثل هذا السؤال من القارئ إصدار حكم بشأن مدى الكفاية النسبية لأجزاء مختلفة من النص للإجابة عن السؤال. يُعتقد أن هذا المستوى لا ينبغي أن يقتصر على الشخصية الرئيسة والنص السردي فقط إنما يمكن للمتعلم أن يحكم على مدى ملاءمة كفاية النص لإثبات موضوع أو عنوان[٣].

٥. الحكم على الجدارة، والرغبة، والمقبولية

الأسئلة في هذه الفئة الفرعية تستدعي أحكامًا بناءً على القواعد الأخلاقية للقارئ أو نظام القيم عنده. وينطبق الأمر نفسه على الحكم على الطابع الأخلاقي للقوانين السياسية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية في نص إعلامي أو تفسيري وكذلك تقييم اقتراح المؤلف[٤]. في المجموعة المدروسة وجدنا سوالاً واحداً فقط يقع ضمن إطار هذا القسم من التدريبات؛ ألا وهو:

- أيّ شغل مهمّ برأيك؟[٥]؛ هذا السؤال يطلب من التلاميذ أن يحكموا على أهمية أنواع المشاغل بناءًا على نظام القيم عندهم.

يوضّح لنا الجدول رقم ٤ الحالة الراهنة لهذا المستوى في الكتب المدروسة.

---

[١] ربما الجرف، **تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربيّة السعودية** ص١٥ و T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٣] **المصدر نفسه.**

[٤] **المصدر نفسه.**

[٥] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

الجدول رقم (٤): نسبة تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي للكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى التقييم وفق تصنيف باريت

مستوى التقييم		كتاب العربيّة للصف السابع	كتاب العربيّة للصف الثامن	كتاب العربيّة للصف التاسع	المجموع	مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر
الحكم على الواقع أو الخيال	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على الحقيقة أو الرأى	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على الكفاية والصدق	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على مناسبة الأفكار	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على الجدارة **والرغبة**، والمقبولية	**عدد مرات التكرار**	٠	١	٠	١	١
	النسبة المئوية	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	١٠٠%
مجموع تدريبات التقييم ونسبها المئوية		٠	١	٠	١	١
		٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	١٠٠%

يشير جدول رقم ٤ إلى أن عدد الأسئلة لمستوى التقييم في هذه الكتب قليل جدًا وهذا يعدّ عيبًا كبيرًا للكتب المدرسية. وفقاً لبيانات البحث يظهر لنا أن نفس السؤال موجود في كتاب العربيّة للصف الثامن ولكن من الجدير بالذكر أنّ عدد التكرار في هذا المجال ليس كبيرًا، وهذا لايعني أن التمارين في هذه الكتب مناسبة ومنظمة وفق تصنيف باريت.

د. التقدير

الأسئلة التي تدور حول إدراك التلاميذ للأساليب والتعابير التي يستخدمها المؤلف لإثارة الاستجابات الانفعالية تتعلق بهذا المستوى. الإدراك يتعامل مع التأثير النفسي والجمالي للنص على القارئ. يدعو التقدير للطالب إلى أن يكون حساسًا من الناحية العاطفية والجمالية للعمل وأن يكون له رد فعل على قيمة عناصره النفسية والفنية. يشمل التقدير كلاً من المعرفة والاستجابة العاطفية للتقنيات والأشكال والأساليب والهياكل الأدبية[١]. الكتب المدرسية التي تمت دراستها على هذا المستوى كانت ضعيفة؛ لأننا لم نعثر إلا على عينة واحدة فقط تحت "الاستجابة العاطفية للمحتوى" ولم نعثر على عينات للأقسام الفرعية الأخرى.

١. الاستجابة العاطفية للمحتوى

في هذه الأسئلة يُطلب من الطالب التعبير عن مشاعره تجاه النص من حيث الاهتمام، والإثارة، والملل، والخوف، والكراهية، والتسلية، وما إلى ذلك. وهو مهتم بالتأثير العاطفي للعمل الكلي على القارئ[٢]؛ بعبارة أوضح؛ أن هذه الأسئلة تقيس مقدرة الطالب على التعرف على الطرق التي يلجأ إليها المؤلف في حبكة القصة لإثارة مشاعر القارئ.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لايوجد إلا سؤال واحد لهذه الفئة الفرعية. وذلك ما يلي؛

- ماذا ستصير في المستقبل؟[٣] في الدرس الثالث، جرت مناقشة بين المعلم والطلاب حول مستقبل المهنة. وذُكر فيها حديث للنبي محمد (ص). في تدريبات بعد النص، يُطلب من الطلاب التحدث عما يحبون من المهن في المستقبل بفهمهم وعاطفتهم على أساس قراءة هذا الدرس.

٢. تحديد الشخصيات أو الأحداث

إن أسئلة التدريبات من هذا النوع تثير ردودًا من القارئ تُظهر حساسية أو تعاطفًا مع الشخصيات والأحداث والأفكار التي صورها المؤلف[٤].

٣. رد الفعل على كيفية استخدام المؤلف للغة

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[٢] **المصدر نفسه**.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

[4] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

في هذه الحالة، ينبغي للطالب النظر في إبداع المؤلف في الجوانب الهيكلية للنص؛ نحو: المفاهيم وترميز مفردات النص[١].

٤. رد الفعل على الصور

في هذه الأسئلة، يجب على الطالب التعبير عن مشاعره تجاه مهارة المؤلف في إحياء الصور، مما يجعل القارئ يتخيل أو يشم أو يتذوق أو يسمع أو يشعر[٢]. يتضح في الجدول ٥ نوعية الكتب المدروسة في مستوى التقدير.

الجدول رقم (٥): نسبة تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي لكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى التقدير وفق تصنيف باريت

مستوى التقدير		**كتاب العربيّة للصف السابع**	**كتاب العربيّة للصف الثامن**	**كتاب العربيّة للصف التاسع**	**المجموع**	**مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر**
الاستجابة العاطفية للمحتوى	**عدد مرات التكرار**	٠	١	٠	١	١
	النسبة المئوية	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%١٠٠
تحديد الشخصيات أو الأحداث	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
رد الفعل على كيفية استخدام المؤلف للغة	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
رد الفعل على الصور	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
مجموع مؤشرات التقدير ونسبها المئوية		٠	١	٠	١	١
		%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%١٠٠

[١] **المصدر نفسه.**

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

بالنظر إلى أن هناك سؤال واحد فقط في كتاب العربيّة للصف الثامن على هذا المستوى يمكن القول بأن جميع الكتب عينة الدراسة ضعيفة في هذا المستوى من تصنيف باريت.

التحليل الاستدلالي للكتب عينة الدراسة

من أجل مقارنة وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية أو عدم وجوده بين الكتب المدرسية الثلاثة للمرحلة الثانوية الأولى من حيث أسئلة الفهم القرائي، تم اختبار فرضية مساواة تباين هذا المتغير في الكتب العربيّة لهذه الصفوف الثلاثة. نظرًا لوجود الترتيب في مقياس التقييم وعدم المساواة في التباين، استخدمنا اختبار كروسكال- واليس للمقارنة (الجدول رقم ٧) وكذلك اختبرنا صحة هذين السببين باستخدام اختبار لون (الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦): اختبار لون للمساواة في تباين المتغير لمستويات أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة في المرحلة الثانوية الأولى

المتغير	درجة الحرية ١	درجة الحرية ٢	إحصائيات لون	P
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى	٢	١٢٣	٥,٤٩٠	٠,٠٠٥

المصدر: نتائج البحث

وفقاً للجدول (٦)، تكون كمية P للمتغير المطلوب أقل من ٠,٠٥ بناءًا على هذا في المستوى ذي الدلالة لا يتم قبول الفرضية الصفرية٥٪ ويتم قبول عدم المساواة في التباينات.

الجدول رقم (٧): اختبار كروسكال . واليس لمقارنة كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى من حيث أسئلة الاستيعاب القرائي

المتغير	عدد الكتب	درجة الحرية	Chi-Square	P
أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى	٣	٢	١,٦٨٦	٠,٤٣٠

المصدر: نتائج البحث

كما يتضح في الجدول (٧)، نظرًا لأن كمية P أكبر من ٠,٠٥ يتم قبول الفرضية الصفرية في مستوى ذي الدلالة ٥٪. وهكذا يمكن القول أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى في مجال أسئلة الاستيعاب القرائي. وكذلك، تم استخدام اختبار χ^2 الأحادي المتغير في هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان عدد أسئلة الفهم بمستوياتها المختلفة . وفقًا لتصنيف باريت . مختلفًا بشكل كبير أم لا. في الجدول رقم (٨) نلاحظ نتائج هذا الاختبار. وفقًا لهذا الجدول، بالنظر إلى أن كمية P

في كل الكتب المدرسية الثلاثة أقل من ٠,٠٥ ، يتم رفض الفرضية الصفرية، مما يعني أن تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي في المستويات المختلفة يختلف اختلافًا كبيرًا. تم استخدام جدول توزيع التكرار لهذا المتغير لمعرفة كيفية هذا الاختلاف (الجدول ٩).

الجدول رقم (٨): اختبار خي ٢ الأحادي المتغير لدراسة دلالة الفرق بين اعداد أسئلة الاستيعاب القرائي بمستويات مختلفة في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى

المتغير	درجة الحرية	Ch-Square	P
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتاب العربيّة للصف السابع	١	٢٠,٥٧١	٠,٠٠٠
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتاب العربيّة للصف الثامن	٣	٩٣,١٤٦	٠,٠٠٠
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتاب العربيّة للصف التاسع	١	٤٩,٢٨١	٠,٠٠٠
أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة الثلاثة للمرحلة الثانوية الأولى	٣	٣١٧,٢٣٨	٠,٠٠٠

المصدر: نتائج البحث

الجدول رقم (٩): توزيع التكرار (تنوع التكرار) أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى وفق تصنيف باريت

المستوى الدراسي / مستويات تصنيف باريت	كتاب العربيّة للصف السابع		كتاب العربيّة للصف الثامن		كتاب العربيّة للصف التاسع		المجموع	
	عدد التكرار	النسبة المئوية	عدد التكرار	النسبة المئوية	عدد التكرار	النسبة المئوية	عدد التكرار	النسبة المئوية
الفهم الحرفي	٢٦	٩٢,٨٦ %	٣٧	٩٠,٢٤ %	٥٥	%٩٦,٥	١١٨	%٩٣,٦٥
إعادة التنظيم	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
الفهم الاستنتاجي	٢	%٧,١٤	٢	%٤,٨٨	٢	%٣,٥	٦	%٤,٧٧

التقييم	٠	٠	١	%٢,٤٤	٠	٠	١	%٠,٧٩
التقدير	٠	٠	١	%٢,٤٤	٠	٠	١	%٠,٧٩
المجموع والنسبة المئوية	٢٨	%١٠٠	٤١	%١٠٠	٥٧	%١٠٠	١٢٦	%١٠٠

المصدر: نتائج البحث

كما يتبين من الجدول رقم (٩)، فإن عدد تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي في مستوى الفهم الحرفي أعلى بكثير من المستويات الأخرى في جميع كتب العربيّة المدرسية للمرحلة الثانوية الأولى؛ ويمكن القول، تبعاً لما تقدّم، إنّ أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة لهذه المرحلة تقع كلها تقريباً في مستوى الفهم الحرفي.

النتيجة والمناقشة

من نتائج التحليل وفق التصنيف الوجداني والمعرفي لباريت، وصلنا إلى أن التدريبات في الكتب المدروسة لقد توقفت عند المستويات الدنيا، وأكثر الأسئلة كان ضمن مستوى الفهم الحرفي من التصنيف. من مجموع ١٢٦ سؤالًا لتدريبات بعد النص في كتب العربيّة الثلاثة وصلت نسبة أسئلة الفهم الحرفي ٩٣,٦٥% والاعتراف وتذكير التفاصيل، ثم مستوى الفهم الاستنتاجي بالنسبة ٤,٧٧% حصلا على أعلى نسبة من بين الأقسام الفرعية للفهم الحرفي. أما بالنسبة للمستويين التقييم والتقدير فلم نجد سوى سؤال فرعي بالنسبة ٠/٧٩ % لكل منهما وهي نسبة ضئيلة، كما أهمل مؤلفو الكتب مستوى إعادة التنظيم إهمالًا.

وفقاً لبيانات البحث ونتائج اختبارات لون وكروسكال واليس وخي ٢ الأحادي المتغير، قد اتّضح أنّ جميع الكتب المدروسة في مجال أسئلة الاستيعاب القرائي يقع في المستوى الأدنى. وتأسيساً على هذا ليست هناك موازنة ملائمة بين أسئلة تدريبات بعد النص؛ ويمكن القول بأن مصممي أسئلة التدريبات لم يهتموا بأصل التدرج؛ وهذا الأصل هو تطوير الموضوعات خلال تعلم اللغة العربيّة وتوسيعها من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المحسوس ومن القريب إلى البعيد، وقد تنبه ابن-خلدون إلى ذلك قائلًا: إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلاً[١]. توقفت الكتب العربيّة في المرحلة الأولى أي المرحلة البسيطة؛ بينما كان من المتوقع أن يطرح

[١] هاني إسماعيل رمضان ويمينة عبدالي، **أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربيّة للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل**، ص٥٦٧.

المؤلفون عددًا من الأسئلة حول مستويات أعلى من الفهم (أي المرحلة المعقدة) في كتاب الصف التاسع. من هذا المنطلق، تبين هذه الدراسة عدم اهتمام الواضعين بالأسئلة الغير المباشرة لإثارة قدرة التفكير في التلاميذ؛ بحيث تعتمد معظم الأسئلة على الحفظ والتعبير عن التفاصيل بشكل مباشر. بناءًا على البحوث التي أجريت حول هذا الموضوع لا يمكن القول بأن القارئ استوعب النص إذا تذكر المعلومات الواردة فيه فقط، بل يمكن القول إنه استوعب النص إذا بنى ارتباطات منطقية بين الأفكار المتضمنة في النص[١].

إن تصنيف باريت هو تصنيفٌ معروفٌ ويعرف بعنوان أساس التصنيفات الأخرى في مجال فهم المقروء. إن أي قصور في صياغة الأسئلة المناسبة بمستويات عالية من التصنيف يؤدى إلى حرمان الطلبة من تنمية المهارات التفكيرية والقدرات الإبداعية. لاتثبت العادات منها التفكير عند الإنسان إلا بكثرة الممارسة ولا يمكن إنكار دور تدريبات الكتاب المدرسي في هذا المجال؛ لذلك يوصى بتحديد معايير ومواصفات خاصة في تصميم تدريبات الكتب المدرسية من جانب وزارة التربية والتعليم لتكون دليلاً لمؤلفي الكتب.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثون:

- عقد دورات تدريبية للمؤلفين بخصوص وضع أسئلة الكتب على أساس مستويات التصنيفات التعليمية نحو باريت، وبلوم وما شابه.
- تبيين طريقة تنظيم الأفكار في النص المقروء للتلاميذ وتشجيع المعلمين على استخدام الأسئلة المناسبة لسد هذه الفجوة وتلبية حاجات المتعلمين حتى إعادة النظر في محتوى الكتب.
- ينبغي ألا تكون أسئلة الاستيعاب القرائي غير مخططة؛ بل ينبغي تصميمها وفق نظرية علمية مثل تصنيف باريت والآن نشير إلى بعض أمثلة الأسئلة التي لم تكن في الكتب المدروسة حسب تصنيف باريت كما يلي:

أكمِل المخطط التالي حسب النص (وضع الخطوط العريضة لمستوى إعادة التنظيم)/ ماذا سيحدث بعد ذلك؟ (تسلسل الاستدلال لمستوى الفهم الاستنتاجي)/ هل عنوان «_____» مناسب لهذا الدرس؟(الحكم على مناسبة الأفكار لمستوى التقييم)/ ما هي الصورة التي تختارها وفقًا لنص الدرس؟ (رد الفعل على الصور لمستوى التقدير).

[١] أحمد فلاح العلوان وشادية أحمد التل، **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**، ص٣٩٩.

قائمة المصادر والمراجع

- **العربيّة**

١- الجرف، ريما، **تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربيّة السعودية**،كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، صص٣٢-١، ١٩٨٩م.

٢- حخراب، سعاد ؛ عيساني، عبدالمجيد، **التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي**، مجلة الذاكرة، العدد: ٩، صص٢٥٦-٢٣٤، ٢٠١٧م.

٣- رمضان، هاني إسماعيل ؛ عبدالي، يمينة، **أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربيّة للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل**، المنتدى العربيّ التركي للتبادل اللغوي، ٢٠١٩م.

٤- شحاتة، حسن ؛ السمان، مروان، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها**، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، ٢٠١٢م.

٥- طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الثاني، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

٦- العلوان، أحمد فلاح ؛ أحمد التل، شادية، **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد٣، صص٤٠٤-٣٦٧، ٢٠١٠م.

٧- فاضل عباس، مها، **مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ**، مجلة مركز البحوث التربوية النفسية، العدد ١٦، صص٣٢٥-٢٨٨، ٢٠٠٨م.

٨- محمد علي(حراحشة)، إبراهيم، **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، دارالخزامي للنشر والتوزيع: عمان، ٢٠٠٧م.

٩- يس، محمد يس؛ محمد دوكه، حسن، **قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة (الأنواع والمسميات والأنماط)**، مجلة العربيّة للناطقين بغيرها، العدد ١١، السودان، ص ٩٩ - ١١٥، ٢٠١١ م.

- **الفارسيّة**

١٠- حيدري، عبدالحسين ؛ سيد كلان، سيد محمد، **تحليل پرسش‌هاي خواندن و درک مطلب كتاب‌هاى فارسي دوره دوم ابتدايي بر اساس طبقه‌بندى بَرِت (١٩٧٦)**، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان، العدد ٢(١٨)، صص: ٩٢-٦٩، ٢٠١٩م.

١١- سازمان پژوهش وبرنامه ريزى آموزشى، **عربى پايه هفتم دوره اول متوسطه**، دفتر تأليف كتابهاى درسى عمومى ومتوسطه نظرى، وزارت آموزش و پرورش جمهورى اسلامى ايران، ١٣٩٨هـ. ش.

١٢- ـــــــــــ، **عربی پایه هشتم دوره اول متوسطه**، دفتر تألیف کتابهای درسی عمومی ومتوسطه نظری، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ١٣٩٨هـ.ش.

١٣- ـــــــــــ، **عربی پایه نهم دوره اول متوسطه**، دفتر تألیف کتابهای درسی عمومی ومتوسطه نظری، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ١٣٩٨هـ.ش.

١٤- شعباني، حسن، **مهارت های آموزشي و پرورشي(روش ها و فنون تدريس)**، تهران: سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انساني دانشگاهها(سمت)، ٢٠١٤م.

- **الإنجليزية**

15- Barrett, T. C, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**, Eds. R. Smith and T. C. Barrett. Reading. MA: Addison-Wesley, 1976.

16- Reeves, Cheryl, **Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations**, Umalusi, 2012.

مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة
السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

صص ٧٠- ٥١

DOI:10.22075/lasem.06215272

تجليات أسلوب القصر بطريقة الخبر الْمُثبت بالألف واللام في ديوان كُثيِّر عزَّة – دراسة أسلوبيَّة بلاغيَّة دلاليَّة –

ابتسام حمدان* وإبراهيم سبيعي**

الملخص

يصنِّف علماء النحو والبلاغة طرق القصر في أربعة أقسام هي: القصر بالنَّفيّ والاستثناء، والقصر بـ (إنَّما)، والقصر باستخدام حروف العطف: (بل – لا – لكن)، والقصر بتقديم ما حقُّه التأخير، وهناك نوع خامس لم يحظَ بالاهتمام الكافي يُسمَّى (القصر بالدَّلالات والقرائن في الكلام) وفيه جوانب ثلاث هي: (القصر بإضافة ضمير الفصل) و(القصر بتعريف طرفي الإسناد) و(القصر بتقديم ما حقُّه التأخير).

وقد تخيَّر هذا البحث القصر بتعريف طرفي الإسناد بطريقة الخبر الْمُثبت بـ «ال»، ليسلِّط الضَّوء عليها، بدءاً ببيان طبيعة هذه الطريقة وكيفيتها، انتهاءً بدراستها دراسة بلاغيَّة أسلوبيَّة دلاليَّة في ديوان كُثيِّر عزَّة.

وقامت الدِّراسة البلاغيَّة على تقسيم حالات ورود القصر بتعريف طرفي الإسناد بطريقة الخبر الْمُثبت بالألف واللام، وفق مجيئها في السِّياقات الشِّعرية المتعدِّدة، وتحليلها وفق تفاعلها مع الغرض الشِّعريّ بشكل خاصٍّ، وتفاعلها مع سياق النَّصّ كلِّه بشكلٍ عام، ابتداءً بأكثرها وروداً انتهاءً بأقلها.

كلمات مفتاحيَّة: القصر، الإسناد، التَّعريف بالألف واللام، ديوان كُثيِّر عزَّة، البلاغيَّة.

التَّمهيد:

يعدُّ أسلوب القصر من الأساليب التي يتحقَّق فيها جوهر البلاغة، وتظهر من خلاله قدرة التَّركيب على إيصال المعنى وتوكيده، والدَّرس النَّحويّ قدَّم لنا طرقاً للدَّلالة على المعنى، ولكنَّه لم يوفِ أسلوبَ القصر حقَّه عندما لم يتتبَّع دلالاته في طرق لغويَّة أخرى، ممَّا دفعنا إلى دراسة هذا الأسلوب وتتبُّع معانيه

* أستاذة في قسم اللغة العربيّة جامعة تشرين، اللاذقيَّة، سوريا. (الكاتبة المسؤول): samih1944@yahoo.com

** طالب دكتوراه في قسم اللغة العربيّة، جامعة تشرين، اللاذقيَّة، سوريا.

تاريخ الوصول: ١٣٩٨/١٠/١٩هـ.ش= ٢٠٢٠/٠١/٠٩م تاريخ القبول: ١٣٩٩/٠١/٢٩ هـ.ش= ٢٠٢٠/٠٤/١٧م

البلاغيَّة والدَّلاليَّة، ومعرفة طرقه الْمُتنوِّعة والْمُتعدِّدة، التي صنفها علماؤنا في أربعة أقسام رئيسة، هي القصر بالنَّفيّ والاستثناء، والقصر بـ (إنَّما)، والقصر باستخدام حروف العطف: (بل - لا - لكن)، والقصر بتقديم ما حقُّه التأخير، إلَّا أنَّ معنى القصر كثيراً ما يبرز بطرق أخرى لم تلقَ الاهتمام المطلوب، ومنها طريقة القصر بتعريف طرفي الإسناد، ولا سيَّما أنَّها لم تنل حظّاً وافراً من الدِّراسة التَّطبيقيَّة البلاغيَّة الأسلوبيَّة الدلاليَّة ؛ لذا فإنَّنا في هذا البحث سنحاول الوقوف على هذا النَّوع من صور التَّعبير بالقصر مبيِّنين ما تحمله من فاعليَّة.

أهميَّة البحث وأهدافه:

يلقي البحث الضوء على طريقة القصر بتعريف طرفي الإسناد في ديوان كُثيِّر عزَّة، بوصفها إحدى الطّرق الَّتي لم تحظَ بالاهتِّمام المطلوب، إذ انحصر اهتمام الباحثين، بتناول الطرق الأربعة من دون غيرها، في حين أنَّ القصر عند النَّحويين والبلاغيين لا ينحصر بهذه الطرق ؛ بل يتعداها إلى عدد من الطُّرق والأساليب التي لا تقلُّ أهميَّة عن غيرها، كما أنَّ أسلوب القصر بوصفه أسلوباً نحويّاً بلاغيّاً، يتفاعل مع الأساليب النحويَّة والبلاغيَّة، ويشترك معها في تأديَّة المعنى، ويحقِّق فيما يحقِّق معنى التَّوكيد، لذا أصبح من الواجب التَّعرُّف إلى هذا الأسلوب وطرقه، والتَّعمُّق به لينال مكانته بين طرق القصر وأساليبه.

منهجيَّة البحث:

يقوم هذا البحث على وصف طريقة القصر بتعريف طرفي الإسناد، ومن ثمَّ استقراء حالاتها في شعر كُثيِّر عزَّة، ودراستها في ضوء المنهج اللغويّ التَّحليليّ، الذي يعتمد الجمع بين الدِّراسة النظرية بما تتضمنه من جوانب تاريخية وتقابلية بين القديم و الحديث، والدِّراسة التطبيقيَّة التي تقوم على التحليل الأسلوبيّ والجماليّ.

القَصْرُ لغة:

ويُقال له (الحصر)، وله معانٍ معجميَّة عدّة، ومعناه: الحبس والعجز والإلزام والاكتفاء، وعدم المجاوزة، ونهاية الشيء وغايته ومنتهاه [١].

وفي الصحاح " قَصَرْتُ الشيء بالفتح أَقْصُرُهُ قَصراً: حبسته، ومنه مقصورة الجامع... وامرأة مقصورة في البيت لا تُتْرَك أنْ تخرج " [١].

١- يُنظر ابن فارس،**معجم مقاييس اللّغة،الصَّاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها**،ج ٥،ص٩٦-٩٨.

وجاء في اللسان: "يُقال: قَصْرُك أنْ تفعل كذا أي حسبك وكفايتك وغايتك، وكذلك قُصارُك وقُصارَاك، وهو من معنى القَصْرِ الحَبْس ؛ لأنَّك إذا بلغت الغاية حَبَسْتَكَ... وامرأة قاصرة الطَّرف: لا تمدُّه إلى غير بعلها... يُقال: قَصَرْتُ نفسي على الشيء إذا حبستها عليه وألزمتها إياه، وقصر الشيء يَقْصرُه قَصْرَاً: حبسه..." (٢).

وفي القاموس المحيط " القُصْرَة بالضم أي أنْ يُقصِر، وامرأة مقصورة وقصورة وقصيرة محبوسة في البيت لا تُترَك أنْ تَخرج... واقتصر عليه لم يجاوزه" (٣).

"وقصْرتُه: حبسْتُهُ. وهو كالنازع المقصور: الذي قَصَره، قيَّده. وقصرت نفسي على هذا الأمر إذا لم تطمح إلى غيره. وقصرتُ طرفي لم أرفعه إلى ما لا ينبغي" (٤).

نستنتج مما سبق ذكره أنَّ المعنى اللغويِّ للقصر يدور حول معنى عدم التَّجاوز، أو عدم المجاوزة، ونهاية الشيء وغايته ومنتهاه، ومعنى الحبس والقيد.

القصر اصطلاحاً:

عرَّف علماء البلاغة القَصْر بأنَّه " تخصيص أمرٍ بطريق مخصوص، ويُقال أيضاً: إثبات الحكم للمذكور، ونفيه عمَّا عداه"(٥). وعلماء البلاغة عموماً ينظرون إلى أسلوب القصر على أنَّه موازٍ للاختصاص، إذ لا يقوم القصر بطرف واحد ؛ بل يحتاج إلى طرفين هما المخصوص، والمخصوص فيه، لهذا يقول السّكاكي: "وحاصل معنى القصر راجع إلى تخصيص الموصوف عند السَّامع بوصفٍ دون ثانٍ، كقولك: زيد شاعر، لا منجم " (٦). إذاً فالقصر بعبارة مختصرة جامعة هو " تخصيص شيء بشيء وحصره فيه، ويسمَّى الأمر الأوَّل مقصوراً، والثاني مقصوراً عليه " (٧).

لا يختلف المعنى الاصطلاحي للقصر كثيراً عن المعنى اللغوي، فالمعنى اللغوي مأخوذ من (قصر) الذي يرد بمعنى التَّخصيص، والحبس والقيد.

١- الجوهري، **تاج اللغة وصحاح العربيّة**، مادة قصر، المجلد الثَّاني، ص ٧٩٤ - ٧٩٥.

٢- ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد الخامس، ص٩٥ - ٩٧ - ٩٨ - ٩٩.

٣- الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، مادة قصر، ج ٢، ص ١١٦.

٤- الزمخشري، **أساس البلاغة**، ص ٦٦٥.

٥- السّيوطي، **الإتقان في علوم القرآن**، ج ٤، ص ١٥٦.

٦- السَّكاكي، **مفتاح العلوم**، ص ٤٠٠.

٧- الجرجانيّ، **التَّعريفات**، ص ٧٥.

القصر بتعريف طرفي الإسناد:

لقد كان الجرجاني أكثر العلماء فهماً للقصر بطريقة تعريف طرفي الإسناد، وأكثر عمقاً، إذ يرى أنَّ القصر بهذه الطَّريقة يكون لتوجيه ذهن الْمُتلقي نحو تحديد جهة معيَّنة اقتصر عليها الحدث المعلوم لديه، لا تخرج عنها، ولا تتجاوزها، فيقول: " اعلم انك إذا قلتَ: (زيدٌ منطلقٌ) كانَ كلامُك مع من لم يَعْلَم أن انطلاقاً كان لا مِنْ زيدٍ ولا مِنْ عمروٍ. فأنت تفيدُه ذلك ابتداءً. وإذا قلتَ: (زيدٌ المنطلقُ) كان كلامُك مع من عرفَ أن انطلاقاً كان إمّا مِنْ زيدٍ وإمَّا من عَمْرٍو فأنتَ تُعْلِمُه أنه كان من زيدٍ دونَ غيره " [١].

ومن المعروف في الجملة الاسميَّة الْمُكوَّنة من الْمُبتدأ والخبر، أنَّ يكون أصل الْمُبتدَأ معرفة، والأصل في الخبر أنْ يكون نكرة [٢]، فإذا كان الْمُبتدَأ والخبر معرفتين، فالرَّاجح أنَّ السَّابق منهما هو الْمُبتدأ، واللاحق هو الخبر [٣]، لذا فإنَّ تعريف طرفي الإسناد في الجملة الاسميَّة، يحقِّق معنى القصر، فعندما يكون أحد طرفي الإسناد مُعرَّفاً بأل التي تكون للجنس، فإنَّ هذا التَّعريف يدل على القصر سواء أكان الْمُعرَّف بها مُتقدِّماً أم مُتأخِّراً ففي قولنا: (مُحمَّد الكريم) و(الكريم مُحمَّد)، القصر حاصل في الموضعين، فيكون المقصور هو الْمُعرَّف بأل الجنسيَّة، والمقصور عليه هو الاسم الآخر، في حين إذا أردنا أن نقصر الكرم على (مُحمَّد) دون غيره فإنَّنا نقول: (مُحمَّد هو الكريم)، وإن كان طرفا الإسناد مُعرفيَّن بأل الجنسيَّة نحو قولنا: (العالم المنطلق)، فإنَّ السِّياق هو الذي يحدِّد المقصور من المقصور عليه [٤].

ويرى البلاغيون أنَّ تعريف طرفي الإسناد، قد يفيد معنى القصر بمشاركة القرائن الأخرى الحاليَّة أو المقالية [٥]، ومن هنا جاء قصر الحكم على الْمُسنَد إليه حقيقةً أو مبالغة، كما في قولنا: (زيدٌ الشَّاعر في هذه الغرفة)، فهذا يعني أنَّنا قصرنا الشَّاعريَّة على زيد الكائن داخل الغرفة، ونحو قولنا: (مُحمَّد الغيث)، على سبيل الْمُبالغة في إظهار كرم الممدوح، فقد قصرنا الكرم وغوث الْمُحتاج على مُحمَّد من دون سواه[٦].

١- عبد القاهر الجرجانيّ، **دلائل الإعجاز**، ص ١٧٧.

٢- يُنظَر: سيبويه، **الكتاب**، ج١، ص ٣٢٨.

٣- يُنظَر: **المصدر السَّابق**، ج١، ص ٢٣ - ٢٤.

٤- يُنظَر: بسيوني عبد الفتاح فيود، **علم المعاني – دراسة بلاغيَّة ونقديَّة لمسائل المعاني**، ج٢، ص ٥٤.

٥- يُنظَر: عبد الرحمن حسن حبنَّكة الميداني، **البلاغة العربيّة – أسسها وعلومها وفنونها، وصور من تطبيقاتها، بهيكل جديد من طريف وتليد**، ج١، ص ٥٤٤.

٦- يُنظر: ديزيره سقَّال، **علم البيان بين النَّظريات والأصول**، ص ٨٣.

تجليات أسلوب القصر بطريقة تعريف طرفي الإسناد في ديوان كُثيِّر عزَّة:

سندرس طريقة القصر بتعريف طرفي الإسناد في ديوان كُثيِّر عزَّة، وفق السياقات الشّعورية والشّعريَّة، من خلال تقصي الشَّواهد الشِّعريَّة في ديوانه، إذ وجدنا أنَّها تتوافر بكثرة، وفي أبيات متقاربة بهذه الطريقة أو بغيرها من الطّرق، إذ ورد القصر بتعريف طرفي الإسناد في ديوانه ٢١ مرَّة، توزَّعت على النحو الآتي:

المدح: تسع مرَّات.

الغزل: سبع مرَّات.

الفخر: مرتين.

الشَّكوى: مرَّة واحدة.

الوقوف على الأطلال: مرَّة واحدة.

الهجاء: مرَّة واحدة.

الحكمة: مرَّة واحدة.

والقصر بتعريف طرفي الإسناد عموماً خاصٌّ بالجملة الاسميَّة، عندما يتمُّ تعريف أحد طرفيها، أي الْمُسنَّد (الخبر)، والْمُسند إليه (الْمُبتدأ) بأل الجنسيَّة، في حين لم تحظَ الجملة الفعليَّة بتركيز البلاغيين، بهذا النَّوع من القصر، لأنَّها تحتاج إلى قرائن أخرى تسهم في ذلك. ويشترط البلاغيون وجود (أل) الجنسيَّة في إحدى طرفي الجملة الاسميَّة نحو: (مُحمَّد الكريم) أو (الكريم مُحمَّد)، ويكون المقصور هو الْمُعرَّف بـ (أل) الجنسيَّة، والاسم الآخر هو المقصور عليه [1].

أوَّلاً: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق المدح:

المدح غرض حاضر بقوة في ديوان كُثيِّر ؛ بل إنَّ المدح في ديوانه يطغى على غرض الغزل، ولو لم يكن كُثيِّر عاشقاً عزَّة،لألْصِق به لقبٌ ما يخصُّ مدحه لبني أميَّة، أو آل البيت.

والقصر بوصفه أسلوباً نحويَّاً بلاغيَّاً دلاليَّاً، نال نصيباً وافراً، وقسماً كبيراً من غرض المدح، ففي طريقة تعريف طرفي الإسناد ظهر المدح في ديوان كُثيِّر تسع مرَّات، توزَّعت على النحو الآتي:

مدح الخليفة عمر بن عبد العزيز: ورد ثلاث مرَّات.

مدح الأمير عبد العزيز بن مروان: ورد مرّتين.

مدح الخليفة عبد الملك بن مروان: ورد مرّتين.

١- يُنظَر: بسيوني عبد الفتاح فيود، **علم المعاني**، ج٢، ص ٥٤.

مدح الإمام مُحَمَّد بن الحنفيَّة: مرَّة واحدة.

مدح الأئمة الثلاثة: مرَّة واحدة.

وسيكون منهجنا، أن نبدأ بالأكثر وروداً، وننتهي بالأقل، وفق التَّقسيم الآتي:

١- القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح الخليفة عمر بن عبد العزيز:

بدأنا بالبحث في (أسلوب القصر بتعريف طرفي الإسناد) في سياق مدح الخليفة عمر بن عبد العزيز لشهرته ومنزلته، ولورودها ثلاث مرَّات، فقد ورد القصر بهذه الطَّريقة ببيتين وردا في قصيدة واحدة ورد في أوَّلهما القصر بهذه الطريقة مرَّتين، وقد فصل بينهما بيت واحد فقط تقدَّم فيه المفعول به على الفاعل ، بما يوحي بوجود حالة قصر أخرى. وبالعودة إلى القصيدة ذاتها نلحظ فيها وجود نوع آخر للقصر، هو القصر باستخدام (لكنْ) العاطفة، ليصبح مجموع حالات القصر في القصيدة أربع مرَّات، من أصل ستة وأربعين بيتاً، مُوزَّعة وفق الآتي:

البيت التَّاسع والثلاثون: القصر بتعريف طرفي الإسناد، (ورد مرَّتين).

البيت الأربعون: القصر بتقديم ما حقُّه التَّأخير، (تقديم المفعول به على الفاعل).

البيت الحادي والأربعون: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت الخامس والأربعون والسَّادس والأربعون: القصر باستخدام (لكنْ)ا لعاطفة.

وليس لتكرار أسلوب القصر في قصيدة مدح لخليفة يَستحقُّ المدح، إلَّا تفسير واحد، وهو أنَّ كُثيِّراً أراد التَّوكيد والتَّحديد، وجعل الْمُتلقي مُقتنعاً بما يُملَى عليه، من معانٍ وأفكار، وهذا ما نستشفه من الأبيات الْمُتلاحقة التي استخدم فيها القصر أربع مرَّات، نحو قوله: [١]

وَأَنتَ الْمُنقّى مِن هُنا ثُمَّ مِـن هُنا وَمِن هاهُنا وَالسَّعدُ حينَ تؤوبُ

أَقَمتَ بِهَلكى مالكٍ حينَ عَضَّهُم زَمَانٌ يَعُزُّ الواجِديـــنَ عَصيبُ

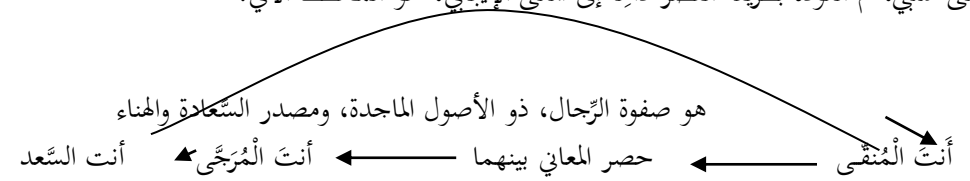
وأنتَ الْمُرَجَّـى والْمُفَدّى لِهالِك وَأَنـــتَ حَليمٌ نـافِعٌ وَمُصيبُ

ففي البيت الذي عرَّف فيه طرفي الإسناد (أَنتَ الْمُنقّى)، يبيِّن كُثيِّر للمُخاطَب الذي هو عمر بن عبد العزيز، ومن ثمَّ القارئ، أنَّ الممدوح (أنت) المقصور عليه، مقصور عليه النَّقاء ؛ لأنَّه صفوة الرِّجال، ذو الأصول الماجدة، وهو وحده مخصوص بهذا الكلام وهذا المدح، كما عرَّف طرفي الإسناد في قوله: (والسَّعد) والتَّقدير (وأنت السَّعد)، ليؤكِّد أنَّ مصدر السَّعادة والهناء مقصور على الخليفة ذاته، فهو نقي بما يقدِّمه من سعادة لرعيته.

١- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٥٢ - ٥٣.

وفي البيت الذي يليه نلحظ فيه النَّاس المحتاجين الذين أشرفوا على الموت بؤساً، بسبب الزَّمان الصَّعب الذي أوقع بهم هذا البلاء والبؤس، وهو بذلك يخصِّصهم بالفقر والبؤس والشَّقاء، ويخصِّص سبب بؤسهم بهذا الزَّمن العصيب، ولذلك يأتي البيت الذي يليه مباشرة مُتضمِناً أسلوب القصر بتعريف طرفي الإسناد بقوله: (أَنتَ الْمُرَجَّى)، فالْمُرجَّى هو الذي عُقِد عليه الأخذ بأيدي العاثرين من بني مالك حين عضَّهم الدَّهر وأشقاهم، والْمُرجَّى هو عمر بن عبد العزيز.

ولعلَّ جماليَّة القصر الْمُتتالي في البيتين، يظهر من خلال البدء بأسلوب القصر بمعنى إيجابيّ، ثم القصر بمعنى سلبيّ، ثمَّ العودة بطريقة القصر ذاتِها إلى المعنى الإيجابيّ، نحو الْمُخطَّط الآتي:



فلو قال كُثيِّر: (أنت نقيٌّ، وأنت مرجوٌ عندهم)، لأخذ المعنى اتِّجاهاً مُغايراً ومُخالِفاً، وأصبح المعنى أنَّ الناس الواجدين الْمُتألمين يحتاجون الْمُساعدة، وأنت خليفة نقيّ النَّسب، كريم، وهم يرجون مساعدتك لهم، وبالتَّالي أضحى عمر بن عبد العزيز مُمتنعاً عن الْمُساعدة، وكُثيِّر يرجوه ويتوسَّل إليه نيابة عن الفقراء لمساعدتهم، لكنَّ وجود القصر حوَّل المعنى إلى أنَّ إنقاذ المساكين والْمُحتاجين مقصورٌ على شخص واحد، وهو من يساعدهم من دون طلب أو سؤال ؛ بل إنَّه من يحرم نفسه وعائلته كي يؤمن حياة كريمة لرعيته.

٢- القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح عبد العزيز بن مروان (أمير مصر):

ورد القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح عبد العزيز بن مروان مرَتين أيضاً، إلَّا أنَّ البيتين جاءا منفصلين، كلُّ بيت في قصيدة مُنفردة أوَّلهما قصيدة تعدادها خمسة عشر بيتاً، جاء القصر في البيت العاشر منها ؛ مسبوقاً ببيت تقدَّم فيه المفعول به على الفاعل، وكأنَّ أسلوب كُثيِّر في مدح ولاة الأمور يتكرَّر، وربَّما هذه الْمُقارنات تجعلنا نترسم سمَة من سمات الأسلوبيَّة في شعر كُثيِّر، القائمة على المدح بأساليب قصر مُتقاربة مكانيَّاً، تتجاذب في المعاني والدَّلالات، يقول: [1]

إذا طُرِحَت لَم تَطبِ الكَلبَ رِيحُها وَإن وُضِعَت في مَجلِسِ القَومِ شُمَّتِ
هُوَ المَرءُ لا يُبدي أَسى عَن مُصيبَةٍ وَلا فَرَحًا يَومًـــا إِذا النَفــسُ سُرَّتِ

١- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٨٥.

وصف مُبالغ فيه يستحضره كُثيِّر، إذ يرى أنَّ نعل عبد العزيز بن مروان، لا تنجذب الكلاب لها، لكنَّ أنوف القوم تتقبَّلها، لأنَّها مُطيَّبة ومصنوعة من جلد جيِّد الصِّباغة، ولا تصدر عنه روائح كريهة، لذا قدَّم المفعول به (الكلبَ)، على الفاعل (ريحُها)، ومن المعروف أنَّ الكلاب تتميَّز بقدرة كبيرة على الشَّم، وتُستخدَم في تقصي روائح الأشياء البعيدة، لذلك قدَّمها، وأخَّر الرِّيح، فالعلاقة الاستبداليَّة توفِّر فهماً صحيحاً لما يريده كُثيِّر ؛ لذا استخدم لفظة (الكلب)، استخداما انتقائياً من عدِّة احتمالات أخرى، مُردِفاً هذا البيت ببيتٍ يحوي أسلوب القصر بتعريف طرفي الإسناد، هو قوله: [١]

هُوَ المَرءُ لا يُبدي أَسى عَن مُصيبَةٍ وَلا فَرَحًا يَومًا إِذا النَفسُ سُرَّتِ

فكُثيِّر قد قصر المرء الذي لا يُظهر الحزن في المصائب، ولا الفرح في المسرَّات على عبد العزيز (هو)، وهذا كناية عن الاتِّزان. قد يبدو معنى البيتين مُنفصِلاً، إلَّا أنَّ السِّياق يظهر أنَّهما متَّصلان اتِّصالاً وثيقاً ؛ لأنَّ معنى القصر في كليهما غرضه إظهار اتِّزان عبد العزيز ورهافته وترفه، إلى حدِّ الاهتمام بأدقِّ تفاصيل شكله الخارجيِّ. وعلى الرَّغم من أنَّ هذا المدح ليس ذا أهميَّة كبيرة، إلّا أنَّ كُثيِّراً أراد أن يشير إلى أهميَّة تكامل الشَّكل مع المضمون، فأخلاق الأمير يرافقها حُسن الهيئة وجمال الشَّكل.

واستخدام أسلوب القصر هنا ضروري ؛ لأنَّ كُثيِّراً يريد جعل ممدوحه دائم الأناقة والوقار، ولولا القصر بطريقة التَّعريف بالألف واللام في الخبر (المرء) لأصبح التَّركيب: (هو امرؤ لا يبدي أسى)، وبالتَّالي أصبحت هذه المعاني إخباريَّة تقتصر على أنَّ هذا الرجل يحمل هذه الصفة، أو أنَّها آنيَّة قد تزول بزوال المقام الذي هي فيه.

البيت الآخر في مدح عبد العزيز بن مروان ورد في قصيدة تعدادها واحد وثلاثون بيتاً، جاء القصر فيها في البيت الحادي والعشرين، أي جاء في مُنتصف القصيدة تماماً، أيضاً جاء القصر في هذا البيت متبوعاً بيت واحد يحوي قصراً بتقديم ما حقُّه التَّأخير، وهو تقديم المفعول لأجله المجرور بحرف الجر على الفعل في قوله: (مِنَ الخَوفِ أَخذَأَتها)، ويفصل بينهما بيت واحد فقط: [٢]

وَإِنَّكَ تَأبى الضَيمَ في كُلِّ مَوطِنٍ قَديماً وَأَنتَ الشَيظَمِيُّ الحُلاحِلُ
بَغاكُم رِجالٌ عِندَ كُلِّ مَلَمَّةٍ مُعينٌ عَلَيكُم ما اِستَطاعَ وَخاذِلُ
فَما زِلتُمُ بِالناسِ حَتّى كَأَنَّهُم مِنَ الخَوفِ طَيرٌ أَخذَأَتها الأَجاذِلُ

١- **المصدر السّابق**، ص ٨٥.

٢- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٢٣٩.

جاء القصر بتعريف طرفي الإسناد في قوله: (أنت الشَيظَمِيُّ الحُلاحِلُ) [١]، والْمُسنَد هنا جاء بلفظتي (الشَيظَمِيُّ الحُلاحِلُ)، والْمُسنَد إليه لفظة (أنت) ويُقصَد بها الممدوح عبد العزيز، ولأنَّ علاقة الارتباط بين الْمُسنَد والْمُسنَد إليه هي علاقة تضام، أي علاقة بلا واسطة لفظيَّة، لأنَّها علاقة وثيقة تشبه علاقة الشيء بذاته، أو علاقة صدر الكلمة الواحدة بعجزها، لذا لا يحتاج الْمُتكلِّم لإظهار علاقة الْمُسنَد بالْمُسنَد إليه إلى ربط لفظيّ مُصطنَع كما هو شأن الرَّبط؛ بل يُترَك الرَّبط يسير وفق عمليَّة تداعي المعاني في عقل الْمُتلقي الذي سيفهمها بمجرد الائتلاف بين المعنيين[٢].

فإذا كانت العلاقة قائمة على علاقة الحاجة، فهذا يعني أنَّ كلَّ طرف مُحتاج للآخر، لذلك فإنّ كُثيِّراً وجد في هذه العلاقة النَّحويَّة أسلوباً لتحقيق معنى القصر، ولاسيَّما انَّه في سياق المدح، وهو غرض تغنَّى به كُثيِّر، وبرع فيه، فعندما أراد أن يجعل الْمُتلقي مُقتنعاً بأنَّ عبد العزيز بن مروان هو رجل شيمته إباء الضَّيم قديماً وحديثاً، وبأنَّه الفتى القويّ الباسل، والسَّيِّد النَّبيل الشَّريف، لجأ إلى القصر بتعريف طرفي إسناده، ليمنع انتقال معنى المدح إلى غير الممدوح، ويحدِّده بشخصه من دون سواه، وذلك بغرض التَّعظيم وإعلاء الشَّأن.

٣- القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح الخليفة عبد الملك بن مروان:

ورد القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح عبد الملك بن مروان مرتين، أولهما في قصيدة من أطول القصائد في ديوان كُثيِّر، إذ بلغ تعدادها ثمانية وسبعين بيتاً، ورد القصر فيها على النَّحو الآتي:

البيت الرَّابع والثَّلاثون: القصر باستخدام (لكن) العاطفة.

البيت الخامس والثَّلاثون: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت السَّابع والخمسون: القصر باستخدام (إنَّما).

البيت السَّادس والسّتون: القصر بالنَّفي والاستثناء.

البيت الحادي والسَّبعون: القصر بتعريف طرفي الإسناد في غرض الحكمة.

فقد ورد القصر في خمسة أبيات من أصل ثمانية وسبعين بيتاً، ومن الْمُلاحظ هنا أنَّ الأبيات التي تحوي أسلوب القصر تكون مُتقاربة مكانيَّاً، بما يوحي بأنَّ كُثيِّراً يريد إيصال معنىً معيَّن، وهو على وعيٍ تامٍّ بما يصوغه من أساليب وتراكيب وألفاظ.

١- الشَيظَمِيُّ هو القويّ الفتيّ، والحلاحل هو السَّيِّد الشَّريف.

٢- يُنظَر: مُصطفى حميدة، **نظام الارتباط والرَّبط في تركيب الجملة العربيّة**، ص ١٦١.

وما يهمُّنا هو البيت الخامس والثّلاثون الذي سُبِقَ ببيت يحوي أسلوب قصر باستخدام (لكن) العاطفة، يقول [١]:

فَما تَرَكوها عَنوَةً عَـن مَوَدَّةٍ وَلَكِن بِحَدِّ المَشرِفِيّ اِستَقالَها

هُوَ المَرءُ يَجزي بِالمَوَدَّةِ أَهلَها وَيَحذو بِنَعلِ الْمُستَثيبِ قِبالَها

وهذا التَّقارب المكانيّ ليس من قبيل المصادفة، فكُثيِّر يريد أن يقصر حصول عبد الملك بن مروان على الخلافة ؛ على أحقيته في ذلك باستخدام القصر بالنَّفي والاستثناء، ثم يردف ببيت يحوي قصراً بتعريف طرفي الإسناد مُبيِّناً سبب هذه الأحقيَّة بالخلافة، هو قوله: (هُوَ المرءُ يَجزي)، فقد قصر عبد الملك على كونه كريماً عادلاً، يكافئ الودود على مودته، ويحذو الْمُستحق بنعلٍ وقبالها، وكأنَّ كُثيِّراً يريد أنْ يقدِّم سبباً باستخدام أسلوب القصر، ويردفه بنتيجة باستخدام الأسلوب ذاته، ليجعل الْمُتلقي يبتعد عن الشَّك فيما يُلقى على مسمعه من كلام، ومن المعروف أنَّ السَّبب والنتيجة يتوافران في أسلوب الشَّرط ، فلو استخدمه كُثيِّر نحو: (إنْ يكنْ عبد الملك بن مروان قد ولي أمور المسلمين ؛ فلأنَّه عادل وودود وكريم)، لأصبح المعنى مُختلِفاً عن معنى القصر، إذ يصبح المعنى أنَّ عبد الملك بن مروان يستحقُّ الخلافة لأنَّه الآن يتمتع بهذه الصِّفات وربَّما كان قبلاً لا يتمتَّع بها، أمَّا استخدام أسلوب القصر فقد جعل منه الشَّخص الوحيد سابقاً وحاليَّاً يمتلك هذه الصِّفات، فهو القائد الذي لا يجوز لغيره أن يطمع بمنصبه ومكانته العظيمة.

الموضع الثَّاني في مدح عبد الملك بن مروان، كان من قصيدة تعدادها ثلاثة وعشرون بيتاً، ورد القصر فيها في البيت السَّابع عشر، ولم تخفل القصيدة ببيت آخر يحوي طريقة من طُرق القصر السَّابقة نحو قول كُثيِّر [٢]:

وَأَنتَ الْمُعَلّى يَومَ لُفَّت قِداحُهُم وَجالَ المَنيحُ وَسطَها يَتَقَلقَلُ

قصر كُثيِّر عبد الملك بن مروان، على العلا والانتصار في قِداح الميسر، فهو وحده يفوز على منافسيه، فقدحه بين القداح ليكون هو الْمُعلَّى الفائز، وقدح مناوئيه المنيح يتقلقل وسط القِداح ليكون من حظِّهم، والقصر جاء بغرض إظهار قوَّة الممدوح ومهارته.

٤- القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح الإمام مُحمَّد بن الحنفيَّة:

مُحمَّد بن الحنفيَّة هو " أبو القاسم مُحمَّد بن عليّ بن أبي طالب - رضي الله عنه - المعروف ابن الحنفيَّة... وأمَّا كُنيته بأبي القاسم فيقال إنَّها رخصة من رسول الله - صلَّى الله عليه وسلَّم - وإنَّه قال

١- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٢٢٧.

٢- المصدر السّابق، ص ٢٤٩.

لعليّ – رضي الله عنه –: سيولد من بعدي غلام وقد نحلته اسمي وكُنيتي، ولا تحلُّ لأحدٍ من أمَّتي بعده... وكان كثير العلم والورع... وكان شديد القوَّة... والفرقة الكيسانيَّة تعتقد إمامته، وأنَّه مُقيمٌ بجبل رضوى، وإلى هذا أشار كُثيِّر من جملة أبيات، وكان كيسانيَّ الاعتقاد " [١]، ولأنَّ كُثيِّراً كان كيسانيّ الاعتقاد، فإنَّ مدحه لمحمَّد بن الحنفيَّة يعدُّ إرضاء لمعتقده وافتخاراً بانتسابه إليهم، ولذلك فإنَّ مدحه سيكون صادقاً بعيداً عن الرِّياء أو التَّكسُّب، إذ يفخر كُثيِّر بدعوة الإمام مُحمَّد بن الحنفيَّة له ليكرمه، وينعمَّه ؛ ويحسِن ضيافته، بمقطَّعة تعدادها أربعة أبيات فقط، يقول: [٢]

أَقَرَّ اللَهُ عَيني إِذ دَعانـــــــي أَمينُ اللَهِ يَلطُفُ فـــــي السُؤالِ
وَأَثنى في هَوايَ عَلَـــيَّ خَيراً وَيَسأَلُ عَـن بَنِيَّ وَكَيفَ حـــالي
وَكَيفَ ذَكَرتُ حالَ أَبي خُبَيبٍ وَزِلَّةَ فِعلِـهِ عِندَ السُـــــــؤالِ
هُوَ المَهديُّ خَبَّرنـــــاهُ كَعبٌ أَخو الأَخبارِ في الحِقَبِ الخَوالي

في البيت الرَّابع والأخير يستخدم كُثيِّر القصر بتعريف طرفي الإسناد نحو قوله: (هو المهديّ)، ليقصر (المهدي) على مُحمَّد بن الحنفيَّة، الذي خبَّر به الإمام التَّابعيّ كعب الأحبار منذ حِقب خلتْ، ومن الواضح أنَّ اقتناع كُثيِّر بمذهب الكيسانيَّة دفعه إلى تخصيص مُحمَّد بن الحنفيَّة بالمهديّ، جعل المهديَّ مقصوراً على شخص واحد هو مُحمَّد بن الحنفيَّة فلو قال: (هو مهدي)، لامتنع القصر، وصار مُحمَّد بن الحنفيَّة إنساناً عاديَّاً يتمتَّع بالهداية الطبيعيَّة المعروفة عند الصَّالحين والْمُتَّقين، في حين أنَّ تعريف لفظة (المهدي) بالألف واللام حقَّقت له ما يريده، وجعلت الْمُتلقي يقرأ بوضوح قصر المهدي الْمُنتظَر على مُحمَّد بن الحنفيَّة ، كما يستنتج طريقة تفكير كُثيِّر ومذهبه.

٥- القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق مدح الأئمة الأربعة:

لا يمكن أن نرصد شعر كُثيِّر رصداً سليماً، إنْ لم نتفهم ونتتبَّع طريقة تفكيره وانتمائه، وهواه الدِّينيّ وعقيدته، فكُثيِّر كان مُتشيِّعاً يؤمن بالرّجعة ؛ بل كان من أشدِّ الْمُتمسِّكين بالولاء لآل البيت، والإيمان بفكر الْمُتشيِّعين وفلسفتهم، ولاسيَّما عندما يجهر مُفتخِراً بانتمائه لهم وولائه لآل بيت رسول الله – صلَّوات الله عليهم وسلامه – وبين أيدينا الآن قصيدة هي من أعظم القصائد مدحاً لآل البيت – صلَّوات الله عليهم وسلامه – وفيها يقدِّم كُثيِّر بعضاً من أفكار الشِّيعة واعتقاداتهم، ولاسيَّما الإيمان بفكرة الرّجعة، فنراه يظهر رأيه في الأئمة الثَّلاثة بعد عليّ، قائلاً [٣]:

١- ابن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزَّمان**، المجلد الرَّابع، ص ١٦٩ - ١٧٠ - ١٧١ – ١٧٢.

٢- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص٢٨٧.

٣- **المصدر نفسه**، ص ٣٧.

ألا إنَّ الأئمة من قُريش ولاة الحـــقِّ أَربعَـــةُ سَواءُ
عليٌّ والثَّلاثةُ مـــن بنيهِ هُمُ الأسباطُ ليسَ بهم خَفاءُ

لا يقبل كُثيِّر جِدالاً في أنَّ أحقيَّة الخلافة لقريش، ويخصُّ بها الأربعة: (عليّ بن أبي طالب – كرَّم الله وجهه – وأبناؤه الحسن والحسين ومُحمَّد بن الحنفيَّة – رضي الله عنهم أجمعين – أحفاد رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم)، فالأسباط مقصور على (هم)، وبما أنَّهم كذلك فهذا يعني أنَّهم هم الأحقُّ بالخلافة من غيرهم. والقصر بتعريف طرفي الإسناد هنا هو وسيلة تعبيريَّة تبيِّن إيمان كُثيِّر بمعتقدات الشِّيعة، وشدّة حبِّه لآل بيت رسول الله – صلَّوات الله عليهم وسلامه، فلو قال كُثيِّر: (هم أسباط)، لصار المعنى أنَّهم جزء من مجموعة أسباط، وأنَّ عمليَّة قصر الخلافة عليهم تصبح فرصة من فرص الوصول إليها، في حين أنَّ تعريف الْمُسنَد بأل الجنسيَّة أفرزت معنى التَّخصيص، فقد خصَّصهم بأنَّهم أسباط رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – وليس لسواهم أيَّ حقٍّ بالخلافة.

ثانيًا: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق الغزل:

ورد القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق الغزل سبع مرَّات، ففي قصيدة تعدادها خمسون بيتاً، جاء القصر في:

البيت الحادي عشر: القصر بالنَّفي والاستثناء.

البيت الرَّابع عشر: القصر بالنَّفي والاستثناء.

البيت الحادي والعشرون: القصر باستخدام (لكن) العاطفة.

البيت الثالث والعشرون: القصر بالنَّفي والاستثناء (مرَّتان).

البيت الرَّابع والثلاثون: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

هناك تقارب مكانيّ للأبيات الْمُتضمِنة معنى القصر، وإن لم يكن تقاربها بدرجة كافيَّة للحكم على ثبات الدَّفقة الشّعوريَّة، إلَّا أنَّها تشير إلى ثبات الشَّاعر على إحساس معيَّن يتفاوت صعوداً وهبوطاً بحسب المعاني التي يوردها، وما يهمُّنا هو البيت الْمُتضمِن معنى القصر بتعريف طرفي الإسناد، وتفاعله في السِّياق مع أساليب القصر الأخرى، نحو قول كُثيِّر [1]:

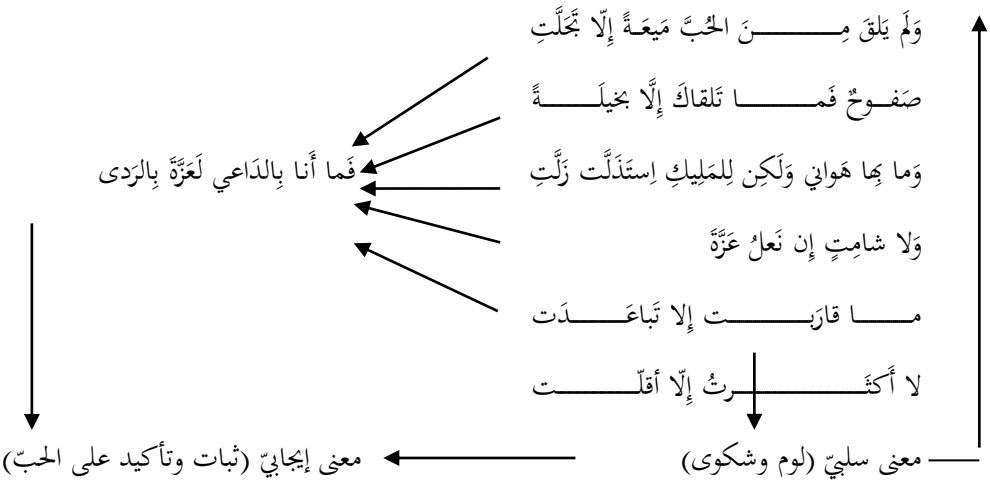
فَما أَنا بِالدَاعي لَعَزَّةَ بِالرَدى وَلا شامِتٍ إِن نَعلُ عَزَّةَ زَلَّتِ

١- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٨٠.

سُبِق هذا البيت بأربعة أبيات تحوي أسلوب قصر، وكلُّها تدور في معاني اللوم والعتاب لعزَّة والشَّوق إليها، وهجاء زوجها، ثمَّ يختتِم كُثيِّر الأبيات ببيت خامس له دلالة مُرتبطة ارتباطاً وثيقاً بسابقيه ؛ إذ إنَّ كُثيِّراً يريد إفهام الْمُخاطَب (عزَّة) أنَّه على الرَّغم من صدِّها وهجرها، وبعدها عنه وعدم وفائها بوعودها – وهذه معانٍ وردت في أبيات القصر السَّابقة لهذا البيت – لا يريد الانتقام منها، ولم يكن يوماً ليدعو الله أن تموت عزَّة انتقاماً لما تفعله به، ولم يكن ليشمتَ إنْ هي زلَّتْ بها النَّعل فوقعتْ.

وقد تفاعل القصر بتعريف طرفي الإسناد مع التَّوكيد بالباء الزَّائدة الواقعة في خبر (ما) العاملة عمل ليس، ليبيِّن المعنى الذي أسلفناه، وهو التَّأكيد على حُبِّه الذي لا يتبدَّل ولا يتغيَّر، وإنْ أساءتْ عزَّة لكُثيِّر، وحاولت جعله يكرهها أو يتمنَّى أذيتها

وهذا مُخطَّط يوضِّح التَّفاعل بين أساليب القصر في القصيدة، مع إيضاح الغرض البلاغي:



وقد يسأل سائل لماذا يصرُّ كُثيِّر على حبِّ عزَّة من دون سواها ؟! ولماذا يريدها على الرَّغم من صدِّها وهجرانها، وإذلالها له ؟! فيكون الجواب حاضراً عند كُثيِّر مُستخدِماً أسلوب القصر بالطَّريقة ذاتها ؛ أي بتعريف الْمُسنَد (الخبر) بالألف واللام، ولكن من قصيدة أخرى نحو قول كُثيِّر: [1]

هِيَ الحُرَةُ الدَلُّ الحَصانُ وَرَهطُها إِذا ذُكِرَ الحَيُّ الصَريحُ الْمُهَذَبُ

ولسنا نجتزِئ البيت من سياق قصيدته، لأنَّ القصيدة بمجملِها جاءت للتَّشبث بعزَّة ومناجاتها، وإنَّما نحاول أن نجمع بين أفكار القصائد التي يتَّصِل بعضها ببعض بالغرض الواحد، وأردنا أنْ نضع البيت الْمُتضمِّن للقصر مع سياق قصيدة أخرى بالغرض ذاته وأسلوب القصر ذاته، وهنا يكون الرَّدّ على

١– قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٥٦.

السّؤالين السَّابقين، فكُثيِّر مُتمسّك بعزَّة لأنَّها امرأة حُرَّة مُدلَّلة ومُحصَّنة وعفيفة، وقومها مثلها على خُلقٍ وتهذيب- علماً أنَّه هجا قومها في مواضع أخرى- ولعلَّه يقصد بذلك مدح نسبها ليس إلَّا، وبذلك يكون القصر في قوله: (هي الحرَّة) هو إخراج عزَّة من دائرة النِّساء اللواتي عرفهنَّ كُثيِّر، لأنَّها تختلف عنهنَّ، فهي الطَّاهرة ذات النَّسب الشَّريف، التي تستحقُّ حُبَّه، ولعلَّ الْمُتلقين وأولهم عزَّة سيستشعرون المعنى الذي أراده كُثيِّر من أوَّل لفظتين في البيت في قوله: (هي الحرَّة)، فضلاً عن أنَّ خبر المبتدأ مُتعدِّد، و(الحرَّة) هو الخبر الأوَّل يليه خبرين آخرين هما: (الدَلُّ الحَصانُ) ؛ ولأنَّها بهذه الصِّفات، ولأنَّه يريدها ويراها مُناسبة له، فهو لا يرى أنَّه يستحقُّ العيش في هذه الدُّنيا من دونها، لذلك استخدم القصر بتعريف طرفي الإسناد في بيتين من أبيات قصيدة تعداد أبياتها خمسة وعشرون بيتاً، خصَّصها كُثيِّر للوجد والغزل فقط، ذاكراً (سُعدى) مداراة، ونيابة عن (عزَّة)، وقد جاء القصر في هذه القصيدة وفق التَّرتيب الآتي:

البيت الأوَّل: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت السَّابع: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت الثَّامن: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت الثَّاني والعشرون: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت الثَّالث والعشرون: استخدام لفظة (وحدي).

ففي البيتين السَّابع والثَّامن، استخدم كُثيِّر القصر بتعريف طرفي الإسناد بالتَّركيب الإسنادي ذاتِه، يقول: [١]

مُنَعَّمَةٌ لـم تَلقَ بُؤسَ مَعيشَـةٍ هي الخُلدُ في الدُنيا لِمَن يَستفيدُها

هيَ الخُلدُ ما دامَت لِأهلِكَ جارَةً وَهل دامَ في الدُنيا لِنَفسٍ خُلودها

ولهذا التَّكرار سببه؛ إذ أراد كُثيِّر أنَّ يظهر (سُعدى) فتاةً مُترفَة، لم تعرف البؤس أو الشَّقاء، فمن شاء أن يتذوَّق طعم الخلد في الحياة الدُّنيا، فليتمتَّع بدخول جنَّتها، فسُعدى هي جنَّة الدُّنيا لمن جاورها، ولكنَّ نعيم الدُّنيا للأسف لا يدوم لأحد، وليس لتكرار القصر في بيتين متتاليين، وبالأسلوب ذاته، واللفظ التَّركيبيّ ذاته إلَّا لغرض نفسيّ، وشعور عاطفيّ يتملَّك الشَّاعر، ويسيطر على أحاسيسه، لأنَّ من طبيعة الإنسان الْمُتألِّم من شيء ما، أو الذي يحتاج شيئاً ما بشدَّة، أنَّ يلح في طلبه والسؤال عنه، ولعلَّ هذا ما دفع كُثيِّراً إلى التَّكرار التَّركيبيّ، فهذا يعني أنَّه يعيش في الجحيم بإحساسه، لذا أراد بالقصر معنى التَّعريض، أي ذكر إيجابيَّة القرب من سُعْدَى، ليظهر سلبيَّة الحياة وقساوتها، وكأنَّها الجحيم بالابتعاد عنها.

١- **المصدر السّابق**، ص ١٢٦.

وبالمعنى ذاته الذي يصرُّ عليه كُثيِّر، نراه يقول في بيتين منفصلين عن القصائد السَّابقة [١]:

وَراجَعتُ نَفسي وَاِعتَرَتني صَبابَـةٌ وَفاضَت دُموعـــــي عَبرَةً خَشيَةَ النَوى

وَقُلتُ وَكَيفَ الْمُنتَهى دُونَ خُلَّـةٍ هِيَ العَيشُ في الدُنيا وَهِيَ مُنتَهَى الْمُنى

ففي قوله: (هي العيش)، قصرَ حياته الهانئة في هذه الدُّنيا، على وجودها معه، فكيف يكون مصيره إذا فارقها ؟ لأنَّها هي في الدُّنيا معاشه ومنتهى آماله، وأراد بالقصر أن يوصل للمُخاطَب (عزَّة) إصراره، وتمسكّه بها، وليس للحياة معنى من دونها، وليس هذا فقط ؛ بل إنَّ عزَّة هي غاية حياة كُثيِّر ومنتهى مناه؛ لأنَّه يقصِر ذلك عليها وحدها، ولكن باستخدام القصر بتعريف المقصور بالإضافة في قوله (منتهى المنى).

وما يؤكد صواب ما ذهبنا إليه، بأنَّ مُراده من القصر سابقاً هو الإصرار، تكراره لهذا القصر بالتَّركيب الإسناديّ ذاته (هي العيش)، ولكن من قصيدة أخرى، وليس للمُتفكِّر والقارئ والدَّارس لشعر كُثيِّر أن يشكَّ أنَّه لم يتعمَّد ذلك التَّكرار نحو قوله [٢]:

هِيَ العَيشُ ما لاقَتكَ يَوماً بِوُدِّها وَمَوتٌ إِذا لاقاكَ مِنها اِزورارُها

(هي العيش) جملة تركيبيَّة إسناديَّة تحوي أسلوب قصر يختصر آلام كُثيِّر وآماله، لأنَّ عزَّة هي روحه، إنْ يظفر بودِّها ومحبَّتها عاش حياة النَّعيم في الدّنيا، وإنْ جافته ومالت عنه مات غمَّاً وحزناً وألماً.

بهذه المشاعر الجيَّاشة، والأحاسيس الصَّادقة يريد كُثيِّر تصوير حالته للمُخاطَب (عزَّة)، فهو يكرِّر معانيه، ويصرُّ على دوام حبِّه لعزَّة، لإظهار استمراريَّة مشاعره، فلا غرابَّة أن يُلقَّب (كُثيِّر عزَّة). إذاً كُثيِّر ثابت على مشاعر الحبِّ والإخلاص لعزَّة، وفي الشَّاهد الأخير من القصر بتعريف طرفي الإسناد في الغزل نصل إلى قناعة بأنَّنا لم نخطئ عندما استشعرنا صدق مشاعره، وحبِّه العفيف لعزَّة، زكذلك قوله [٣]:

وَأَنتِ الْمُنى يا أُمَّ عَمرٍو لَو انَّنا نَنالُكِ أَو تُدني نَواكِ الصَفائِقُ

يقرُّ كُثيِّر أنَّ حياته السَّعيدة لا تتحقَّق إلَّا بِدُنوِهِ من عزَّة، وظفره بها، أمَّا بُعْدُه عنها فهو الهمُّ والألم، وتتالي الخيالات التي تحرمه لذَّة المنام، لذلك فقد قصر مناه على عزَّة بغرض التَّمني، إذ لا يُشكُّ بأنَّها أمنيَّة صادقة لا تشوبها شائبة.

ثالثاً: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق الفخر:

١- قدري مايو، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٣٨.

٢- **المصدر نفسه**، ص ١٦٤.

٣- **المصدر نفسه**، ص ١٩٥.

ليس الفخر حاضراً بقوَّة في ديوان كُثيِّر، ولكنَّه يظهر مُتداخلاً مع أغراض المدح أو الغزل، بوصفه مسهماً في تدعيم غرض القصيدة الأساس، وله بعض القصائد في الفخر. ولذلك فإنَّ ورود أسلوب القصر بطرقه الْمُختلِفة في سياق الفخر ؛ ليس كثيراً، فقد ورد بطريقة تعريف طرفي الإسناد مرتين فقط، وفي البيت ذاته نحو قوله [١]:

هُوَ العَسَلُ الصافي مِرارًا وَتارَةً هُوَ السُمُّ تَستَدمي عَلَيهِ الذَرارِحُ

يُقصَد بـ (هو) هنا كُثيِّر ذاتَه، ومن الملاحظ التَّناقض بين ما ظهر سابقاً، في القصر تعريف طرفي الإسناد في سياق الغزل، وما ورد في هذا البيت، إذ علمنا أنَّ كُثيِّراً لا يرى العيش السَّعيد إلَّا بقرب عزَّة، وهي بمنزلة جنَّته في الأرض، في حين نراه في هذا البيت يتوعَّد ويهدِّد، فقد قصر (العسل) على (هو)، وفي ذات البيت وبالأسلوب ذاته وباستخدام المقابلة القائمة على حُسن التَّقسيم التي تفضي إلى وصف الشَّكل الدَّاخليَّ للإنسان بما يحويه من خير وشرٍّ، يقصِر نفسه على السُّم القاتل، فهو كلاهما في آنٍ معاً، ونعتقد أنَّ تفسير ذلك أنَّه يحاول استجرار محبَّتِها بطرقٍ شتَّى، فهو يحاول مراراً وتكراراً إقناعها من خلال الفخر بنفسه ومكانته ورهطه، أو كرمه ونسبه، وما إلى هنالك من الصِّفات التي تشدُّ الفتاة ويستهويها لتعشق صاحب هذه الخِصال، أو بذكر صفاته الرّجوليَّة كما هو الحال في البيت السَّابق، أو يحاول إقناعها بالاستعطاف والاسترحام أو بالشَّكوى وإظهار البؤس، ومن ذلك قوله في بيتين سابقين من القصيدة ذاتها[٢]:

فَأَسحَقَ بُـرداهُ وَمَـحَّ قَميصَـــه فَأَثوابُهُ لَيسَـــت لَهُنَّ مَضَارِحُ
فَأَعرَضتِ إِنَّ الغَدرَ مِنكُنَّ شيمَةٌ وَفَجعَ الأَمينِ بَغتَةً وَهوَ ناصِحُ

رابعاً: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق الشَّكوى:

ورد القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق الشَّكوى مرَّة واحدة ؛ في قصيدة يتشوَّق فيها كُثيِّر لعزَّة، ويبدي حنينه وشوقه إليها، وقد تكرَّر القصر بأنواعٍ أخرى، على النَّحو الآتي:

البيت الثَّاني: تقديم الجار والمجرور على الفعل.

البيت الثَّالث: القصر بتعريف طرفي الإسناد.

البيت الرَّابع: تقديم الجار والمجرور على الفعل.

البيتان السَّابع والثَّامن: تقديم خبر إنَّ شبه الجملة (الجار والمجرور) على خبرها.

١- **المصدر السابق**، ص٩٧.

٢- مايو، قدري، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٩٧.

التَّقارب المكانيّ حاضرٌ في كلِّ قصيدة ورد فيها القصر بأساليبه الْمُتعدِّدة، ولذلك فإنَّنا نعتقد أنَّ كُثيِّراً كان يستوحي ألفاظه وتراكيبه وفق الدَّفقات الشّعوريَّة، فعندما تسيطر عليه مشاعر الإحساس بالضَّعف والانكسار والحاجة إلى التَّأكيد يلجأ إلى أسلوب القصر، أو إلى غيره من أساليب النَّحو الْمُعبِّرة عمَّا يجول في عالمه الدَّاخليّ، ولكلِّ أسلوبٍ معانيه المتوافقة مع الانفعالات الإنسانيَّة، والقصر بتعريف طرفي الإسناد في القصيدة جاء مُحقِّقاً لهذه الغاية مُتفاعلاً مع سياق النَّصّ عامَّة، وسياق الأبيات الْمُتضمِنة للقصر خاصَّة، نحو قوله [1]:

عَلى شيمَـةٍ لَيسَت بِجدٍّ طَليقَـةٍ إِلَينا وَلا مَقلِيَّـةٌ مِن شَمالِها

هُوَ الصَفحُ مِنها خَشيَةً أَن تَلومَها وَأَسبابُ صَرمٍ لَم تَقَع بِقِبالِها

يصفح كُثيِّر عن عزَّة التي لم تألُ جهداً في إذلاله وصدِّه وهجره، فالفراق واقع بسببها هي، وليس بسببه، إلَّا أنَّه يصفح عنها كي لا يهجوها، والصَّفح هنا مقصور على كُثيِّر بغرض التَّودُّد والتَّقرُّب وإصلاح ما أفسده الوشاة، وهو صفح دائم دوام صدِّها أو وصالها، فلو قال: (هو صفحٌ)، لاختلف المعنى، وفهم الْمُخاطَب (عزَّة) أنَّه قد ينتقم منها يوماً ما، بعد أن يتخلَّص من قيود محبَّتِه لها.

خامساً: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق وصف الوقوف على الأطلال:

ورد القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق وصف الوقوف على الأطلال مرَّة واحدة أيضاً، في قصيدة بلغ عدد أبياتها ثلاثين بيتاً، خصَّصها كُثيِّر للحديث عن مأساته بسبب خروج عزَّة مُغتربةً إلى مصر، ووقع القصر فيها على النَّحو الآتي:

البيت الأوَّل: تقديم الجار والمجرور على الفعل.

البيت الثَّالث: القصر بتعريف طرفي الإسناد + تقديم الحال على الفعل.

البيت التَّاسع: تقديم الظَّرف على الفعل.

البيت العاشر: القصر باستخدام (لكن) العاطفة.

البيت الثَّاني عشر: تقديم نائب المفعول الْمُطلَق على الفعل.

البيت السَّادس عشر: تقديم الجار والمجرور على خبر ليس.

البيت التَّاسع عشر: القصر باستخدام النَّفي والاستثناء.

التَّقارب المكاني ذاته بين أبيات القصر، ودلالته ذاتها ذكرناها فيما سبق.

١- **المصدر السّابق**، ص ٣٠١.

أمَّا القصر بتعريف طرفي الإسناد فجاء مُقترناً مُتفاعلاً مع القصر بتقديم الحال على عامله الفعل في قوله[١]:

هِيَ الدارُ وَحشاً غَيرَ أَن قَد يَحِلُّها وَيَغنى بِها شَخصٌ عَلَيَّ كَريمُ

دلالة القصر بأسلوب تقديم ما حقُّه التَّأخير، وبأسلوب تعريف طرفي الإسناد ؛ دلالة واحدة، والقصر بتقديم الحال هنا جاء للأهميَّة، فقد قدَّم كُثيِّر ما يجول في خلده، وما يشغل تفكيره، ألا وهو منظر الطَّلل الْمُقفِر الْمُوحِش، وبذات وبالدَّلالة ذاتها جاء القصر بتعريف طرفي الإسناد، فقد قصرها، على أنَّها دار عزَّة، ولو قال: (هي دار)، لأصبح هذا الطَّلل غير مُخصَّص لعزَّة ؛ بل هو طلل من الأطلال الْمُنتشِرة في الصَّحراء العربيّة، ولو قال: (هي دار عزَّة) لاختلفت جماليَّة البيت بخلوه من القصر، وصار المعنى مُختلِفاً.

سادساً: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق الهجاء:

جاء القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق الهجاء في ديوان كُثيِّر عزَّة مرَّة واحدة، في مُقطَّعة تعدادها ثلاثة أبيات فقط، وفيها يهجو كُثيِّر بني ضمرة قوم حبيبته عزَّة، قائلاً [٢]:

فلا بَأسَ بِالبَزوَاءِ أَرضاً لَـــو انَّها تُطَهَّرُ مِـــــــن آثـارِهِم فَتُطيبُ

إِذا مَدَحَ البَكريُّ عِنـدَكَ نَفسَـــهُ فَقُل كَذَب البَكرِيُّ وَهـــوَ كَذُوبُ

هُوَ التَيسُ لُؤماً وَهوَ إِن رَاءَ غَفلَةً مِنَ الجارِ أَو بَعضِ الصَحابَةِ ذيبُ

فهذه الأرض التي يسكنها قوم عزَّة أرض طيّبة على الرَّغم من حرِّها، لكن بوجودهم أصبحت غير طيّبة، وغير صالحة للسَّكن، فقوم عزَّة هؤلاء أشبه ما يكون أحدهم إلى التَّيس أو الذّئب في اللؤم والخسة والغدر، وهذه المعاني تتوالد في قول كُثيِّر مُستخدِماً أسلوب القصر (هو التَّيس) ، فقد قصرهم على تشبيههم بالتَّيس، وغرضه من ذلك التَّشنيع والتَّحقير.

سابعاً: القصر بتعريف طرفي الإسناد، في سياق الحكمة:

جاء القصر بتعريف طرفي الإسناد في سياق الحكمة في قصيدة طويلة، خصَّصها كُثيِّر بمدح عبد الملك بن مروان، في قصيدة يغلب عليها طابع المدح والتَّعظيم، نحو قوله [٣]:

إِذا الناسُ ساموها حَيَاةً زِهيدَةً هِيَ القَتلُ وَالقَتلُ الَّذي لا شَوى لَها

١- مايو، قدري، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٣١٦.

٢- **المصدر نفسه**، ص ٥٤.

٣- مايو، قدري، **شرح ديوان كُثيِّر عزَّة**، ص ٢٣٣.

البيت لا ينفصِل عن سياق مدح الخليفة عبد الملك بن مروان، لكنَّه أراد بهذه الحكمة إيصال فكرة مغايرة لما هو عليه ممدوحه من الخلق النَّبيل، فالذين يطلبون الحياة رخيصة زهيدة، هم يطلبون القتل بعينه، القتل بلا مقتل، وهذا ما لا يتوافر في خلق عبد الملك بن مروان، فالغرض من قوله: (هي القتل) التعريض بأنَّ القتل الذي يلحق بالمرء بسبب إراقة ماء وجهه ابتغاء غرض دنيويّ دنيء، ليس من سمات ممدوحه، إضافة إلى النصح والرّشد.

ولو قال كُثيِّر: (هي قتل)، لفهم الْمُتلقي معنى العطب الآني الذي يندمل بمرور الزَّمن، ويمكن تجاوز آثاره، إلَّا أنَّ القصر بيَّن أنَّ تتبُّع متاع الدّنيا وعرضها، هو المصيبة التي بمنزلة المقتل الذي لا يمكن أن تجد له دواء أو حلاً.

نتائج البحث:

١-لا تمتلك اللُّغةُ السِّمة الشعرية إلَّا من خلال تميّزها عن التَّراكيب العاديَّة الْمُستهلكة، ويكون ذلك بامتلاكها صفة التَّفرُّد والحداثة، و خروجها عن المألوف، ويتحقَّق ذلك بالاستفادة من الحريَّة الكبيرة التي تمنحها اللغة، بما فيها استخدام أسلوب القصر بأساليبه المتعدِّدة، ومنه القصر بتعريف طرفي الإسناد.

٢-بينت الدراسة السَّابقة لأسلوب القصر بتعريف طرفي الإسناد في ديوان كُثيِّر عزَّة ؛ عبقرية فكرية، وإبداعاً فريداً، وحساً مرهفاً، مما جعل من أشعار كُثيِّر عزَّة وثيقة لغوية مهمَّة، تفتح أفقاً واسعة لكلِّ الدراسات المتعلقة بالأساليب النَّحويَّة البلاغيَّة.

٣-وقع القصر بتعريف طرفي الإسناد في ديوان كُثيِّر عزَّة في أغراض المدح، والغزل، والفخر، والشَّكوى، ووصف الوقوف على الأطلال، والهجاء، والحكمة، وهذا يشير بوضوح إلى كِثرة هذه الأغراض في شعره، فكُثيِّر عزَّة كثيرُ المدح لخلفاء بني أميَّة وأمرائهم، غزير الشَّكوى والعتاب لعزَّة التي أخلفت وعودها، وتركته يعاني آلام الفراق والحرمان، في حين لم تنل بقية الأغراض نصيباً من هذه الطريقة.

٤-تفاعل أسلوب القصر بتعريف طرفي الإسناد في ديوان كُثيِّر عزَّة، مع بقية طرق القصر في القصيدة ذاتها للنهوض بخدمة المعنى العامّ للنَّصّ، ورسم لوحة فنيَّة تبرز طبيعة الدّفقات الشَّعوريَّة بين صعود وهبوط في السِّياقات المختلِفة، والتي تقوم بدورها برصد الحالة النَّفسيَّة والشَّعوريَّة للشَّاعر.

٥-يُعد القصر أسلوباً بلاغياً بطرقه الْمُتعدِّدة بما فيها القصر بتعريف طرفي الإسناد، وضرباً من ضروب الإيجاز، والتَّوكيد.

قائمة المصادر والمراجع:

١- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدِّين أحمد بن مُحَمَّد بن أبي بكر بن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزَّمان**، تحقيق الدّكتور إحسان عباس، بيروت: دار صادر، (د.ت).

٢- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللّغة**، تحقيق عبد السَّلام محمَّد هارون، بيروت: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩ م.

٣- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمَّد بن مكرم بن منظور الإفريقيّ المصري، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر.

٤- الجرجانيّ، الشَّريف عليّ بن مُحَمَّد، **التَّعريفات**، ط١، مصر: المطبعة الخيريَّة بجماليّة مصر، ١٣٠٠هـ.

٥- الجرجانيّ، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود مُحَمَّد شاكر، ط٥، القاهرة: مكتبة الخانجي، ٢٠٠٤ م.

٦- الجوهري، إسماعيل بن حماد الصِّحاح، **تاج اللغة وصحاح العربيّة**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطَّار، ط٤، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠ م.

٧- حميدة، د. مُصطفى، **نظام الارتباط والرَّبط في تركيب الجملة العربيّة**، ط١، القاهرة: الشَّركة المصريَّة العالميَّة للنَّشر، لونجمان، دار نوبار للطِّباعة، ١٩٩٧ م.

٨- سقَّال، ديزيره، **علم البيان بين النَّظريات والأصول**، ط١، بيروت: دار الفكر العربي، ١٩٩٧ م.

٩- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، **أساس البلاغة**، تحقيق الدّكتور مزيد نعيم، والدّكتور شوقي المعريّ، ط١، بيروت: النَّاشر مكتبة لبنان، ١٩٩٨ م.

١٠- السَّكاكي، أبو يعقوب يُوسف بن مُحَمَّد بن عليّ ، **مفتاح العلوم**، تحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠ هـ- ٢٠٠٠ م.

١١- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، **الكتاب**، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، ط٣، القاهرة: الناشر مكتبة الخانجي، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م.

١٢- السّيوطي، أبو الفضل جلال الدِّين عبد الرَّحمن بن أبي بكر، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق مركز الدِّراسات القرآنيَّة، وزارة الشّؤون الإسلاميَّة والأوقاف والدَّعوة والإرشاد، السّعوديّة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشَّريف - الأمانة العامَّة - الشّؤون العلميَّة، (د.ت).

١٣- الفيروزآبادي، (مجد الدين محمَّد بن يعقوب الفيروزآبادي الشِّيرازي)، **القاموس المحيط**، ط٣، مصر: الهيئة المصريَّة للكتاب، المطبعة الأميريَّة، ١٣٩٨ هـ - ١٩٧٨ م.

١٤- فيود، بسيوني عبد الفتاح، **علم المعاني – دراسة بلاغيَّة ونقديَّة لمسائل المعاني**، القاهرة: جامعة الأزهر، مكتبة وهبة، (د.ت).

١٥- مايو، قدري، **ديوان كُثيِّر عزَّة**، بيروت: دار الجيل، ١٤١٦ هـ- ١٩٩٥ م.

١٦- الميداني، عبد الرحمن حسن حبنَّكة، **البلاغة العربيّة – أسسها وعلومها وفنونها، وصور من تطبيقاتها، بهيكل جديد من طريف وتليد**، ط١، دمشق: دار القلم، بيروت: الدَّار الشَّاميّة، ١٩٩٦م.

مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة
السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

صص ٩٨- ٧١

DOI:10.22075/lasem.06215271

الشّرعة وآفاق الدّلالة في قصيدة «الغريبة» لوفيق سليطين

زكوان العبدو*

الملخص

يقدِّم هذا البحث رؤيةً تحليليَّةً لقصيدة (الغريبة) للشاعر وفيق سليطين، في محاولةٍ لدراسة أسلوبه الشّعريّ، وتسليط الضَّوء على الشّرعة، وفاعليتها في إنتاج الدّلالة.

من هنا، جرى التّركيز على تقديم تأسيسٍ نظريّ يمهد للدخول إلى نظرية الشّرعة، ودراستها في تعدُّديَّتها، ودلالات ما تحتها، وما فوقها، بوصفها أساساً في إحداث الأثر الأسلوبيّ، ومرتكزاً لحركة الدوالِّ في فضاء النَّص.

وفي هذا السّياق التحليليّ، كان لابدَّ من الرّجوع إلى المؤثرات الفاعلة في إنتاج النَّص، من خبرةٍ أدائيَّةٍ، وثقافةٍ توزَّعت بين صوفيّةٍ، ووجوديّةٍ، وميثيولوجيّةٍ، ودينيَّةٍ، وفنيَّةٍ، جسَّدت الرؤيا في أيقوناتٍ دلاليةٍ تواشجت في الأنساق اللغويّة مع الأدوات التَّعبيريَّة، مبرزةً آليات التَّكوين النَّصي، والمفاعِلات الدّلاليّة المسهِمة في تماسك النَّص، وإعادة إنتاجه عبر التَّلقّي الخلَّاق الذي يعايش التَّجربة، ويعيد صياغتها، وقد ملأ فجواتها الدّلاليّة بكشوفاته عبر استبطان مكامنها التَّعبيريَّة.

وعليه، فقد جاء هذا البحث، المستند في تحليله إلى الإجراءات المفيدة في إضاءة شكل العمل الأدبي، ومضمونه، محاولةً لتأكيد دور الشرعة في تكنيك النص، وتناول الكلمة بوصفها بؤرةً للدال، والمدلول في إطار العلاقات السياقية المقدمة نصياً، وأساساً في معمارية النص في تشكيلها البنائي فنياً، وقد توصل إلى نتائج عدَّة أهمها أن الشرعة تسهم في إحداث الأثر الأسلوبي، وأنها تؤدي دوراً مهماً في مجال التأويل الدلالي، وأن نص "الغريبة" نموذجٌ جيدٌ لأسلبة التصوف، وقدرة الشاعر على تقديم مكوناته الثقافية بكفاءةٍ عاليةٍ استوعبت الصوفي والأسطوري في سياق التجربة، وتوظيفه التناص بوعيٍ شعريٍّ مميزٍ فتح النص على آفاقٍ معرفيةٍ دلاليةٍ أغنت التجربة.

كلمات مفتاحية: الشّرعة، الدّلالة، الأسلوب، الغريبة.

---

* مدرِّس في قسم اللغة العربيّة، جامعة حلب، سورية، البريد الإلكتروني: zakwan.alabdo@gmail.com

تاريخ الوصول: ١٣٩٥/٠٩/١٤هـ.ش= ٢٠١٦/١٢/٠٤م تاريخ القبول: ١٣٩٦/٠١/٢٩ هـ.ش= ٢٠١٧/٠٤/١٨م

المقدمة

يسعى هذا البحث إلى دراسة قصيدة (الغريبة) من ديوان (أوصال أورفيوس) لوفيق سليطين، في محاولةٍ لتسليط الضوء على الشّرعة، وفاعليتها في إنتاج الدّلالة، مع الاهتمام بما تشفُّ عنه من أبعادٍ تُسهم في الكشف عن المرجعيَّة المعرفيَّة المتجلِّية في النَّص.

وهو يؤمِّل أن يحقق غايته في اكتناه النَّص، وخصائصه الأسلوبية؛ لاستجلاء الرؤى المبثوثة فيه، مع إضاءة جوانبَ عدَّةٍ تُبرز فاعليَّة الأداء، والأسلبة الفنيَّة المنتِجة للدّلالة، راجياً أن يُسهم في إضافة قراءةٍ تحليليَّة ترفد النقد بدراسة تسعف القارئ في مواجهة النَّص الشِّعري العربِّي الحديث، وفهم عوالم الشَّاعر وفيق سليطين الشعريّة، وإدراك أبعادها الدّلاليّة.

تكمن **أهميَّة البحث** في تقصِّيه الجادِّ لمكوِّنات النَّص، ومستوياته التَّعبيريَّة، مع الاهتمام بخصائصه البنائيَّة، ووضع الصُّور في إطارها الدّلاليّ، لاستكشاف ظلالها المعرفيَّة، وطبيعة تشكيلها من خلال الانفتاح على آفاق الدّلالة، اعتماداً على الشّرعة، بوصفها شفرة تكثِّف الدّلالة. من هنا، **يفترض البحث** أن تقصِّي دلالات الشّرعة بأنواعها: (دلالات الشّرعة المتعددة، دلالات مافوق الشّرعة، دلالات ما تحت الشّرعة) يساعد الدَّارس في الوصول إلى مرتكزات الشعريّة، وفتح مجال التَّأويل، وتتبُّع حركة الدوالِّ في التشكُّل المتنامي نصيّاً. و**يهدف** إلى قراءةٍ تحليليةٍ توظِّف نظريةً أسلوبيةً ذات بعدٍ دلاليٍّ، تؤسس لانطلاق التحليل الفني من معطيات نقديَّة تسهم في سبر أغوار النَّص الشعري، وتفتيق بؤره الدّلاليّة؛ للخروج بنتائجَ ناجعةٍ في التَّعاطي مع الشّعر العربِّي المعاصر، لتؤكد دور الشرعة في الإسهام التكنيكي لبناء النص، وإحداث الأثر الأسلوبي، وفاعلية الأساليب التعبيرية في تماسك البناء النصي، مع الإضفاء الحيوي عليه، واستيعاب الرؤى، والمدركات المعرفية الكامنة في النص.

ونقول حول **منهج البحث** إنّ هذه الدراسة تؤسِّس قراءتها الأسلوبية متوسِّلةً بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد في تناول النَّص بالوصف والتحليل، والإلمام بالعوامل المسهمة في تكوينه، واستبطان محتواه، لفهم التخييلي، والواقعي، والتاريخي، والفكري في بنيته، والتلازم بين الذوق والمعرفة، والإجراءات المفيدة في إضاءة شكل العمل الأدبي، ومضمونه في إطار العلاقات السّياقية، فتعكس دوالُّ النَّص تصُّورات المبدع الذّهنيّة للمدلولات. ويقوم القارئ بالانطلاق من داخل النَّص، ليخرج إلى السِّياق المحيط لتحليل أبعادٍ مركَّبةٍ متفاعلةٍ معرفياً.

الدراسات السابقة

سبق أن قامت الدكتورة لطفية برهم بدراسة ديوان (أوصال أورفيوس) في مقالها الموسوم بـ: "أوصال أورفيوس: المعنى وظلال المعنى"، المنشور في مجلة: البحرين الثقافية (المجلد ٢٢، العدد٨٠، أبريل، ٢٠١٥)، وقدَّمت إضاءاتٍ حول المعنى، وظلاله فيه. وجاءت دراستها متكاملةً في جوانبها، وتناولت قصيدة (الغريبة) في سياقها، ولكن لم نجد دراسةً اشتغلت على تحليل القصيدة كاملةً. من هنا، جاء هذا البحث جديداً في مجاله التحليليّ.

مدخل

برز جهد كبير بذله الباحثون، والنقاد تجاه الأسلوب في العصر الحديث، نظرياً، وتطبيقاً[١]. ومن المهم الإشارة إلى أن التناول الأسلوبي ينصب على اللغة الأدبية، وأنها تمثل التنوع الفردي في الأداء، بما فيه من انحراف عن المستوى العادي المألوف، بخلاف اللغة العادية التي يتبادلها الأفراد بتلقائية لا تميز فيها[٢].

من هنا، يمكننا أن نطلق مفهوم الأسلوب على ما يمكن عدُّه شكلاً متميزاً للاستعمال اللغوي في الجمل، والنص أيضاً[٣]، فلغة الأدب تحدد الإمكانات التعبيرية التي توجد في لغة الخطاب، مستفيدةً من إبداعات جديدة لا تنتهي.

وعليه، يمكن القول: إن علم اللغة يدرس ما يقال، بينما تدرس الأسلوبية كيفية ما يقال، مستخدمةً الوصف، والتحليل في الوقت ذاته[٤]. والدراسات اللسانية تعنى أساساً بالجملة، بينما تعنى الأسلوبية بالإنتاج الكلي للكلام[٥]، وفي هذا السياق نجد أن القواعد هي العلم الذي لا يستطيع الكاتب أن يصنعه، أما الأسلوبية فهي ما يستطيع فعله[٦].

وتبقى الأسلوبية دراسة للتعبير اللساني، أما كلمة أسلوب فهي تعني طريقة للتعبير عن الفكر بوساطة اللغة[٧]؛ فهي إذ تقول الأشياء لا تنقلها، لكنها تنقل تصوراً ذهنياً عنها، والخطاب لاينقل وجود

١. لمزيد من الاطلاع، ينظر: د. محمد عبد المطلب، **البلاغة والأسلوبية**، ص١٨٥.

٢. **المرجع نفسه**، ص١٨٦.

٣. ينظر: تون أ. فان دايك، **علم النص**، ص١٦٨.

٤. ينظر: محمد عبد المطلب، **البلاغة والأسلوبية**، ص١٨٦.

٥. ينظر: موسى سامح ربابعة، **الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها**، ص٩.

٦. ينظر: بيير جيرو، الأسلوبية، ص١٣.

٧. **المرجع نفسه**، ص١٠.

المتصورات، ولا وجودها، كما لاينقل تعيُّنها، وإنجازها، أو ممكن تعينها، وإنجازها لغةً في لغة ما قبل التأسلب، إنما ينقل متصوراً ذهنياً عنها، وينجزه لغةً على شكل أسلوب تخرج به من دائرة اللغة العامة، والمشتركة إلى دائرة الأقوال الخاصة[١].

ويُعدُّ الأسلوب خاصيَّةً من خصائص الرِّسالة، كونه مبنيّاً على شرعة، والشّرعة- بحسب غرانجير- «نظامٌ من الأدوات المتَّفق عليها، والتي يتم عبرها انتقال الرِّسالة...، ومجموعة من الضوابط، بها تتكون الأدوات، وبها يلتزم المرسِل والمستقبِل»[٢].

وتقوم الشُّرَع على تعدديَّة الدّلالة؛ لما تتمتَّع به من طبيعةٍ إيحائيةٍ. وبهذا، فإن علاقة الأسلوب بالشّرعة ضرورية؛ إذ إنَّ شرط وجوده هو تعدُّد الشُّرع[٣]. وهنا، نكون أمام (دلالة ما فوق الشّرعة)، و(دلالة ما تحت الشّرعة) التي لا تتحكم فيها الشّرعة الأساس إلا بجزءٍ من الماهية التي تعطيها شكلاً، أما التعددية فتظهر في كل مكان تكون فيه العناصر خارج الشّرعة، وهي التي تنتظم إمَّا في نسقٍ (ما قبلي)، فتكون مهمَّتها تعزيز اللغة، مثل: ضوابط الوزن في الشعر، وإمَّا أن تكون في أنساقٍ حرَّةٍ مقروءةٍ في الرِّسالة بشكل (ما بعدي).[٤]

وإذا كان الأسلوب هو الميزة النَّوعية للأثر الأدبي الذي لا يعرف الأثر إلا بما يميزه[٥]، فإنَّ الأثر الأسلوبي، كما يرى غرانجير، يولد من (دلالة ما فوق الشّرعة). وكونها غير اصطلاحية، فإنها تُعدُّ سمةً من سمات الفرد الإبداعيَّة، وبها تتجلى قدرة المبدع في الوصول إلى خلق نسقٍ معيَّنٍ يَسِم به عمله.

وعليه، يمكن تعريف ما فوق الشّرعة أنَّه استخدام مجموعةٍ من الأدوات الأسلوبية القادرةٍ على نقل رسالةٍ ثانيةٍ، كالإيماء، والجِّناس الصَّوتيّ، والتّكرار،....[٦]

وانطلاقاً من اهتمام الأسلوبية بالسِّياق للإحاطة بالدّلالة، واحتمالاتها الإيحائيَّة، أو التأويليَّة، واهتمامها بالبنية، والمقصدية، مع استثمار مستوياتٍ تحليليَّة عدَّةٍ- فضلاً عن المستوى الدّلاليّ- كالمستوى التركيبي، والتَّناصي، والمرجعيّ، والمعماريّ...، مع الاهتمام بالنَّص، والقارئ معاً، فإنَّ الدراسة الأسلوبية

---

[١] - منذر عياشي، **الأسلوبية وإشكالياتها**، مجلة ثقافات ص ١٨٥،١٨٦.

[٢] - نقلاً عن: منذر عياشي، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**، ص ٧٤.

[٣] - **المرجع نفسه**، ص٧٤ و٧٥.

[٤] - **المرجع نفسه**، ص٧٤ و٧٥.

٥. ينظر: عبد السلام المسدي، **الأسلوب والأسلوبية**، ص١١٠.

٦. منذر عياشي، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**، ص ٧٥.

الدّلاليّة تقوم على قراءة النَّصِّ من الدَّاخل، خروجاً إلى السِّياق المحيط للربط بين البنائيَّتين الصُّغرى، والكبرى في السِّياق المعرفي.

ويعد التحليل النصي إنتاجاً؛ إذ إنه يعد بذاته نصاً للذات المحلِّلة، وهذا التحليل ليس نتيجة للميزات الموضوعية الملاحظة للنص وللسياق فقط، ولكنه أيضاً بناء عقلي لميزات تنسبها الذات المحلِّلة بشكل تفاعلي إلى النص، أو إلى السياق، ويصح هذا للقارئ الذي يقترب حدساً من النص، كما يصح للباحث العلمي[١]، وأصبح النص مادةً يجرب عليها الناقد أدواته، وإجراءاته التحليلية، لكنه لا يستخلص منها مكوناته النظرية، والفكرية[٢].

وفي هذا الضوء يسعى المحلِّل لاستكناه النص، ومفرزاته الدلالية، وشفراته، فالشعراء يحاولون تحرير المادة التعبيرية من الأثقال المفروضة عليها تقليدياً، ونقلها إلى حالة وظائفية انطلاقاً من قيمتها الحية[٣]، لنبحث في العلاقة بين الدال والمدلول، والتحول الذي يلحق، بآلية الأداة الدلالية، أو التعبيرية[٤]، فاللغة الجديدة تهتم بأن تحدس بالروابط الدفينة، وتكشف معنىً جديداً خلف المنسوب إلى الأشياء عقلانياً، وهي قادرة على التقاط علاقة الإنسان بالعالم. من هنا، نجد أن تجسيد القصيدة يعيد كتابة اللغة لتنسجم مع رؤية الشاعر، ووعيه[٥].

وبهذا، فإن البحث عن (الشّرع)، وآفاقها الدلالية في النص الشعري، إنما هو بحث في تقانات الأداء، وآليات الخطاب، والتعبير الفاعلة في النص، للإحاطة- قدر المستطاع- بسماته الأسلوبية، وما تسهم فيه من إنتاج دلالي منفتح الآفاق.

في ضوء هذا المفهوم تنطلق الدراسة في تحليل قصيدة (الغريبة)، في محاولةٍ لإضاءة بعض جوانبها الجمالية، معتمدةً على الشّرعة في تعدُّدها، ودلالات ما تحتها، وما فوقها، مستفيدةً من المفاعلات النَّصيَّة في تفتيق البؤر الدّلاليّة، في قراءةٍ تأويليةٍ تنطلق من رؤيةٍ معرفيةٍ، لامست الحالة الشعريّة الهاجسة بالاكتمال الوجوديّ بنزوعٍ صوفيٍّ، عبر لحظات التَّوحُّد، والتَّجدُّد، والمكاشفة، مع الانتباه إلى أنَّ الشّعر التَّجريديَّ في بُعده الصوفيّ، يمارس عمليَّة نزع الدّلالات المعتادة للكلمات بأسلبةٍ تفارق التَّجربة الغيبيَّة اللاهوتيَّة، فلا

١. منذر عياشي، **العلاماتية وعلم النص**، ص ١٤١و١٤٢.

٢. صلاح فضل، **إنتاج الدلالة الأدبية**، ص٣٠٠و٣٠١.

٣. كمال خير بك، **الجملة الشعرية الجديدة**، مجلة الكرمل، ص ١٢٩.

٦. **المرجع نفسه**، ص١٣٠.

٧. عدنان حيدر، **ما الحديث في الشعر العربي الحديث**، مجلة الناقد، ص٤٩.

تكون هناك مرجعيةٌ سوى التَّجربة الشِّعريّة، ما ينحو بالقارئ إلى متابعة عمليات التَّوليد الفنيِّ عن طريق الفروض الذّهنيّة في تفسير دلالاتها لما يترتب على كل احتمال من العثور على درجةٍ أعلى من معقوليَّة النَّص، وتماسكه، وهذا يجعل التَّشفير الثاني الذي تتأسس عليه التَّجربة الصوفيّة، في مرجعيتها للمرموز له، يتكوَّن من خلال ممارسة القراءة. وما التجربة الغيبيَّة في التَّعامل مع المادَّة اللغويَّة من منطلقٍ روحيٍّ، وتقنيات الترميز في الشّعر المعاصر في حالة الأسلبة الصوفيّة إلا رصيدٌ ثقافيٌّ يغني التَّجربة. وكثيراً ما يتداخل معها في مساراتها التَّعبيريَّة من دون تقديم رؤيةٍ تشفُّ عن اعتقادٍ دينيٍّ، فيتلاقى معها حينها بالأسلوب، والتعاطي التَّعبيري[١].

١. أسلبة التَّصوُّف بين التَّوحُّد والتعدد

تبدأ قصيدة (الغريبة)، التي هي أولى قصائد الديوان، بمقطوعةٍ عنوانها: (ألِف)، هذا العنوان يدفع إلى قراءة النَّصِّ في استثارةٍ للتفكُّر في رمزيته، وأسباب اختياره فاتحةً للديوان، وللنَّص، يقول الشَّاعر:[٢]

ألِفٌ.. به اختلفت جهاتي
ألِفٌ...
ومن أعراضهِ لغتي وذاتي،
ألِفٌ حبيبي..
سامقٌ،
مُتجوهِرٌ بالذَّات،
منقوصُ الصفاتِ

نلحظ من هذه اللوحة الافتتاحية، استخدام مجموعةٍ من الأدوات الأسلوبيَّة التي تنتمي إلى ما فوق الشّرعة؛ إذ يبدأ الشَّاعر بأول حرفٍ هجائيٍّ في العربيّة، وهو الحرف الوحيد المستقيم فيها، ويكرِّر ذكره في محور التركيب الأفقيِّ ثلاث مرات، وفي كلِّ مرَّةٍ يكون أساساً في محور الاستبدال، ليفتح أقانيمَ معرفيّةً يعرِّف بها الشَّاعر عالمه، فيأتي الإيماء بـ (ألف) عبر تنكيرها، ليتَّسع أفق التفكُّر باللامحدود، وتتشظَّى دلالات اللغة فيه، وتبرق بومضاتٍ إيحائيَّةٍ، فكأنَّ الألف (المستقيم) أصل الحروف، وفي كلِّ انحناءةٍ، وتغيُّرٍ يلد حرفاً، وتختلف الأشكال، وهو المستقيم الواحد الذي تَستمدُّ منه اللغة، والذَّات وجودهما.

١. صلاح فضل، **أساليب الشعريّة المعاصرة**، ص ١٩٢ و ١٩٣,

٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ٧.

ويأتي ذكرُ الحبيب متجوهراً بالذَّات، ما يسمح بالإشارة إلى اختزان الحروف كلِّها في الألف، ومنها يكون وجود الحبيب الماهويّ المتجوهر بالذَّات قبل وجود الصفات. وينسجم هذا التَّأويل مع مدلول (الألف) في الاصطلاح الصوفيّ؛ إذ يُشار به إلى الذَّات الأحديَّة؛ أي الحقّ من حيث هو الأوَّل في أزل الأزل، كما يُعبِّر عن إحصاء الأسماء الإلهيَّة، وأحَديَّة الجمع، والاسم الأعظم، والأحوال، وأئمة الأسماء...[١].

ولانجد أنَّ المقصود هو النَّقص بالصفات التي هي تشكُّلات آنيَّة، أو هيئاتٌ للانبثاق من الجوهر، إنما نجد أن النَّقص إشارةٌ

إلى تكثيف دلالة الوجود قبل انبثاق الصِّفات. وفي هذا نكون أمام مفهومٍ صوفيٍّ نازعٍ إلى التَّوحُّد، وإلى بُعدٍ وجوديّ، نجده الأشمل، وهو الولادة من الجوهر. الجوهر ثابتٌ، والإشعاعات المنبثقة منه لامتناهية، والكلُّ يشترك مع الجزء في الجوهر، ويتوحَّد به أيضاً.

هذه المفهومات تنهض منَّا، ونحن نقرأ هذه اللوحة ذات التَّجانس المتوهِّج موسيقيّاً؛ إذ تأتي القافية موحَّدة، والمقاطع الصوتيَّة متجانسة، وكأنَّه طقسٌ واحدٌ متَّحد الأدوات، ليدلَّ ما فوق الشّرعة على بداية نصٍّ غنيٍّ بالدّلالات.

وتبدأ اللوحة الثانية بتركيبٍ ظاهره التعريف، ودوالُّه غامضةٌ ((هي ذي الغريبة))، ويبدأ التَّساؤل: هل هي غريبة الشكل، والهيئة؟ الاسم، والهوية؟ ما كنهها؟ ما طبيعتها...؟

وتتبدَّى كلمة (الغريبة) مُردَفةً بتكرار (الغريب، غريب...) بين معرفة ونكرة، ويبدأ التلبُّس، والالتباس في مكاشفةٍ صوفيّةٍ تؤكد التَّوحُّد، فيصبح قلب الغريب مستقرّاً للذات المتحد معها بدلاً من أن يكون قلبها مستقره سكناً، وسكينةً، ففي المخاطبات للنفري نجد الذات الإلهية تقول للعبد: ((ياعبد أنا جعلت كل شيء سكناً للقلوب المحجوبة، فإذا بدوت لقلبٍ صرت موضع سكناه من كل شيء))[٢]، ونكون أمام توحُّدٍ صوتي، وجودي (أنا سائلٌ – أنا المجيب)، يقول الشاعر[٣]:

أدقُّ باب الله.. يُرجِع زفرتي،

ويقولُ: قلبُكَ مستقرّي يا غريبْ!

وكأنَّني أنا سائلٌ عنِّي..

---

٣. لمزيد من الاطلاع، ينظر: عبد الرزاق الكاشاني، **معجم الاصطلاحات الصوفيّة**، ص ٤٩-٦٠.

١. النفري، محمد بن عبد الجبار بن حسن، **كتاب المخاطبات**، ص١٦١.

٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ٨.

ومنها أنا المجيبْ!.

ألِفُ الغرابةِ أشرقتْ...

كُوشِفْتُ بالسرِّ العظيمِ،

علمتُ جهلي فيه...

((كوشفتُ)) صيغة المبني للمجهول تخلق جوّاً من التّفكر، يعزِّزها ((السرِّ العظيم)) الذي علم الشَّاعر جهله فيه، وهذا الجهل يشير إلى كشفٍ نورانيٍّ في معراج المعرفة يدرك الشَّاعر من خلاله أنه لا يعرف شيئاً من الغيب في ماورائيَّةٍ ذات بُعدين: بُعدٍ ميتافيزيقيٍّ، وبُعدٍ داخل الكينونةِ في البحث عن الذَّات. ويستمرُّ حضور الأنا في تشكُّلٍ نصيٍّ تتعدَّد فيه الشّرعة أيضاً:[١]

أنا خافقٌ منها...

وصورةُ نقصِها منِّي، احترقتُ..

وما اكتملتُ بها،

ولا دارتْ على صدري رحَاها!

هي طعنةٌ في القلب

من غمَّازةٍ في الخدِّ..

يكشفها التبَسُّمُ حين تُعرِضُ..

أو تَصدُّ

ولا قَرارْ

((أنا خافقٌ)) تدلُّ على الفاعلية، وثباتها من حيث دلالة الجملة الاسمية، لكنَّ العلاقة متضادةٌ بين الشَّاعر والغريبة، فهو خافقٌ منها، لكنَّ صورة نقصها منه.

وتأتي بؤرة الفعل ((احترقتُ)) لتنحو بنا إلى الاحتراق الصوفيِّ بمعنى التَّوحُّد في النور مع الذَّات الإلهيَّة، والطمع في الوصول إلى الكمال، فالشَّاعر يتماهى مع ((الفَراش)) في المهمَّة؛ إذ إنَّ الفراش ((يطير حول المصباح إلى الصباح، ويعود إلى الأشكال، فيخبرهم عن الحال بألطف المقال، ثم يخرج بالدَّلال طمعاً في الوصول إلى الكمال. ضوء المصباح علم الحقيقة، وحرارته حقيقة الحقيقة، والوصول إليه حقّ الحقيقة. لم

٣. **المصدر السابق**، ص ,٩

يرضَ بضوئه وحرارته، فيلقي جملته فيه، والأشكال ينتظرون قدومه ليخبرهم عن النظر حين لم يرضَ الخبر، فحينئذٍ يصير متلاشياً متصاغراً متطائراً، فيبقى بلا رسم، وجسم، واسم))[١].

هذا الفراش الذي يحترق في إقباله على نور المعرفة –كما يبيِّن الحلاج – يكشف الشَّاعر إشارته إليه في ((الاحتراق)) في نصِّه الثَّاني من الديوان بقوله: (فراشة نفسي، / أحوم على النار.../ هذا حجابٌ كثيفٌ من الضوءِ/أرفعه باحتراقي)[٢].

والشَّاعر، هنا، احترق لكنَّه لم يكتمل مع الأنثى، وهذا من باب الاكتمال بنقصه، وضلعه الذي يحنُّ إليه، هذا الاكتمال الذي يحقِّق طمأنينةً جسديّةً ونفسيّةً، وينقذ الروح من اغترابها، فالآخر هو الملاذ، والمكمِّل الوجوديّ. وهنا، نميِّز بين (الكمال) الذي يشير إلى التَّوحُّد فيكون فيه الشَّاعر هو الآخر (الذَّات التي حل بها)، و(الاكتمال) الذي يُبلغ في الاتحاد مع الآخر؛ أي علاقة تكامل لاحلول. لكن لم يتحقق الاكتمال، حتى ولو قُصد منه الكمال، فالاحتراق كان فرديّاً، ولم يصل به إلى ملاذه.

وإن كنا نفترض دلالةً صوفيَّةً للأنثى، فإننا نجد بُعداً ميثيولوجيّاً أيضاً، يشير فيه الاحتراق إلى طقسٍ شعائريٍّ لتأليه الأنثى، بوصفها رمزاً للإخصاب، والولادة، فالتَّجلِّي الحسِّيُّ في صورةٍ تحمل دلالاتٍ صوفيّةً يدعم حضور الأنثى (المرأة)، والغمَّازة في الخدِّ، والمفردات: (تُعرِض، تصدُّ،لا قرار) تجعلنا أمام امرأةٍ حقيقيَّةٍ، وهذا التَّردُّد في (التَّوحُّد، الاكتمال، الوجود) يجعل الشَّاعر خارج الصُّورة في انتظار حلولها. يريد امتلاكها، وتغريه مفاتنها، لكنَّه الغبار على الإطار، ولا يملك إلا الانتظار، يقول:[٣]

وأنا الغُبارُ على الإطارْ.
أنا للغريبة نهبُ نظرتها...
وعجينةُ اللَّعب البريءِ لروحها...
وأنا انتظارْ!.

الصُّورة في هذا المشهد مركَّبةٌ من سياقاتٍ متعالقةٍ، فيها احتمالاتٌ للغزل الصوفيِّ، والتَّوق إلى التَّكامل الوجوديّ، والنَّفَسِ الحسيِّ في شعرٍ تجريديٍّ إشراقيٍّ يتضح فيه النزوع الصوفيُّ، الميتافيزيقيُّ، والامتزاج بمعالمَ صوفيَّةٍ تختلط فيها الرؤى[٤].

---

١. حسين بن منصور الحلاج، **الطواسين وبستان المعرفة**، ص٤٧.

٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، قصيدة: (صورتها في الكلام)، ص ٢٣.

٣.**المصدر نفسه**، ص ٩.

٤– ينظر: صلاح فضل، **أساليب الشعرية المعاصرة**، ٣٦.

وعليه، فإن الصوفي الذي وصل إلى أناه الخالص التجريبي، هو في الواقع يصل إلى الأنا الكوني الخالص، وهذا يفسر تجربة العلو الذاتي، التي يرويها المتصوف باسنمرار، وصولاً إلى الذات الكلية التي يتحد معها[١].

٢. الترميز وفاعلية التّناص

تطالعنا المقطوعة الثّانية من النّص (لام) بظهور الأنثى عبر خطرات روحها، فيتجلّى البُعد الروحيُّ في مكانٍ خاصٍّ ((المكان سوى المكان)). إنَّه انفصالٌ صوفيٌّ عن الواقع، انتقال إلى طقسٍ لازمان للشّاعر والأنثى فيه، ولا يقدّم الشّاعر فيه علاماتٍ من طرف الأنثى، إنما حضورها فيه. هي قبّته، وهو ظلالها:[٢]

أقولُ هنا المكانُ سوى المكان،
ولا زمان لنا،
ووَحْدَكِ قُبّتي..
وأنا ظلالُكِ في الحديقة..

نقف هنا، عند المستوى المرجعيِّ، فالحضور الدّلاليُّ الصوفيُّ متجلٍّ في مفردات اللوحة، وتكثّفه كلمة (ظلالك) في تشفيرها الأبستملوجيِّ؛ إذ إنَّ الظّل عند المتصوفة يعني العالَم، والعالَم ظلُّ الله ((العالَم ليس إلا وجود الحقِّ الظّاهر بصور الممكنات كلِّها، فلظهوره بتعيُّناتها سُمِّيَ باسم: السِّوى، والغير، باعتبار إضافته إلى الممكنات، إذ لاوجود للممكن إلا بمجرد هذه النسبة، وإلا فالوجود عين الحقّ والممكنات ثابتةٌ على عدميتها في علم الحق، وهي شؤونها الذّاتيَّة، فالعالَم صورة الحقِّ، والحقُّ هو العالَم وروحه، وهذه التعيُّنات في الوجود الواحد أحكام اسمه الظاهر الذي هو مجلى لاسم الباطن))[٤].

في ضوء هذا المفهوم، يكون الظّل ((هو الوجود الإضافيُّ الظّاهر بتعيُّنات الأعيان الممكنة، وأحكامها التي هي معدومات، وظهرت باسمه النُّور الذي هو الوجود الخارجيُّ المنسوب إليها، فيستر ظلمة عدميَّتها النُّور الظّاهر بصورها صار ظلّاً لظهور الظّل بالنُّور وعدميَّته في نفسه))[٥].

١. ينظر: ولتر ستيس، **التصوف، والفلسفة**، ص ١٩٠و١٩١.
٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص١٠.
٣. عبد الرزاق الكاشاني، **معجم الاصطلاحات الصوفيّة**،ص١٢٤.
٤. **المصدر نفسه**، ص ١٨٤.

وفي ذكر القبَّة إشارةٌ إلى الحديث القدسيِّ: ((أوليائي تحت قبابي لا يعرفهم غيري))[١] *، وبالجمع بين دلالات (اللام)، و(الظّل)، و(القبَّة)، نجد أنَّ (اللام) تكتنز حقلاً دلالياً لمفرداتٍ صوفيّةٍ، منها: اللايحة (تلوح بنور التَّجلي ثمَّ تروح، وتسمَّى بارقةً، وخطرةً). واللبس (الصُّورة التي تلبس حقائق الروحانية)، ومنه لبس الحقيقة الحقانية بالصور الإنسانية التي أشير إليها في الحديث [٢].

هذه الأسلبة الصوفيّة تفتح دلالة الشّرعة على مستويين: مستوى التَّجربة الصوفيّة، ومستوى التَّجربة الشعريّة المجسّدة لها، وكلتا التجربتين تشغلان مكاناً في الروح، وكلتاهما تتميَّزان بالانفصال، والانشغال عن الواقع.

من هنا، تصحُّ الموازاة بين التَّجربتين في المعاناة، والتَّجلي، والانتقال من مقامٍ إلى مقام[٣]. وهذا المقام (الشّعريّ/ الصوفيّ) هو مركز دلالات الشّرعة، فالأبعاد الصوفيّة في الشّعر الحديث عامةً، هي دلالاتٌ للاستفادة من الخبرات الصوفيّة الماضية في تشكيل المفهومات الجديدة، والشّعراء المعاصرون لم يتَّبعوا الصوفيّة نهجاً حياتياً، كالحلاج، والسهروردي، وابن عربي...، إنَّما تعاملوا معها على أنها أداةٌ للمعرفة بعيداً عن الانصراف عن الدنيا[٤]، وهذا النَّص يقدِّم شاعراً له تجربته الخاصة، وكأنَّ التَّصوُّف عنده موقفٌ كونيٌّ يقدِّم فلسفته في فهم الوجود، ويعيش عالماً صوفيّاً تنمو في داخله المعرفة بعيداً عن الاتجاه التعبُّدي.

وتأتي ثنائيَّة ضديَّةٌ بين(الأنا)، و(الأنا) التي هي نقيضها، فأنا نقيض أناي، و(أنا جداري). إنَّه العارف الذي كوشِفَ بالسِّرِّ العظيم، يصير ظلالاً لنور الذَّات الإلهية، وجداراً لذاته، وهذا يتوازى مع الذَّات الشعريّة في عدم الاكتمال على الرغم من الاحتراق. وفي بستان المعرفة، والنُّور، يصير جداراً، ليبقى، في بحثه، غير مكتملٍ، ودائم التَّوغُّل في كينونة الوجود، ويبقى الانتظار الذي انتهت به اللوحة الأولى حاضراً

---

١. عبد القادر الجيلاني، **سر الأسرار**، ص ٥٤.

* ذكر الكاشاني الحديث في معجم اصطلاحات الصوفيّة، وبيَّن أنه لم يعثر عليه بين الأحاديث القدسية، ولدى البحث لم نجده في الكتب التي اهتمَّت بجمع الأحاديث القدسية، والنبويَّة عامةً، ينظر: عبد الرزاق الكاشاني، **معجم الاصطلاحات الصوفية**، ص ٩١.

٢.عبد الرزاق الكاشاني، **معجم الاصطلاحات الصوفيّة**، ص٩٠ و٩١.

٣. رافع يحيى، **الإشراقي والأرضي في قصيدة صورة للسهروردي في شبابه للشاعر عبد الوهاب البياتي نموذجاً**، ص٣١.

٤. **المرجع نفسه**، ص .٣.

٥. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١٠.

في المشهد. إنه ينتظر قيامة عاشقٍ خبَّأها الله له؛ عاشق يتلبَّس الشَّجر، يلبس الحقيقة الحقَّانيَّة بصورةٍ إنسانيَّةٍ، فيعرى من حقيقته، ويولد في الحوار:[١]

سأقولُ إنَّ اللهَ خَبَّأ لي قيامةَ عاشقٍ
يتلبَّس الشجرَ الذي يمشي إليكِ بهِ،
فيَعْرَى من حقيقته...
ويُولَدُ في الحوارِ.

ونقف، هنا، على العري، والولادة في الحوار، لنجد أنَّ الحوار داخليٌّ، لكنَّه ليس منولوجاً، إنَّما هو أقرب إلى التَّوحُّد، والحلول، حوارٌ بين ذاتين متوحِّدتين معاً! وهو يفتح شرعةً متعدِّدةً، بوصفه إشارةً إلى الولادة في الحوار المعرفيّ عبر المكاشفة، والتَّوحُّد، هو حوارٌ يمنح النَّص ديناميَّة في البحث لكشف الغيب، وماهيَّة الذَّات والوجود معاً، فيبقى الشَّاعر غريباً يطالع الصُّور الأليفة، يقول: [٢]

وأنا الغريبُ...
أطالعُ الصُّورَ الأليفةَ،
ثمَّ أسحبُ رَجْفَةَ الميلادِ من أَوْصالها...
إنَّ الغريبةَ غَرَّبتني...
والغرابةُ أنْ أكون أنا الشَّبيه...
أو اليتيمَ..
أو الطلاسمَ فوقَ غُرَّتها...
على وضحِ النهارِ!.

ونجد، في هذه اللوحة، دلالتين للشُّرعة المتعدِّدة فيما فوقها: دلالة تمتدُّ ببعدها الصوفيّ، وتكرار مفردات الغرابة، والغربة: (الغريب، الغريبة، غرَّبتني، الغرابة)، وهي متساوقةٌ مع تناقضٍ ظاهريٍّ بين (أنا نقيضي)، و(أنا الشَّبيه)، ودلالة تمتدُّ في البُعد الميثيولوجيِّ الذي تتَّفتق في أقانيمه بؤر الدّلالة في الديوان عبر عنوانه، ((فبدلاً من ضخِّ نسغ الحياة في أوصال الغريبة – الحبيبة، التي يبحث الشَّاعر عنها، كما ورد في الأسطورة، نجده هنا يسحب رجفة الميلاد، الولادة، الخلق من أوصالها))[٣].

١. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١١.

٣. لطفية برهم، **أوصال أورفيوس: المعنى وظلال المعنى**، مجلة البحرين الثقافية، ص ١٧.

وينفتح النَّص على رمزٍ جديدٍ، هو (الغزال)، الذي يتردَّد في الشّعر العربيِّ إشارةً إلى الجمال، ولكن مع النفور، وعدم الاستقرار، فيوظِّفه المتصوِّفة بدلاليَّته الرامزة إلى الذَّات الإلهية[١]، كما يوظفون الغزال، والغزالة للإشارة إلى النَّفس الإنسانيَّة التي أُلهِمت صوابها، فقد ورد قول النَّابلسيّ، في شرحه ديوان ابن الفارض، عن الغزالة، والغزال، وتوظيف ابن الفارض لهما في شعره: ((وربما كنّى بالغزالة عن الروحانيَّة الإنسانيَّة المشرقة على العالَم الجسماني، وبالغزال عن القلب الإنساني المتلفِّت بالفكر والخيال إلى عوالم الإمكان))[٢].

ولايفوتنا أنَّ الغزالة من أسماء الشمس، لكن ما يهمنا، هنا، هو بؤرة رمزيَّة الغزال في النَّص، فالغزال يوبِّخ الشَّاعر بنظرة، يقول:[٣]

كم كان برقُ اللهِ يهمي إذ يُوبِّخني الغزالُ بنظرةٍ،
ويردّني طفلاً ألوذ بحَيْرتي..
لكأنِّ بعضَ دمِ الغزالِ أنا،
ولي منهُ ابتهالاتي..
وغاري!.

واضحٌ أن اللوحة تكتنز دلالاتٍ عدَّةً، فنجد الغزال برمزه الصوفيِّ مع الحيرة (حيرة العارف الصوفيّ)، مع (الطفولة)، وإشاراتها إلى الولادة، وبحثها في الحياة لاكتشاف آفاقها، وحيرتها بها من جهة، ومن جهةٍ ثانيةٍ نجد استحضاراً لبيت المتنبِّي في رثائه والدة سيف الدولة؛ إذ يقول في سياق القصيدة:[٤]

فإن تفقِ الأنامُ وأنت منهم فإنَّ المسكَ بعض دمِ الغزال

وترى الدكتورة لطفية برهم في هذا الاستحضار تقاطعاً بين:

(لكأنَّ بعضَ دمِ الغزالِ أنا)

و(فإنَّ المسكَ بعض دمِ الغزال)

وهذا التقاطع يجسِّد (أنا) الشَّاعر، مع المسك، تقابلاً يؤكد الدّلالة للمخاطِب، فأنا الشَّاعر في لحظة إبداعٍ ناجمةٍ عن لحظة تأمُّلٍ صوفيٍّ، هي لحظة إشراقٍ معرفيٍّ تلج جوهر الإنسان، فينفتح رمز الغزال على

١. ينظر: **المرجع السابق**، ص ١٩.

٢. بدرالدين الحسن بن محمد البوريني– عبد الغني النَّابلسيّ، **شرح ديوان ابن الفارض**، ج ١، ص ١٧٧.

٣. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١١.

٤. عبد الرحمن البرقوقي، **شرح ديوان المتنبِّي**، ج ٣، ص ١٥١.

الإنسان المتلفِّت بالفكر والخيال إلى عالم القلب، عالم نصٌّ إبداعيٌّ منفتحٍ على روحانيَّةٍ مشرقةٍ على العالم الماديّ[١].

وهذا يقارب ما رآه النَّابلسيّ من رمزيّة الغزال في شعر ابن الفارض، مؤكداً البعد الصوفيَّ الذي يضيف إلى الاستفادة من بيت المتنبِّي فاعليةً أدائيةً تكثِّف الدّلالة، وتمنح النَّصَّ تقانةً تنمُّ على خبرةٍ معرفيَّةٍ، وخصوصيَّةٍ في التَّبئير، والتَّشفير، والتَّكنيك الشّعريّ...

ويتجسَّد الإشراق في قرار الروح، وعمليَّة الخلق في الفيض؛ إذ يقول الشَّاعر:[٢]

وأنا الخميرةُ في قرارِ الرّوحِ بين يديه كيف يصوغها...

وأنا هُويَّةُ فيضِهِ...

وأنا المعتَّقُ في جراري!.

لنكون أمام دلالات ما تحت الشّرعة في تكوين أنساقٍ حرَّةٍ ذات بُعد تعبُّديٍّ روحانيٍّ تبدأ بالابتهالات، والغار، وصولاً إلى عمليَّة الخلق من الفيض، هذا الخلق هو هُويَّة فيض الذَّات الإلهية، التي نجد فيها العابد معتَّقاً في جراره بوجودٍ قديمٍ. إنَّه في جوهر الفيض من قبل تشكُّله، وما ولادته منه إلا لأنَّه في نسغه الوجوديِّ الأوَّل.

وتستمرُّ طقوسُ العبادة، طقوسُ التَّجربة بمستوييها: (الصوفيّ / الشّعريّ)، لنجد مشهداً من التَّسبيح باسم الذَّات الإلهيَّة، يتوه فيه الشَّاعر بين حروف اسمها من غير وصولٍ، كالاحتراق من غير اكتمال، ودائماً هناك اقترابٌ من غير وصولٍ، واستمرار الرحلة إلى الداخل بسبر أغوار عالم النَّص يعزِّز التشكل الشّعريّ مراوَغةً في الوصول إلى الاكتمال، والمكاشفة الشِّعريّة التي هي ضرورةٌ لاستمرار الإبداع، وهي نفور الغزال، ونفور الكلمة في تأويلها. إنَّها علاقة خصامٍ تتكرَّر في اللوحة، خصام داخليّ في (الواضح السريِّ من خلجاتها). هذه الثنائيَّة الضديّة تجاذِب الشَّاعر، وتشدُّه في مسافة التَّوتُّر بين الممكِن، ووعيه، وبعد الخلجات، ينقض وجوده في الكلام المستعار. وربما يقترب هذا من ادِّعاء بعض الصوفيّين أنَّه لا يمكن التَّعبير عن التَّجربة الصوفيّة بالكلمات[٣]، مع إدراكنا أنَّ الشَّاعر لم يعد يتصوَّر اللغة أداةً، ترجمةٍ للوجود، أو

١. لطفية برهم، **أوصال أورفيوس: المعنى وظلال المعنى**، مجلة البحرين الثقافية، ص ١٩.

٣. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١١و١٢.

٣. ينظر: رافع يحيى، **الإشراقي والأرضي " قصيدة صورة للسهروردي في شبابه للشاعر عبد الوهاب البياتي نموذجاً"**، ص ٣١.

التَّجربة، إنّما اتَّحدت اللغة بالوجود في منظوره، فصارت الكلمات تجسيماً حيّاً له، وصار الشّعر، بالنسبة إليه، هو الوجود، والتَّجربة، والحياة[١].

وقد وجدت الدِّراسة ضرورةً إلى هذه الإضاءة، لأنها تسهِم في توسيع أفق دلالة اللوحة، يقول:[٢]

سبَّحْتُ إسمكِ في الكلامِ،
وهْتُ بين حروفه...
خاصمتُني في أُفْقها الداني،
وفي تأويل فِتْنَتِها...
خاصمتُني في الواضحِ السّريِّ من خَلَجاتها،
خاصمتُني...
ونَقَضْتُ كوني في الكلامِ المستعارِ.

ويأتي الالتماس في الطلب، مع الاستمرار في الحوار. ونلحظ أنَّ الموسيقا هادئةٌ، هامسةٌ، ناضحةٌ بالوجدانية، والتحبُّب، إذ تتحاور الذَّات الإلهية مع ذات الشَّاعر، وقد حلَّت فيها روح الخلق، مع عدم إغفالنا الإشارة إلى (أورفيوس) الموسيقيّ العظيم المستَحضر في عنوان الديوان، وكأنَّه يكتوي شغفاً، ويعزف ألحانه الحزينة إثر فَقْد زوجته الأبديّ، والتي اتّخذت بُعداً كهنوتياً:[٣]

– لا..
"لا تُخَيِّبْني حبيبي!"
– من أنا حتى أخيِّبَ خالقاً..
به أكتوي شغفاً..
وموسيقا..
ورجماً بالظنون..

وربَّما كان الطلب من الشَّاعر متحبِّباً من الذَّات الإلهية (الحبيب) ملتمساً منه ألا يخيِّبه، فيأتيه الجواب منها بنعته بالخالق؛ إذ سُبقت اللوحة بمشهد الفيض الذي بدا فيه الشَّاعر هوية الفيض وكُنهه، وقد عزَّز

١. عز الدين إسماعيل، **الشّعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية**، ص ١٨٠.
٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس** ص ١٢.
٣. **المصدر نفسه**، ص ١٢و١٣.

تأويلَ تبادل الأصوات في اللوحة تكنيكُ الشَّاعر في علاماته من خلال الشرطة (-لا)، ثم ننتظر مع النقطتين (..) ليأخذ الصوت المشهد الجديد المحدَّد عبر التنصيص ((لا تخيِّبني حبيبي)).

وينفتح النَّصُّ على رمزٍ جديدٍ هو رمز (النَّار)، فندخل حقلاً معرفيّاً جديداً مع التباسٍ في الصَّوت بعد حالاتٍ من التَّوحُّد اللامكتملة، والواقعة في تجوهرها الوجوديّ. والنقض والنقيض نجدهما تماسّاً يتخطَّفه برق المكاشفة، والمعرفة، بإيماءاتٍ ظاهرها ضديٌّ، في تجسيدٍ لرؤىً متواشجةٍ، تتبأَّر في سياق ناظمٍ رؤيويٍّ خلَّاقٍ. والنَّار، هنا، لها شرعتها القَبْلية، بوصفها رمزاً للنُّور، والمعرفة، والكشف، والعبادة، وفي السّياق النَّصيّ نجد هذه الدلالات مجتمعةً، يقول:[١]

أنا عابدُ النَّار التي تأتي عليَّ بها،
ولستُ أنا ...
وليس سوايَ ناري!.
يا إسمها...
ناديتُني منهُ فكُنْتُ
وكان أَصفى من نقاوتِيَ اختلاطيَ..
كان أبهجَ من مطابقتي عِثاري!.

عبادة النَّار في البعد المعرفيِّ ترتبط بالمجوس، وكان للمتصوفةِ مواقفُ عدَّةٌ منهم، بين ضلالٍ من غير قصدٍ، وتوهُّمٍ بأن الصُّورَ هي الذَّات الإلهية، فضلّوا بالهدى بنور الحق، ومدحٍ لإبليس[٢]. وبحضورها النَّصيّ، هنا، تأخذ بُعداً حيويّاً عبر الخضوعِ للنُّورِ.كما أن النَّار عنصرٌ وجوديٌّ أساسٌ في عمليَّة الخلق. ويدفع عنها الارتباط بغير التَّصوُّف في فضاء الوجود قولُ الشَّاعر: (ولستُ أنا.../ وليس سوايَ ناري)، فلعبة الضمير بـ (سوايَ، ناري) الدَّالة على الأنا من خلال ياء المتكلم مع النَّفي تقدِّم شرعةً فرديّةً في توليد الأثر الأسلوبيّ بتقانةٍ أدائيَّةٍ إبلاغيةٍ تعزِّز دلالات التَّجربة الصوفيّة، فلا (أنا) الشَّاعر، ولاسواها ناره. وكأنَّنا من جديدٍ أمام بؤرة عدم الاكتمال، وهذه الحال من عدم الاكتمال أبهى، وأشهى، وأبهج عند الشَّاعر الدائب الكشف، والتَّوغُّل في دُخيلاء الذَّات، وبواطنها. من هنا، كان منطقياً أن يكون الاختلاط أصفى من

١. **المصدر السابق**، ص ١٣.

٢. لمزيد من الاطلاع، ينظر: إبراهيم محمد منصور، **الشّعر والتَّصوُّف "الأثر الصوفيّ في الشّعر العربي المعاصر ١٩٤٥-١٩٩٥"**، ص٣٨.

النَّقاوة؛ إذ يؤدِّي إلى التلاقح، والإخصاب المنسجم في محور التركيب مع مركزية الجوهر المشعِّ بسياقات الولادة، والخلق، والوجود.

ويأتي العثار ثنائيَّة ضديَّةً تؤكد الخصوصيَّة، والتميُّز في عدم المطابقة من جهة، والبحث، والمعاناة، والتعثُّر في الوصول، من جهةٍ ثانية.وبهذا، يشتغل الشَّاعر على الثنائيَّات الضديَّة ليخلق فجوةً دلاليَّةً تلدُ، ممَّا بين تجاذبات ضدِّيَّتها، متتابعاتِ مرتكزاتِ الدّلالة، وانبثاقاتها. وهذه الثُّنائيَّات تمنح الأسلوب شرعته التي يكون بها، فنكون أمام تجربتين تتدفَّقان باستمرارٍ لا يخرج النَّصُّ عنهما (التَّجربةالصُّوفيّة) الملتبِسة سياقياً بـ (التَّجربةالشعريّة)، التي هي في أساسها مغامرةٌ لغويَّةٌ وجوديَّةٌ، فالشّعر هو الذي يقود الشَّاعر إلى عالم اللغة، ويكشفها له، بوصفها أساساً لقول الوجود، وهي التي تكشف عن الوجود، وتحقِّق حضوره[١]. هذه القراءة تهيِّئ لنا الدخول في مشهدٍ يفتح أقانيم الوجوديّة:[٢]

((أنا لم أقلْ لغَدِي..
خبَّأتُ من يدِها..
للبرقِ والرَّأدِ،
وجلوتُ مرآتي...
وكسرتُها عَمْداً،
لأراها في العَدَدِ
أنا لم أقلْ لغدي..
أصبحتُ مِلءَ يدي،
وهَززْتُ نَخْلتَها..
في يوميَ الأبدي،
وعصفتُ بالأعلى...
من شاهقٍ نَضِدِ..
لا الأرضُ مُستَندي،
لا البحرُ مُعْتَمدي،
والأفقُ مُنقَلِبٌ..

١. لمزيد من الاطلاع، ينظر: كرد محمد، **الشّعر والوجود عند هيدغر**، ص ١٤٤، وما بعدها.

٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١٣ و١٤.

والجِذْعُ.. ساريتي منهُ
ومتَّحدي)).

في هذه الدفقة الشعورية تنفتح آفاق الدّلالة على أبعادٍ جديدةٍ تغني النَّص، ولاتخرج عن سياقات الرؤيا الكلِّيَّة، فنكون أمام (المرآة) التي تعكس الصُّورة المنجزة، وحين يكسرها الشَّاعر تتشظَّى مع ما تعكسه، لتتعدَّد الصور. ومنه، فإنَّ الذوات الواقعة في حيِّزها تتعدَّد أيضاً، فيأتي العدد، بدلالته الوجوديّة المترعة بالنزوع الصوفيّ، قبساً يضيء فضاء الدّلالة. وندعم تأويلنا هذا بما تراه العرفانيَّة الصوفيّة في سياق العدد، إذ نتبيَّن أنَّ ((الواحد مبدأ ظهور العدد، وأنَّ العدد هو الذي بموجبه طرأ التَّفصيل عن المبدأ، وتفضي هذه المقولة إلى ثنائيَّة الواحد والكثير، أو الوحدة والكثرة، وهي ثنائيَّة تنحل إلى تصُّور مبدأي القوة والفعل، أو اللاوجود والوجود، أو الإجمال والتفصيل، فالأعداد مجملة في الواحد، وموجودة فيه في القوة، وهي ذاتها عند تجلي الواحد في المراتب العددية، موجودة على هيئة الفعل والتفصيل))[١].

والعالم، بهذا المعنى الرمزي، مجملٌ في الواحد، وتومئ الرموز إلى تماثلٍ متناسب، فالعلاقة التَّلازمية بين المبدأ الخالق، والمخلوقات، تبدو على نحو العلاقة التَّلازمية بين الواحد والعدد[٢].

ما ذكرناه، هنا، ينسحب على لوحاتٍ عدَّةٍ سبق أن حاولت الدراسة إضاءة دلالاتها، وقد رأت في هذه اللوحة تجسيداً للرؤيا المقدَّمة في سيرورة تقاناتٍ متواشجةٍ على الرغم من تمايزها، لنجد صورةً مركَّبةً من خليطٍ ديالكتيكيّ له روحه الفنيَّة الخاصة.

ويعود الشَّاعر ثانيةً إلى محور التركيب الأفقيّ عبر جملة: (أنا لم أقل لغدي..)، لنكون في محورٍ استبداليٍّ للصورة، وهو – فيما نراه- استبدالٌ إضافيٌّ في الدّلالة، إذ يفتح النَّص على تناصٍّ قرآنيٍّ عبر(هززتُ نخلتها)، كما نجد (الجذع) في خاتمة اللوحة معزِّزاً هذا البُعد التَّناصيَّ، فيقوم التَّناص، هنا، على امتصاص النَّص القرآني، والاستفادة من معطياته المعرفيَّة، واستلهام القصص القرآني مستفيداً منه في تشكيل الصُّورة التي يقدمها الشَّاعر برؤيةٍ فنيَّةٍ، تكتسب خصوصيتَّها من سياق النَّص، فندخل عبر هذا التَّناص إلى ما تحت الشّرعة؛ إذ يحيل المدلول الشعري على مدلولات خطابية مغايرة تسمح بقراءة خطابات عديدة داخل القول الشعري ليتم خلق فضاء نصي متعدد، ومتداخل[٣]، لنجد الشَّاعر يهزُّ نخلتها. و لانفترض أنَّه يهزُّ جذع النخلة كمريم البتول في النَّص القرآني في قوله تعالى: ﴿**وهزِّي إليكِ بجذعِ النَّخلةِ تساقِط**

١. عاطف جودة نصر، **الرمز الشّعريّ عند الصوفيّة**، ص ٣٩٩.
٢. **المرجع نفسه**، ص ٣٩٩ و ٤٠٠.
٣. جوليا كريسطيفا، **علم النص**، ص٧٨.

عليكِ رطباً جنيّا﴾[١]؛ إذ أمرها الله أن تهزَّ جذع النَّخلة اليابس حين ولدت السيد المسيح، على الرغم من أن الفصل شتاءٌ، وفيه لايثمر الرطب فيه، ليُنزِل لها الرطب، فتتغذى به في نفاسها[٢]، إنما نلحظ أن الشَّاعر تبادل الدور معها، وأننا أمام تناصٍّ مع اختلافٍ في المهمَّة، فالنص، هنا، متعالق مع النص القرآني، وممتص له، واستفاد منه بأسلوب ينسجم مع فضاء بنائه، ومقاصده[٤]؛ إذ نجد في القرآن الكريم أن الأمر الإلهي جاء لمريم بأن تهزَّ جذع النَّخلة، أمَّا الشَّاعر فيهزُّ نخلتها من الأعلى. ويعزِّز هذه الدّلالة قوله: (وعصفتُ بالأعلى من شاهقٍ نضدِ)، وفي النَّص القرآني ذُكِرت (النَّخلة)، أما هنا، فيقول الشَّاعر: (نخلتها)، وفي ضمير الغائب إشارةٌ إلى الذَّات الإلهية الخالقة، والمانحة الثمار، أمَّا الجذع، فهو سارية الشَّاعر، وهذا يؤكد الإبحار، واستمرار البحث في الجوهر في البُعدين الصوفيّ، والوجوديّ في سياق الكون الشّعريّ المعبِّر عنهما، لتبقى عمليَّة البحث التي بدأها الشَّاعر من أول القصيدة مستمرة.

أما النفي بـ (لم أقل)، و(لا)، وتكرار هذا النفي، فنرى فيه انفتاحاً للدوالِّ على شبكةٍ من العلاقات النَّصية الفيَّاضة بتأويلاتٍ نلمحها في سياقها، إذ نجد أننا أمام انعتاقٍ من معطيات مكوِّنات الكون، أو مكوِّنات المكان فيه، فالشَّاعر لايعبأ بها أرضاً، وبحراً، وأفقاً. أمَّا الجذع، فنرى فيه نقطة الثبات التي ينطلق منها، ربما هي نقطة الثبات للمتغيرات، أو مادة اللغة التي ينطلق منها في خلق عوالمه الخاصة، فهو لاينطلق من فراغٍ، إنمَّا من كُنه الموجود الحيِّ إلى التفرُّد عنه، والاتِّحاد به في الوقت ذاته.

وتنتهي هذه المقطوعة، كالمقطوعة الأولى، وموسيقا خارجيةٍ ظاهرةٍ، وقوية، وبقافيةٍ موحَّدةٍ، وفي المقطوعة الأولى كانت مقيَّدة، بينما، هنا، مطلقة تفتح المجال لانطلاق الشَّاعر إلى استكمال تجربته بعد أنخلع عنه مكوِّنات الوجود الآنيّ.

٣. الممكن والاحتمال

يسم الشَّاعر مقطوعته الثالثة من النَّص بـ (راء)، بما يحمل هذا الحرف من صفة جهريَّة تكراريَّة، نجدها تشير، إلى المضيِّ في التَّجربة، وتحوُّلاتها في أقانيم الموت، والحياة، والولادة، والشّعر...

وتبدأ المقطوعة بلوحةٍ يحضر فيها التَّضادُّ بين الموتى والأحياء، فنجد ثنائيَّةً تعكس واقع الأحياء الصارخ بأدوات القتل في عالمٍ عصريٍّ مضرَّجٍ بدماء المعذَّبين بحياتهم، ويدعم هذه الثنائيَّة التقابلُ بين

٢. سورة (**مريم**)، الآية ((٢٥)).

٣. ينظر: ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج ٥، ص ٢٢٥,

٤. لمزيد من الاطلاع على هذه الفكرة، ينظر: محمد مفتاح، **تحليل الخطاب الشعري "إستراتيجيات التناص"**، ص١٢١

ماضٍ، وحاضرٍ تنفتح فيه دلالات استنساخٍ لتاريخٍ يتحشَّأ نسله بأدوات قتلٍ جديدةٍ، فالتاريخ ذاته، ويتلبَّس الماضي فيه الحاضرَ بصورةٍ بشعة، وتزداد فيه أدوات الجريمة فتكاً، وقربان الخلاص المرِّ حبرٌ منذورٌ تستعيده الأرض بالغريبة. وهنا، تتَّجه بنا الدوالُّ إلى سياقاتٍ متعدِّدةٍ: (التاريخ والواقع- الماضي والحاضر/ التاريخ المستمر بصورٍ جديدةٍ)، (الموتى والأحياء/ الموتى الذين ينسحبون مغتبطين؛ لأنَّ عالم الأحياء أشد وطأةً من عالم الموت)، فالتَّقابل بين الماضي والحاضر يوازيه تقابلٌ بين موتى يفرحون بخلاصهم من الحياة، وأحياءٍ يوضِّح السّياق عذاباتهم الشديدة، (الغريبة والحبر المنذور للخلاص، والذي تستعيده الأرض، وكأنَّ كلّ ما قُدِّم لم ينفع للخلاص)، و(الإيماء بدلالة الغريبة إلى الذَّات الشَّاعرة التي نزفت مدادها نذراً للخلاص المرِّ، لكن من غير فائدة)، يقول:[١]

لو يسمعُ الموتى النداءَ
ليرقُدوا بسلامهمْ،
من حاضرِ الأحياء ينسحبونَ مُغتبطينَ...
من ماضٍ أمامَ دمائهمْ.
بشرٌ،
ومِقْصلةٌ،
وسَيَّافونَ...
تاريخٌ تحشَّأ نَسْلَه في المعدنِ العصريِّ،
والأرضُ استدارتْ...
بكِ ياغريبةُ،
واستعادتْ حِبْرَهَا المنذورَ فينا للخلاصِ المرِّ..

من هنا، كان منطقيّاً أن تكون (الراء) تكراراً لحالةٍ تاريخيَّةٍ تعيد نفسها، ولمخاضٍ عسيرٍ للخلاص، ولاستمرار البحث عن (العبارة). والتَّوجُّه إلى الحالة الشعريّة، ومطارحاتها الوجوديَّة يعزِّزه تساؤل الشَّاعر:[٢]

- هل نحنُ استعارةُ شاعرٍ..
والأرضُ مَحْضُ قصيدةٍ..

وتستمر الثنائيات في رسم صور التَّناسل، والبحث عن (الهيولى) المكوِّنة للوجود الشّعريّ، عن أصل العبارة، في تدرُّجٍ إلى الأبد، لانبعاثٍ لامتناهٍ، يتمُّ بالإخصاب بين الأنا والأنت، أو الأنا والأنا في حلولها

١-٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١٥.

في الكينونة؛ لتتشكَّل من نبضهما صيرورة الكون الشّعريّ اللامتناهية التَّجدد، معلنةً عمليَّة الخلق، فإمَّا أن تكون الذَّات متَّحدةً مع الكلمة/ (العبارة/ الشعريّة)، فيوجدان بتلاقحهما معاً، وإمَّا ألا يوجدان أبداً. وقد استخدم (كلّنا) ليجمع في عمليَّة الخلق الذوات المتعدِّدة، أو الدلالات المتعدِّدة لما تفتحه الشرع في أفضية النَّص على أبعاد صوفيّة، وميثيولوجية، فلا وجود للصوفيّ من غير الذَّات الإلهية التي يكتمل بها، ولا لـ «أورفيوس» من غير زوجته، ولا للشاعرمن غير كلمته، فإمَّا أن نكون متَّحدين في جوهرٍ واحدٍ، وإمَّا أن نكون كلّنا في (لا أحد)، فأورفيوس بعد فقدانه زوجته إلى الأبد دفع ثمن وفائه لها تمزيق جسده[١]، وهو إمَّا أن يكون معها، ولها، وبها، وإمَّا ألا يكون. أوصاله تتَّحد بها، وتَكُونُهما معاً واحداً، وإمَّا أن تبقى مشتَّتةً من غيرها، ولاتكون في أحد، يقول: [٢]

وأنا وأنتِ دمٌ على الطللِ الجديدِ من القديمِ..
على القديمِ من العديمِ...
على العديمِ من الأبدْ؟!
هل كنتُ حقّاً شاعرَ الأطلالِ مُنبعِثاً هنا..
من دورةٍ في الحائطِاللُّغويِّ تغزونا...
وتعلنُ:
"كلُّنا في واحدٍ
أو كلّنا في لا أَحَدْ"؟!

وتأتي اللوحة الأخيرة مع استمرار حضور الأنا، ومعاودة النفي، والذي يعين على الكشف من جهة، وعلى الانفتاح في القول من جهةٍ ثانيةٍ مؤدِّياً دلالة عدم الاكتمال بانتفاء التَّحقُّق مع انتظاره. وبهذا، يكون أمام وعدٍ يقذف برؤى الغريبة من الحاضر إلى المستقبل؛ لأنَّ (الجدار/ الحائط اللغويّ/ الكلمات حد) تؤطِّر الرؤى التي هي خارج الكلمات في القاموس، هي خارج اللغة، خارج أفقٍ محدَّدٍ، وهذا المجال التَّعبيري يوحي لنا بدلالة كتابة الشَّاعر تحت عنوان النَّص قول ((أراغون)): «لو تعلمين كم أتألم،

١. ينظر: حسن نعمة، **موسوعة ميثولوجيا وأساطير الشعوب القديمة ومعجم المعبودات القديمة**، ص١٠٢.
٢. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١٦.

عندما تكون الكلمات ثياباً لاتليق بظلك»[١]؛ لذا يبقى احتمالاً من وجوم في أصابعها يعدِّد ممكِنها، ويخطئ العد، يقول:[٢]

أنا لن أسمّي رؤى الغريبةِ حاضراً:
سأقولُ: وَعْدُ.
هي خارجُ الكلماتِ في القاموسِ..
والكلماتُ حدُّ.
وأنا احتمالٌ من وُجُومٍ في أصابعها..
أُعدِّدُ ممكني فيها...
وأُخطِئُ إذْ أَعُدُّ.

نبقى مع البحث في الاحتمال والممكِنات، في صيغ التَّشكُّل الماهويّ في الوجود الآنيِّ، والأنيّة ينقصها التَّطابق مع ذاتها، والنَّاقص يتحدَّد بعَودٍ إلى الموجود ابتداءً من المنقوص، وهو على هذا النحو عالٍ بالنسبة إلى الموجود، ومكمِّلٌ له[٣].

في ضوء هذا الفهم الوجوديِّ، لايريد الشَّاعر السقوط في آنيّةٍ منتهيةٍ، إنَّما ينقضُ اكتماله بالخطأ في العد، ليبقى مباغِتاً القصيدة باحتمالات الدلالة، والخلق، والتحوُّل.

ويختم الشَّاعر المقطوعة برحلته في الأسماء بالكشف عن الذَّات الإلهية اللامتناهية في التعيُّنات، مع إدراك أنَّ الله واحدٌ فرد:[٤]

أنا موكبُ الأسماءِ...
أجلوها بها،
واللهُ فَرْدُ!.

وهنا، ينسجم ختام المقطوعة مع عنوانه من حيث دلالة الاستخدام لمفردات باب الراء في اصطلاحات الصوفيّة، إذ نجد (الرَّب، ربّ الأرباب، الرَّسم "الخلق وصفاته"، الرّوح الأعظم: العقل الأوّل

١. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ٥.
٢. **المصدر نفسه**، ص ١٧.
٣. لمزيد من الاطلاع، ينظر: جان بول سارتر، **الوجود والعدم" بحث في الأنطولوجيا الظاهراتية**، ص ١٨٥.
٤. وفيق سليطين، **أوصال أورفيوس**، ص ١٧.

والآخِر...)[١]، لنعود إلى تجوهر الحبيب بالذّات منقوص الصّفات في مقاربة داخل النّص في لوحته الأولى مع لوحته الأخيرة، هذه الدورة في البحث، والتحرّي في مدارٍ مستمر النّقض، والنّقص، سعياً إلى اكتمالٍ لايتحقق إلا في الاحتمال والممكن، هو دفقٌ شعريٌّ ينحرف في انزياحاتٍ لاتخرج عن الحامل السّياقيّ للقيمة الجمالية في دلالات الشّرعة المتعدِّدة.

والجدير بالذكر أنَّ الشّاعر يعود إلى الموسيقا الظاهرة ذات الوقع الخارجي عبر القافية الواحدة في ختام هذه المقطوعة، كما فعل في المقطوعتين الأولى والثانية، لتفيض الذّات الشّاعرة بالحالة الوجدانية المؤثِّرة، وكأننا أمام موسيقا ((أورفيوس)) الشجيَّة التي مثّلت طقساً دينياً نزع إلى التّصوُّف في عالم الكهنوت في الأسطورة[٢].

وعليه، فإننا نوضِّح انتباهنا إلى تكرارنا لاستنتاجاتٍ، ودلالاتٍ عدَّة ذكرتها الدِّراسة غير مرة، وكانت – فيما نرى– ضرورةً لذكر المرتكزات الثابتة التي شغلت سياقاتٍ صبَّت فيها الدفقة الشعورية دوالَّها، فكانت الشُّرع أساساً في ولادة الأثر الأسلوبي، وسمةً مهمَّةً في التّجربة الإبداعية.

٤. البناء الفنيُّ بين التّجريد والتّجريب

سبق أن ذكرت الدِّراسة أن النّص يحمل سمات الشّعر التجريدي الإشراقي، متجاوزةً الكونيّ؛ لأنَّه يشمله، ويبثُّ فيه الرؤى الإشراقية المتجذِّرة في الرؤيا الكليَّة.

وبما أن الشّعر التجريدي يتوارى فيه الإيقاع، والنّص، هنا، حافلٌ بالموسيقا الخارجية في مواضع عدَّةٍ (بداية النّص– اللوحات الختامية...)، وبما أن الشّرعة، سمةٌ إبداعيةٌ تتجلى فيها قدرة المبدع على خلق أنساقه، فربما نستطيع أن نسِم هذا النّص بالتجريدي المنفتح على ملامح شعرٍ تجريبيٍّ ترهص به الرؤيا ، فضلاً عن اللغة، والموسيقا، بما لها في النّص من طابعٍ خاصٍّ يميِّز الشّاعر.

وواضحٌ أنَّ معمارية النّص تتّخذ طابعاً حلزونياً، والشّاعر يدور دورةً كاملةً يستوعب خلالها الأفق الشعوريَّ المترائي له، فيرسم دوائر يربط بينها الموقف الشعوريّ الأوَّل الذي يشكّل المنطلق إلى آفاق الرؤية، وواضحٌ أيضاً أنَّ هذا الموقف ذو طابع تجريديّ، ويتكشّف في كلّ دائرةٍ من دوائره عن ملامح محدَّدة؛ لتكون القصيدة بمجموعها استكشافاً للتجسيمات الحية المختلفة في واقع الشّاعر. وإذا كان الشّاعر في هذه المعمارية يجعل في بعض الحالات الرؤيةَ التجريدية الأولى نهايةً يتوِّج بها كلّ أفق شعوري يشتكشفه لها

١. لمزيد من الاطلاع، ينظر: عبد الرزاق الكاشاني، **معجم اصطلاحات الصوفيّة**، ص ١٦٤ و١٦٥.

٢. ينظر: حسن نعمة، **ميثولوجيا وأساطير الشعوب القديمة ومعجم المعبودات القديمة**، ص١٠٢ و١٠٣.

من واقعه النفسي، فتسلم المشاعر الجزئية في كل مرةٍ إلى الرؤية العامة نفسها، ولايكون الاختلاف في دفقات النَّص اختلافاً جوهرياً، إذ نبقى في القصيدة التي تتشكل من مجموعة من الدوائر التي تنتهي عند نهاية واحدة بعينها، وإذا كان مضطراً أن يجعل للقصيدة نهايةً، هي في الغالب الرؤيا التجريدية نفسها، عندما يبدأ بالتجريد في أول القصيدة، ومنه في أول كل دفقة[١]،فإننا نجد أن الشَّاعر انطلق بإحساسٍ عميقٍ دفعه وجوديّاً إلى أن يخلق نفسه، وكونه، ويتجاوز التأمل ليعيش فكره[٢]، متيقّناً أن ((الفعل يبدأ من الكلّ))[٣]، وأنَّ الوجود ليس حالةً، إنما فعلٌ، وفعل الوجود يعني الانطلاق من الكينونة للتمركز في مستوى ما لم يكن في السابق غير الإمكان[٤]، هذا الانطلاق الذي يعود في نهاية كلّ لوحةٍ في موسيقا متقاربة في السمات، وإلى جوهر الانبثاق الشّعريّ الذي يبيّن طريقة الشَّاعر في رؤية العالم، واختراق قشرته إلى لباب المتناقضات الحادة، في نزوعه إلى خلق بعد الممكن الأسمى في عالمه، وفي ذاته[٥]، لتتوحَّد فيه التَّجربة الصوفيّة مع النفَس الميثولوجي في بعدٍ وجوديٍّ، فتنظمها جميعاً تحوُّلاتٌ نصيةٌ تشعُّ معرفيةً، وشعريّةً في أفضية الدّلالة، وكأنها أوصال ((أورفيوس)) بعد أن غدت نجوماً تشعُّ في السماء. هذا كله، فضلاً عن التقانات المتواشجة بمهارةٍ أدائيةٍ متميزةٍ، ومحاولات الاشتغال على الشُّرع بأنواعها بأسلوبٍ خاصٍّ يجعلنا نتطلع إلى هذا الشّعر التجريدي باتجاهٍ إلى التجريب؛ إذ لا يكف الشَّاعر عن محاولاته في تكثيف صوره، والاشتغال على سيروراته اللغويّة، والمعرفية، والفنيَّة.

وتبقى هذه القصيدة مفتاح الدخول إلى نصوص الديوان الأخرى، فتتردَّد رموزها فيها، وتنفتح أقانيمها في سياقاتٍ، وصورٍ تدور حول قبسها، حتى إن صوراً عدّةً ترفع النِّقاب عن بعض الرموز، وتكاشف القارئ بها.

وما تبقى المغامرة الشعريّة ناضحةً بالدلالات المتمحورِة حول جوهر التَّجربة، ودائبةَ التَّوغُّل في العبارة، مبحرةً في وجودها.

---

١. ينظر: عز الدين إسماعيل، **الشّعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنيَّة والمعنوية**، ص ٢٦١ و٢٦٢.

٢. لمزيد من الاطلاع على هذه الفكرة، ينظر: بول فولكييه، **هذه هي الوجوديّة**، ص ٦٤.

٣. تيسير شيخ الأرض، **الوجود والصيرورة والفعل**، ص ٧٦.

٤. لمزيد من الاطلاع على هذه الفكرة، ينظر: بول فولكييه، **هذه هي الوجوديّة**، ص ٥٧.

٥. ينظر: كمال أبو ديب، **في الشعريّة**، ص ١٤٣.

نتائج البحث

يخرج البحث بنتائج عدّةٍ نكثّفها في ما يأتي:

١- وجد البحث أن الباحثين في اللغة والأدب يجمعون على أن الأسلوب له إجراءاته التي تمنح النص الأدبي خصوصيته، والمبدع يتوسَّل بالتقانات، والأدوات التي يراها مناسبة لتجسيد تصوراته الذهنية، الفكرية، والفنية.

٢- تبنَّى البحث نظرية الشرعة، ووجد أنها تسهم في إحداث الأثر الأسلوبي، بما تتمتع به من إمكاناتٍ حيويةٍ، كونها غير اصطلاحية، وغير محددة بأدوات معينة، كما وجد أنها تؤدي دوراً مهماً في مجال التأويل الدلالي.

٣- يرى البحث أن نص "الغريبة" نموذجٌ جيدٌ لأسلبة التَّصوُّف، وقدرة الشَّاعر على تقديم مكوِّناته الثقافية بكفاءةٍ عاليةٍ استوعبت الصوفيّ، والأسطوريّ في سياق التَّجربة الشعريّة.

٤- يزعم البحث- استناداً إلى تحليل النص- أن لجوء الشَّاعر إلى الترميز، وتكثيف البؤر الدّلاليّة مع التَّناص الموظَّف بوعيٍ شعريٍّ مميزٍ، فتح النَّص على آفاقٍ معرفيةٍ دلاليةٍ أغنت التَّجربة.

٥- إن تقصي مجموعة من الجوانب الفنية، والانبثاقات الدلالية المتجلِّية في النص، ربما يسمح للبحث بتأكيد امتياز النَّص بمعماريةٍ متقَنةٍ تجلَّت بطابعٍ حلزونيٍّ منحه القدرة على التشكُّل بتنامٍ ساعد التَّجربة الشعريّة في استيعاب دفقاتها، وفي تعدُّدية الشّرعة في دلالاتها المنفتحة على التأويل الخلّاق، كما لحظنا تطوراً في البناء النَّصي يُرهص بشعرٍ تجريبيٍّ يعبِّر عن رؤىً، ومواقفَ فلسفيةٍ، ووجوديّةٍ، وجماليةٍ، مع تميز اللغة والموسيقا، ما ينبئ بقصائدَ جديدةٍ لها طابعٌ فنيٌّ خاصّ.

قائمة المصادر والمراجع

أ. الكتب

القرآن الكريم.

١. ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج ٥، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، ط ٢، الرياض: دار طيبة،١٩٩٩.

٢. أبو ديب، د.كمال، **في الشعريّة**، ط ١، بيروت: مؤسسة الأبحاث العربيّة، ١٩٨٧.

٣. إسماعيل، د. عز الدين، **الشّعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنيَّة والمعنوية**، ط ٣، بيروت: دار العودة، ١٩٨١.

٤. البرقوقي، عبد الرحمن، **شرح ديوان المتنبي**، ج ٣، (د.ط)، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٦.

٥. البوريني، بدر الدين الحسن بن محمد- النَّابلسيّ، عبد الغني، **شرح ديوان ابن الفارض**، ج ١، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣.

٦. جيرو، بيير، **الأسلوبية**، ترجمة: د. منذر عياشي، ط٢، حلب: مركز الإنماء الحضاري، ١٩٩٤.

٧. الجيلاني، عبد القادر، **سر الأسرار**، تحقيق: خالد محمد عدنان الزرعي – محمد غسان نصوح عزقول، ط ٣، دمشق: دار السنابل، ١٩٩٤.

٨. الحلاج، حسين بن منصور، **الطواسين وبستان المعرفة**، (د.ط)، دمشق: دار الينابيع، ١٩٩٤.

٩. دايك، تون أ.فان، **علم النص**، ترجمة: د. سعيد حسن بحيري، ط١، القاهرة: دار القاهرة للكتاب،٢٠٠١.

١٠. ربابعة، د.موسى سامح، **الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها**، ط١، إربد: دار الكندي، ٢٠٠٣.

١١. سارتر، جان بول، **الوجود والعدم" بحث في الأنطولوجيا الظاهراتية"**، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، ط١، بيروت: دار الآداب، ١٩٦٦.

١٢. ستيس، ولتر، **التصوف والفلسفة**، ترجمة: د. إمام عبد الفتاح إمام، د.ط، القاهرة: مكتبة مدبولي،١٩٩٩.

١٣. سليطين، وفيق، **أوصال أورفيوس**، (د.ط)، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، سلسلة الشّعر (٩)، ٢٠١٣.

١٤. شيخ الأرض، تيسير، **الوجود والصيرورة والفعل**، (د.ط)، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب،١٩٩٤.

١٥. عياشي، منذر، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**، ط ١، حلب: مركز الإنماء الحضاري، ٢٠٠٢.

١٦. ـــــــــــ، **العلاماتية وعلم النص**، ط١، الدار البيضاء- بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٤.

١٧. فضل، صلاح، **أساليب الشعريّة المعاصرة**، ط ١، بيروت: دار الآداب، ١٩٩٥.

١٨. ـــــــــــ، **إنتاج الدلالة الأدبية**، ط١، القاهرة: مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، د.ت.

١٩. فولكييه، بول، **هذه هي الوجوديّة**، ترجمة: محمد عيتاني، (د.ط)، بيروت: دار بيروت،١٩٥٣.

٢٠. الكاشاني، عبد الرزاق، **معجم اصطلاحات الصوفيّة**، تحقيق: د. عبد العال شاهين، ط ١، القاهرة: دار المنار ،١٩٩٢.

٢١. كريسطيفا، جوليا، **علم النص**، ترجمة: فريد الزاهي، ط٢، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩٧.

٢٢. محمد، كرد، **الشّعر والوجود عند هيدغر**، (دكتوراه)، الجزائر: جامعة وهران، العام الدراسي(٢٠١١-٢٠١٢).

٢٣. المسدي، عبد السلام، **الأسلوب والأسلوبية**، ط ٣، ليبيا (طرابلس): الدار العربيّة للكتاب، (د.ت).

٢٤. المطلب، محمد عبد، **البلاغة والأسلوبية**، ط١، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون- الجيزة: الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ١٩٩٤.

٢٥. مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشعري" إستراتيجيات التناص"**، ط٣، الدار البيضاء- بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٢.

٢٦. منصور، إبراهيم محمد، **الشّعر والتَّصوُّف " الأثر الصوفيّ في الشّعر العربي المعاصر(١٩٤٥-١٩٩٥)"**، (د.ط)، (د.م): دار الأمين، (د.ت).

٢٧. نصر، عاطف جودة، **الرمز الشّعريّ عند الصوفيّة**،ط١، بيروت:دار الأندلس- دارالكندي، ١٩٧٨.

٢٨. نعمة، حسن، **ميثولوجيا وأساطير الشعوب القديمة ومعجم أهم المعبودات القديمة**، (د.ط)، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٤.

٢٩. النفري، محمد بن عبد الجبار بن الحسن، **كتاب المخاطبات**، ط١، القاهرة، مكتبة المتنبي، د.ت.

٣٠. يحيى، رافع، **الإشراقي والأرضي في قصيدة صورة للسهروردي في شبابه للشاعر عبدالوهاب البياتي نموذجاً**، ط ١، بيروت: دار الكنوز الأدبية، ١٩٩٩.

ب. المقالات

١.برهم، د. لطفية، "أوصال أورفيوس: المعنى وظلال المعنى"، مجلة: **البحرين الثقافية**، المجلد ٢٢، العدد٨٠، أبريل، ٢٠١٥، (ص١٥- ص٢٧).

٢.حيدر، عدنان، "ما الحديث في الشعر العربي الحديث"، مجلة: **الناقد**، لبنان، العدد٢٧، أيلول،١٩٩٠، (ص٤٨-٥١).

٣.خير بك، كمال، "الجملة الشعرية الجديدة"، مجلة: **الكرمل**، لبنان، العدد٣، صيف١٩٨١، (ص١٢٠-١٣٥).

٤.عياشي، د. منذر، "الأسلوبية وإشكالياتها"، مجلة: **ثقافات**، جامعة البحرين، العدد٤، خريف٢٠٠٢، (ص١٨٤-١٨٨).

مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة
السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

DOI:10.22075/lasem.06215270

صص ١٢٠- ٩٩

البعد النفسي لمنظور عين السارد في القصة القصيرة السوريّة بين ١٩٩٥ و٢٠٠٥م

رودان أسمر مرعي*

الملخّص

عملت الدراسات السرديّة المرتبطة بالتبئير على دراسة الراوي أو السارد، بوصفه عنصراً بنيويّاً مهمّاً في بنية السرد القصصي، دراسة وافية مبيّنة موقعه مما يروي، ومعرفته الكليّة أو الجزئيّة بالأحداث، وموقعه منها، ووعيه لها، وتحرّكت هذه الدراسات وفقاً لمحورين اثنين هما: المحور الفكري المعرفي، والمحور الفنّي الجمالي، وتحدّثت عن نوعين من التبئير: (تبئير داخلي، وتبئير خارجي)، فكان بذلك مجالاً واسعاً للدراسات التقنية التي لا تعنى بالجانب البشري للذات الساردة وما يتعلق بها من الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية. فظل السارد تقنية سردية لا تعدو كونها وسيلة لنقل وقائع السرد, ومنظور تصوير الأحداث.

ويأتي هذا البحث ليقدّم قراءة في بعد جديد من أبعاد السارد في المستوى الداخلي، لا يلغي البعدين: الفكري، والفني، ولا يستعاض بهما عنه، بل إنّه يكمّل مساعيهما ويعمّقها، وهذا البعد الجديد هو البعد النفسي الذي يُعنى بالأحوال العاطفية والوجدانية للذات الساردة، ويتتبّع انفعالاتها من حيث هي عوامل مؤثرة في السيرورة السرديّة وما يرتهن بها من تسويغ للأحداث وتعليل للسلوك داخل المتن النصي، فلا يخفى أن العلاقة ما بين نفسية السارد ولغته علاقة متجذّرة في مجال الإبداع الأدبي. وقد عمد البحث إلى تطبيق هذا المنظور على نصوص من القصة القصيرة السورية بين عامي ١٩٩٥ – ٢٠٠٥م، نظراً لما بلغته من تطور فنّي ومعرفي. مما يعطي أنموذجاً تطبيقياً يوضح أهمية الأفكار الواردة في هذا البحث ويسوّغ الجانب النظري الذي انطلق منه. وينتهي البحث إلى جملة من النتائج التي تغني الدراسات السردية.

كلمات مفتاحية: الدراسات النفسية، السارد، التبئير، وجهة النظر.

---

* - مدرس في قسم اللغة العربيّة، جامعة الفرات، فرع الحسكة، سورية، البريد الالكترونيّ: dr.rodanm@gmail.com
تاريخ الوصول: ١٣٩٥/١١/٢٧هـ.ش= ٢٠١٧/٠٢/١٥م تاريخ القبول: ١٣٩٦/٠٣/١٤ هـ.ش= ٢٠١٧/٠٦/٠٤م

المقدّمة

عنيت السرديات بالسارد من حيث ماهيته، ومواقعه، ومعرفته، وموقفه من الأحداث والشخصيات، ووعيه بالكون النصي، مغلّبة جانبه التقني على المعرفي، وبما أنّه كائن نصّي تتواشج في بنيته المعطيات التقنية مع السمات البشرية، فقد عني هذا البحث **بالبعد النفسي للسارد** وتأثيره على منظوره في تكوين النسيج السردي والحبكة الحكائية.

أمّا **أهمية** هذا **البحث** فتكمن في أنه يدرس المكوّن الانفعالي لعين السارد في القصة السورية، فقد نُظر إلى عين السارد بوصفها تقنية أدائيّة تأخذ أهميتها مما ترصده وتصوره، بل من طرائق رصدها وتصويرها وما يتعلّق بهذه الطرائق من أنواع التبئير، ووظائفه، ومواقعه، دون النظر في جانبها الإنساني والآثار الناجمة عنه على صعيدي الشكل (الأسلوب اللغوي)، والمضمون (الموضوعات والأفكار), ومن ثمّ فقد تحدّد **هدف البحث** بالسعي إلى تحديد العناصر النفسية لعين السارد من أحاسيس، وانفعالات، ونزوعات، وتحليل الظواهر النفسية الناتجة عنها، ورصد أبعادها، وما يتصل بها من توتر وكبت وضغوط، وهي دراسة جديدة لم تحفل بها الدراسات السابقة، غايتها إضافة بُعد جديد لبنية الراوي أو السارد، من منظور النقد والتحليل، والوقوف على معطيات البعد النفسي بمجمل أطيافه الانفعالية العاطفية والوجدانيّة، وتبيان أثر هذا البعد في العناصر النصّية ولاسيّما السرد والشخصية والأحداث، وأثر كل منها في الذات الساردة بوصفها بؤرة إنتاج النص؛ لذلك يجد البحث أنّ **المنهج البنيوي النفسي** بشقه هو المنهج الأمثل لهذا البحث؛ إذ تساعد مقولاته في الوصول إلى الغاية المنشودة له، فالبنيوية النفسية ذات نزوع علمي تحليلي تصلح لمقاربة نشاط الذات المدروسة، ومساراتها العقلية، والفكرية،وما ترتهن به من خفايا اللاشعور والعقل الباطن. لقد ركزت **الدراسات التي تناولت السارد** على أبعاده التقنية وجمالياتها، فكان لزاماً على هذا البحث الخوض في جوانب معرفية تعيد له شيئاً من أبعاده الإنسانية ولاسيما الوجداني منها.

وتأسيساً على ما تقدّم تكون **فرضيات** هذا البحث **وأسئلته** تدور في فلك البعد النفسي للذات الساردة في القصة القصيرة السوريّة التي من شأنها أن تحدّد الأبعاد الجغرافية (البيئية)، والديموغرافية (العرقية)، والاجتماعية، للذات الساردة، ومن ثمّ تحدّد فضاءها الثقافي الذي يمثّل أرضية لشخصية السارد لتظهر أبعادها النفسية، من حالات، وعقد، وضغوط، وردود أفعال. ولاسيما أنّ القصة القصيرة السورية بلغت أوج تطورها الفني والمعرفي في الفترة المدروسة؛ أي في تسعينيات القرن الماضي ومطلع الألفية الجديدة.

فهل يجد البحث في النصوص القصصية ما ينشده من سمات، وخصائص نفسية للسارد، الذي تعبّر رؤيته للواقع عن دخيلته وخفاياه النفسية؟ وهل تظهر المعطيات الانفعالية والأعراض النفسية في كلام السارد كما يرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي؟

مدخل

كثرت الدراسات حول هيئة السرد وكيفية إنجازه، فتُعْرَضُ الأحداث من زوايا مختلفة، ومن مواقع متباينة، وفقاً لموقع الراوي منها، وقد أغنت الدراسات السردية هذا الجانب، فقاربت مفهوم التبئير focalization الذي يعني: " **تحديد زاوية الرؤية ضمن مصدر محدّد، وهذا المصدر إمّا أن يكون شخصية من شخصيات الرواية وإما أن يكون راوياً مفترضاً لا علاقة له بالأحداث.**" [١] وأصل هذا المفهوم ينحدر من مصطلح " وجهة النظر: Point of view " الذي ظهرت فكرته " **عند أرسطو ثمّ تبناها فلوبير 1850 ونقّدها بطريقة نظرية وعملية هنري جيمس، سعياً لإخفاء صورة الراوي العارف بكل شيء والمتحكّم في كل شيء**" [٢] وقد أيّد هذا المصطلح ودلالاته مجموعة من دارسي السرديات من أمثال بيرسي لوبوكPercy Lubbock، ونرمان فريدمان Narman Friedman، وفيليب ستيفك Philip Stefek، ووارين بيتش Warren Beach.

وإذ ينحو مصطلح (وجهة النظر) منحى يقيس القيمة الجمالية في النص الروائي كما يرى د. محمد نجيب التلاوي في قوله: " **وهو مصطلح بدلالتيه يعلن أن التماسك والتناسب بين البعد الفكري والأداء الفني هو المعيار القياسي المحقّق لِـ (القيمة الجمالية). ووجهة النظر بتحكيمها للقيمة الجمالية كوسيلة معيارية قد لجأت إلى هذا التوسط لأنها تحتوي على دلالتين (فكرية وفنية).**"[٣] فإنّه – شأنه شأن المصطلحات التي عنيت بالبؤرة السردية والمنظور — يخلو من التوجّه إلى تحديد البعد العاطفي للسارد، أو العين التي ترى الأحداث والذات التي ترويها؛ إذ إنّ الدراسات معظمها تنظر إلى الراوي بوصفه تقنية فاعلة لا منفعلة، ليكون عدسة تصوير للحدث (كاميرا) تخلو من المشاعر والأحاسيس، وهذا التشييء له يجافي النزعة الأدبيّة التي من المفروض أن يتخلّق بها، كيف لا وهو الذات

[١] – حميد لحمداني، **بنية النص السردي: من منظور النقد الأدبي**، ص ٤٦. ورد في المقبوس خطأ :" أو راوياً " وقد صحّح في المتن.

[٢] – محمد نجيب التلاوي، **وجهة النظر في روايات الأصوات العربيّة**، ص١٢ –١٣.

[٣] – **المصدر السابق** ص٣٦. ورد في المقبوس خطأ "كوسيلة معيارية"، والصواب " بوصفها وسيلة معيارية.

الساردة في النّص، والنسخة النصّيّة للذات الحقيقية (المؤلِّف) التي عايشت الواقع، وكابدت مشاق ظروفه، وتحشّمت عناء صراعاته في أحيان كثيرة، وتمتّعت بلذائذ الحياة وتغنّت بمسرّاتها، وجمعت خيوط المتن الحكائي ثمّ أعادت نسجها على لسان السارد في مبنى نصيّ، لا يمكن إغفال الجانب العاطفي الوجداني فيه على حساب تتبّع الجانبين الفكري (المعرفي)، والفني (التقني).

ولاشك في أنّ **الدراسات السابقة**[١] قد أحاطت بالراوي وقضاياه، وما يتصل بالتبئير وحيثيات العملية السردية من سارد ومسرود له ومسرود، وهي – على الرغم من كثرتها – التزمت الشقين التقني والمعرفي للراوي، أو السارد مكتفية بانشغاله بالأحياز والفضاءات النصية، وكأنما أقرّت بدوره الفنّي بعيداً عن كونه مرآة لذات بشرية تنفعل بالأحداث، وتتأثر بها كما تؤثر فيها، فقد أغفلت الدراسات السابقة الجوانب النفسية في كيان السارد، وإن كانت قاربته من الوجهة المعرفية والفكرية.

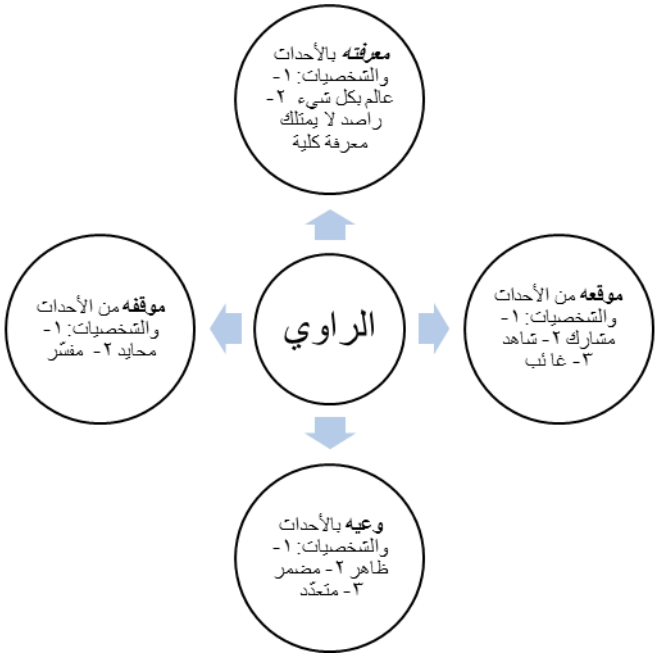
السارد في الدراسات السردية

لقد قامت الدراسات المنوطة بالسارد (أو الراوي) بتقفّي أثره في النصوص السردية، فحدّدت مفهومه من حيث هو عنصر نصّي مهم ومؤثّر في تصنيف النصوص السردية، ودرست أشكاله فيها متتبعة حركة الضمائر، ونوعية التبئير، ومن هنا، أوضحت مواقعه ضمنها، ولم تغفل إيضاح مواقفه من أحداثها، وقراءة تفسيراته لها، وتعليقاته عليها، أو التزامه الحياد منها، ووعيه بالمسرود، وتبيان نوع هذا الوعي (ظاهراً، أو مضمراً، أو منوّعاً)، ومعرفته للمادة المسرودة، وحدود هذه المعرفة هل هي كلّية أو جزئيّة. كما يوضّح الشكل الآتي:[٢]

---

١ – نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: ا– **من الكتب:** حميد لحمداني بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي ط٢ / ١٩٩٣/ المركز الثقافي العربي /بيروت. ويمنى العيد الراوي: الموقع والشكل، مؤسسة الأبحاث العربيّة، بيروت ١٩٨٦. وعبد الوهاب الرقيق في السرد: دراسات تطبيقية، دار محمد علي الحامي، ط١، صفاقس تونس١٩٩٨. وعبد الله إبراهيم السردية العربيّة :بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي، المركز الثقافي العربي، بيروت ١٩٩٢. وسيزا قاسم بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٤. وسعيد يقطين تحليل الخطاب الروائي. الزمن، السرد، التبئير. المركز الثقافي العربي، بيروت ١٩٨٩. محمد نجيب العمامي الراوي في السرد العربي المعاصر،كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة، دار محمد علي الحامي، تونس جانفي، ٢٠٠١. ب– **من الدراسات المنشورة في الدوريات:** مفهوم التبئير في السرديات لنضال الصالح، مجلة المعرفة، العدد ٤٣٤، التبئير في القصة القصيرة السورية قراءة في قصص اعتدال رافع لأحمد جاسم الحسين، مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها، العدد الثامن. وهي في مجملها دراسات تقنية ترصد حركة التبئير ولا تهتم بالجوانب الانفعالية للسارد وما يتعلّق بالبعد النفسي له.

٢ – انظر: نضال الصالح، مقال: **مفهوم التبئير في السرديات**، مجلة المعرفة، ص١٢٧. وهذا الشكل يمثّل تلخيصاً لما أورده حول الراوي.



البعد النفسي للسارد

غير أنّ الدراسات المشار إليها في حاشية سابقة لم تتضمّن أيّة إشارة إلى النزوع العاطفي للراوي، أو التوجّه الوجداني لديه، ناظرة إلى هذا الأمر على أنّه جزء من الجانب الفكري فيما نرى، ولم تذكر شيئاً عن ذلك في مصطلحاتها، أو تعريفاتها. وهذا البحث يجد أنّ لهذا البعد (العاطفي – الوجداني) أثراً واضحاً في توجيه المسرود، وإضفاء العمق الإنساني على الخطاب الأدبي، وإشباع السرد بمعلومات نفسية ترتبط بمرسل الكلام، ومعايش الحدث المعني بالنص، وبذلك فإنّ هذا البحث يضيف أبعاداً جديدة للراوي من حيث هو صورة إنسانية متكلّمة (ناطقة، واصفة، معبّرة) على أحداث مجتمع النص الذي يمثّل المجتمع الإنساني.

إنّ وقوف الدراسات السابقة على وعي السارد وموقفه قاربَ ما يستهدفه هذا البحث مقاربةً ضعيفة تكاد لا تذكر، والأولى أن يُسمَّى في عرف هذا التوجّه بـ (لا وعي الراوي) من حيث هو مجموعة الصفات الشخصية الكامنة في ذاته، كقولنا: جنس الراوي، وعمره، وثقافته، وصلته النفسيّة بالمروي/ المسرود...إلخ. من هنا استند البحث إلى ما تمّ الاصطلاح عليه بـ " **عين السارد**"؛ " **فالمنظور إنما هو توظيف تقني للأبعاد تنتج عنه دلالات معرفية تتلبّس الصورة المراد نقلها عبر الإرسالية الأدبية. من هنا جاء تعبير العين بوصفها أداة الرؤية ومن فعلها ينتج المنظور؛ (عين الطائر) أو ما يسمّى في النقد السينمائي (اللقطة الغاطسة) التي تسحق الفرد أو تضعه موضع الدونية الجسدية أو المعنوية.**

و(عين النملة) أو ما يسمّى (اللقطة عكسية الغطس)، هي على النقيض تضخم الفرد وتعظم قدرته، فالأولى تقزّم الفرد بوصفه منظوراً إليه، وتصغّره وتحقّره، والثانية تهوّل الصورة وتضخّم مدلولها من خلال تقزيم الناظر إليها"[١] سواء أكان هذا الناظر/ السارد رجلاً، أم امرأة أم طفلاً..

فلكل من هؤلاء جينات نصّية عميقة تضفي على السرد أبعادها الذاتية (العاطفية –الوجدانية)؛ بمعنى أنّها تمدّه ببعدها النفسي الذي يُخفي وراءه دوافع حديثه على أحداث النص وتوجّهاتها، ويرسم مقدّرات الشخصيات وفقاً لتقويمه لها وإحساسه بها، فضلاً عن أنه يتخيّر اللغة المناسبة لعواطفه وانفعالاته، فيُظهر حبّه أو كرهه، رضاه أو سخطه، وما يرتسم عبر مسروده ممّا تتبطّنه ذاته من أحوال، أو عقد نفسيّة قد لا يصرّح بها مباشرة، بل تعرف من ترميزات السرد، ولغته المراوغة.

فالسارد يُسبغ على الأحداث ألوانه الذاتية، ويملي علينا موقفه وتوجّهه الوجداني، ويضعنا أمام محاكمة للأحداث والشخصيات؛ لنتعاطف مع بعضها، ونقيم الحدّ على بعضها الآخر، الأمر الذي يدفعنا للدخول في قصاص للظالمين وبحث عن خلاص للمظلومين. وعلينا هنا أن نتساءل عن هذا المسار أهو مسار أفكار وأحداث أم أنّه نسق للعواطف والقيم الوجدانيّة؟ أهو سيرورة فكريّة أم سيرورة نفسيّة؟

ولا يخفى أنّ البعد الانفعالي المذكور هنا يشتدُّ ويضعف تبعاً لموقع الراوي، فالراوي المشارك بوصفه الشخص الأوّل الذي يسرد بضمير التجربة " أنا" يظهر لديه البعد الانفعالي (العاطفي –الوجداني) أقوى من الراوي الذي يسرد بضمير الحكي "هو"؛ أي عندما يكون ملاحظاً. ومعلوم أنّ السرد في هاتين الحالتين يصحبه تبئير داخلي لمشاركة الراوي في الأحداث. وهو في كليهما أقوى من الراوي الشاهد الذي لا يكون واحداً من شخصيات القصة، ولكنه شاهد على الأحداث، يسرد بضمير الحكي "هو"، فهو يسرد من خارج العالم المحكي مع تبئير خارجي، فيه سرد للسلوكيات وفقاً لصيغة دراميّة. و في هذا النوع يكون البعد الانفعالي أقوى من الراوي الغائب (السارد الغائب عن الأحداث) الذي يصوّر ما لم يشارك فيه، وما لم يشهده، وبهذا نجد أنّ قوّة التوجّه العاطفي – أو البعد النفسي الانفعالي – منوطة ببؤرة السرد[٢]. ويمكننا هنا أن نذكّر أنّ السرد بضمير الحكي " هو" يختلف عن السرد بضمير التجربة " أنا" من

---

[١] – رودان مرعي، **تطبيقات في السيمياء الاجتماعي للأدب: صورة المجتمع في القص النسائي السوري**.ص٢٥٣.

ينظر فيما يخص المصطلحات الواردة في المقبوس في كتاب "**علم النفس وعلم جمال السينما**" تأليف: جان ميتري. ترجمة عبد الله عويشق. ص ١٢٧.

[٢] – بؤرة السرد: focus of narration : الصوت ووجهة النظر اللذان يتحكّمان في الوقائع والمواقف المعروضة. وبروك ووارين يحدّدان أربعة أنواع سردية توافق أربع بؤرات للسرد: ١– الشخص الأوّل (شخصية تتحدّث عن قصتها). ٢–

حيث الثقة بين النص والقارئ؛ إذ إن الأول قرين المراقبة والنقل واحتمال تصديق روايته أضعف من احتمال تصديق الثاني الذي يكون قرين المعايشة والخبرة، والراوي /السارد في هذا النمط " **يرتفع إلى منزلة لا يساوره فيها قلق الثقة فمجاله أرقى من أن تعتمل فيه هواجس الشك والارتياب، فهو يُشعر القارئ بقرب المروي عنه إلى درجة يُسِرُّه فيها خفاياه القلبيّة والنفسيّة.**"[١]

وبالرجوع إلى معجم (المصطلح السردي) لجيرالد برنس يجد الباحث مفهوم "**المبئّر: الذات القائمة بالتبئير، صاحب وجهة النظر، النقطة المتحكمة بالتبئير**".[٢] والمؤلِّف يربط المبئِّر بالوعي المركزي أو الأساسي وهو " **الوعي الذي يتم من خلاله إدراك المواقف والوقائع**"[٣]، ومن ثمّ التأثّر بها أو التأثير فيها حسب ما يقتضيه الانفعال والموقف الوجداني. لذلك وتأسيساً على ما تقدّم يجد هذا البحث موضوعه في أوضح مجالاته ضمن التبئير الداخلي، حين يكون الراوي مشاركاً في الأحداث (مجرِّباً أو ملاحظاً)، باثّاً انفعالاته ومواقفه النفسيّة في مادّته الحكائيّة (المسرود – المروي)، بل ودوافع القول أو بواعث العمل الفنّي.

إذن عندما يكون المبئِّر يعرضُ قصّة عاشها، أو لاحظها بنفسه، نكون أمام عدسة جديدة للتصوير، تفوق غيرها من تقنيات الراوي بأنّها زوّدت لغتها بجانبٍ عاطفيٍّ ذي علامات نفسيّة زاخرة بالدلالات المعرفيّة منها ما هو ظاهر مباشرة في اللغة ومنها ما هو مضمر فيها، أو في موقعه، أو موقفه من الحدث المروي. من هنا جاءت " عين السارد"؛ لتضيف أبعاداً جديدة للراوي، من حيث هو الذات الناطقة في النص، وتحدّد له أبعاداً جديدة، تتمثّل بنسقها العاطفي الوجداني المتعلّق بالحدث وموقفه الضمني منه، لا

الشخص الأوّل الملاحِظ (شخصية= = تحكي قصة لاحظتها). ٣– المؤلِّف الملاحظ (شخصية من خارج العالم المحكي تقصر ما تقوله على أقوال الشخصيات وأفعالها).٤– المؤلِّف المحيط بكل شيء (شخصية من خارج العالم الروائي تخبر عمّا يحدث، ولكن لها الحرية في أن تدخل إلى عقول الشخصيات وتعلّق على الحدث) للاستزادة ينظر في كتاب: **المصطلح السردي (معجم مصطلحات)**، تأليف جيرالد برنس، ترجمة عابد خزندار، مراجعة وتقديم: محمد برري، ص٨٩، وما قبلها.

[١] – رودان أسمر مرعي، **نظم العلاقات النصية: التقنية والمعرفية، القصة القصيرة السورية في التسعينيات أنموذجاً**، ص١٩١.

[٢] – جيرالد برنس، **المصطلح السردي (معجم مصطلحات)**، ص ٨٩. وردت المؤبِّر في الترجمة، والصحيح المبئِّر من الجذر بأر.

[٣] – **المصدر نفسه**، ص٤٢.

بوصفه حدثاً قابلاً للفهم والإدراك ؛ إذ ينقل خبراً أو فعلاً اجتماعيّاً أو ذاتيّاً وحسب، بل بوصفه حدثاً إنسانيّاً مشبعاً بالانفعالات يتلقاه الوجدان الإنساني كما يتلقاه العقل.

في الحيّز التطبيقي

على الرغم من وجود دراسات سابقة عنيت بـ " عين السارد" غير أنّها لم تف الموضوع حقّه ولاسيما من الوجهة النفسيّة، فثمّة دراسات ذكرت " **عين الطفل**" في رصد المنظور في النصوص السردية التي خرجت على ألسنة أطفال يروون ماضيهم متلفّعاً بدفء الذكرى أو صقيعها، باثين الحنين النوستالوجي، أو الجروح النرجسيّة التي بقيت راسخة في أعماقهم دون اندمال، كما في قصة "عندما كنت صغيرة "[١] ؛ إذ تروي بلسان طفلة في العاشرة من عمرها أحداثاً سبّبت كبتاً وحصراً شديدين انعكسا على وظائف جسدها فغدت تعاني من سلس في التّبوّل، وبكم، وضعف في النظر، وشعور بالدونية. وهي من خلال سردها لقصتها تستطيع أن تصوّر عذابات الذات من الداخل وأسبابها وطرائق تعبيرها عن ذاتها؛ فبسبب خوفها من أمّها التي تسمّيها (المرأة الكبيرة) كبتت لهفتها للّعب، وأصبح اللعب مصدراً للخوف والرعب بدلاً من كونه مصدراً للمتعة والفرح. ويبدو المنظور مؤطّراً بأبعاده النفسيّة؛ لأنّ الطفلة الساردة (الحاضرة في النص) تتخلّق بذكريات أليمة لساردة راشدة (غائبة عن النص) كما يُظهر العنوان. وما يسوّغ العودة إلى هذه الذكريات هو قسوتها وشدّة تأثيرها في وجدان ساردتها، وعنفها على ذاتها المتألّمة التي ما زالت تحتفظ بجرحها النرجسي الذي لم يندمل مع الزمن، فنفس الطفل راغبة في أن يلهو ويلعب مع أقرانه والتواصل مع أبناء جيله، غير أنّ الأم القاسية ترى أنّ البنت غير الولد لا يحق لها اللعب، وتصدر أوامرها من فم استحال إلى " **وكرٍ رهيب، رائحته، ولسعاته، تسبب الأسى والذعر.**"[٢] والطفلة تصف خوفها من أن يصبح فمها هكذا " **تحسّست فمي خوفاً من عدوى الصرامة، أحسست أن شفاهي تقلّصت وصرمت. تمريت في المرآة، حاولت أن أعيدها كما كانت. ضحكت.. كان ضحكي يشبه البكاء. الفم يبكي مثل العين أيضاً!!. وبسبب تلك الفتحة التي كانت تنذرني بالأهوال والموت، ابتليت بعادة مشينة سببت لي رضوضاً سافرة العيب والخجل وهي سلس سخي من البول والدموع.** "[٣] لقد أبكمها الخوف وحوّل فمها إلى مجرد رسم ".. **وفمي بقي مغلقاً ومصروماً.. كأنه رسم رسماً على**

---

[١] – اعتدال رافع، مجموعة **رحيل البجع**، ص ص ٥ –٢٠.

[٢] – **المصدر نفسه**، ص ٦.

[٣] – **المصدر نفسه**، ص٦ – ٧.

وجهي. ولساني في مكمنه الحار والضيّق تسري فيه ارتعاشات الحمّى، وتزيد من جفافه وتشقّقه.. وأصطك مع أسناني في عز الصيف."[١] والملاحظ أن السياق النفسي الذي تصوّره الساردة يصف الأعراض الهستيرية التي تعاني منها وصفاً لا يمكن لسارد آخر غير المجرِّب (مُلاحِظ، أو مشارك، أو من خارج عالم الحكي) أن يقدّمه بهذه الوصف الدقيق، وهذا الإشباع الانفعالي، وهذا العمق في نقل الإحساس والمعاناة. فعين السارد هنا ألصق بهمومها، وأصدق في بيانها. وهذا ما أشار إليه أحمد جاسم الحسين – عندما درس الراوي في هذه القصة ببعديه التقني والمعرفي – بقوله :" **ويمنح الراوي العليم التبئيرَ وظائف جديدة تتعلّق بالمعرفة الكليّة، التي تجعله عالماً بأفكار الشخصيات، وما يدور في أذهانها من توجسات وأفكار، متعدّياً على ما يمكن أن يعلمه الراوي الشاهد ليدخل في دائرة عالم الأسرار؛ ففي قصة (عندما كنت صغيرة) تستحضر الشخصية الراوية مشاهد حياتية وتجارب شخصية مرت معها، حيث تقوم بصفتها راوياً عليماً بالحديث عن بواطنها ودوافعها للقيام بأفعالها.**"[٢]، وتكاد كلمات الحسين الواردة هنا تؤطّر تصور أهميّة البعد النفسي للراوي، كما تظهره القصة المدروسة، غير أنّه التزم — شأنه شأن غيره من الباحثين في هذا المجال– منحى دراسته.

وفي قصة " **نورا**"[٣] تظهر العدوانية أساساً لتدفّق السرد على لسان الطفل السارد، فهو يستذكر لحظات الحنق والغيظ التي كانت تسبّبها له ابنة عمّه المشلولة (نورا)؛ ولاسيما حين يقول له الأهل: " **هذي بنت عمك وزوجتك في المستقبل**"[٤] فتخرج لغة السرد هنا مثقلة بالحقد، والرعب، والخوف من هذا المستقبل المشؤوم مع زوجة مشلولة: "**ضيق يجعلني أصرف بأسناني وأشدّ قبضتي وتنتابني رغبة بضرب أبي أو أمّي أو أيّ من أعمامي وزوجاتهم عقاباً على هذا الكلام القاهر، وأخيّل لنفسي واحدهم محطّم الرأس أو مبقور البطن من ضربتي الغاضبة التي أضع فيها كلّ غلّي وكرهي لهم ولـ "نورا" ابنة عمّي المشلولة، بلوتي وسبب عذابي.**"[٥] وإذ يرى جاك لاكان أنّه " **لا يمكن احتواء الرغبة إلّا بشكلها**

---

١ – **المصدر السابق**، ص ١٠.

٢ – أحمد جاسم الحسين، التبئير في القصة القصيرة السورية قراءة في قصص اعتدال رافع، **مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها**، ص٩.

٣ – محمد إبراهيم الحاج صالح، **مجموعة عصا اللافتة**، ص ص ١١١ — ١٢١.

٤ – **المصدر نفسه**، ص ١١١.

٥ – **المصدر نفسه**.

الكلامي: أي التسمية الرمزية."[١] فإنّ كلمات السارد من حيث هو طفل حانق غاضب تؤطّر رغبته بالانتقام من نورا والتخلّص منها؛ " **وأنا أدمدم في نفسي "فلْتمت!.... وأنا أفكر في السر "فلْتحرقها الشمس"..**"[٢] فضلاً عن أنّ سلوكه معها كان نابعاً من هذه الرغبة " **أحمل عود قطن متوهج الجمرة في طرفه، وأنفخ على الجمرة مرات حتى تتساقط الشهب منها، وأروح أقربها ببطء إلى ساقيها المشلولتين رمز عذابي وعجزها، فتنوض بأعلى جسدها مستندة على كفيها وتزحف مبتعدة والنفور والكره في وجهها وتصرخ: يا جدّي.. يا جدّي..**"[٣]. وكثيراً ما كان جدّها يواسيها، ويوصيه بها، وهو لا يجرؤ شأنه شأن أبيه وأمه وأعمامه على مخالفة الجد، ومع ذلك لم يستطع مقاومة رغبته في تعذيبها في ردّ فعل منه على تعذيبها له، من دون أدنى حساب للعقوبة التي تنتظره من جدّه. ويظهر العامل النفسي مسيطراً على أحداث القصة، وسردها ووصفها، وعلاقات المكان بالشخصية والحدث، والتوجّه العاطفي الذي تتضمّنه عين السارد يؤدّي وظيفة إضافية تخرج على سياق التفسير النفسي هنا؛ إذ يصبح حافزاً سرديّاً مسوّغاً للأحداث، أو يصبح وحدة موضوعية خفيّة تعلّل عمل الشخصية، وتؤسّس للأحداث، فالطفل السارد يعي تماماً أنّ حالة نورا المرضية ليست دائمة وستشفى مع الزمن،وهذا ما تنتهي إليه القصة، وهو بعد نفسي مضمَّن فيها.

إنّ البعد النفسيّ الذي تحمله عين السارد لا يمكن التعبير عنه إلاّ بسرد مواز لسرد النص؛ بمعنى أنّ موقف السارد من هذه الأحداث وشعوره بها، وأثرها في توجيه سلوكه، ونتائجها عليه، يحتاج إلى سرد يكاد يضاهي سرد الأحداث في النص، بل قد يفوقه كمّاً لما فيه من شروح، وتفسيرات، وتسويغات للانفعال والسلوك الذي تسلكه الشخصية الساردة، فضلاً عمّا يجيش في أعماقها من أحاسيس ومشاعر إثر المواقف والذكريات وردود الأفعال على ما يصادفها من وقائع. وهذا ما نجده في القصص التي يكون فيها السارد شخصية ناضجة، راشدة، تعي ما تقول، ففي قصة "**لعنة ابن سينا**"[٤] تقوم عين السارد بتحميل السيرورة السردية شيئاً من سيرتها الذاتية بحديثها عن الماضي المليء بالذكريات والعواطف، فيصبح السرد متنفّساً للشخصية، وسجلاً لذكرياتها– ومن المعلوم أنّ الذكريات خزان للعواطف والمشاعر

١ – عدنان حب الله، **التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان**، ص ٧٢.

٢– محمد إبراهيم الحاج صالح، **مجموعة عصا اللافتة**، ص ١١٥.

٣ – **المصدر نفسه**، ص ١١٦.

٤ – أحمد اسكندر سليمان، **مجموعة الكائن في عزلته**، ص ص ٥ – ١١.

*– وردت في القصة " أكثر قوّة " وقد صححت في النصّ.

حلوها ومرها – فقد أدانت الشخصية الساردة الحياة الشرقية في شارع ابن سينا الذي نشأت فيه " **كان التكلّف دائماً أقوى* من فقدان التوازن، وفقدان التماسك، والتطهّر بالهذيان الشرقي مع الكحوليين، والمقامرين، والهاربين، والمنتحرين.. الذين عادوا من أبناء الشارع بعد غياب طويل، كانت طفولتهم بانتظارهم لإكمالها كما أبقى عليها ابن سينا منذ زمن بعيد.. كأنّها لعنة لا تزول..**"[١] فالسارد الذي يعاني من عصاب رهابي إزاء شرقيته يرى أنّ الشرق متمثلاً بمدينة جبلة، ولاسيما شارع ابن سينا، يرتهن بمعارف مكرورة متعلقة بالماضي غير قادرة على التجدّد والانفتاح على الحاضر لأنها ذات نزوع ديني يكبل أعراف المجتمع وعاداته " **وكأنّ عليّ أن أقول إنّ* المعرفة سلوك شيطاني في هذا الشرق الذي حكم على نفسه ألّا يعرف أبداً سوى الشيء نفسه** "[٢] وإذ السارد يشعر بذلك ويعبّر عن إدانته له فإنّ كلماته في المستوى الشعوري تكشف عن معان مناقضة لمدلولها في المستوى اللاشعوري؛ وذلك لأنّ "**الكلمة ليست علامة ولكنها عقدة دالة** "[٣] وهذه العقدة تكشف عن ميول لا شعورية، فالعقدة في عرف دارسي علم النفس هي " **مجموع متبنين من الميول اللاشعورية جزئيّاً أو كليّاً، ليوجّه تصرّف شخص وعواطفه**"[٤] وتبين أحداث القصة التي يرويها بلسانه أنّه عاد – شأنه شأن أبناء شارع ابن سينا الذي نشأ فيه – إلى هذا المجتمع بعد أن غادره مدّة وكان والده أوصاه بألّا يعود " **لماذا عدت إلى جبلة يا إسماعيل؟ سألتني ميديا. – لأنّها لم تغادرني..**"[٥] وبذلك يتبيّن "**كيف أنّ ما هو مرغوب على نحو لاشعوريّ يمكنه أن يكون مرهوباً بصورة شعوريّة**" [٦].

وتظهر معطيات البعد النفسي لعين السارد في أوضح صورها في قصّة "**حمامة ودالية وجدار**"[٧] التي تحكي قصّة شاب عاد إلى بيت أهله المهجور، فبدا له خربة للأشباح بفعل الهجر فانتابه منه الخوف والفزع، ثمّ ما إن عمل على تنظيفه وترتيب شؤونه حتّى أضحى جنّة من جنان الأرض تهفو إليها النفوس،

---

١ – **المصدر السابق**، ص ١٠.

*– وردت في القصة " أقول بأن" وقد صُحّحت في المتن.

٢ – **المصدر نفسه**، ص ١٠.

٣– عبد المقصود عبد الكريم، **جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي**، ص ١٨٧.

٤ – نوربير سيلامي، **المعجم الموسوعي في علم النفس**، ص ١٦٦١.

٥– أحمد اسكندر سليمان، مجموعة **الكائن في عزلته**، ص٧.

٦ – نوربير سيلامي، **المعجم الموسوعي في علم النفس**، ص ١٦٦٤.

٧ – لؤي علي خليل، مجموعة **أشياء ضائعة**، ص ص ٩ – ١٤.

من هنا تظهر عين السارد مشاعرها من حبّ وشوق وحنين وما يتّصل بها من المشاعر الإيجابية التي تربطها بالمكان، " **جلست أحتسي الشاي في صحن الدار، أرى اللون الأخضر يتراقص بين الدّالية وشجرة الليمون، عيناي تتسلقان الدالية إلى الحائط فالغرفة العلوية، السماء تشدّني إليها، النجوم تحتشد فوق البيت تراقبني بشغف، أراها تتغامز كالعشاق، أرى القمر محمر الخدين من فرط نشوته، يتناهى إلى مسامعي صوت أغنية جميلة: وشوشات الجدران، هديل الحمامة، صوت نسمات الليل، حفيف أوراق الدالية والشجر، أقف وأبدأ الرقص.**"[١] إنّ الفرح باد في لغة السارد؛ فرحه بأجواء البيت الذي كان مصدر رعب بادئ الأمر، كما في قوله "**أعود إلى الحصيرة والخوف يستعمرني، أخبّئ رأسي تحت الغطاء، أتكور كسلحفاة، عيناي تجوسان العتمة بفزع، الجدران ستتقارب وتعتصرني، الأشباح ستخرج من الزوايا المعتمة، سيسقط نيزك من الفجوة المفتوحة على السماء، لماذا لم يضعوا سقفاً لهذا البيت؟ سيدخل الجن منها أيضاً، أقرأ المعوّذتين وأحاول أن أنام.**"[٢] وهذا التحوّل بالمشاعر والأحاسيس هو أرضية السيرورة الحكائية في النص، بل هو ما تتبطّنه أحداث النص، فعين السارد، تقنيّاً، تقف في محور التمفصل ما بين الحدث الحكائي ومنعكساته النفسية على متلقيه.

وفي قراءة الأثر النفسي لعين السارد في المبنى الحكائي للنص السردي نجد أنّ لجنس السارد تأثيراً في رؤيته للأمور، وموقعه من الأحداث، من هنا يمكن الحديث عن تيار " **عين المرأة**" الذي يمتاز بخصوصية فائقة، ولاسيما أنّ له تفرعات منظوراتيّة منوطة بموقعها الاجتماعي وموقفها النفسي، الأمر الذي يسوّغ غنى الكتابة النسائية بموضوعاتها النسوية[٣] وغيرها، فلا يخفى أنّ إجماعاً بين الأوساط الثقافية والفكرية حول اختلاف إيديولوجيا الرجل والمرأة؛ إذ إنّ " **طريقة تفكير كل منهما تعتمد آلية مختلفة ومن ثمّ فإنّ رؤية المرأة تكتيكيّة، تنظر للأمور ولاسيما القريبة منها نظرة مباشرة، وترتاح للمكان المحدود كالبيت مثلاً، أمّا رؤية الرجل فاستراتيجية، إذ ينظر للأمور نظرة غير مباشرة، ويرتاح للأمكنة المفتوحة، وربما يعود هذا الأمر إلى البنية الدماغية لكل منهما، ناهيك عن عاطفية النظرة لدى المرأة**

---

[١] – **المصدر السابق**، ص ١٢.

[٢] – **المصدر نفسه**، ص ١٠ – ١١.

[٣] – يُقصد بالكتابة النسائية أو الأدب النسائي الأدب الذي تكتبه المرأة أيّاً كان موضوع كتابتها، والأدب النسوي هو الأدب الذي موضوعه المرأة أيّاً كان كاتبه؛ أرجلاً كان أم امرأة. يُنظر في: غرفة فرجينيا وولف: **دراسة في كتابة النساء**، رضا الظاهر،ط١، دمشق: دار المدى، ٢٠٠١، ص ١٠.

وفلسفيتها عند الرجل."[١] وقد يكون هذا الاختلاف أجّج إشكالاً في تقبّل فكرة الكتابة النسائيّة، ورفضها عند عدد من الكاتبات، بدعوى أنّ القبول بوجود أدب نسائي سيجعله محطّ نظرة دونيّة، أو أنّه يجعله أدباً مفارقاً للأدب في عموميته، غير أن القضية لا تخرج على كونها تطبيقاً من تطبيقات المنظور، فقد تكون الشخصية الساردة في نص لكاتب ما امرأة، ومعلوم أنّ اللغة واحدة عند الرجال والنساء، لكنّ الأسلوب – أسلوب الفرد – يختلف باختلاف طاقته الإبداعية، وشخصيته الثقافية، وامتلاكه أدوات الفن الذي ينتجه، ومهما يكن من أمر الكتابة النسائية فإن هذا البحث يُلزم الشخصية الساردة بجنسها؛ فللسارد– المرأة تأثير في المسرود المصطبغ برؤيتها، وفلسفتها، ومكبوتات نفسها، وربما بثقافة الاضطهاد الذي مورس على جنسها، أمّا السارد– الرجل فيقف بجنسه في الجانب المقابل من السارد – المرأة.

ويمكن سوق قصة " **الصفعة**"[٢] مثالاً على رؤية الرجل أو " **عين الرجل**" قبل الخوض في تيار "**عين المرأة**"، ففي هذه القصة يتحدّث السارد – الرجل عن عدم قدرته على التغيير في عاداته ضمن منزله؛ فقد اعتاد الجلوس أمام النافذة الغربية، وعندما أراد أن يغيّر مكانه ويتّجه نحو الشرق تغيّر إحساسه بما حوله؛ فهو يشتمّ رائحة دخان لا تحسّ بها زوجته، ويجد في القهوة مذاقاً غريباً كأنّه بترول، ويلحّ عليها بأسئلته " **ألا تشمّين رائحة بترول يشتعل؟! ألا تشاهدين مثلي دخاناً كثيفاً يتصاعد في فضاء المدينة؟! استغربت زوجتي هذه التساؤلات، وضعت يدها فوق جبيني، ثمّ أخذت تتمتم: ماذا حصل لك يا رجل؟ هل أنت في كابوس؟ تتحدّث عن الدخان والروائح الكريهة، ها هي الشمس ترتفع، ولم تتغيّر الاتجاهات.**"[٣] وعبثاً يحاول تغيير عاداته ليرضي أسرته " **اليوم تريدني زوجتي أن أغيّر حواس السمع والبصر والذوق، بعد هذا المشوار الطويل من عمري**"[٤] ويقع بين نارين " **النار الأولى: إغضاب زوجتي وأبنائي، والنار الثانية: حبّي المجبول بتعب العمر. ووقعت في حيرة، لا أريد أن تتلاشى سنوات عمري الأخيرة.**"[٥] فهو يعاني صراعاً يتمثّل بالتناقض القائم ما بين الانغلاق على عاداته التي ألفها والانفتاح الذي تريده العائلة بما ينسجم مع رؤيتها، ولذلك فهو لا يشعر بالراحة في الداخل "

---

١ – رودان أسمر مرعي، **تطبيقات في السيمياء الاجتماعي للأدب: صورة المجتمع في القص النسائي السوري.** ص٢٨٢.

٢ – باسم عبدو، **مجموعة الصفعة**، ص ص ٥٩ – ٦٥.

٣ – **المصدر نفسه**، ص ٦٢.

٤ – **المصدر نفسه**، ص ٦٣.

٥ – **المصدر نفسه**، ص٦٤.

وعندما ارتفعت الشمس، وانحدرت نحو الغرب، أغلقت النافذتين وباب الغرفة، وخرجت إلى الشارع متّجهاً نحو الناس."[١] وهنا يظهر جليّاً البعد النفسي لإستراتيجية الرجل في ارتياحه للأماكن المفتوحة، فيسوّغ الأحداث ويعلّلها ويربطها بأسبابها وفقاً لأمنيات السارد وتطلعاته النفسية. إذ إنّ استراتيجية الرؤية تتصف بنزوعها للتحرر من سلطة الأسرة والبيت وما يصدر عنهما من حجز وحصر.

وبالانتقال إلى تيار " **عين المرأة** " نقرأ قصصاً تشفّ عن الذات الداخلية للمرأة؛ مشاعرها، ومواقفها، وما تكبته من انفعالات وأحاسيس، وفرحها وحزنها الدفين، في مسرب سردي خفي لا يطفو على سطح النص السردي، بل يتغلغل في أعماقه، يتم استنتاجه من موقف السارد وموقعه من الأحداث، ففي قصة " أسعد النساء"[٢] تتحدّث الشخصية الساردة عن الضائقة التي وقع فيها زوجها في بداية حياتهما الزوجية؛ إذ رهن أرضه التي ورثها عن أبيه للمصرف كي يتمكن صديقه من نيل قرض، لكن هذا الصديق يتخلّف عن دفع الأقساط المترتبة عليه، فيقع زوجها بين أمرين حلوهما مرّ؛ فإمّا أن تباع الأرض بالمزاد العلني، وإمّا أن يدفع الأقساط المترتبة على صديقه. مما حدا بالزوجة التي تسرد ما يحدث أن تساعد زوجها، فتعطيه المبلغ الذي قدّمه لها صاحب الشركة التي تعمل بها أمام جميع الموظفين على أنّه مساعدة مالية تعيدها للشركة أقساطاً وليس مكافأة أو هدية، ومع ذلك لم تعدم تقوّلات الحاسدين وذوي العيون الفارغة والألسنة الطويلة، فقد سرت إشاعة عن علاقة مشبوهة تربطها بصاحب الشركة، وما عزّز افتراءاتهم عليها أنّها لم تخبر زوجها بالمصدر الحقيقي للمبلغ، بل ادّعت أنها استدانته من صديقتها صفاء، وقد أخبرتها هذه الأخيرة عمّا يتناقله الزملاء حولها؛ لذلك نجدها تبدأ سردها بلغة مشبعة بالانفعال الذي يختلط فيه الخوف بالقهر، ويغلّفه الحقد على هؤلاء المفترين، معبّرة عن موقف وجداني حاد: " **دخلت الشركة بحذر، طالعتني الوجوه التي أرى في عيونها النظرة الواحدة، فالجميع يدينني، أصابعهم ترتفع في وجهي، إلى عيني، إلى داخل رأسي، إلى أعماقي. تحوّلت نظراتهم إلى أصوات تخترق جدران نفسي، تنعت صمتي وذهولي، تصيبني في الصميم، وخلت للحظات أنني سأصرخ أو سأقع أرضاً، وتحوّل الجميع، جميع الموظفين الذين كانوا زملاء لي، إلى أعداء يستغلون ضعفي كأنثى، كامرأة ترتهن عفّتها بوهم أو إشاعة، أو من أجل التّندّر والمزاح، لقد تحوّلوا إلى لصوص، نظراتهم كالسياط. أشعر بالوجع في كل خلية في جسدي، في نفسي وروحي، وحين أغمض عيني، أراهم**

---

١ – **المصدر السابق**، ص ٦٥.

٢ – ماري رشو، مجموعة **الحب أولاً**، ص ص١٢٤ – ١٣٥.

يتقافزون كالجرذان، يتهامسون وأصابعهم تلاحقني."[١] تظهر في لغة السرد هنا الوظيفة التعبيرية – الانفعالية، فعين السارد هنا لم تعد عيناً باثّةً للأحداث، بل أصبحت نفساً مثقلة بآلامها، متمزّقة، تبثّ ما اعتمل في أعماقها بسبب ما يُشاع عنها، فإذا كانت " عين السارد" بوظيفتيها الفكرية والموضوعية تبيّن – كما تشير الدراسات السابقة – قضية الذات الساردة وموقعها منها، فإن وظيفتها النفسية والشعورية – كما تتبدى هنا – تصور الذات من داخلها، وكيفية اعتمال الأحداث فيها، وهذا تصوير داخلي لا يتأتى لأدوات الدراسات السابقة الخوض فيه، بل إنّها تضمّن السرد القصصي سرداً شعوريّاً تتلبّسه اللغة، وتعلنه بين سطورها، وترفّله بالتلميح، والإشارة، هروباً من التصريح الذي يكون أدعى لتجريح الذات، وأكثر إمعاناً في عذابها، ولاسيما أن القضية تمسّ أغلى ما تملكه هذه المرأة التي دخلت عهد الزواج حديثاً " **هل أقول لهم إنني أحبّ زوجي؟ هل أصرخ في وجوههم أنه رفيقي وصديقي؟ هل أقول لهم أنني لا أقابل وفاءه بالجحود وأننا متفاهمان أكثر ما يكون التفاهم؟** " [٢] إنّ شكوكهم وتقوّلاتهم تطعن أعماقها طعناً مزدوجاً؛ في شرفها على المستوى الشخصي، وفي وفائها وإخلاصها على المستوى الاجتماعي، غير أنّ فطنة زوجها أنقذتها من شرّ أفعالهم، وجعلتها " أسعد النساء".

وإذا كانت الغيرية أنقذت بطلة القصة السابقة فإن الغيرة تشكّل البؤرة النفسية للسرد في قصة " **عمل إضافي**"[٣]؛ فغيرة المرأة الساردة وخوفها على زوجها من أن تجذبه المرأة الجميلة في الشقة المقابلة، " **كنت أحسدها على ذلك الجمال الغريب، كأنها جاءت من عالم آخر، عالم أزرق، بعيد كالنجوم، أحببت مفاتنها، وشعرها الطويل، ولون عينيها، وفي الوقت نفسه كرهت كل ذاك الجمال، ومقت كل ذاك السحر، لأنه موجود في غيري، ويوماً بعد يوم، أخذت الهوة تزداد عمقاً بيني وبينها، وبدأت أحسّ أنها تتحداني بجمالها، وتسعى لسرقة أعز ما أملك في هذا الكون: زوجي.**"[٤] فخشيت أن يقابل هذا السحر الذي تملكه المرأة أناقة زوجها، الموظف الهادئ الذي لا يشكو ولا يتذمّر من شيء، فطلبت منه أن يبيع البيت عن طريق مكتب عقاري، والانتقال للعيش في مكان آخر متذرّعة بحجج بدت بسيطة له كانقطاع الماء، وضجيج الباعة وطلاب المدرسة المجاورة. بعد أسبوع كان قد وضع المنزل في مكتب عقاري، واستلم عملاً إضافياً في شركة لتصدير الحلاوة، وكان عمله الجديد يستدعي الغياب الطويل،

---

١ – **المصدر السابق**، ص ١٢٤ – ١٢٥.

٢ – **المصدر نفسه**، ص١٣٥.

٣ – سهيل الشعار، **مجموعة غابة البلوط**، صص ٢٠ – ٢٦.

٤ – **المصدر نفسه**، ص ٢٠.

والنوم أحياناً في الشركة بسبب ضغط العمل، " **وبطبيعة الحال كنت أنتظره حتى لو تأكدت من أنّه لن يعود ليلتها..**" [١] وقد تملكتها الظنون، ولاسيما بعد أن أعلمها صاحب المكتب العقاري أن زوجها لم يضع البيت للبيع عنده، إضافة إلى تغير سلوك الجارة التي كانت تخرج بين لحظة وأخرى وكأنها تريد أن تتأكد من شيء ما. وقد أضحى الاتهام يملأ ساحة اللاشعور وإن أنكرته شعوريّاً؛ " **فالإنكار وسيلة لكي تظهر الأنا على ما هي عليه تحت غطاء نفي أنّها كذلك، ويبدو أن ظاهرة الإنكار هذه هي الوسيلة التي تمكن الأنا من الإمساك باللاوعي (اللاشعور) في الوقت الذي ترفضه.**" [٢] غير أنها بعد اليوم لن تضطر إلى مساءلته عن موضوع بيع المنزل،أو إلى الشك والظن فيه، فقد استيقظ الحي على جلبة انهيار المبنى الذي تسكنه المرأة الجميلة، وبينما هي تنتظر عودة زوجها من عمله الإضافي فوجئت به جثة هامدة بين جثث القتلى المتوزّعة بين أنقاض المبنى. وفي قصة " **مع بقاء الودّ** "[٣] يظهر منظور جديد لعين المرأة فهي تخرج على لسان امرأ ة متزوجة تريد أن تبقي على زمام قيادة أسرتها بيدها، مما يجعل زوجها في موقع الرافض لقيادتها، وعندما تسأله " **وماذا يضيرك من قيادتي؟ – خوفكِ وكسلكِ، الأسوار التي تحتمين بها، القوانين الصارمة التي تبتلعينها دون اعتراض، القيود التي تستسلمين لها بخنوع، كل ذلك لا يناسبني، الأجواء والأماكن التي توجدين فيها.**"[٤] ويمضيان أغلب ليلهما في هذا النقاش وقد أعياها السهر، وتخدّر جسدها وقرأت آيات من القرآن الكريم، ودعت دعاء الأرق، وبعد أكثر من محاولة للنوم تجد نفسها في جدال معه، " **وماذا يناسبك إذاً؟ – الحرية، الانطلاق، أنا طائر بري وأنت قفصي، لا أحب الأقفاص ولو كانت من الذهب، أحب الأسفار، البحار، البراري، الزهور، الغيوم، الطيور، وأنت تربطينني إليك على أرض واحدة، وأناس متشابهين بأفعال ممجوجة، وكلام مكرور، وملّ.**"[٥] أذهلها كلامه، وزاد خوفها مما اتهمها، فلزمت الصمت، وعندما طلبت إليه الخلود إلى النوم على أن يتفاهما في الغد، أصر على تسلم القيادة، ولم تكد تمضي ساعة حتى أيقظها من جديد طالباً تسلم القيادة، " **تشنجت أطرافي ونهضتُ بعصبية، اقتلعته من جديد، وهززته بعنف وقسوة، ليفهم أنه لو اتهمني بالخوف لا يمكنه أن يتهمني بالجبن والتخاذل أمام قرارات يتخذها منفرداً، أمسكت**

---

١ – **المصدر السابق**، ص ٢٣.

٢ – عدنان حب الله، **التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان**، ص ٧٣.

٣ – شذى برغوث، **مجموعة اللوحة**، مطبعة عكرمة، ص ص ٥٧ – ٦٩.

٤ – **المصدر نفسه**، ص ٥٩. ورد في النص (تتواجدين) وقد صححت في النصّ.

٤٧– **المصدر نفسه**، ص ٥٩.

بخناقه، فجحظت عيناه دهشة ورعباً، فاغتنمت الفرصة لأملي عليه قراراً لا رجعة فيه، ووجوب موافقته عليه ولا خيار، أومأ معلناً استعداده، فأعلمته أننا يجب أن نتفق على أن ننام معاً ونستيقظ معاً، هذا أولاً، وثانياً يجب أن نتفق، فتساءل متعجلاً على ماذا؟ فأجبته بتصميم: على ألا نتفق مع بقاء الودّ."[١] تُظهر القصة المرأة الساردة قوية فيها شيء من الرجولة؛ ذلك أنّ القيادة في مجتمع الأسرة تكون في يد الرجل بحكم العرف والعادة، ويقابلها رضوخ الزوج لها، غير أنّ شيئاً ما قد دفع الرجل ليعيد الأمور إلى نصابها، فالصراع الذي تتحدّث عنه القصة يتلخّص من الوجهة النفسية في " **أن الهاجس الأساس في قمع حرية المرأة يكمن في خوف أساسي عند الرجل، فالموضوعات التي تدخل في ملكيته لا يمكن الحفاظ عليها إلاّ في قمع الرغبة لها، فهي مادامت في إطار الحاجة والطلب، تبقى مرتهنة به، ملتزمة في الانصياع لرغبته وتلبية أمره.** "[٢] وإذا كانت بطلة القصة السابقة استطاعت أن تعبر عن ذاتها، وأن تملي قرارها بالإكراه على زوجها، فإنّ الساردة في قصة " **أوراق الزمن الآتي** "[٣] تضيق ذرعاً بحياتها الزوجية التي بدت لها جحيماً لا يطاق، من دون أن تستطيع فعل شيء سوى تذكر حبيبها السابق، ومناجاة طيفه في خيالها؛ " **ومضى الزمان يا أدهم.. القيم تحطمت، والمثل انهارت، سنة.. الثلج استوطن جسدي، وفمي أغلقته القروح، رجل هو وأنا امرأة!.. لا وجه للمقارنة، عليه الأمر وعليّ الطاعة، سنة وأنا أعيش مع رجل لا أعرفه..**"[٤] إنها معاناة المرأة من زوج متملّك، يخاف من حرية المرأة ومن صوتها، فوجب عليها الصمت وتنفيذ أوامره دونما اعتراض؛ " **ولم تقهره أوهام عبودية كان يتلذّذ بها وأفزعه صوتي المطالب بإلغائها، ليته أحس معي.. حاورني.. حاول أن يصل معي إلى حلّ.**"[٥] وتتعاظم مأساتها حينما تصطدم بأفكار المجتمع، وقيمه، وأعرافه، ومأثوراته المتوارثة " **كانت حياتي كحياة آلاف من النساء، التوحد الموحش، والزواج المقهور بالإهمال، لذا حين قررت أن أعيش الحياة، وأستعيد كرامتي، وأسمع إيقاع الصدق والمشاركة، انهالت على وجهي صرخات الاحتجاج؛ أتدوسين نعمة تحلم بها الكثيرات؟... يا امرأة رجل هو ألا تدركين..**"[٦] والنهاية التي تختارها هي

١- **المصدر السابق**، ص ص ٦٠ - ٦١.

٢ - عدنان حب الله، **التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان**، ص ٢٢٠.

٣ - وفاء عزيز أوغلي، مجموعة **عزف على أوتار قلب**، ص ص ٢٠ – ٢٧.

٤ - **المصدر نفسه**، ص٢٤.

٥ - **المصدر نفسه**، ص ٢٦.

٦ - **المصدر نفسه**، ص ٢٥.

الاتصال بأدهم الذي يأتي لاصطحابها وإخراجها من جحيمها. إنّ البعد النفسي لعين السارد هنا ينقل إلى القارئ انفعالات ومكابدات تختلج في ذاته، تتمثل بالألم والامتهان والقهر والندم نتيجة الاقتران برجل يعد المرأة شيئاً من ممتلكاته لا إنساناً له حياته وكرامته.

تتعدّد منظورات عين المرأة في القص والسرديات عموماً، ولعلّ أهمها من الوجهة النفسيّة منظور " عين الأمّ" الذي يبيّن خصوصية هذه الصفة لدى المرأة، ويعمل على مقاربتها من خلال اللغة الأدبية التي تشرق بحنان الأم وعطفها، ومن أمثلة ذلك قصة " **يمامة** "[١] إذ تستخدم الذات الساردة لغة تتصف بنزوع وجداني يكشف عن الجانب النفسي المضنى بالفقد والحنين؛ فالكلمات في لغة الأمّ كلمات دالّة على لاشعورها، ممتلئة بالرغبة المكبوتة نظراً لحيلولة الظروف دون رؤية ابنها الذي غيبته الغربة فتعذّر اللقاء، الأمر الذي جعلها تدمن الانتظار على نافذة منزلها: " **اتكأتُ على حرف النافذة، أشرب الشاي، وأتثاءب من الضجر، تحت البيت شارع نحيل، تؤنسه شجرة تتزاحم أغصانها الربيعية على لثم ما تصادفه، يمامة وليدة تطير عن الشجرة، تحط على نتوء النافذة الخارجي، وعيناها تتألقان بفضول الطفولة وشغبها**.."[٢] من الملاحظ أن السرد يعتمد في كشفه عن المنحى النفسي آليتين متداخلتين؛ تتمثّل الأولى بالسياق العام للسرد، وما يعبّر عنه من أحداث تتقاطع فيها الأمومة والذكريات والوحدة واليمامة الوليدة، إذ إنّ اليمامة الوليدة تذكّر الأم (الساردة في القصة) بابنها المغترب عندما كان طفلاً يملأ حياتها، وتظهر الثانية من خلال البعد الرمزي للكلمات؛ أي سياق الترميز، فالكلمات في توزّعها التركيبي من أفعال (اتكأت، أتثاءب، تؤنسه، تطير، تحط)، وأسماء (النافذة، الضجر، البيت، شجرة، يمامة، الطفولة)، وصفات (نحيل، وليدة، الخارجي) تشير إلى ذات الساردة إشارة عميقة؛ وكأنها تسبرها من الداخل، وتروي حكاية الفقد التي تعانيها، فكل كلمة منها عقدة دالّة – كما يرى لاكان – ويدعم هذا التوجّه انتقالُ السرد إلى عالم الذات الداخلية في لحظة اقتراب اليمامة من فنجان الشاي وشروعها بالرشف منه رشفات متواترة قلقة، مختلسة النظر إلى الأم المراقبة؛ " **أرسم وجه ابني عندما كان طفلاً، وأعيد إليه تفاصيل الدهشة عند سماعه أغنية: يا بح يا بح، يا عرق التفاح....، وأتمنى لو أنّ لي جناحي هذه اليمامة ليحملاني إليه في الغربة. فجأة يتحرك الجناحان بنزق وعصبيّة، كما لو أنّهما عرفا رغبتي، فيتقلقل الفنجان وينكسر، وتفر اليمامة نحو الأعالي، وأبقى أنا مع وجه ابني، وحطام الفنجان**.."[٣]، إن

١ – جمانة طه، مجموعة **صمت أزرق غامق**، ص ص ٥٧ – ٥٨.

٢ – **المصدر نفسه**، ص ٥٧ – ٥٨.

٣ – **المصدر نفسه**، ص ٥٨.

الساردة تمزج سرد الواقعي المتمثل بحركة اليمامة اقتراباً وابتعاداً، بسرد المتخيّل المتمثّل بوجه ابنها طفلاً ومغترباً، في إشارة منها لحالة التصدّع الداخلي في ذاتها، وما دلالة كلمة "حطام" بوصفها دالاً نفسيّاً سوى حالة الأم وتحطم قلبها وانكساره نتيجة البعد والفقد والذكرى.

يرى لاكان أن مرحلة المرآة التي " **يشعر الطفل خلالها بوحدته الجسمية، وهو يدرك صورته في المرآة، تقع بين الشهرين السادس والثامن عشر.**"[١]، في حين ترى عين السارد مرآة الذات في مختلف المراحل العمريّة، ولاسيما المراحل التي تعي فيها عالمها المحيط بها، فهي مرآة مختلفة عن مرآة لاكان، وإن كانتا تلتقيان في أنّهما مصطلحان نفسيان، وهي لا تعكس وحدة الذات وحسب، وإنما تعكس تشظيها أيضاً، تعكس الذات في جميع أحوالها، من هنا كانت عين السارد في قصة " **ذاكرة المرايا** "[٢] تستعرض شريط حياة الذات الساردة عبر مرايا،كل مرآة تحتفظ بذكرى مؤلمة مرتبطة بالنهاية المأساوية؛ المرآة الأولى: تصوّرها طفلة جائعة نائمة على عتبة البيت، فما من أحد فيه ليفتح لها الباب، والثانية: تصوّر الصراع الدائم بين والديها مصحوباً بالصخب والشتائم، والثالثة: تصوّرها فتاة جميلة تطاردها كلاب تنبح نباحاً شهوانيّاً في الطريق إلى المدرسة، ولمعرفتها أنّ أحداً لن يفتح لها باب البيت لجأت إلى من لا تعرفه، واحتمت بمن لم تعد تتذكر، والرابعة: تصورها عروساً مباعة لابن الرجل الثري الذي رأته مرة يخرج من بيتهم ولم يكن أبوها في البيت وأمها بالملابس الداخلية، والخامسة: تصوّر والدها يزيّن لها الرذيلة بدافع الحصول على المال، والسادسة: تصور محاولات انتحارها شنقاً، وخروجها من الوجه الصقيل للمرآة، وتوجهها إلى مرآة الطفلة النائمة على العتبة، فتكسرها بيديها ورأسها، تتشظى الطفلة وتختلط دماؤها، وتمتلئ الجروح بنثار الزجاج المحطّم، تعود إلى مرآتها، " **وتكتب بدمائها على الوجه الصقيل: أيتها الأمّ الزانية، أيّها الأب المسافر أبداً في الدروب الملتوية، أية قذارة اقترفتما لأكون.. أية لعنة أصبّها عليكما، سأجعل اسمكما حيث يجب أن يكون.. إليكما حقدي.**"[٣]، أمّا المرآة السابعة فتصوّرها بائعة هوى تمارس البغي، وهي في حالة هذيان، تطلي الوجه الصقيل بالأسود، " **أشعر بالغثيان، أذهب إلى الحمام، أتقيأ أحشائي وقذاراتي.. أغسل وجهي بالماء والصابون جيداً.. في يدي الأخرى كنت أحمل محفظتي.. أفتحها، آخذ من داخلها كبريتاً وأصابع متفجرات، ومن الغرفة المجاورة للراكعين والمتوسدين الحضيض، تلفّهم دناءاتهم وخمورهم.. أنظر إلى البعيد. المرآة التي لونتها بالسواد**

١ – نوربير سيلامي، **المعجم الموسوعي في علم النفس**، ص ٢٣٦٠، بتصرف.

٢ – رباب هلال، مجموعة **ترانيم بلا إيقاع**، اتحاد الكتاب العرب، ص ص ١١١ – ١١٨.

٣ – **المصدر نفسه**، ص ١١٧.

تتصدّر جميع المرايا. كانت الساعة الجدارية تعلن الرابعة فجراً.. وأشعلت الفتيل."[١] وبذلك تكون عين السارد قد صوّرت أحوال ذاتها في مرآة لغتها التي تعكس أشكال الألم والعذاب المحفوظة في الذاكرة على " **هيئة عامل نفسي ترميزي – شبيه بآلية الحلم – يفسّر ضغطاً نفسيّاً، أو شعور إكراه مكبوتاً، من خلال استرجاع ذكريات طفلية مقهورة رزحت في البنية النفسية للشخصية، فدفعتها إلى الإجرام الذي توضحه نهاية القصة.**"[٢]

إنّ التوجّه الانفعالي لعين السارد يقدّم المسوّغات لحركة الأحداث في القصّة عموماً، ويشفع لمواقف الشخصية التي يمثّلها بالحجج والأدلّة، ولا غرو في ذلك ؛إذ إنّه يكشف البعد العاطفي للشخصيّة في مجتمعها، ويرسم الخط البياني لحركتها على محوري الذات والواقع. وهذا يعني أنّ لهذا البعد دوره الفاعل في الانسجام النصّي من جهة، وفي تمكين فاعلية المنظور في سياق القص من جهة أخرى، إضافة إلى أنه يحفر في عمق الشخصيّة الساردة التي لن تدّخر جهداً في استمالة القارئ عاطفيّاً، ووجدانيّاً.

الخاتمة والنتائج:

إنّ الراوي أو السارد في النص السردي كائن هجين ما بين البشري والورقي؛ فهو ينقل الواقعي والمتخيّل، وهو يعبّر عن المعطيين الفكري والوجداني معاً، وقد عمدت الدراسات والبحوث إلى تبيان الشقين التقني والمعرفي لأنماط الراوي والسارد وتفرعاتها، غافلة عن الجانب العاطفي الوجداني للراوي أو السارد، وقد بيّن هذا البحث أهميّة هذا الجانب من حيث فاعليته في دفع السيرورة السردية، وما يتفرع عنها من سياقات نصية، وقدرته على تسويغ الحدث الحكائي في النص السردي، وخصوصيته في تحديد نمط الشخصيات، وما ينتج عن ذلك من تبيان وجدانية الراوي / السارد، وأبعاده الإنسانية، وإمكانية مدّ سلطانه الشعوري والعاطفي على كائنات النص. وقد انتهى البحث إلى النتائج الآتية:

١. إن تحديد البعد (النفسي – العاطفي) للسارد، أو للعين التي ترى الأحداث والذات التي ترويها، مبحث جديد يضاف إلى الدراسات التي اهتمت بالسارد، والراوي، ومواقع التبئير، ووجهة النظر.

---

١ – **المصدر السابق**، ص ١١٨.

٢ - رودان أسمر مرعي، **نظم العلاقات النصية: التقنية والمعرفية، القصة القصيرة السورية في التسعينيات أنموذجاً**، ص٢٤٥.

٢. يلحظ القارئ أنّ خطاب الذات الساردة الذي يدور حول شؤونها الخاصة، وشجونها يكون خطاباً انفعاليّاً، وأنّ لغته ذات أبعاد خاصة؛ إذ تتفجّر طاقاتها، وتظهر وظائفها التعبيرية، والانفعالية، والشعرية، والاتصالية.

٣. إذا كانت "عين السارد" بوظيفتيها الفكرية، والموضوعية تبيِّن موقع الذات الساردة من الأحداث، فإن وظيفتها النفسية والشعورية – كما تتبدى في هذا البحث – تصور الذات من داخلها، وكيفية اعتمال الأحداث فيها.

٤. إن الأبعاد العاطفية – الانفعالية – والوجدانيّة لعين السارد تؤثّر في حركة الأحداث ومسوّغاتها، وتملأ فراغات السرد القصصي، وتعلّل سلوك الشخصية الساردة، الأمر الذي يوضّح دورها في تحقيق وحدة النص، وتماسكه، وانسجامه.

قائمة المصادر والمراجع:

أ– الكتب:

١. أوغلي، وفاء عزيز. مجموعة **عزف على أوتار قلب**، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠١.

٢. برغوث، شذى، مجموعة **اللوحة**، دمشق: مطبعة عكرمة، ١٩٩٦.

٣. برنس، جيرالد، **المصطلح السردي (معجم مصطلحات)**، ترجمة عابد خزندار، مراجعة وتقديم: محمد برري، ط١، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة ضمن المشروع القومي للترجمة، ٢٠٠٣.

٤. التلاوي، محمد نجيب، **وجهة النظر في روايات الأصوات العربيّة**، ط١، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٠.

٥. الحاج صالح، محمد إبراهيم، مجموعة **عصا اللافتة**، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٠.

٦. حب الله، عدنان، **التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان**، ط١، بيروت: دار الفارابي، ٢٠٠٤.

٧. خليل، لؤي علي، مجموعة **أشياء ضائعة**، ط١، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٧.

٨. رافع، اعتدال، مجموعة **رحيل البجع**، ط١، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٨.

٩. رشو، ماري، مجموعة **الحب أولاً**، ط١، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٢.

١٠. سليمان، أحمد اسكندر، مجموعة **الكائن في عزلته**،ط١، دمشق: دار البلد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

١١. سيلامي، نوربير، **المعجم الموسوعي في علم النفس**، ترجمة وجيه أسعد، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠١.

١٢. الشعار، سهيل، مجموعة **غابة البلوط**، ط١، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٤.

١٣. طه، جمانة، مجموعة **صمت أزرق غامق**، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠٥.

١٤. عبد الكريم، عبد المقصود، **جاك لاكان وإغواء التحليل النفسيّ**، المشروع القومي للترجمة، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة, ١٩٩٩.

١٥. عبدو، باسم، مجموعة **الصفعة**، ط١، دمشق: دار بترا للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

١٦. لحمداني، حميد، **بنية النص السردي: من منظور النقد الأدبي**، ط٢، بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٣.

١٧. مرعي، رودان أسمر، **نظم العلاقات النصية: التقنية والمعرفية، القصة القصيرة السورية في التسعينيات أنموذجاً**، ط١، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ٢٠١٢.

١٨. ــــــــــــــ، **تطبيقات في السيمياء الاجتماعي للأدب: صورة المجتمع في القص النسائي السوري**، ط١، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ٢٠١٣.

١٩. ميتري، جان، **علم النفس وعلم جمال السينما**، ترجمة عبد الله عويشق. ط١، دمشق: منشورات وزارة الثقافة المؤسسة العامة للسينما، ٢٠٠٠.

٢٠. هلال، رباب، مجموعة **ترانيم بلا إيقاع**، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٥.

ب- **الدوريات:**

٢١. الحسين، أحمد جاسم، **التبئير في القصة القصيرة السورية قراءة في قصص اعتدال رافع**، مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها، السنة الثانية، العدد ٨، شتاء ١٣٩- هـ ش/ ٢٠١٢م. ص ١- ٢٦.

٢٢. الصالح، نضال، **مفهوم التبئير في السرديات**، مجلة المعرفة، العدد الـ٤٣٤، تشرين الثاني ١٩٩٩. ص١٠٧ –١٣٠.

مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة

السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

صص ١٤٠- ١٢١

DOI:10.22075/lasem.2021.22613.1275

ارتباط قدرة القراءة واستيعاب النصوص بالذكاء المتعدد لدى متعلمي اللغة العربيّة دراسة ميدانيّة

سيف الله ملايي پاشايي* ومحمدمهدي روشن چسلي** وإبراهيم نامداري***

الملخّص

تعدُّ مهارة القراءة والقدرة على الاستيعاب إحدى أهمّ مهارات اللغة العربيّة الأربع، التي يحتاجها كلُّ متعلمٍ أجنبيٍ للنجاح. وقد استطاع تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد غاردنر، في العقود الأخيرة، أن يُحدِث تطوراً في عملية التعليم والتعلم وأن يقويَّ مهارات اللغة لدى المتعلمين. إذ تقوم هذه النظرية على الفروق الفردية وتنمية عناصر الذكاء الإنساني كافة. لذا تسعى هذه الدراسة اعتماداً على المنهج التحليلي الوصفي الارتباطي، للكشف عن عناصر الذكاء المرتبطة بمهارة القراءة والقدرة على استيعاب النصوص باللغة العربيّة لدى المتعلمين الإيرانيين. وتتكون العينة الإحصائية من جميع طلاب هذا الفرع في جامعات الدولة في السنة الدراسية ٢٠١٦-٢٠١٧م (٩٥-١٣٩٦هـ.ش) والذين تمّ اختيارهم وتصنيفهم وفق جدول كرجسي ومورجان وعددهم ٤٠٠ شخص بطريقة العينة العشوائية. وقد جاءت المعطيات من استبيانات الذكاءات المتعددة لغاردنر واستبيانات مهارات اللغة التي أعدَّها الباحث. وقد أظهرت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون أنّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارة القراءة واستيعاب النصوص العربيّة -باعتبار العربيّة لغة أجنبية- وعناصر الذكاء اللغويّ، والرياضيّ/المنطقيّ، والبصريّ/الفضائيّ، والسمعيّ والذاتيّ، لذا نقترح اتباع استراتيجيات عمليّة لتحفيز هذه العناصر المذكورة لتقوية مهارة القراءة واستيعاب النصوص العربيّة.

كلمات مفتاحيّة: علم اللغة التطبيقي، تعليم اللغة الأجنبية، غاردنر، الذكاءات المتعددة، مهارة القراءة والاستيعاب.

---

* - أستاذ مساعد في قسم اللسانيات العامة بجامعة پيام نور، إيران.

** - أستاذ مساعد في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة پيام‌نور،إيران.(الكاتب المسؤول)الإيميل: tahmasbroshan@gmail.com

*** - أستاذ مشارك في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة پيام‌نور، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٩/١١/٢٠هـ.ش= ٢٠٢١/٠٢/٠٨م تاريخ القبول: ١٤٠٠/٠٣/١٧ هـ.ش= ٢٠٢١/٠٧/٠٦م

المقدمة

القراءة هي عملية عقلية، وتعني إدراك القارئ للنصّ المكتوب وفهمه واستيعاب محتوياته، وهي عملية تفاعلية بين القارئ والكاتب، وتعتبر نشاطاً للحصول على المعلومات، حيث تتمّ قراءة هذه المعلومات إما بصمت أو بصوتٍ عالٍ، ويجب على القارئ أن يكون قادراً على نطق وفهم الكلمات، والحروف، والإشارات، والرموز الموجودة في النصّ، وتحتاج القراءة إلى وجود مهارات داعمة مثل، مهارة الكتابة، والتحدث، والاستماع[١]. «إنّ القراءة من أهمّ المهارات التي يحتاجها كلّ طالب ناجح يريد لغة أجنبية. فإذا لم يكن المتعلم يفهم المادة الدراسية فهما صحيحا أو كان بطيئاً في القراءة، فسوف يفقد بعض البيانات والأفكار والوقت لاكتساب مهارات أخرى، خاصّة وأنّ اكتساب مهارات القراءة والكتابة اليوم ليس فقط جزءً مهمّا من برنامج تعليم اللغة الأجنبية، ولكنّها أداة تعليمية و أداة لزيادة قوة التفكير وفهم المعاني»[٢]. القراءة عملية تلقائية وتفاعلية يحاول القارئ، عن طريقها، فهم النص وتلقي رسالة المؤلف من خلال تفسير العلامات اللغوية وفكّ الرموز الكتابية (code-reading). ولكي يفهم القارئ موضوعا ما أو يتلقى المتلقي رسالة كلام، يجب عليه أولاً تحديد العلامات المكتوبة وفكّ رموزها واسترداد المعنى المرتبط بكلّ علامة من ذاكرته، ثم إعادة بناء المعاني اللغوية الناتجة بمساعدة البيانات غير اللغوية المستوحاة من السياق حسب خبراته. ومع أنّ قدرة القراءة ومهارات الفهم من وجهة نظر تبسيطية تعتبر طبيعية وبسيطة، إلا أنّ هذه المهارة ممتازة ومعقدة؛ حيث يتطلب اكتسابها تطوير قدرة التعرف على العلامات الكتابية، وتحليلها تحليلا ثنائيا، ومعرفة التسلسل النحويّ لمكونات النصّ من الصوتيات والأحرف والجمل ثم كشف العلاقات الدلالية بين مكونات النصّ، وأخيراً تحليل السياق والبيانات الحالية دون المقالية. إنّ الهدف النهائي لتقوية مهارات القراءة في تدريس اللغة الأجنبية، ولاسيّما اللغة العربية، هو أن يفهم المتعلم محتوى رسالة المؤلف ويفهم المعنى العام للمادة دون ترجمة النصّ إلى لغته الأمّ. وبما أنّ اللغة العربيّة تشمل مجموعة مختلفة من اللهجات الدارجة والعامية مثل السورية والمصرية والمغربية وغيرها، لكنّها تتبع سبيلا واحدا في الشكل المكتوب. فمن عرف القراءة والكتابة باللغة العربيّة استطاع استخدام المعلومات الواردة في الكتب والصحف والمواقع الإلكترونية المنشورة في جميع أنحاء العالم العربي دون أيّة مشكلة. إضافة إلى، علامات الترقيم، ومخارج الحروف وقراءتها، والاعتماد على الكلمات، وكشف المعنى المقصود الذي يمسّ

[١]- فؤاد عليان، أحمد، **المهارات اللغوية ماهيتها و طريقة تدريسها**، ص١٢٣

[2] -Harklau, l, **the role of writing in classroom second language acquisition**, p. 336.

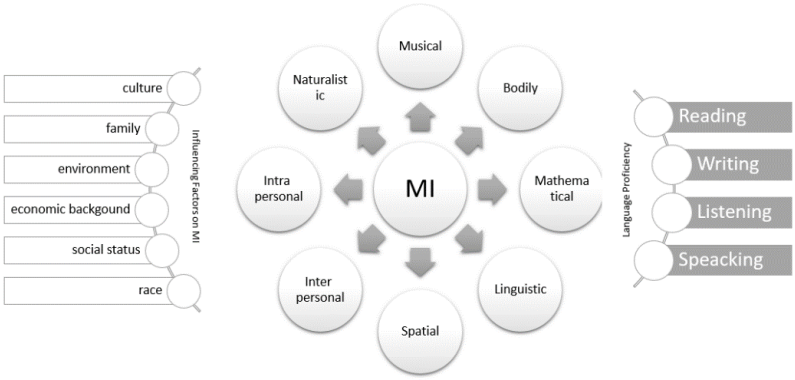
أيضا ينظر: راتب قاسم عاشور؛ محمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، ص١٧٨.

حاجة المتلقي إلى تعزيز مهارة القراءة وفهم اللغة العربيّة بين المهارات اللغوية الأربع (القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع).

هناك طرق مختلفة لتدريس مهارات القراءة، حيث درست العوامل التي تؤثر على القدرة على القراءة لدى متعلمي اللغة وقدمت من وجهات نظر مختلفة. إحدى العوامل التي تمّت مناقشة تأثيرها على المهارات اللغوية للمتعلمين دائماً هو الذكاء. ولطالما أحدثت الفروق الفردية في السمات المعرفية والعاطفية والشخصية الأخرى لمتعلمي اللغة مشكلة خطيرة لمعلمي اللغة. لكن العديد من هؤلاء الباحثين قاسوا ذكاء الناس من خلال النظرية التقليدية فقط،[بما في ذلك اختبارات الذكاء (IQ test)][1]. وأوضح هوارد غاردنر (١٩٩٣) بأنّ الأفكار القديمة حول الذكاء التي تم استخدامها في التعليم وعلم النفس على مرّ السنين تحتاج إلى مراجعة جادة لأنّها تتكون من محتوى محدود بشكل عام مثل مهارات اللغة والرياضيات إذ هناك ما لا يقلّ عن ثمانية أنواع مختلفة من الذكاء يمكن أن يستخدمها الناس ويجمعونها بطرق مختلفة.

فالتعلم الحقيقيّ، وفقاً لما يرى غاردنر، يحدث عندما يتمّ أخذ القدرات الفريدة لكلّ طالب في الاعتبار ويتمّ توفير الشروط اللازمة لإنشاء وتطوير كلّ فئة من فئات الذكاء. من ناحية أخرى، فإنّ إحدى المكونات المهمة لتقييم نشاطات متعلمي اللغة هي إتقانهم للمهارات اللغويّة الأربع، بما في ذلك القراءة والفهم. فتعلم اللغة يتطلب مهارات لا يمكن تحقيقه دونها كلها أو بعضها. ويوضح النموذج المفاهيمي للبحث في الصورة الرقم (١)، باختصار، العلاقة بين المهارات اللغوية الأربع من ناحية، ومقاييس غاردنر الثمانية للذكاء من ناحية أخرى، والعوامل التي تؤثر على تكوينها وتعزيزها. مثلما تؤثر عوامل، مثل الثقافة والأسرة والبيئة والطبقة الاقتصاديّة والاجتماعيّة، على ذكاء الطالب قبل الالتحاق بالجامعة، ولم تزل الذكاءات المتعددة تؤثر على النجاح الأكاديميّ للطالب وإنجازاته.

الصورة ١ – نموذج مفاهيمي للبحث



[1] -Armstrong, T, **the multiple intelligences of reading and writing: making the words alive**, p. 110.

اعتقد غاردنر أنّ عملية العقل تختلف، في نظام رمزيّ مثل اللغة، عن العمليات الرمزية في الموسيقى والحركات التعبيرية والرياضيات والتصوير وبالتالي، فإن الرموز اللغوية والرياضية وحدها ليست كافية لمعالجة المعلومات المعرفية، وهو ما تمّ التأكيد عليه في الاختبارات التقليدية[١]. ولم يقس غاردنر الذكاء بشكل عام، بل يعتقد أنّه قابل للقياس في أجزاء محددة بحيث يتمتع جميع الأفراد بشكل أو بآخر من هذه المجموعة من الذكاء[٢].

خلفيّة البحث

قد أجريت بحوث كثيرة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وعن تأثيرها في التعلم أرجاء العالم، حيث تطرق Widayanti, Rizka (٢٠٢٠م) إلى «تعليم اللغة العربيّة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جادنرد في مدرسة الكوثر الابتدائية مالانج» وهو يهدف إلى وصف تخطيط تعليم اللغة العربيّة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جاردنر في مدرسة الكوثر الابتدائية مالانج، و بيان تنفيذ تعليم اللغة العربيّة على ضوء الذكاءات المتعددة لهاورد جاردنر في مدرسة الكوثر الابتدائية مالانج، ومن ثمّ إظهار تقويم تعليم اللغة العربيّة على ضوء الذكاءات المتعددة لهاورد غاردنر في مدرسة الكوثر الابتدائية مالانج؛ حيث نصت النتائج على أنّ تخطيط تعليم اللغة العربيّة يشتمل على ثلاثة عوامل: أ) فهم المعلم عن نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد غادنرد، ب) التعرف على ذكاءات التلاميد المتعددة بأبحاث الذكاءات المتعددة، ج) تصميم خطة التعليم. كما أنّ تنفيذ تعليم اللغة العربيّة يتكون من: أ) الأنشطة التمهيدية تتكون من منطقة ألفا وwarmer وترتيب المشهد pre-tech ب) الأنشطة الأساسية تتكون من استراتيجيات التعليم (الصور ومشاهدة الفيديو ودراسة البيئة والتعلم بالمنهج النفسي وعملية التدريبات بالمنهج والمناقشة والتعلم التعاوني وصناعة الغناء والأجوبة الجسمانية)، الأنشطة الإجرائية، وسائل التعليم (أشرطة الفيديو والصور وLCD) ومصادر التعليم (الكتاب، المكتبة، الغناء والفيديو)، ج) الأنشطة الخاتمة لإعادة فحص عمل التلاميذ والتقييم وسؤال التلاميذ عما لم يفهموه). ٣) تقويم تعليم اللغة العربيّة الذي قام به المعلم (التقييم الواقعي) ويشتمل على المجال الوجداني والمجال المعرفي والمجال النفسي الحركي. كما نوقشت رسالة ماجستير بعنوان «أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة عمّان» للباحثة شيماء أحمد الحيحي (٢٠١٨م)، حيث هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم الإلكترونيّ في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في تنمية

[1]- Gardner, h, **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, p. 14.

[2]- Gardner, h, **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, pp. 9-13.

الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في محافظة العاصمة عمّان، وتكونت عينة الدراسة التي تمّ اختيارها بالطريقة القصدية من (٤٦) طالبا من طلاب الصف الخامس الأساسي، ووزعت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية على مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طالبا، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢١) طالبا وأثبتت فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة يعزى لمجموعة الدراسة التجريبية التي درست باستخدام التعلم الالكترونيّ. أما ما يتعلق بالمهارات اللغوية لدى طلبة اللغة العربية وآدابها فقلّما نشاهد بحثا عالج الأسس النظرية في هذا المجال؛ رغم هذا فقد خلص شكيب أنصاري (١٣٧٩هـ.ش؛ ٢٠٠٠م) في دراسة له إلى أنّ مهارات المحادثة باللغة العربية في الجامعات الإيرانية أصيبت بالفشل؛ كما أظهر إسحاق نيا وسيف (٢٠١١) في دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والفروع الدراسية المختلفة أن للذكاء المنطقيّ الرياضيّ الدرجة العليا لدى طلاب الرياضيات والفيزياء كما أنّ الذكاء الطبيعيّ لدى طلاب العلوم التجريبية، حصلت على مكانة عالية ولكن لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء اللغوي والعلوم الإنسانية. وأظهرت نتائج بحث إبراهيمي وآخرين (٢٠١٦م) المعنون «علاقة الذكاءات المتعددة والتقدم الدراسي للطلاب والطالبات في العلوم الإنسانية والرياضيات والعلوم التجريبية» أن للذكاء المنطقيّ– الرياضيّ والذكاء اللغويّ بين الذكاءات المتعددة دورا رئيسيا في الدراسة الأكاديمية، بل ولهما الحصة الكبرى في الدراسة، لكن الذكاء الموسيقيّ له علاقة سلبية كبيرة بالدراسة الأكاديمية. كما أنّه ليست للذكاء البينشخصيّ والطبيعيّ علاقة كبيرة بالتقدم العلميّ والدراسيّ. بالإضافة إلى ذلك، كان الأطفال الذكور أكثر قدرة في الذكاء الرياضيّ من الفتيات في حين أنّهن أكثر حذاقة وقوة من الذكور في الذكاء اللغويّ. لذا، أكدّ كوجوكاريو وبوتناريو (cojocariu & butnaru) (٢٠١٤م) على أنّ التعليم مفيد عندما يتمّ تعزيز مهارات الاتصال لدى الطلاب في عملية التعلم على أساس الذكاءات المتعددة.

وقد تناولت العديد من هذه الدراسات على وجه التحديد فعالية نظرية غاردنر للذكاءات المتعددة في تعليم وتعلم مهارات اللغة، وخاصة اللغة الإنجليزية. فقد أظهرت دراسة لنعمت التبريزي (٢٠١٦م) أنّ الذكاءات اللغوية والبصرية–الفضائية والشخصية تمتلك أعلى ارتباط مع القدرة على فهم القراءة الإنجليزية بين الطلاب الإيرانيين، ولكن الذكاء البينشخصيّ والطبيعيّ لهما أقلّ علاقة مع فهم القراءة الإنجليزية بين الطلاب الإيرانيين على التوالي. وكشفت نتائج دراسات الكورا والهبيشي (٢٠١٤م) أن هناك علاقة قوية وموجبة بين الذكاء الرياضي المنطقي ودرجات درس النحو، وكذلك بين الذكاء البين شخصي مع درجات المحادثة، ولكن لا توجد علاقة بين الذكاء الجسديّ والذكاء الاجتماعيّ مع درجات درس المكالمة،كما لايرتبط الذكاء الموسيقيّ مع تحليل النصوص. ووفقاً لما وصل إليه حيدري وخراساني (٢٠١٣م)، يمتلك

الذكاء الطبيعي والرياضيّ المنطقيّ أقل ارتباط بمهارة القراءة؛ في حين للذكاء البصريّ الفضائيّ أعلى ارتباط بمهارة القراءة. وقام رحيمى وآخرون (٢٠١٢م) بتحليل دور الذكاءات المتعددة في اختيار طرق القراءة لـ ٨٠ طالباً متقدماً في مدينة أصفهان وشهركرد، حيث أثبتوا التأثير الإيجابي للذكاء اللغويّ، والرياضيّ المنطقيّ، والذكاء البصريّ الفضائيّ، والبين‌شخصيّ، والإجتماعيّ. وجد يكانه فر (٢٠١٦م) أنّ الطلاب مهما تمتعوا بذكاء شخصي أفضل كانوا أكثر كفاءة في مهارات التحدث والقراءة والاستماع. ووجد مدير خامنه وباقريان (٢٠١٢) أنّ المتعلمين الذكور، ذوو الذكاء البين‌شخصيّ، والرياضيّ المنطقيّ، والطبيعيّ، والموسيقيّ في حين يغلب الذكاء الموسيقيّ و الطبيعيّ، واللغويّ في المتعلمات الإناث. وأظهرت دراسة زارعي وشكري (٢٠١٤م) حول ٢٤٠ طالباً للغة الإنجليزية في جامعات قزوين أن الذكاء الموسيقيّ والبين‌شخصيّ والجسميّ الحركيّ والمنطقيّ الرياضيّ تتسق مع تحليل المحتوى والذكاء الموسيقيّ واللغويّ والبصريّ والجسميّ الحركيّ والطبيعي ترتبط بشكل إيجابيّ مع مفردات اختبار اللغات الأجنبية (TOEFL). أما مطلب زاده ومنوتشهري (٢٠٠٨م)، فتوصلا إلى أنّ الذكاء المنطقيّ الرياضيّ له علاقة مهمة بالفهم القرائي لاختبار اللغات الأجنبية (Ielts). ولو أمعنّا النظر في الدراسات المتعلقة بهذا المجال لرأينا بحوثا تطرقت إلى مدى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر في تدريس وتعلم مهارات اللغة، وخاصة اللغات الأجنبية، والنجاح الأكاديمي للمتعلمين.

كما تبين من خلفية البحث، أنّ معظم الدراسات تدور حول اللغات الأجنبية والدروس الأخرى غير العربية؛ لكنّنا نستطيع أن نجري نتائج البحوث المدروسة على اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية فبإمكاننا أن نصف عملية تعليم اللغة العربيّة في إيران بأنها عملية ضعيفة لحدّ ما، وتعود أسباب ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة العربيّة إلى طرق ومناهج التدريس غير المناسبة، وعدم وجود موادّ التدريب المناسبة، وفقدان الصفوف النشطة، وعدم اهتمام الطلاب وقلّة رغبتهم. فالدراسة هذه معتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر، مبتكرة لاشتمالها على كلّ مجالات التعليم العاليّ الإيرانيّ وفي جميع المستويات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات الإيرانية في تدريس وتعلم مهارات اللغة العربيّة. وبامكانها أن تمهد الطريق لبحوث ذات صلة في البلاد، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية.

أنواع الذكاءات المتعددة

من الجدير بنا، قبل أن نبدأ بتقسيم أنواع الذكاءات المتعددة، أن نشير إلى تعريف الذكاء. فالذكاء في اللغة يعني شدّة وهج النار والذكاء ممدود: حدّة الفؤاد وسرعة الفطنة[١] وفي المصطلح: القدرة على فهم الأشياء وحلّ المشاكل وعلى التعلّم من الخبرة والذكاء وهو يفسر لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة، بينما

[١]- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، **لسان العرب**، ج ١٥، ص ٢٨٧.

يجد آخرون في نفس الصفّ و لهم نفس المدرسين و يحوزون نفس الموادّ التعليمية صعوبة كبيرة[١]. وأمّا أنواع الذكاءات المتعددة فكما يلي:

أ. الذكاء اللغوي (Linguistic intelligence): هو القدرة على استخدام اللغة لوصف الأحداث، واستخدام الاستعارات والمصطلحات للتعبير عن الأفكار. إنّ الأفراد ذوي الذكاء اللغوي العالي يستطيعون استخدام الكلمات بفعالية عند الكتابة والمحادثة، وهم أكثر نجاحاً في كتابة القصص وقراءة وحفظ وتذكر البيانات وإقناع الآخرين والتحدث عن اللغة نفسها.

ب. الذكاء المنطقيّ الرياضيّ (Logical-Mathematical intelligence): الذين يتمتعون بهذا الذكاء لهم مقدرة خاصة على استخدام الأعداد والرموز والاستدلالات والنماذج المنطقيّة والقواعد الرياضيّة وما يماثلها من الانتزاعات الذهنيّة. يحبّ ذوو الذكاء المنطقيّ الرياضيّ أن ينتزعوا مفاهيم عن الأعيان والأشياء، ويحوّلوها إلى المفاهيم والرموز المنطقيّة الرياضيّة، ويتقنون التصنيف والتقسيم والاستنباط والتعميم والمحاسبة والامتحان والافتراض.

ج. الذكاءُ البصريّ الفضائيّ (Visual-Spatial intelligence): باستطاعة ذَوي الذكاءِ البصريّ الفضائيّ أن يفهموا بيئتهم الخارجية فهماً بصريّاً فضائيّاً وأن يُغيّروا هذا الفهم. يمكن بهذا الذكاء معرفة اللون والخطّ والشكل والمكان والعلاقات بينها.

د. الذكاء الجسميّ الحركيّ (Bodily-Kinesthetic intelligence): هو مقدرة خاصة على استخدام فاعل وماهر للبدن وأعضائه وحركاته للتعبير عن الأفكار والعواطف والمقاصد. إنّ الذين يتمتعون بهذا الذكاء لهم مقدرات فيزيقية خاصة كالتآزر والتوازن والمرونة والسرعة والدقّة والاستطاعة اللمسيّة.

هـ. الذكاء البينشخصيّ أو الاجتماعيّ (Intrapersonal intelligence): هو القدرة على معرفة الآخرين ومقاصدهم ورغباتهم وأمزجتهم الداخلية والنفسانية، والتصرف معهم على أساس هذه المعرفة بفاعلية. يمكن لذوي الذكاء الاجتماعي معرفة الإشارات البينشخصيّة بدقة، والتجاوب بفاعلية مع هذه الإشارات. ولهم حساسية تجاه حالات الوجه والصوت والقيم الاجتماعيّة والمعتقدات، والتصرف البناء معها. يتفرع من هذا الذكاء تنظيم المجموعات وإقامة العلاقات الشخصيّة الاجتماعيّة والحلول التفاوضيّة والتحليل الاجتماعيّ واكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، مما يُؤدّي تجميع هذه المكونات إلى تطبيع العلاقات والجاذبية والنجاح الاجتماعيّ.

---

[١]- بدوي، أحمد زكي، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية**، ص ١٤.

و. الذكاء الضمن‌شخصيّ أو الذاتيّ (Interpersonal intelligence): هو مقدرة على معرفة الذات والتصرّف على أساسها بفاعلية في الحياة. إنّ الذين يتمتّعون بهذا الذكاء يعرفون نقاط ضعفهم وقوتهم، وأمزجتهم الداخليّة ومقاصدهم ورغباتهم وانفعالاتهم، ويقدرون على تأديب ذواتهم وتقديرها.

ز. الذكاء الموسيقيّ الإيقاعيّ (Musical-Rhythmic intelligence): يراد بهذا الذكاء، ما يرتبط بالحساسية الإيقاعيّة وأنماط النغمات ودرجاتها، وخبرة ومهارة في الموسيقى فهماً وأداءً وإعداداً وتحليلاً وإنتاجاً. إنّ ذوي الذكاء الموسيقيّ يقدرون على معرفة أشكال التعبير الموسيقي والأصوات الطبيعية والاستجابة لها والانفعال بآثارها.

ح. الذكاء الطبيعيّ (Naturalist Intelligence): هو الخبرة في معرفة وتصنيف الظواهر الطبيعيّة وغير الطبيعيّة في البيئة. يتعامل أصحاب الذكاء الطبيعيّ مع جميع الأشياء الكائنة ويلاحظون سماتها الأساسيّة ويصنفونها على أساس هذه السمات فطرياً وعفوياً. ويرغبون في تأليف مجموعات مختلفة من الأشياء[١].

يرى غاردنر أنّ التعلم الحقيقيّ، يتمّ تحقيقه عندما نأخذ قدرات الطلاب الفريدة والظروف اللازمة لتطوير كلّ فئة من فئات الذكاء بعين الاعتبار من ناحية، وإتقان المهارات اللغوية الأربعة في مجال تدريس اللغات الأجنبية و تعلّمها كعنصر هامّ في تقييم فعالية المتعلمين من ناحية أخرى؛ إذن لا يتحقق تعلم اللغة دون اكتساب مهارات بعضها أو كلّها[٢]. إحدى المهارات هذه مهارة القراءة والتي تمّت معالجتها في هذا المقال. على أنّ أسبابا مختلفة كالثقافة والأسرة والبيئة والطبقة الاقتصادية والاجتماعية تؤثر على ذكاء الطلاب قبل الالتحاق بالجامعة. فنستنتج أنّ الذكاءات المتعددة تؤثر على نجاح الطلاب وتحقيقهم الأكاديميّ كذلك. تهدف الدراسة هذه إلى كشف العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومهارات القراءة و اللغة لدى طلاب اللغة العربيّة و آدابها في جامعات البلاد. ووفقاً لما اعتقد غاردنر، يحصل التعلم الحقيقي عندما تكون القدرات الفريدة لكلّ طالب قد توافرت على الشروط اللازمة لإنشاء وتطوير كلّ فئة من فئات الذكاء. وعلى الرغم من أنّ العلاقة بين عامل الذكاء والقدرة على تعلم اللغة الأجنبية ومفهوم الذكاءات المتعددة في نظرية غاردنر قد تمّت دراستها في استراتيجيات تعليميّة مختلفة، إلّا أنّ العلاقة بين أنواع الذكاء ومهارات اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة في إيران لم تدرس حتى الآن.

تمّ تخصيص اللغة العربيّة وآدابها كواحدة من الدورات الإجبارية للتلامذة والطلاب الملمين بها منذ ما يقرب من أربعة عقود، بناءً على المادة ١٦ من الدستور، لكنّها لم تجد مكانةً مناسبةً ومنطقيةً ومبدئيةً حتى يومنا هذا بين المعلمين والطلاب؛ لأنّه على الرغم من التقدم المتزايد الذي تحقق في مجال مباديء

---

[١]- مک کنزی، والتر، **هوش‌های چندگانه وتکنولوژی آموزش**، ترجمه: حسين زنگنه وشيری‌پور، ص١٠-١١.

[2] -Gardner, h, **the disciplined mind: Beyond facts and standardized tests**, p. 34.

وطرق التدريس في جميع أنحاء العالم، فقد حدثت تغيرات قليلة في تدريس اللغة العربيّة في إيران كما أنّ تعليم هذه اللغة في البلاد لا يزال يواجه العديد من المشاكل (سليمى،١٣٩١. متقي زاده وآخرون ١٣٨٩، رسولي ١٣٩٤). كما نرى قلّة اهتمام متعلمي اللغة بتعلم اللغة العربيّة، وإن اهتموا بها حين الدراسة، فإنّهم يفقدون الاهتمام بعد الدراسة في هذا المجال ولا يكتسبون قدرة مقبولة في المهارات اللغوية. (رسولي وآخرون: ١٣٩٤: ٩٧). «هناك كتب قدّمت في جامعات البلاد لدرس العربية مثل المحادثة ومهارات التحدث ومصادر للدورات المختبرية (مهارات الاستماع والفهم من خلالها)، ومصادر لقراءة النصوص (مهارات القراءة والفهم) والتي تدرس من خلالها مهارات أخرى وكذلك كرّاسات وكتب الإنشاء للكتابة والتأليف (مهارات الكتابة) بشكل مستقل ومنفصل بعضها عن بعض، حيث لا تنجم عن سلسلة تعليمية منظمة واحدة بسبب الخلاف في النهج التعليميّ لمبدعيها»[١]. ونظرا لأهمّية اكتساب المهارات اللغوية، وخاصة القراءة والفهم لدى طلاب اللغة العربيّة باعتبارها لغة أجنبية وإحدى المكونات الهامّة لتقييم فاعلية اللغة؛ تهدف الدراسة إلى قياس مدى الذكاءات المتعددة بشكل منفصل عن طريق مهارات القراءة والفهم لدى طلاب اللغة العربيّة وآدابها وبناءً على ذلك يسعى المقال الإجابة على السؤالين التاليين: هل هناك علاقة بين مهارة القراءة في اللغة العربية والذكاءات المتعددة لدى الطلاب؟ وما هي مدى قدرة القراءة واستيعاب النصوص على إثارة الذكاءات المتعددة لدى متعلمي اللغة العربيّة؟

ووفقا لذلك، طرحت الفرضية التالية ومن ثمّ، تمّ اختبارها: توجد علاقة ذات معنى بين الذكاءات المتعددة الثمانية ومهارة القراءة وفهم النصوص في اللغة العربية لدى الطلاب، كما أنّ الطالب الذي يملك الذكاء المتعدد يقرأ النصوص بسهولة ويفهمها جيّدا .

منهج البحث

تنهج الدراسة الحالية منهجا مسحيا وتطبيقيا من حيث الهدف، إذ تمّ الحصول على البيانات باستخدام استبيان ذكاءات غاردنر الثمانية والاستبيان الذي صمّمه الباحث في إجادة اللغة العربيّة وتمّ تحليلها باستخدام الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياريّ، التردد، النسبة المئوية للتردد، وما إلى ذلك) والإحصائيات الاستنتاجية (اختبار تحليل الترابط) في برنامج spss.

الاستبيان

بما أنّه لم يتمّ إجراء بحث حول العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومهارات قراءة اللغة العربيّة كلغة أجنبية، فقد تم إعداد استبيان من إعداد الباحث؛ حيث يبدأ هذا الاستبيان بمقدمة لطرح الموضوع وتوجيه المتعلم

[١]-مسعود فكرى،«**آسيب‌شناسى كتاب‌هاى دانشگاهى در زمينه آموزش مهارت‌هاى زبان عربى**»، ص١٧.

في كيفية إكمال الاستبيان. يبتديء الجزء الأول من الاستبيان بعدّة أسئلة حول المعلومات الديموغرافية ومواقع الاختبار مع التطرق إلى الذكاءات المتعددة لغاردنر. هذا الجزء من الاستبيان مأخوذ من مك‌كنزى (١٩٩٩م) والذي يحتوي على ٨٠ سؤالاً ويحتوي على ٨ نطاقات فرعية وتمّ استخدام استبيان مك‌كنزي لفهم الأسئلة بشكل أفضل والحصول على نتيجة أفضل معتمدا على معامل الموثوقية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث يساوي ٠/٩٠. يعتمد الجزء الثاني من الاستبيان الذي أعدّه الباحث، على بعض المصادر الشائعة لتدريب المهارات اللغوية بما في ذلك (الصوفي: ٢٠٠٧م، وطعيمة: ٢٠٠٤م، وحلاق: ٢١٠م، والركابي: ١٩٨٩م، ومدكور: ٢٠٠٩م)، حيث تقيّم مهارات الطلاب المختلفة ومنها القراءة والكتابة (كمهارات المعاجم، كتابة الرسائل، مهارات كتابة الكلمات، والمهارات النحوية، ومهارات الترقيم ...) قامت بتقييم الطلاب. تمّ تسليم الاستبيان إلى مجموعة من أربعة أشخاص (مكونة من ثلاثة أساتذة للغة العربيّة وآدابها وأستاذ لغوي واحد) لتأكيد صدق محتواها، ووافقوا على الاستبيان مع بعض التعديلات. تمّ الحصول على معامل الموثوقية لهذا الاستبيان باستخدام ألفا كرونباخ في اختبار أولي لـ ٣٠ شخصاً يساوي ٠/٧٥٦=α، والذي كان مقبولاً (أكثر من ٠/٧).

طريقة التنفيذ

إثر مراسلات الباحثين مع مركز البحث والتخطيط في دائرة التعليم العالي التابع لوزارة العلوم والبحوث والتكنولوجيا، ظهر أنّ إجمالي عدد طلاب اللغة العربيّة وآدابها في الدولة حسب الجنس والدرجة والجامعة الدراسية، بما في ذلك الجامعات الحكومية، جامعه بيام نور، جامعة آزاد الإسلامية، جامعة المثقفن أو من الأفضل أن نقول في كل جامعات البلاد العام الدراسي ١٣٩٥-١٣٩٦ هـ.ش (٢٠١٦-٢٠١٧ م) كان ١٥٥٠٧ (مركز البحث والتخطيط في دائرة التعليم العالي: ١٣٩٦)، فلو قلّلنا منهم ٣٠٨ طلاب في مرحلة البكالوريوس اشتغلوا بالدراسة في المراكز الجامعية القليلة نظراً لقلّة عددهم نسبياً في هذه المرحلة الدراسية الجامعة ومحدودية الوصول إليهم في المراكز الجامعية المختلفة، يصل عدد الطلاب في السنة الدراسية المذكورة إلى ١٥٢٦٩. تم اختيار ٣٧٧ شخصاً كحجم العينة من هذا المجتمع الإحصائيّ، باستخدام جدول تحديد حجم عينة كرجسى، ومورجان الإحصائي[١] (١٩٧٠م) ومع ذلك، لزيادة قوة التعميم الإحصائيّ، اكتفينا بـ ٣٩٠ طالباً، ثم افترضنا، وهو طبيعيّ، إمكانية حالات غير مكتملة أو

[١]- هذا الجدول أعدّه الباحثان كرجسي ومورجان وهو أسهل طريقة لتحديد حجم العينة المطلوب بمستوى ٠/٩٥ بنسبة خطأ ٠/٠٥ ينظر:

Krejcie, rabert. V & Morgan, daryle. W, **determining sampel size for research activitis**: pp 607-610

ناقصة في العينة الإحصائية فبلغ نهائيا عدد الطلاب ٤٠٠ طالب كعينة إحصائية. نظراً لعدم الوصول إلى القائمة العامة للسكان الإحصائيين والمعلومات التفصيلية لكلّ طالب وأيضاً الاستخدام الفعال للوقت وطاقة الموارد البشرية المشاركة في هذا البحث، يعتمد البحث على طريقة أخذ العينات العنقودية في المجموعة الرئيسة للدرجة (اللسانس والماجستير والدكتوراه) وتم استخدام كل عنقود على أساس المجموعات الفرعية للجنس والمجتمع الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، بالنسبة لاختبارات الارتباط (Correlation) وكذلك اختبارات الانحدار (Regression)، يجب اختيار ما لا يقل عن ٥ أضعاف حجم العينة لكل متغير تشغيلي مستقل. في هذا البحث، مع وجود ١٠ متغيرات تشغيلية مستقلة، يجب أن يكون لدينا حوالي ٥٠ عينة ونلاحظ أن جميع هذه الحالات قد لوحظت.

الجدول الرقم ١. المجتمع الإحصائي والعينة الإحصائية المطلوبة والعدد الفعلي لطلاب اللغة العربيّة وآدابها حسب المرحلة الدراسية

المجموعة	المجموعة الفرعية	السكان الإحصائيون	العدد المطلوب من العينات	عدد الإحصاءات الحقيقية
المرحلة الدراسية	اللسانس	١١٠٦٨	٢٧٤	٢٤٣
	الماجستير	٣٤٤٠	٨٦	٩٧
	الدكتوراه	٧٤١	٣٠	٥٢
المجموع		١٥٢٤٩	٣٩٠	٣٩٢

معالجة البيانات

قمنا في هذا القسم بإعداد المعلومات الوصفية للموضوعات ثم اختبار الفرضية. يوضح الجدول ٢ التكرار والنسبة المئوية للموضوعات بناءً على أنواع المتغيرات الديموغرافية والسياقية. وبحسب المعلومات المأخوذة من هذا الجدول، فإنّ متغير الفئة العمرية للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ٢١ و ٣٠ عاماً يبلغ ٤٨/٣%، و أما في متغير المقطع الدراسي، فكان لدى طلاب مرحلة اللسانس تردد أكثر حوالي ٧١,٥% بالنسبة للمجموعات الفرعية المرتبطة بهم في المجتمع الإحصائيّ.

جدول ٢.الإحصاء الوصفي لمتغيرات المجتمع السكاني والاختبار

المتغير	المجموعة الفرعية	التردد/ التوافر	النسبة المئوية
السن حسب الفئة العمرية	الأقل من ٢٠	١٢٩	%٣٥,١
	من ٢١ إلى ٣٠	١٧٨	%٤٨,٣

	من ٣١ إلى٤٠	٢٠	%٥,٤
	الأكثر من ٤٠	٥	%١,٤
	المجموع	٣٦٨	%١٠٠
المرحلة الدراسية	اللسانس	٢٦٣	%٧١,٥
	الماجستير	٧٢	%١٩,٦
	الدكتوراه	١٩	%٥,٢
	المجهول	١٤	%٣,٨
	المجموع	٣٦٨	%١٠٠

ومن ثَمّ تمّ اقتراح واختبار كل فرضية واحدة واحدة؛ مستخدمين اختبار معامل ارتباط بيرسون[١] لاختبار الفرضيات، حيث كانت جميع المتغيرات طبيعية عادية.

متغير التنبؤ أو التوقع	المتغير المعيار	مؤشر معامل ارتباط بيرسون	معامل التحديد	مستوى الأهمية	النتيجة
الذكاء اللغويّ	مهارة القراءة والفهم	٠,١٤٧	٠,٢	٠,٠١١	قبول
الذكاء المنطقيّ-الرياضيّ	مهارة القراءة والفهم	٠,١٤٠	٠,٠١	٠,٠١٦	قبول
الذكاءُ البصريّ-الفضائيّ	مهارة القراءة والفهم	٠,١٦١	٠,٢	٠,٠٠٥	قبول
الذكاء الجسميّ-الحركيّ	مهارة القراءة والفهم	٠,٠٧٦	٠,٠٠٥	٠,١٨٩	رفض
الذكاء الموسيقيّ	مهارة القراءة والفهم	٠,١٤٣	٠,٠٠٧	٠,١٤٣	رفض
الذكاء الضمن-	مهارة القراءة والفهم	٠,١٥٤	٠,٠٢	٠,٠٠٨	قبول

[١]- يستخدم لقياس قوة واتجاه العلاقة الخطية بين متغيرين كميين إذا اتبع كلّ من المتغيرين التوزيع الطبيعي وأن تكون العلاقة بينهما خطية، ويتمّ حساب معامل الارتباط بهذه الطريقة من خلال تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية. ينظر: غصون هادي جوني؛ تبارك مشتاق محمد، **معامل الارتباط في الإحصاء**، ص ٦.

شخصيّ					
الذكاء البين‌شخصيّ	مهارة القراءة والفهم	٠,٠٩٥	٠,٠٠٩	٠,١٠١	رفض
الذكاء الطبيعيّ	مهارة القراءة والفهم	٠,٠٨٥	٠,٠٠٧	٠,١٤٣	رفض

تمّ تحليل العلاقة بين أنواع الذكاء ومهارات القراءة والفهم والاستيعاب لدى الطلاب باستخدام معامل ارتباط بيرسون. ثُمّ تمّ إجراء التحليلات الأولية للتأكّد من أنّ افتراضات الوضع الطبيعي والخطي ومستوى التشتت النسبي كانت صحيحة ولا يوجد فيها خطأ. وبحسب النتائج التي تّم الحصول عليها من اختبار معامل ارتباط بيرسون في الفرضية الأولى r= ٠,١٤٧، n٢٩٩= و p<٠,٠١، فإنّ هناك علاقة موجبة ومعنوية بين متغيري الذكاء اللغويّ ومهارات الفهم القرائيّ. بالنظر إلى أنّ مستوى الأهمية الأقلّ من ٠,٠٥ كانت (٠,٠١١)، لذلك يمكن تعميم الارتباط الملحوظ في العينة مع ٠,٥ أخطاء على المجتمع الإحصائي. كما أنّ معامل التحديد ٠,٠٢ يؤكّد التوافق الجيد للعينة ، وكلما زاد معامل الذكاء اللغوي، زاد الفهم. في الفرضية الثانية، تمّ فحص متغير الذكاء المنطقيّ الرياضيّ وكانت النتائج التي تم الحصول عليها من اختبار معامل ارتباط بيرسون تساوي r= ٠,١٤٠، n٢٩٩= و p< ٠,٠١٦ أو بعبارة أخرى أنّ هناك علاقة موجبة وذات دلالة بين متغيري الذكاء الرياضيّ المنطقيّ ومهارات القراءة والفهم. فكان مستوى الأهمية أقلّ من ٠,٠٥ (٠,٠١٦) ومعامل تحديد ٠,٠١، حيث يؤكدان أنّ العينة الإحصائية جيدة وقابلية تعميم العينة بنسبة خطأ ٥٪ . لذلك، كلما ارتفع معدل الذكاء الرياضيّ المنطقيّ، كانت مهارات القراءة أفضل. تدرس الفرضية الثالثة العلاقة بين متغيري الذكاء الفضائيّ البصريّ ومهارات القراءة والتي نستنتج أنّ هناك علاقة إيجابية ودلالية ذات معنى بين هذين المتغيرين نظرا بالنتائج الحاصلة من اختبار معامل ارتباط بيرسون، حيث تشير إلى r= ٠,١٦١، n٢٩٩= و p< ٠,٠٠٥. بالنظر إلى أنّ مستوى الأهمية الأقلّ من ٠,٠٥ التي تم الحصول عليها كان (٠,٠٠٥) فإنّ الارتباط الملحوظ في العينة مع خطأ ٥٪ يمكن تعميمه على المجتمع الإحصائيّ. كما أنّ معامل التحديد المشير إلى ٠,٠٢ يعني أنّه كلما ارتفع معامل الذكاء الفضائيّ البصريّ، زادت مهارات القراءة والفهم. تمّ تحليل العلاقة بين المتغيرين من الذكاء الجسمّي الحركيّ ومهارات القراءة والفهم في الفرضية الرابعة ويشير اختبار معامل بيرسون إلى نتيجة r= ٠,٠٧٦، n٢٩٩= و p<٠,١٨٩ و التي كشفت عن عدم وجود ارتباط بين هذين المتغيرين؛ كما أنّ معامل التحديد المساوي ٠,٠٠٥ يشير إلى أنّه لا علاقة بين المتغيرين هذين. توضح النتيجة r= ٠,١٤٣، n٢٩٩= و p<٠,١٤٣ و معامل التحديد ٠,٠٠٧ في الفرضية الخامسة، أنّه لا توجد

علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الذكاء الموسيقي ومهارات القراءة و الفهم و الاستيعاب. أظهرت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون r =٠,١٥٤، n٢٩٩= و٠,٠٠٨ p< وجود علاقة إيجابية وذات معنى بين متغيري الذكاء الضمن‌شخصيّ ومهارات القراءة. بالنظر إلى أنّ مستوى الأهمية الأقلّ من ٠,٠٥ كان (٠,٠٠٨)، نرى أنّ الارتباط في العينة مع ٠/٥ خطأ يمكن تعميمها على المجتمع الإحصائيّ. كما أنّ معامل التحديد ٠,٠٢ يؤكّد التوافق الجيد للعينة الإحصائية في هذه الفرضية. في الفرضية السابعة تم إثبات عدم وجود علاقة ذات معنى بين متغيري الذكاء البين شخصي ومهارات القراءة والفهم بنتائج r = ٠,٠٩٥، n٢٩٩= و٠,١٠١ وثبت معامل تحديد ٠,٠٠٩ من معامل ارتباط بيرسون. وأما في الفرضية الثامنة، فحصلنا على أهمية العلاقة بين الذكاء الطبيعي ومهارات القراءة والفهم الاستيعاب وفقاً للنتائج الحاصلة عليها في الجدول أعلاه-٠,٠٨٥= r، n٢٩٩= و ٠,١٤٣ p< - ، حيث رُفض بمعامل التحديد ٠,٠٠٧.

المناقشة والنتائج

تهدف الدراسة هذه إلى إثبات وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة لجاردنر ومهارات القراءة والفهم لدى طلاب اللغة العربيّة وآدابها في الجامعات الإيرانية. وأظهرت العلاقة بين ذكاءات جاردنر الثمانية وقدرة الطلاب على تلقي اللغة والتفاعل معها أن مهارات القراءة والفهم لها علاقة إيجابية وهامّة بالذكاء اللغويّ والبصريّ الفضائيّ والمنطقيّ الرياضيّ والضمن‌شخصيّ، لكنّه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قدرة الطلاب على تلقي اللغة والتفاعل معها وبين الذكاءات الموسيقية والجسمية الحركية والبين شخصية والطبيعية. يأتي الذكاء اللغويّ في شرح الارتباط بين الذكاءات المتعددة المتعلقة بمهارات القراءة والفهم، المكان الأولّ كما يعتقد غاردنر[1]، معرّفا إيّاه: «هو القدرة على اتّباع القواعد النحوية وفي حالات معينة (كنصوص النظم و النثر الأدبيين)». مثلما يقول ريتشاردز وروجرز[2]: إنّ «للتعلم واستخدام اللغة مع ما نسميه نظرية الذكاءات المتعددة، علاقة واضحة ولاسيما مع الذكاء اللغويّ». تظهر نتائج الدراسة الحالية العلاقة بين الذكاء اللغويّ ومهارات القراءة والفهم باللغة العربيّة كما نشاهدها في النتائج التي توصل إليها نعمت التبريزي (٢٠١٦) ، وحيدري وخراساني (٢٠١٤)، رحيمي وآخرون (٢٠١٢). يبدو أنّه لا حاجة لشرح العلاقة بين الذكاء اللغويّ وتعلّم اللغة الأجنبية عامة وبين الذكاء اللغويّ مهارات الفهم والاستيعاب خاصّة؛ لأنّه من البديهي وجود ذكاء يتأثر بالذكاء اللغويّ ومن الطبيعي ارتباطه باللغة

- [1] Gardner, H, **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, p. 77.
[2] -Richards, J. C., T. S. Rodgers, **Approaches and methods in language teaching**, p. 117.

والقدرات اللغوية مباشرا. فمن المرجح أن ينجح طلاب اللغة العربيّة الذين يتمتعون بمعدلات ذكاء أعلى في أنشطة القراءة والفهم. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن الفتيان أكثر قدرة في الذكاء المنطقيّ الرياضيّ والفتيات في الذكاء اللغويّ[١]. فيقترح لمدرسي اللغة العربيّة لكي يتمتعوا بالذكاء اللغوي وتحسينه لتقوية مهارات القراءة والفهم، أن يستخدموا استراتيجيات سرد القصص وقراءة الشعر من الأدب العربي؛ ومن ثمَّ يكتبون قائمة الكلمات التي تصف إحدى الشخصيات في القصة، أو يطلبون من الطلاب إعادة كتابة ونقد ملخص القصيدة أو القصة باللغة العربيّة. يعدّ تحرير ملخص أو مقال كتبه زميل في الصف تحدياً جيداً لقراءة النص بشكل أكثر دقّة وتقوية لمهارات الفهم لدى المتعلمين. كما يمكن للمدرس أن يضمّن نصوص القراءة بعض الإرشادات ويطلب من الطلاب أن يقضوا التعليمات التي قرأوها. أيضا يستطيع المعلم أن يطلب من الطلاب كتابة البحث أو الدراسة في مواضيع محددة وتقديم مقتطفات في شكل صحيفة حائط. كما يمكن لمتعلمي اللغة إعادة كتابة الأساطير الشعبية والقصص العربيّة بلغتهم الأم، حيث إنّ ترجمة نصوصهم هي وسيلة لقياس الفهم.

كشفت نتائج الدراسة الحالية العلاقة بين الذكاء البصريّ الفضائيّ ومهارات القراءة والفهم وتؤكّد نتائج البحوث التي قام بها نعمت التبريزي (٢٠١٦م)، رحيمي وآخرون (٢٠١٢م). فالذكاء البصريّ الفضائيّ هو القدرة على التعرف وإدراك العناصر الضرورية لخلق صورة ذهنية عن شيء أو مفهوم (غاردنر،١٩٨٣م) كما ذكرنا في المقدمة، فإن القراءة هي عملية إدراكية ولغوية يحاول فيها القارئ فهم النص وتلقي رسالة المؤلف من خلال تبيين الرموز الكتابية وتفسير الرموز اللغوية وفكّ تشفيرها. يستخدم الذكاء البصريّ الفضائيّ في التعرف على الحروف المطبوعة والتوضيح النصّيّ[٢]. ويوفّر المداخل اللازمة لفهم المواد الكتابية الشاملة ويرتبط بالخط والتوضيح الأدبيّ وتمثيله. إنّ لتمثيل الصورة الذهنية في عملية التفكير تأثيرا كبيرا على التفكير والإدراك[٣]. كما يقترح المقال لمدرسي اللغة العربيّة من أجل تحفيز الذكاء الفضائيّ لتقوية مهارات القراءة والفهم، وأن يستخدموا الريشات والألوان المختلفة والجداول والرسوم البيانية والخرائط والصور في كتابة النصوص وألّا يقتصروا على الكتب المطبوعة عند تجميع وتقديم المواد التعليمية،

---

[١]- صلاح‌الدين ابراهيمى وآخرون، «**رابطه هوش‌های چندگانه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر وپسر رشته‌های علوم انسانی، ریاضی وتجربی**»، ص١٠٩. أيضا ينظر:

Modir khamene, S, M. H. Bagherian Azhiri, **The Effect of Multiple Intelligences-based Reading Tasks on EFL Learners,** p. 1017.

[2] -Armstrong, T, **the multiple intelligences of reading and writing: making the words alive**, p. 19.

[3] -Arnold, J., Fonseca, M. C, **multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective**. P. 132.

بل ويستخدمون الأجهزة المرئية كالتلفاز وجهاز عرض الفيديو وتشغيل الفيديو والرسم على السبورة وما إلى ذلك أثناء التعليم. بالإضافة إلى ذلك، يقترح لمدرسي اللغة العربيّة على قراءة النصوص الوصفية، مثل السمات الجغرافية أو المناخ أو الموقع أو الخصائص الجسدية أو الأخلاقية لأحد المشاهير؛ كما تقترح أنشطة مختلفة كربط اللون والنصّ بالمفاهيم، والرسم (التمثيل الرسوميّ للأفكار)، ورسم المعلومات النصية، والنحت و... لتجسيم الصور الذهنية لدى المتعلم. تشير القدرة على إدراك مشاعر المرء ودوافعه وأهدافه ورغباته، واستخدام هذه المعرفة الداخلية لحلّ المشاكل والسيطرة على المواقف، ومساعدة الآخرين، إلى الذكاء الضمن‌شخصيّ. بما أنّ القارئ يحاول أثناء القراءة، فهم رسالة المؤلف والمعنى العقلي من خلال إعادة بناء سياق الكلمة؛ يتحدث إلى نفسه دائماً للحفاظ على الترابط الفكريّ واللفظيّ للنصّ. في الواقع، يلعب الذكاء البين‌شخصيّ دوراً رئيسياً في عملية التعليم لمتعلمي اللغة الأجنبية لأنّهم يستطيعون النجاح بشكل أفضل في تحديات مناهجهم من خلال التعرف على نقاط ضعفهم وقدراتهم بشكل صحيح[1]. يشير تيري ونيكلان[2] إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء البين‌شخصيّ والذكاء اللغويّ. لذلك تتوقع نتائج هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء البين‌شخصيّ ومهارات الفهم اللغوي كما حصل عليها كلّ من مدير خامنه وباقريان (٢٠١٢م) وكورى (٢٠٠٣م) ويكانه فر (٢٠٠٥م). على معلمي اللغة العربيّة مساعدة المتعلمين في الحصول على صورة واضحة لقدراتهم ودرجة ذكاءآتهم المتعددة لكي يكونوا قادرين على تلبية توقعات البيئة بشكل أفضل من خلال تقييم قدراتهم بشكل صحيح واختيار الأساليب المناسبة وموارد التدريب لاحقاً؛ ومن ثمَّ يعمل المتعلمون على تحسين ذكائهم الضمن‌شخصيّ خلال التعرف على بعضهم البعض بشكل أفضل. يرتبط الذكاء المنطقيّ الرياضيّ مع القواعد المورفولوجية والنحوية والدلالية. قد يكون للكلمة خارج النص معانٍ مختلفة، ولكن يتمّ تحديد معناها الدقيق والمحدّد داخل النص وفيما يتعلق ببقية الكلمات في الجملة، ويؤدّي الارتباط النحوي والترابط الدلالي للجمل إلى تكوين النص بأكمله ومحتواه. لذلك، على القارئ أن يتمتع بالتفكير المنطقيّ والنقديّ والقدرة على فهم الأنماط والاستدلال والتعميم لكي يفهم المحتوى الصحيح والشامل للنص. كشفت نتائج البحث العلاقة بين الذكاء المنطقيّ الرياضيّ ومهارات القراءة والفهم كما أكدّ عليها كلّ من رحيمي وآخرين (٢٠١٢م)، شيرر (٢٠٠٦م)، وزارعي وشكري (٢٠١٦م).

[1] -Armstrong, T, **the multiple intelligences of reading and writing: making the words alive**, p. 112.

[2] -Tirri, K., P. Nokelainen, **Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III**, p. 206.

توصيات لمدرسي اللغة العربيّة

الاعتماد على معايير مختلفة – مثل الوقت والشكل والتطبيق وما إلى ذلك — في تدريس النحو لتحفيز المدربين أو تقديم بضع جمل من قاعدة واحدة في تراكيب مختلفة معاً ومن ثمَّ يطلب من المتعلمين استنتاج القاعدة النحوية ذات الصلة ثم صياغتها. لتعليم المفردات، من الأفضل للمدرسين تقديمها وتعليمها في مجموعات وفقاً لمجالات التصنيف الدلالية. على سبيل المثال، المفردات المتعلقة بأجزاء الجسم، والمناخ، وعلاقات القرابة في فئات مختلفة. ثم يُطلب من المتعلم إبراز القواعد والكلمات الجديدة التي تعلّمها بهذه الطريقة في نصوص مختلفة أو استخدامها في أحجية الكلمات المتقاطعة. كما يجب على المعلم أن يستخدم النصوص المستوحاة من الأحداث التاريخية والقصص القرآنية ونحوها، ويطلب من المتعلمين أن يفكروا فيها وينقدوها. أو يستخدم المعلم نصوصا بينها علاقات السبب والمسبب، أو المقارنات، أو التناقضات التي يتطلب فهمها استخدام الذكاء والنمذجة الرياضية المنطقية، مثل دراسة العلاقة بين حركة المرور وتلوث الهواء، أو الرياضة مع الصحة، أو مقارنة النحو العربي مع الفارسي، أو الاختلافات والتشابهات بين كرة القدم والمصارعة وما إلى ذلك؛ فيطلب من الطلاب تلخيصها بعد قراءتها وإعادة كتابة العلاقات والتناقضات المذكورة، أو اقتراح عنوان جديد لها. وبالتالي، فإنّ تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر لا يستخدم في عملية التدريس فقط، بل يوفر أيضا أداة لتنظيم وتجميع الموارد التعليمية وكيفية تقييم قدرات ومهارات المتعلمين.

قائمة المصادر والمراجع

– الكتب

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين، **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ١٩٨٨م.

٢. بدوي، أحمد زكي، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية**، بيروت: مكتبة لبنان، د.ت.

٣. حلاق، علي سامي، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة و علومها**، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠١٠م.

٤. ركابي، جودت، **طرق تدريس اللغة العربيّة**، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٩م.

٥. الصوفي، عبدالطيف، **فنّ الكتابة أنواعها، مهاراتها وأصول تعليمها للناشئة**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٧م.

٦. طعيمة، رشدي أحمد، **المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها و صعوباتها**، القاهرة: دارالفكر العربي، ٢٠٠٤م.

٧. عاشور، راتب قاسم؛ محمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

٨. فؤاد عليان، أحمد، **المهارات اللغوية ماهيتها وطريقة تدريسها**، الرياض: دار مسلم، ١٩٩٢م.

٩. مدكور، علي أحمد، **تدريس فنون اللغة العربيّة**، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩م.

– المصادر الأجنبيّة

١. مك‌كنزی، والتر، **هوش‌های چندگانه وتكنولوژی آموزش**، ترجمه: حسين زنگنه ومصطفی شيری‌پور، تهران: آييژ، ١٣٩١هـ.ش.

2. Albero P, Brown a, Eliason S, Wind J, **Improving reading with multiple intelligences**, M.A. Thesis Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI skylight. U.S. 1997.

3. Armstrong, T, **the multiple intelligences of reading and writing: making the words alive**, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA, 2003.

4. Gaines D, Lehmann D, **Improving student performance in reading comprehension with multiple intelligences**, M.A. Thesis Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI skylight. U.S, 2002.

5. Gardner, H, **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, NewYork: Basic Books, 1983.

6. Gardner, H, **the disciplined mind: Beyond facts and standardized tests**, the K-12 education that every child deserves, NewYork: Penguin Putnam, 1999.

7. Richards, J. C, T. S. Rodgers, **Approaches and methods in language teaching**, (Second edit), UK: Cambridge University Press, 2001.

8. Tirri, K, P. Nokelainen, **Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III**, Psychology Science Quarterly, vol. 50, nom. 2, pp. 206-221, 2008.

9. Widayanti, Rizka, **تعليم اللغة العربيّة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جادنرد في مدرسة الكوثر الابتدائية مالانج**, Doctoral thesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2020.

10. Yeganefar, B, **investigating the relationship between proficiency in a foreign language and multiple intelligences**, M. A. thesis, Allame Tabatabayie University, Tehran, Iran, 2005.

11. Shearer, C. B, **Reading skill and multiple intelligences: An investigation into the MI profiles of high school students with varying levels of reading skill**, Multiple Intelligences Research and Consulting, Inc. Kent, Ohio, 2006.

الدوريات

١. ابراهيمی، صلاح‌الدين؛ رضوان حكيم‌زاده والهه حجازی، «**رابطه هوش‌های چندگانه با پيشرفت تحصيلی دانش‌آموزان دختر وپسر رشته‌های علوم انسانی، رياضی وتجربی**». تدريس‌پژوهی، دوره ٤، شماره ٢، ١٣٩٥هـ ش، ص ٩٥-١١٢,

٢. اجاقی، محمد؛ محمد خاقانی اصفهانی وامير قمرانی، «**نمود هوش‌های چندگانه وسطوح شناختی در کتاب عربی پايه هشتم**»، انجمن ايرانی زبان وادبيات عربی، شماره ٤٤، ١٣٩٦هـ ش، ص١٧٩-٢٠٢,

٣. احمدی، علی اکبر؛ ميسرا پوبتاشانی، «**ارزشيابی وتحليل محتوای کتاب‌های درسی عربی دوره متوسطه بر اساس نظريه هوش‌های چندگانه گاردنر**»، همايش ملی مديريت وآموزش، ١٣٩٤هـ ش.

٤. اسحاق‌نيا، مهرناز؛ علی‌اکبر سيف، «**ميزان هماهنگی بين رشته‌های تحصيلی وهوش‌های چندگانه، وتاثير اين هماهنگی بر نگرش نسبت به رشته‌های تحصيلی**»، روانشناسی وعلوم تربيتی، دوره ٢، شماره ٦، ١٣٩٠هـ ش، ص ٥١-٦٤.

٥. رسولی، حجت؛ سميه شجاعی وخديجه شاه‌محمدی، «**بررسی ميزان علاقمندی وکسب مهارت دانشجويان زبان وادبيات عربی**»، نشريه نامه آموزش عالی، شماره٣، ١٣٩٤هـ ش، ص ٩٧-١٢٠,

٦. سليمي، علي؛ محمدنبي احمدی، «**تعليم اللغه العربيّة في ايران**»، إضاءات نقدية في الأدبين العربي والفارسي، العدد ١٣٩١،٥هـ ش، ص٢٧-٤٤,

٧. شكيب انصاری، محمود، «**نقد وبررسی آموزش مکالمه عربی در دانشگاه**»، نامه علوم انسانی، شماره ٢، ١٣٧٩هـ ش، ص ١٧٣-١٨٨,

٨. فكری، مسعود، «**آسيب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمينه آموزش مهارت‌های زبان عربی**»، پژوهش ونگارش کتب دانشگاهی، شماره ٢٨، ١٣٩٢هـ ش، ص ١٦-٣٥,

٩. متقی زاده، عيسی؛ دانش محمدی رکعتی ومحسن شيرازی زاده، «**تحليل عوامل ضعف دانشجويان رشتةزبان وادبيات عربي درمهارت‌هاي زباني ازديدگاه استادان ودانشجويان اين رشته**»، پژوهش‌های زبان وادبيات تطبيقی، شماره ١، ١٣٨٩هـ ش، ص ١١٥-١٣٧,

10. Arnold, J, Fonseca, M, C, **multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective**, IJES (International Journal of English Studies), vol. 4, Nom. 1, pp. 119-136, 2004.

11. Cojocariu, M V; T. Butnaru, **Drama techniques as communication techniques involved in building multiple intelligences at lowerelementary students**, Procedia social and behavioral sciences, Nom.128, pp. 152-157, 2014.

12. Fahim, M., M. Bagherkazemi, M. Alemi, **The relationship between test takers" multiple intelligences and their performance on the reading sections of**

TOEFL and IELTS, Broad research in Artificial Intelligence and Neuroscience, Nom. 1, pp.1-14, 2010.

13. Harklau, L, **the role of writing in classroom second language acquisition**, Journal of second language writing, Nom. 11, pp. 329-350, 2002.

14. Heidari, Farrokhlagha, N. Khorasaniha, **Delving into the relationship between LOC, MI, and reading proficiency**, Journal of Language Teaching and Research, Nom. 41, pp. 89-96, 2013.

15. Koura, A, S. M. Al-Hebaishi, **The relationship between multiple intelligences, self-efficacy and academic achievement of Saudi gifted and regular intermediate students**, Educational Research International, vol. 3, Nom. 1, pp. 48-70, 2014.

16. Krejcie, rabert. V & Morgan, daryle. W, **determining sampel size for research activitis**, educational and psychological measurement, Nom. 30, pp. 607-610, 1970.

17. Motallebzadeh, K, M. Manouchehri, **On the Relationship between Multiple Intelligences and Reading Comprehension gain on IELTS**. SID Journal, vol. 42, Nom. Two, pp. 135-140, 2008.

18. Nemat tabrizi, A. R, **Multiple Intelligence and EFL Learners' Reading Comprehension**, Journal of English Language Teaching and Learning, Tabriz University, Nom. 18, pp. 199-221, 2016.

19. Rahimi, M., A. Mirzaei, N. Heidari, **How Do Successful EFL Readers Bridge between Multiple Intelligences and Reading Strategies?,** World Applied Sciences Journal, vol. 17, Nom. 9, pp.1134-1142, 2012.

20. Zarei, A, & N. Shokri Afshar, **Multiple Intelligences as Predictors of Readingcomprehension and Vocabulary Knowledge**, Indonesian Journal of Applied Linguistics, vol. 4, No. 1, pp. 23-38, 2014.

21. Modir khamene, S, M. H. Bagherian Azhiri, "**The Effect of Multiple Intelligences-based Reading Tasks on EFL Learners Reading Comprehension**", Theory and Practice in Language Studies, vol. 2, Nom. 5, pp. 1013-1021, 2012.

22. Rahimi, M., A. Mirzaei, N. Heidari, "**How Do Successful EFL Readers Bridge between Multiple Intelligences and Reading Strategies?**" World Applied Sciences Journal, vol. 17, Nom. 9, pp. 1134-1142, 2012.

الرسائل

١. الحيحي، الشيماء أحمد عليان، «**أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية الذكاءات المتعددة لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بالعاصمة–عمان**»، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط: الأردن، ٢٠١٨م.

٢. هادي جوني، غصون؛ تبارك مشتاق محمد، «**معامل الارتباط في الإحصاء**»، جامعة كربلاء، كلية التربية للعلوم الانسانية، قسم العلوم التربوية و النفسية ٢٠٢٠م.

مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة

السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

DOI:10.22075/lasem.2021.21697.1257

صص ١٦٤- ١٤١

الانعكاسيّة في الترجمة من العربيّة إلى الفارسيّة (دراسة تحليلية تقابليّة)

راضية نظري* وسيد محمد موسوي بفروئي**

الملخّص

قد كانت مسألة التطابق في ترجمة الضمائر موضوع النقاش في دراسات الترجمة ردحاً من الزمن. وقد كان هذا الموضوع أحد المواضيع المهمة التي قمنا بدراستها. ومن الضروري أن نذكر أنّ إنجازات اللسانيات ساعدت الباحثين على اتخاذ الخطوات الفعالة في هذا الصدد؛ إذ صار بإمكانهم كشف وجوه التشابه والاختلاف بين اللغات اعتماداً على هذه الإنجازات، لأنّها معايير يقاس عليها التطابق في االترجمة. هذا والضمير المنعكس ظاهرة لغوية قد تطرقت إليها اللسانيات. وبناء على نتائج البحوث اللسانية، فإنّ هذا الضمير يكون موجوداً في جميع اللغات وله إعراب المفعول به والتوكيد، ويبرز في كل لغة بشكل خاص. ففي اللغة العربيّة وبسبب إعرابه على أنّه مفعول به يتميّز عن محلّه التوكيدي في أكثر الأحيان، بينما تستخدم الكلمات الثلاثة؛ خود، خويش وخويشتن في اللغة الفارسيّة للمفعول به تارة وللتوكيد تارة أخرى. هذه الدراسة تقوم على المنهج الوصفيّ-التحليليّ لإبراز ما يُلاحظ من الدقائق اللطيفة والظرائف الخاصة بين النحو العربيّ واللسانيات اتكالاً على الضمائر التي تسمى بالضمائر المنعكسة ودلالتها وعلى ما يعادلها في العربيّة وكشف أهمّ مشاكل الترجمة الفارسيّة لهذا المصطلح وفي ختام هذا البحث، اتّضح لنا أنّ هناك تعثرات في الترجمة الفارسيّة تتمثل في الناحيتين؛ الأولى، عدم انتباه المترجمين إلى الفروق المعنوية لظاهرة الانعكاس، بين المفعولية والتوكيدية في اللغة الفارسيّة والثانية عدم اهتمامهم بالمعاني الدقيقة للأفعال، وللحصول على الترجمة المطلوبة اقترحنا استخدام تقنية الإيضاح.

كلمات مفتاحيّة: الترجمة، اللسانيات التقابلية، ظاهرة الانعكاس، أوجه التشابه والاختلاف.

---

* -أستاذة مساعدة، قسم الفقه ومبادئ الحقوق الإسلامية، جامعة ميبد، إيران (الكاتبة المسؤولة)r.nazari@meybod.ac.ir

** - أستاذ مشارك قسم علوم القرآن والحديث، كليّة الإلهيات والمعارف الإسلاميّة، جامعة ميبد، ميبد، إيران

تاريخ الوصول: ١٣٩٩/٠٨/٠٩هـ.ش= ٢٠٢٠/١٠/٣٠م تاريخ القبول: ١٤٠٠/٠٢/٠٧ هـ.ش= ٢٠٢١/٠٤/٢٧م

المقدمة

التطابق في المفردات والتراكيب النحوية هو من أهم موضوعات الترجمة ولذلك سعى المترجمون سعياً حثيثاً في هذا المجال بغض النظر عن انتمائهم إلى مناهج الترجمة. وواضح أنّ التطابق في ترجمة النصوص الدينية له أهمية بالغة والحقيقة هي أنّ الترجمة في اللغات غير العربيّة، تُعدّ أمراً أساسياً لتفسير آيات القرآن واستنباط الأحكام الشرعية. فعلى المترجمين أن يهتمّوا دائماً بدقائق المعاني اهتماماً كبيراً ويستفيدوا من إنجازات البحوث في اللسانيات وخاصة اللسانيات التقابلية في هذا المجال.

لقد اخترنا موضوع الانعكاس في الترجمة لأسباب عدة؛ أولاً هو ظاهرة لغوية عالمية وتُستعمل في جميع اللغات، ثانياً على الرغم من استعماله في اللغتين العربيّة والفارسيّة فإنه لم يختص به قسم خاص في قواعد اللغتين. إضافة إلى هذا، قدطرحت مسألة الانعكاس في قواعد اللغة الإنجليزية بشكل محدود لا يعيننا على الترجمة الدقيقة. لذلك يعدّ هذا البحث محاولةً للتعرف إلى مفهوم الانعكاس وأنواعه في ضوء اللسانيات وبيان كيفية تعامل المترجمين مع هذا المفهوم.

وبعد مراجعة العديد من النصوص المتَرجَمة من العربيّة إلى الفارسيّة، شاهدنا أن كثيراً من المترجمين لم يهتموا بمفهوم الانعكاس وقد قاموا بترجمته حسب ذوقهم فالتشتت في المستوى النحوي هو المشكلة التي تُعاني منها هذه الأعمال المُترَجمة، لذلك كان من الضروري أن نحصل على النمط اللغوي المناسب لاجتناب التفرق وهذا الأمر لا يُحصل إلّا بدراسة الموضوع دراسةً مقارنةً في ضوء اللسانيات التقابلية.

وقد اتخذ هذا البحث حسبَ الهدف الذي رُسم له، طابعاً نوعياً معتمداً على المنهج الوصفيّ–التحليليّ، من خلال انتقاء بعض الآيات والعبارات التي تحتوي على ظاهرة الانعكاس من القرآن الكريم وكتب الأحاديث؛ لأنّهما إلى جانب النصوص الأدبية يعتبران المصدرين الأساسيين للغة العربيّة وترجمتهما تكون ذات أهمية فائقة بالتأكيد، ولهذا قمنا باختيار ترجمات من نوعين مختلفين؛ الترجمة الحرفية وترجمة المعنى بالمعنى، هادفين إلى دراسة كيفية بلورة هذا المفهوم فيهما.

ففي الخطوة الأولى، قمنا بدراسة هذا المصطلح في اللغتين الفارسيّة والعربيّة دراسة مقارنة، بهدف بيان أوجه التشابه والاختلاف لمفهوم الانعكاس بينهما وأيضا تبيين مشاكل الترجمات الفارسيّة لهذه الظاهرة اللغوية وأخيراً، اقترحنا الترجمات المطلوبة المبنية على النمط اللغوي المعياري وعلى هذا الأساس تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ماهي أوجه التشابه والاختلاف لمفهوم الانعكاس بين اللغتين العربيّة والفارسيّة؟
- ما هي أعظم مشاكل الترجمات الفارسيّة لظاهرة الانعكاس؟

➢ ما هي الحلول المقترحة لحلّ هذه المشكلة؟

لم نجد بحثاً علمياً شاملاً متكاملاً حول موضوع الانعكاس في البحوث العربيّة والفارسيّة إلّا دراسات متناثرة نأتي بها فيما يلي:

تطرّق أحمد نحلة إلى هذا الموضوع لأوّل مرّة مباشرة في بحث عنوانه «الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة»، ١٩٩٠م، ولم يكن تعريفه لمفهوم الانعكاس متكاملاً؛ لأنه يفرق بين المؤشّر الانعكاسي الذي يكون إعرابه مفعولاً به في الجمله والمؤشّر الانعكاسي التوكيدي متأثراً بما جاء عن ظاهرة الانعكاس في قواعد اللغة الإنجليزية. وقد تبعه الباحثون الآخرون كهديل حسن حسين المشهراوي في رسالتها المعنونة بـ«ظاهرة انعكاس الضمير في اللغة العربيّة» التي نوقشت عام ٢٠١٢ للميلاد في الجامعة الإسلامية–غزّة، مستقصية هذا المفهوم في الأدب العربي مؤكدة على القصائد الجاهلية. وهي قامت بدراسة الضمائر المنعكسة في الحديث الشريف وأنواع الضمائم المنعكسة فيها ولكنها في دراستها هذه قد أهملت جانب الآليات البلاغية في الأحاديث كالاستعارة وقد اعتبرت جميع الاستعارات ضمائر منعكسة، بينما اعتبار لفظ ما ضميراً منعكساً بحاجة إلى دراسات مستمرة مبنية على اللسانيات التقابلية في عائلة اللغات. وهناك باحثون آخرون قد تطرّقوا إلى هذا المفهوم بشكل غير مباشر كسعيد التحمان في مقال عنوانه «المطاوعة بين القدماء والمعاصرين» المطبوع في Journal of Divinity Faculty of Recep Tayyip Erdogan University سنة ٢٠١٩ للميلاد» اهتمّ فيه بتبيين العلاقة بين معنى المطاوعة ومفهوم الانعكاس.

هذا بالنسبة إلى الدراسات في اللغة العربيّة، أمّا في اللغة الفارسيّة فهناك بحوث تمت فيها دراسة الضمائر، منها مقال لوحيديان كاميار تحت عنوان «ضمير مشترك يا ضمير شخصي وضمير تأكيدي (الضمير المشترك أو الضمير الشخصي والضمير التوكيدي)»، طبعت في مجلة نامه فرهنگستان، ومقال آخر نشر عام ١٣٩٤ش تحت عنوان «تحليلي بر تعريفها وكاركردهای ضمير در زبان فارسي (تحليل لتعاريف الضمير واستعمالاته في اللغة الفارسيّة)» للباحثَين أُميد أمجد وسامر الأحمد، في فصلية «سبك شناسي نظم ونثر فارسي (بهار أدب)». فكما نرى في خلفية البحث لا يوجد أيّ بحث يقوم بمعالجة مفهوم الانعكاس من منظور اللسانيات التقابلية ومن الواضح أنّ الحصول على النمط اللغوي المعياري في دراسات الترجمة هو عمل بارز وجدير بالاهتمام ولهذا، يسعى هذا المقال أن يصل إلى هذا الهدف الرئيس ويعدُّ فريداً من نوعه في هذا المجال.

مدخل

اللسانيات التقابلية بوصفها فرعاً من التداولية تؤدي دوراً بارزاً في كشف أوجه التشابه والاختلاف الموجودة في اللغات ويمكن أن تكون لأسرة واحدة أو تتعلّق بأسرتين مختلفتين. تعود نشأة هذا العلم إلى الحرب العالمية الثانية؛ حيث اتخذت العلاقات الاجتماعية شكلاً جديداً مغايراً لما كان سابقاً وأصبحت أكثر تعقيداً وأخذ باحثون بعين الاعتبار قضية دراسة مناهج تعليم اللغة و«كانت تعدّ الكفاءة اللغوية أكثر أهمية بالنسبة إلى علم اللغة البحت؛ فلذا استثمر اللسانيون النتائج التي قدمتها اللسانيات التقابلية. وعلى الرغم من أنّه قد استخدمت النتائج الحاصلة في مجال تعليم اللغات الأجنبية في بداية الأمر، إلّا أنّه لا ينبغي تجاهل إنجازات هذا المنهج في مجال علم الترجمه.[١]

ولأنّ «الترجمة هي عملية تقوم على اللغة فمن البين إذن أنّ أية نظرية للترجمة يجب أن تُستسقى من نظرية اللسانيات. لذلك يكون الحصول على الأنماط اللغوية المعينة القائمة في اللغتين مفيد للغاية في عملية الترجمة. وجدير بالذكر أنّ التحليل التقابلي مبنيّ على أربع مستويات؛ «هي مستوى الأصوات[٢]، مستوى الصرف[٣]، مستوى المفردات[٤] ومستوى النحو[٥]».[٦]

وموضوع بحثنا هذا يرتبط بمجال النحو وهذا المستوى يختص بترتيب الكلمات في مجموعات كلامية ومن اللافت للنظر أن موضوع النَحوَنة[٧] يرتبط بهذا المستوى ارتباطاً وثيقاً فإنّ النحونة في النظرة اللسانية هي عملية تبدل من خلالها الوحدة المعجمية إلى الوحدة النحوية[٨] وبعبارة أخرى، النحونة هي سير اللفظ من الحقل المعجمي إلى الحقل النحوي ومن البديهي أنّ المحلّل، في هذه العمليّة، يقوم بتحليل معنى اللفظ وصورته من منظور جديد ويعتبرها كثير من الدارسين عمليّة أحادية الإتّجاه، يعني أنّ الوحدة المعجمية يمكن أن تتحول إلى وحدة نحوية على مرّ الزمن ولكن خلاف هذه الحالة لا يحدث. فإن ألفاظاً من قبيل "خود وخويش وخويشتن" في اللغة الفارسيّة وكلمة "النفس" في اللغة العربيّة، صارت متحولة عبر الزمن إلى الوحدات النحوية المسماة بالضمائر المنعكسة.

---

[١]- فريدة مولوج، **التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"**، ص١٥٢.

[2] - Phonetic level.

[3]- Morphology.

[4]- Vocabulary.

[5] - Morphology.

[٦]- **المصدر نفسه**، ص١٥٣.

[7]- Grammatization.

[8]- T.W. **Typologyanduniversals**, p: 33.

وجدير بالذكر أنّ ظاهرة الانعكاس هي من المفاهيم الأساسية التي قد أثبت اللسانيون وجودها في جميع اللغات ولهذا سلّطنا الضوء في هذه الدراسة على أربعة محاور، وهي انتقاء مفهوم الانعكاس من مجموعة المفاهيم المؤثرة على الترجمة، ووصف سمات هذا المفهوم من منظور اللسانيات، ومقارنة هذه الظاهرة في اللغتين العربيّة والفارسيّة، محاولين الكشف عن وجوه التشابه والاختلاف فيها بين اللغتين وبهذه المعرفة تسهل علينا معرفة النقاط الصعبة في الترجمات الفارسيّة والتنبوء بها وتقديم اقتراحات للمترجم لتذييل الصعوبات التي يواجهها في الترجمة.

ظاهرة الانعكاس في اللسانيات

جاءت كلمة «العكس» لغة بمعنى ردّ الشيء إلى أوّله[١] وهذه الظاهرة اللغوية قد طرحت في قواعد اللغة الإنجيليزية على وجه التحديد، حيث جاء تعريفها في قاموس أكسفورد بأنّ الضمائر المنعكسة هي ألفاظ مختومة بالضميمتين «self/selves» عائدة إلى فاعل الجملة أو ضميره وقد استُخدمت هذه الألفاظ، بعض الأحيان، للتوكيد. مثال:[٢]

He cut himself on the broken glass: الضمير المنعكس

We didn't decorate it ourselves: المؤشّر التوكيدي

ولكن هذه الظاهرة لها تعريف أوسع في إطار اللسانيات وتعد مظهراً من مظاهر الإحالة في الضمائر التي يتم بها انسجام النص. وبعبارة أخرى، ينطوي الضمير المنعكس على الإحالة إلى أحد عناصر الإطار الملفوظ، وهو نوعان؛ الأول هو المؤشّر (الضمير/ الضميمة) بوصفه مفعولاً به يعود إلى فاعل الجملة والنوع الثاني هو الوحدة العائدية التي تحيل إلى عنصر آخر سابق في النص ويؤكد إحدى الوحدات اللغوية[٣]. ولكي نوضح هذا الأمر نستعين بهذه الأمثلة:

a- Fred fancies himself.
b- The writer himself did not acknowledge the work of his assistants.
c- Description is a heading which includes both a description of the work itself.

في الجملة الأولى، الضميرhimself هو المفعول به ويسميه الباحث اللساني ضميراً منعكساً يعود إلى الفاعل، أي Fred وبحذفه تختل بنية الجملة معنًى، وفي الجملتين (b) و(c) يعد الضميران

[١]- ابن منظور، **لسان العرب**، ج٢، ص١٩١.

[2] - https://www.oxfordproducts.com/motorcycle

[3]1- Z. Frajzyngier & T. S. Curl, **Reflexives: Forms and Functions.** P: 71.

himself وitself الضميرين المنعكسين اللذين يؤكدان فاعل الجملة the writer والمضاف إليه the work،حيث يمكن حذفهما.

وقد أثبت شيلات في دراسته حول ١٥٠ لغة أنّ هذه المقولة هي مقولة عالمية ويعتقد بأنه لا يمكن تصور لغة ما لا يستخدم الناطقون بها هذا المصطلح[١] وعلى أساس هذا التوضيح، فإنّ الانعكاس يكون منصوباً على المفعولية في بعض اللغات تارةً ويكون له دور موازٍ بصفته توكيداً، تارةً أخرى. هذا وقبل أن نخوض في معالجة هذه الظاهرة في اللغة العربيّة من خلال آراء النحويين حول وظيفة الضمائر، سنعمد إلى دراستها في اللغة الفارسيّة.

مفهوم الانعكاس في اللغة الفارسيّة

هناك ثلاث مفردات في الفارسيّة تدل على معنى «الذات» ؛ وهي خود، خويش وخويشتن، في حين تعتبر هذه الكلمات ضمائر ومشتركة من المنظور النحوي؛ «الضمير المشترك هو ضمير له صيغة واحدة لا تُجمع وتستخدم لجميع الصيغ. وجدير بالذكر أنّ اللفظين خويش وخويشتن مشتقان من كلمة «خود» التي تستعمل للتوكيد بعض الأحيان»[٢]. هذا التعريف، والتعاريف المماثلة، كلها ترتكز على دلالتها الأساسية حسب السياق والتركيب وهو التوكيد. ومن جانب آخر، ينبغي الانتباه إلى أنّ الضمير المنعكس يتشكل من ضميمة «خود» مع ضمائر متصلة بها وبعض الأحيان هذه الضميمة تستخدم خالية عن الضمير. وهذه بعض الأمثلة حول الضمير المنعكس في الأدب الفارسي في الفقرة اللاحقة:

طـايـــر از المـــاس، كام دل نيـــافت روى خويش از ريـــزه‌ى تابـــنـــده تافت[٣]

في هذا البيت، لفظ «خويش» باعتباره مضافاً إليه هو الضمير المنعكس العائد إلى فاعل الجملة؛ أي طاير، متضمناً معنى الملكية. وذهب بعضُ الدارسين إلى أنّ الضمير المنعكس "خويشتن" يدلّ على المفعولية فقط[٤]، في حين أنّنا بإمعان النظر في الأدب الفارسي، اكتشفنا شواهد قد أُستخدمت فيها كلمة خويشتن وهي بمعنى الانعكاسية الملكية وفي هذه الحالة تُعتبر مؤشّراً توكيدياً؛ لأننا بإمكاننا استخدام الضمير المتصل بدلاً من كلمة «خويشتن» وهذه أمثلة شعرية في هذا الشأن:

---

[١] – محمد دبير مقدم، **زبانشناسى نظرى: پيدايش وتكوين دستور زايشى**، ص٤٧٥.

[٢] – عبدالعظيم قريب وآخرون، **دستور زبان پنج استاد**، ج١، صص ٩٥-٩٦.

[٣] – إقبال لاهوري، **أسرار خودي**، ص٦٦. ترجمة البيت: لم يصل الطائر إلى تحقيق أماني قلبه من الماس؛ فأدار وجهه عن الرذاذ اللامع.

[٤] –شادى داوري، **تكوين انعكاسى‌ها و انعكاسى‌هاى تاكيدى در زبان فارسى: رويكرد دستورى‌شدگى**، ص ١٠٩.

يـــكايك بـــه تخـت مهي بـنگريد به گيتى جـــز از خـويشتن را نـديـــد[١]
به رنـــجى رسيدستم از خويشتن كـــه بـر مـــن بگـريد همـــه انـجمن[٢]
در رفتن جان از بدن گويند هر نوعى سخن من خود به چشم خويشتن ديدم كه جانم مى‌رود[٣]

فكلمة خويشتن تكون في البيت الثاني هي المفعول به المباشر لفعل «نديد» وفي الثالث تكون المفعول به غير المباشر لفعل «رسيدستم» وقد جاء بعد حرف «از»، في حين تكون الكلمة هذه في المثال الرابع مضافاً إليه ومتضمنة المعنيين الانعكاسية والملكية وتعتبر مؤشّراً توكيدياً. هذا وكلمة «خود» تتضمّن دور المفعول به والضمير المنعكس:

آتـش بدو دست خويش بر خرمن خويش چـون خـود زده‌ام چـه نـالم از دشمن خـــويش[٤]
حافظ بـه خود نپوشيد ايـن خرقه مى‌آلود اى شيـــخ پاكـــدامـــن مـعـذور دار مـا را[٥]

في البيت الخامس، ضميمة «خود» خالية من ضمير متصل وتكون بدلَ فاعل الجملة المحذوف وتقديره: «چون من خود زده‌ام»؛ في حين أنّ هذه الكلمة في المثال السادس تكون مضافا إليه للمضاف المحذوف والضميمة المنعكسة المؤكدة دالة على الملكية؛ «حافظ به اختيار خود نپوشيد» والنقطة الملحوظة الأخرى هي أنّ هذه الضميمة تُستخدمُ مع الضمير المتصل للفاعل وتدلّ على التأكيد فقط:

بـــه جـــوار خـــودم رهـــي بـنـــماى در حـــريم دلـــم درى بـــگـــشـــاى[٦]
گـــويـــا كـــه روزگـــــار دردى دارد اين درد كه در پـــاى توخـود را انـدخت[٧]

الضمير «خودم» في البيت السادس يدلّ على الملكيّة وهو مؤشّر انعكاسي وتوكيدي، بينما يكون المفعول به المنعكس لفعل «انداخت» في الشاهد الثامن.

---

[١]– فردوسي، **شاهنامة**، ج١، ص ٤٤. ترجمة البيت: انظروا إلى سرير السيادة واحداً تلو الآخر ولم ير في العالم غيرَ نفسه.

[٢]– **المصدر نفسه**، ص١٧٨. ترجمة البيت: قد عانيت من نفسي فإنّ المجلس كلّه يبكون عليَّ.

[٣] – سعدي، **كليّات**، ص٤٥٦. ترجمة البيت: يتحدّثون في كيفية الاحتضار بأيّ شكل من الأشكال؛ إنّي رأيتُ ذلك بأمّ عيني أنّني أموت.

[٤]– أبو سعيد أبو الخير، **رباعيّات**، ص٥٣. ترجمة البيت: بما أنني أشعلتُ النار في حصادي بكلتا يديّ؛ فكيف أستطيعُ أن أتضايق منه.

[٥]– حافظ الشيرازي، **ديوان**، ص٩٢. ترجمة البيت: لم يلبس حافظ بنفسه هذه العَباءة الملوّثة بالنبيذ؛ فاعذرني، أيّها الشيخ الطاهر.

[٦]– الجامي، **ديوان جامي**، ص٥٣. ترجمة البيت: أرني طريقاً بجانبي وافتح باباً في حرم قلبي.

[٧]– أبو سعيد أبو الخير، **رباعيّات**، ص٦٠. ترجمة البيت: كأنّ للدهر ألما؛ وهو الألم الذي أصابك.

الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة

الإعراب خصيصة هامّة في اللغة العربيّة وهو بمعنى تشكيل آخر الكلمات في الجملة وفقاً لمحلها في الجملة من الجهة النحوية. فهذه الميزة الفريدة تمكننا معرفةَ دور الكلمات في الجمل ولو بتغيير مكانها حسب وظيفتها النحوية في السياق النصي وينبغي أن لا نجهل الكلمات المبنية، فهي تلزم حالة واحدة مع تغيير موقعها في الجملة. ومن جهة أخرى، الضمائر بأقسامها المنفصلة والمتصلة تكون في مجموعة هذه الكلمات. ولها أدوار نحوية مختلفة حسبَ موقعها في الجملة كالمبتدأ، الفاعل، المفعول به، المضاف إليه والمجرور بحرف الجر. أمّا بالنسبة إلى الضمير المنعكس، فجدير بالذكر أنه لا يوجد ما يعادله في االنحو العربي وإن كان موجوداً في الأصل في اللغة العربيّة عامة والباحثون من خلال مقارنتهم بين قواعد اللغة العربيّة وقواعد اللغات الأخرى وخاصة اللغة الإنجليزية يبينون عناصر التماثل والاختلاف بينها، حيث اكتشفوا هذا المصطلح واستفادوا منه في أعمالهم.

ويبدو أنّ محمود نحلة هو أول من تطرق إلى هذه القضية على وجه التحديد؛ فهو يرى أنّ الضمير المنعكس في اللغة العربيّة يذكر في ثلاث مواضع:

الأول: ضمائر التكلم، أو الخطاب أو الغيبة الموجودة في أفعال القلوب وفي محل نصب متحدة مع الفاعل أو عائدة إليه، غير مفصولة عنه أو مفصولة عنه بـ«أنّ» أو «إنّ»؛

الثاني: الضمير العائد على الفاعل أو نائبه في غير أفعال القلوب مسبوقاً بكلمة نفس أو جمعها؛

الثالث: في الأفعال المنعكسة.[١]

أ–الضمائر المنعكسة في أفعال القلوب

أفعال القلوب هي أفعال معانيها قائمة بالقلب، متصلة به، وهي معانٍ نفسية، كالعلم، واليقين، والظن[٢]. هذه الأفعال تدخل بعد استيفاء فاعلها على الجملة الاسمية، فتنصب المبتدأ والخبر، وتغير اسمهما؛ إذ يصير كلٌّ منهما مفعولاً به. هذه الأفعال منها ما هو لليقين، ومنها ما هو للشكّ، ومنها ما يفيد اليقين تارة، والشك تارة أخرى وهي: (ظنّ، وحسب، وخال، ورأى). إلّا أنّ الثلاثة الأولى أكثر ما تستعمل للشكّ.[٣]

---

[١]– محمود أحمد نحلة، **الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة**، ص٢٠–٢٣.

[٢] – عباس حسن، **النحو الوافي**، ج٤، ص٢٠.

[٣] – عبدالقاهر الجرجاني، **العوامل المائة النحوية في أصول علم العربيّة**، ص١٢١.

وذهب بعض النحويين إلى أنّ المفعول الثّاني يمكن أن يكون فعلاً؛ نحو: "ظننت زيداً يقوم.[١] ومن جانب آخر، جاء في الكتب النحوية أنّ المصدر المؤول يمكن أن يسدّ مسد المفعولين؛ ﴿اعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾[٢]. ففي الآية الكريمة، المصدر المؤوّل مفعول به للفعل القلبي؛ اعلموا.

هذا، وأُستعمل الضمير في أفعال القلوب باعتباره ضميراً منعكساً استعمالاً شائعاً، فهذا الضمير يستخدم في أفعال القلوب بشكلين؛ أحدهما: اتصال الضمير المنعكس بالفعل القلبي اتصالاً مباشراً والآخر: أن يتمثل الضمير المنعكس بكون المصدر المؤول بعد الفعل القلبي، وهو الوحدة العائدية تُحال إلى فاعل الجملة. ونرى أنّ النحويين القدامى قد أمعنوا النظر في هذه المسألة؛ فسيبويه (١٤٨هـ.ق-١٨٠هـ.ق)، هو أوّل من تطرق إلى مفهوم الانعكاس في كتابه قائلاً «فلا يجوز اتصال ضميري الفاعل والمفعول به بالفعل اتصالاً مباشراً إذا كان الضميران يعودان على شخص واحد، وهذا في كل الأفعال، عدا أفعال القلوب»[٣]. ففي هذه الأفعال يتعدّى ضمير الفاعل إلى ضمير المفعول الأول دون الثّاني[٤] ويوضّح السيوطي سببَ هذا الأمر قائلاً «المفعول به فيها (في أفعال القلوب) ليس المنصوب الأول في الحقيقة، بل الجملة، فجاز اتفاقهما لفظاً؛ لأنهما ليسا في الحقيقة فاعلاً، ومفعولاً به»[٥]، ثم أضاف إنّما اختصت هذه الأفعال بهذا الحكم دون غيرها لوجهين؛ «أحدهما، أن تعلقها فيه للعلم والظن والشك؛ لأنّ تعلقها بالمفعول الثّاني لا بالأوّل على الحقيقة، والثّاني هو الذي يقع فيه العلم والظن والشك فكأنَّ الأوّل غير موجود بخلاف ضربتَني. فإنّ المفعول هو تعلّق الفعل فلا يتوهم وجوده والوجه الثّاني: أن كونَ الفاعل والمفعول في هذه الأفعال كشيء واحد حملاً على الأكثر وجوداً. فإن علمَ الانسان وظنّه بأمور نفسه أكثر وقوعاً من علمه بغيره وظنه بغيره».[٦]

وإنْ عـــدلتُ إلى المـطبوخ مُعـتَمِداً رأيتُني منه عنـــدَ النّاسِ أَشـتهر[٧]

هذا وقد اخترنا الأمثلة من القرآن ومصادر الأحاديث، ثم قمنا بتحليل الترجمات الفارسيّة بناء على توضيحات سلفت آنفاً.

---

[١] – المبرد، **المقتضب**، ج٥، ص١٠٢.

[٢] – المائدة: ٩٨.

[٣] – سيبويه، **الكتاب**، ج٢، ٣٦٦.

[٤] – ابن يعيش، **شرح المفصل**، ج٦: ٨٨.

[٥] – الجامي، **الفوائد الضيائية-شرح كافية ابن‌الحاجب**، ج٢، ص٢٨٣.

[٦] – جلال الدين السيوطي، **الأشباه والنظائر في النحو**، ص٢٣٣.

[٧] – أبو الفرج الإصفهاني، **كتاب الأغاني**، ج١٣، ص١٢.

﴿وَظَنُّواْ أَنَّهُم إِلَينَا لَا يُرجَعُونَ﴾ [١]

دهلوي: و گمان كردند كه ايشان بسوى ما بازگردانيده نشوند.

معزي: پنداشتند كه ايشان بسوى ما بازگردانيده نمى‌شوند.

فولادوند: و پنداشتند كه به سوى ما بازگردانيده نمى‌شوند.

موسوي گرمارودي: و پنداشتند كه به سوى ما بازگردانده نمى‌شوند.

ذهب أحمد نحلة إلى أنّ الانعكاس له إطار مستقل عن التوكيد؛ حيث يقول: «ينبغي ألا تلتبس الضميمة المنعكسة بغيرها، فليس كلما وجدنا كلمة نفس متصل بها ضمير كان الضمير منعكساً، فلا بد من توجه المعنى للانعكاس، وأن يكون الفاعل، والمفعول به شخصاً واحداً، وأن تكون كلمة نفس المتصل بها الضمير المنعكس منصوبة، أو تكون مجرورة عائدة على الفاعل، أمَّا إن كانت مرفوعةً، أو كانت توكيداً، أو كانت مما لا يتوفر فيه شرط الانعكاس، فليست هي ضميمة منعكسة[٢]»، ولكن هذا الرأي من وجهة نظر اللسانيات ليس بصحيح وعلى ضوء هذه النظرية يمكن القول بأنّ الانعكاس التوكيدي يكون بهذه الصورة وهو أن يأتي الضمير بعد الحروف المصدرية ويعود إلى فاعل أفعال القلوب ويؤكده. في هذه الأمثلة من الترجمات الفارسيّة معظم المترجمين لم يهتمّوا بهذه القاعدة أصلاً، حيث قاموا بترجمة الضمير المتصل بالحرف المصدري فاعلاً ترجمة حرفية وتقوم الترجمة مقام الأصل العربي والنقص الناتج عن هذه الترجمة الحرفية أدّى إلى الإبهام المعنوي للمخاطب الذي الفارسيّة هي لغته الأم، فلا يمكن له تحديد مرجع هذا الضمير (ايشان) إلّا بالفحص في الكتب التفسيرية، فعلى المترجم تجسيد معنى الضمير المنعكس التوكيدي في ترجمته.

الترجمة الفارسيّة المقترحة: آنان يقين داشتند كه خود به سوى ما بازگردانده نميشوند.

﴿إِنِّي ظَنَنتُ أَنِّي مُلَقٍ حِسَابِيَه﴾ [٣]

دهلوي: هر آئينه من معتقد بودم كه من بخواهم رسيد بحساب خود.

معزي: من مى‌پنداشتم كه رسندهام به حساب خويش.

فولادوند: من يقين داشتم كه به حساب خود مى‌رسم.

موسوي گرمارودي: بى‌گمان مى‌دانستم كه با حساب خود روبرو خواهم شد.

---

[١]- القصص:٣٩.

[٢]– محمود أحمد نحلة، **الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة**، ص ٤٠.

[٣]– الحاقة: ٢٠

قد تكرر ضمير المتكلم في هذه الآية أربع مرات فكيفية استخدام هذا الضمير في السياق النصي للآية توضّح علاقة الانسان بمحاسبته يوم القيامة وقد تأكد هذا الأمر في كتب التفاسير؛ «لأنّه كان على يقين أنّه سيبُعث وسيُحاسب[١]. وعلى أساس هذا الوصف يدلّ الضمير المتصل النصبي في كلمة حسابيه باعتباره مضافا إليه على مفهوم الملكية وهو يؤكدّ فاعل الجملة (أنا) وبناء على هذا، تكون الترجمتان لمعزّي ودهلوي متطابقة.

الترجمة الفارسيّة المقترحة: من يقين داشتم كه خود حساب خويش را دريافت خواهم كرد.

هذا والفعل «رأى» له معان مختلفة ودراسة كيفية ترجمة الضمائر المنعكسة فيه ترتبط بكشف هذه المعاني؛ لهذا قد قمنا بجمع عدد من عبارات قد استخدم فيها الفعل «رأى»:

ولَقَدْ رَأَيْتُنَا لَيْلَةَ بَدْرٍ ومَا فِينَا إِلاَّ مَنْ نَامَ غَيْرُ رَسُولِ اَللَّهِ صَلَّى اَللَّهُ عَلَيْهِ وآلِهِ

رسولی محلاتی: و ديديم در شب بدر كه همگی خفته بودند جز رسول خدا (ص).[٢]

لَقَدْ رَأَيْتُنَا مَعَ رَسُولِ اَللَّهِ (ص) نَقْتُلُ آبَاءَنَا وأَبْنَاءَنَا وأَخْوَانَا وأَعْمَامَنَا وأَهْلَ بُيُوتَاتِنَا ثُمَّ لاَ يَزِيدُنَا

افتخارزاده: به خدا سوگند! آنك كه با رسول خدا بوديم و با پدران و فرزندان و خالوان و عمويان و خويشاوندان خويش می‌جنگيديم.[٣]

الإمام علي (ع): لَقَدْ صَلَّيْتُ مَعَ رَسُولِ اَللَّهِ صَلَّى اَللَّهُ عَلَيْهِ وآلِهِ سَبْعَ حِجَجٍ مَا يُصَلِّي مَعَهُ غَيْرِي إِلاَّ خَدِيجَةُ بِنْتُ خُوَيْلِدٍ ولَقَدْ رَأَيْتُنِي أَدْخُلُ مَعَهُ اَلْوَادِيَ فَلاَ نَمُرُّ بِحَجَرٍ ولاَ شَجَرٍ إِلاَّ قَالَ اَلسَّلاَمُ عَلَيْكَ يَا رَسُولَ اَللَّهِ وأَ أَنَا أَسْمَعُهُ.

كمره‌ای: راستش من با رسول خدا هفت سال نماز خواندم كه با آن حضرت ديگری نماز نمی‌خواند مگر خديجه دختر خويلد، و ميديدی مرا كه با آن حضرت در يك وادی ميرفتم و گذر نمی‌كرد بر هيچ سنگی و درختی جز كه می‌گفت: درود بر تو ای رسول خدا و من البته آن را می‌شنيدم.[٤]

الإمام علي (ع): يَا بُنَيَّ إِنِّي لَمَّا رَأَيْتُنِي قَدْ بَلَغْتُ سِنّاً وَرَأَيْتُنِي أَزْدَادُ وَهْنا . . .

دشتی: هنگامی كه ديدم ساليانی از من گذشت، و توانايی رو به كاستی رفت.[٥]

---

[١]- الخطيب الشربيني، **السراج المنير**، ج٣، ص٦١٢.

[٢]- الشيخ المفيد، **الإرشاد في معرفة حجج الله على العباد**، ترجمه: هاشم رسولي محلاتي، ج١، ص ٦٦.

[٣]- سليم بن قيس هلالي، **تاريخ سياسى صدر اسلام**، ترجمه افتخارزاده، ص ٤٥.

[٤] - الكراجكي الطرابلسي، **كنز الفوائد**، الترجمة: محمدباقر كمرهای، ج٢، ص ٢٠٠.

[٥] - **نهج البلاغة**، ترجمه محمد دشتی، ص٥٦١.

وقد اتضح لنا أنّ الفعل «رأى» قد جاء بأربع معانٍ في اللغة العربيّة؛ وقد أشير إلى ثلاث منها في الكتب النحوية: الأوّل منها الرأي بمعنى الرؤية بالعين، يتعدّى إلى مفعول واحد والثاني منها يكون بمعنى العلم ويتعدّى إلى مفعولين[١] والثالث يكون بمعنى الحلم الذي اشتهر برأي الحلمية مثل ﴿إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ﴾[٢] و﴿إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا﴾[٣]. والمعنى الرابع هو الشهادة مرتبطاً بالضمائر المنعكسة ارتباطاً وثيقاً. هذا، وللوصول إلى الترجمة المتطابقة والصحيحة للضمير المنعكس في الفعل "رأى"، قمنا بدراسة بنية الجمل التي استخدمت فيها هذه الضمائر وصنّفنا النتائج الحاصلة في الجدول التالي:

الجدول ١: كيفية استخدام فعل رأي مع الضمائر المنعكسة في الجمل
١- [فعل رأى]+[ضمير الرفع للمتكلم]+[المفعول الأول (ضمير النصب المتصل للمتكلم/ لجماعة المتكلمين)]+[المفعول الثاني المذكور]+[الجملة الحالية ضميرها يختلف عن صاحبها] مثال: لَقد رأيتُني سابعَ سبعةٍ مع..
٢- [فعل رأى]+[ضمير الرفع للمتكلم]+[المفعول الأول (ضمير النصب المتصل للمتكلم/ لجماعة المتكلمين)]+[الجملة الحالية ضميرها المتحدة مع صاحبها] مثال: لقد رَأَيْتُنِي أَدْخُلُ معهُ اَلْوَادِي
٣- [فعل رأى]+[ضمير الرفوع للمتكلم]+[المفعول الأول (ضمير النصب المتصل للمتكلم/ لجماعة المتكلمين)]+[الجملة الحالية ضميرها يختلف عن صاحبها] المثال: لَقَدْ رَأَيْتُنِي ونَحْنُ نَلُوذُ ..

قد أثبت في الدراسات اللسانية أنّ الفعل "رأى" يكون في مجموعة الأفعال الدليلية[٤]ويعرف جاكوبسون (١٨٩٦م-١٩٨٢م)[٥] هذا المصطلح بأنّه «تضمين مصدر المعلومات على يد المتكلم»[٦]، ومن جهة أخرى، يستخدم المتكلم أساليب مختلفة في كلامه ليثبت صحته نافياً عنه الزّيف والانتحال. وفي علم

[١]- ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٤، ص٢٩١.

[٢]- يوسف: ١٤.

[٣]- يوسف:٣٦.

[4] - Evidentiality

[5] -Roman Jakobson.

[6]- Jacobson, **Shifters, verbal categories and the Russian verbs**. p:60.

تصنيف اللغات[1] تنقسم الدليليّة إلى قسمين؛ الدليلية المباشرة التي تُستخدم فيها أفعال الحواس وأفعال القلوب والدليلية غير المباشرة المبنية على المنقول والاستنتاج الافتراضي .[٢]

والنقطة الملحوظة هي أنَّ هناك علاقة وطيدة بين الدليليّة وبين الحديث. وواضح أنّ الحديث هو خبر منقول عن النبيّ (ص) أو الأئمة المعصومين (ع). فالثقة في نقله قد كانت له مكانة مرموقة منذ العصور القديمة. ولذلك تكون المصادر الحديثية مليئة بالمؤشّرات الدليلية؛ على سبيل المثال، قد أُستخدم الفعلان، رأيتُني ورأيتُنا على نطاق واسع[٣]. تشير المعلومات المعروضة في جدول رقم ١ إلى أنّ المترجمين قد استنبطوا معنى الرؤية البصرية من الفعل «رأى»؛ "ديدن، مشاهده كردن، "، وبالنسبة إلى ترجمة ضمير النصب الموجود في الفعل، وظف المترجمون تقنية حذف الوحدة اللغوية ولم يترجموها.

ولا يفوتنا أن نذكر هنا أنّنا في مجال تحليلنا لكيفية استعمال الفعل القلبي "رأى"، قداكتشفنا معنيين له حسب نيّة المتكلم أو راوي الحديث؛ والتوضيح أنّ الراوي، في بعض الأحيان، قد نوى في روايته للحديث أن يؤكد على واقعة مهمة للغاية أو أمر غير عادي، فمثلاً تحية الكونِ أمر غير مألوف، لهذا أكّد المتكلم، "الإمام علي (ع)"، على حضوره هو تلك الواقعة؛ وعلى هذا الأساس يبدو أنّ "الشهادة" المعنى الأول لهذا الفعل. هذا من جانبٍ ومن جانب آخر ضمير النصب المتصل في الفعل المستعمل في هذا المجال الدلالي هو مؤشّر يؤكّد فاعلَ الجملة ويُعتبر الضميرَ المنعكس المؤكِّد من منظور اللسانيات، وجدير بأن يُترجم الضمير المنعكس المؤكّد للفاعل.

الإمام علي (ع): لَقَدْ رَأَيْتُنِي يَوْمَ بَدْرٍ ونَحْنُ نَلُوذُ بِالنَّبِيِّ (ص)

الترجمة الفارسيّة المقترحة: به خدا سوگند، من خود در روز بدر گواه بودم كه به پيامبر(ص) پناه می‌بردیم.

أما اليقينُ فهو المعنى الثاني للفعل القلبي (رأى) وقد أشير إليه في الكتب النحوية وقد سلف ذكره. وواضح أنّ الراوي إذا استخدم فعل رأى بمعنى اليقين فهو ليس بصدد بيان أمر غير معهود، فالشيخوخة في كلام الإمام علي (ع): رَأَيْتُنِي أَزْدَادُ وَهْناً تدل على أنّها مرحلة من مراحل الحياة البشرية والمتكلم يريد أن يؤكد على يقينه بأنّه مصاب بالشيخوخة وكبر السن.

هذا، والأفعال المتعدية وأقسامها في الفارسيّة موضوع يحظى بأهمية بالغة فهناك أفعال تطابق أفعال القلوب في اللغة العربيّة، ومن الملاحظ أنّ المفعول به يكون ركناً أساسياً في الفارسيّة وهو ينقسم إلى

[1] - Language typology.

[٢]– مانع حوشان ومهلهل سدخان، **الآليات اللغوية للدليلية في اللغة العربيّة الفصحى**، ص١.

[٣]– لمزيد من التوضيح حول كمية الأفعال الدليلية المستخدمة في هذه النصوص، فقد وجدنا الفعلان؛ رأيتُنى ورأيتُنا في ٢٢ حديثاً في كتاب **المسند الجامع**.

قسمين: النوع الأول هو المفعول به المباشر والثاني المفعول به غير المباشر الذي يأتي في الجملة بعد إحدى حروف «از، با، به» وبحذفه يصبح معنى الجملة ناقصاً. النقطة الملحوظة هي أنّ الأفعال الدالّة على الظن واليقين والتسمية والصيرورة (التحويل) في الفارسيّة تحتاج إلى لفظ يسمى تمييزاً إضافة إلى المفعول به وجدير بالذكر أنّ التمييز في الفارسيّة يستخدم في الجمل المركبة.[١]

شب بچشم اهل عالم چيده است مصلحت تزوير را ناميده است[٢]

ففي هذا المثال، فعل «ناميده است» يدلّ على التسمية وكلمة «تزوير» هي المفعول به المباشر للفعل وقد قدّمت عليه كلمة «مصلحت» للضرورة الشعرية بوصفه تمييزاً للجملة. وغالباً ما تأتي أفعال اليقين والرجحان في اللغة الفارسيّة في الجملة المركبة وعلى هذا الأساس تكون بنية الجملة المركبة في الفارسيّة بالشكل التالي:

فاعل+ فعل+[حرف الربط كه] + تمييز +فعل

يَا بُنَيَّ إِنِّي لَمَّا رَأَيْتُني قَدْ بَلَغْتُ سِنّا و. . .

الترجمه الفارسيّة المقترحة: پسرم هنگامی كه يقين حاصل كردم خود ميانه عمر را پشت سر نهادم.. .

ب– الضمائم المنعكسة

يطلق على الضمير المنعكس المسبوق بكلمة نفس أو (إيَّا) أو ما شابههما، مصطلح الضميمة المنعكسة[٣]. كلمة نفس لغةً تدلّ على هبوب النسيم أياً كان من ريح أو غيرها[٤] واستخدمت أيضاً بمعنى «إنسان» أو «روح» فتعرب حسب موقعها في الجملة[٥]؛ فعلى سبيل المثال، كلمة «نفس» فاعل وهي بمعنى الإنسان في هذه الآية الكريمة: ﴿وَاتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئًا﴾[٦]. وقد ثبت في علم

[١]– غلامرضا ارژنگ، **دستور زبان فارسی امروز**، ص٤٠.

[٢]– إقبال لاهوري، **كليّات اقبال لاهوري**، ص١٠٧. ترجمة البيت: قد رُصف الليل في عيون أهل العالم؛ فدعا النّفاق بالمصلحة.

[٣]– محمود أحمد نخلة، **الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة**، ص ٣٧.

[٤]– ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، ج٥، ص٤٦٠.

[٥] – إميل بديع يعقوب، **موسوعة الصرف والنحو**، ص٦٩٢.

[٦] – البقرة: ٤٨.

تصنيف اللغات أنّ منشأ تسمية الضمائم المنعكسة هو جسم الإنسان وجوارحه[١] فاللغة العربيّة ليست استثناء لهذه القاعدة والكلمات «النفس، الوجه، الرؤوس» هي الضمائم المنعكسة.[٢]

﴿وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ﴾ [٣]

دهلوي: و گفت و شنيد كرد با يوسف زنى كه او در خانه اش بود (تا بگذرد) از حفظ خود.

معزي: و كام خواست زنى كه در خانه اش بود از او.

فولادوند: و آن [بانو] كه وى در خانه‌اش بود خواست از او كام گيرد.

موسوي گرمارودي: و آن زن كه يوسف در خانه‌اش بود از او، كام خواست.

مفهوم هذه الآية في الكتب التفسيرية مليء بالتحدي؛ إذ ضميمة «نفسه» جاءت بعد فعل راودت والضمير فيه يعود إلى يوسف (ع)، وقد اقترح المفسرّون معان متعددة لعبارة "عن نفسه"؛ فعلى سبيل المثال ذهب الثعالبي إلى أنّ هذه العبارة هي كناية[٤]. فللوصول إلى الترجمة الصحيحة والمتطابقة لهذه الضميمة من الأفضل القيام بمعرفة معنى الفعل "راودت عن" كخطوة أولى ويوضح الزمخشري معناه قائلاً: راودته عن نفسه أي خادعته عن نفسه[٥] وذهب الطبرسي إلى أنّ فعل "خادعته عن نفسه" أي فعلت ما يفعله المخادِع بصاحبه عن الشّيء الّذى لا يريد أن يخرجه من يده[٦] ويبدو أنّ حرف «عن» بمعنى المجاوزة ويوضِّح آل‌غازي سبب استعماله بقوله «وجيءَ بـ"عن" بدل "من" دلالة على أن السيدة زليخا نازعته في ذلك، فهي طلبت منه الفعل وهو طلب تركه، كما تقول جاذبته عن كذا، لأن «عن» تدل على البعد فكأنها تجذبه لنفسها جذباً بالغاً وهو يتباعد عنها تباعداً مقصوداً» .[٧]

المترجمون –باستثناء دهلوي– ناموا عن ظاهرة الانعكاس ودهلوي وإن استخدم الضمير المنعكس يطابق كلمة نفسه (أي كلمة خود) ولكنّه أهمل معنى المجاوزة لحرف الجر «عن» وقد اضطرّ إلى أن يضيف الفعل (بگذرد) إلى ترجمته لإصلاح النقص المعنوي الناجم عن هذا الإهمال للحصول على الترجمة

---

[١] – شادي داوري، **تكوين انعكاسی‌ها و انعكاسی‌های تأكيدی در زبان فارسی: رويكرد دستوری شدگی**، ص ١٠٣.

[٢] – محمود أحمد نحلة، **الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة**، ص٢٩.

[٣] – يوسف: ٢٣.

[٤] – الثعالبي، **الجواهر الحسان في تفسير القرآن**، ج٣، ص٣١٨.

[٥] – الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، ج٢، ص٤٥٤.

[٦] – الطبرسي، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، ج٢، ص١٨٣.

[٧] – آل غازي عاني، **بيان المعاني** [مرتب حسب ترتيب النزول]، ج٣، ص١٨٩.

المتطابقة للضميمة المنعكسة "نفسه". من هذا المنطلق، ينبغي إيضاح الاسم بوصفه مرجع الضمير بعد الضمير المنعكس.

الترجمة الفارسيّة المقترحة: زليخا يوسف (ع) را با لطافت بر خلاف خويشتن يوسف به خواستهاش دعوت كرد.

﴿بَلَىٰ مَن أَسلَمَ وَجهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحسِن فَلَهُۥ أَجرُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦ﴾ [١]

دهلوي: بلى هر كه منقاد كرد روى خود را براى خدا و وى نيكوكار باشد پس او راست مزد او نزد پروردگار خويش.

معزي: بلكه هر كه رويش را به خدا آورد و نيكوكار باشد او را است پاداش او نزد خدا.

فولادوند: آرى، هر كس كه خود را با تمام وجود، به خدا تسليم كند و نيكوكار باشد.

موسوي گرمارودي: آرى، آن كسان كه روى (دل) خويش به (سوى) خداوند نهند در حالى كه نكوكار باشند.

كما نلاحظ أنّ كلمة «الوجه» في كل هذه الترجمات، ما عدا ترجمة فولادوند، قد ترجمت ترجمة لفظية دالة على العضو من جسم الانسان؛ "روي" و"وجه". وجدير بالذكر أنّ بعض المفسرين ذهبوا إلى أنّ لفظ الوجه في هذه الآية يعني النفس؛ قائلاً مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ أخلص نفسه لِلّٰهِ لما سمع الحق[٢] والبعض الآخر يرون أنّ كلمة "وجه" تكون بمعنى دين وملّة[٣] أو الدين والعمل[٤]. والجماعة الأخرى تقول بأن ليس للوجه هنا معنى إلّا المعنى المعجمي «فالوجه هو من الأعضاء تكون في أعلى الجسم ويظهر فيه أمارات التواضع ظهوراً تاماً ولهذا السبب قد استخدم في هذه الآية»[٥]. نظراً إلى آراء اللسانيين في هذا المجال يبدو أنّ الوجه هنا هو الضمير المنعكس.

الترجمة الفارسيّة المقترحة: هركه خويشتن خود را براى خداوند پاك و بىآلايش كند.

﴿ثُمَّ نُكِسُوا عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَٰؤُلَاءِ يَنطِقُونَ﴾ [٦]

---

[١] – البقرة: ١١٢.

[٢] – شبر، **الجوهر الثمين في تفسير القرآن المبين**، ج١، ص ١٣٥؛ الآلوسي، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، ج١، ص٣٥٨.

[٣]– سليمان، **تفسير مقاتل بن سليمان**، ج١، ص١٣١.

[٤] – الثعلبي، **الكشف والبيان المعروف تفسير الثعلبي**، ج١، ص٢٥٩.

[٥]– الثعالبي، **الجواهر الحسان في تفسير القرآن**، ج١، ص٣٠٤.

[٦]– الأنبياء: ٦٥.

دهلوي: پس نگونسار شدند بر سر خويش.

معزي: پس سرافكنده آمدند.

فولادوند: سپس سرافكنده شدند [و گفتند:] قطعاً دانسته‌ای كه اينها سخن نمی‌گویند.

موسوي گرمارودي: سپس (دوباره) به انديشه‌های باطلی كه در سر داشتند باز گشتند (و به ابراهيم گفتند:) تو بی‌شك می‌دانی كه اينان سخن نمی‌گویند.

عندما ننظر إلى هذه الترجمات نرى كيف فقدت هذه الترجمات الدقة. كلمة رؤوسهم تعد ضميمة منعكسة ولإثبات هذا المعنى الصحيح لها ينبغي التركيز على المحور التركيبي النحوي للآية الكريمة بالاعتماد على التفسير ولا نغفل عن معنى فعل نُكِسوا. والمتصفح للمعاجم اللغوية يلاحظ أنّ النَّكْس لغة بمعنى قلب الشيء على رأسه، وفي التنزيل: نٰاكِسُوا رُؤُسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ. ونَكَسَ رأْسَه إذا طأْطأَه من ذُلٍّ. النَكْس في الأَشياء يعني الرجوع إلى قلب الشيء ورده وجعل أَعلاه أَسفله ومقدمه مؤخره. وفي حديث أَبي هريرة: تعس عبدُ الدِّينار وانْتَكَس، أَي انقلب على رأْسه وهو دعاء عليه بالخيبة لأَن من انْتَكَس في أَمره فقد خاب وخسر[١]. هذا من جانب ومن جانب آخر فعل نُكِسوا مبنيّ للمفعول، أي نَكسهم ناكس، ولما لم يكن لذلك النكس فاعل إلاّ أنفسهم بني الفعل للمفعول فصار بمعنى: انتَكَسوا على رؤوسهم[٢] والزمخشري يبين معنى الآية قائلاً[هم] استقاموا حين رجعوا إلى أنفسهم وجاؤوا بالفكرة الصالحة، ثم انتكسوا وانقلبوا عن تلك الحالة، فأخذوا في المجادلة بالباطل والمكابرة[٣]. هذا، والأندلسي يعتقد بأنّ كلمة الرؤوس قد استخدمت استخداماً استعارياً موضحاً: ثُمَّ نُكِسُوا عَلىٰ رُؤُسِهِمْ أي ارتكبوا في ضلالهم وعلموا أن الأصنام لا تنطق فساءهم ذلك حين نبه على قيام الحجة عليهم وهي استعارة للذي يرتطم في غيه كأنه منكوس على رأسه وهي أقبح هيئة للإنسان، فكانَّ عقله منكوس أي مقلوب لانقلاب شكله، وجعل أعلاه أسفله فرجوعهم إلى أنفسهم كناية عن استقامة فكرهم ونكسهم كناية عن مجادلتهم ومكابرتهم.[٤]

من هذا المنطلق، فعل نُكسوا له معنيان؛ المعنى الأوّل هو الخذلان من الذلّة فواضح أنّ هذا المعنى مأخوذ من الآية الكريمة ﴿المجرمون ناكسوا رؤوسهم﴾[٥]. وعندما نقوم بالقياس بين ناكسوا باعتباره الاسم الفاعل المشتق من الفعل المضارع المعلوم ونُكسوا باعتباره الفعل المبني للمفعول اتّضح لنا أنّ معنى الخذلان

---

[١]- ابن منظور، **لسان العرب**، ج٦، ص٦٩١.

[٢]- ابن عاشور، **تفسير التحرير والتنوير**، ج١٧، ص٧٥.

[٣]- الزمخشري، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، ج٣، ص١٢٥.

[٤]- الأندلسي، **البحر المحيط في التفسير**، ج٧، ص٤٤٩.

[٥]- السجدة: ١٢.

(سرافكنده) الذي جاء في ترجمات دهلوي، معزي وفولادوند لايلائم لفعل نُكسوا في حين يبدوا أنّ المعنى الثاني أي العود إلى الذات العنودة هو الأقرب للمعنى المراد وهذا الفعل كما أشرنا آنفاً مرادف لفعل انتكس الذي يكون بمعنى العود إلى الحالة الأولى ونرى هذا المفهوم في ترجمة گرمارودي. هذا من جهة ومن أخرى ينبغي ألا نتجاهل "ثم" بوصفه حرفاً عاطفة فهي تؤدي إلى تقوية هذا المعنى والتوضيح أنّ الكفارَ بعد التفكر رجعوا إلى ذاتهم العنودة فإذا كان الفعل بمعنى الخذلان ليس بصحيح أن يُستعمل مع حرف ثم؛ لأنّ هذه الحرف تدلّ على وقفة منشأها التفكر والتأني. فضلاً عن ذلك فإنّ كلمة الرأس قد استخدمت بمعنى الذات في كلام العرب ويمكننا أن نشير إلى هذا الاستعمال في الحديث عن أبي عبد الله (ع) قائلا: اَلْخِنْطَةُ وَالشَّعِيرُ رَأْساً بِرَأْسٍ لاَ يُزَادُ وَاحِدٌ مِنْهُمَا عَلَى اَلْآخَرِ[١]. وبناء على هذا، يبدو أنّ معنى العود إلى النفس يكون أكثر انطباقاً على الآية. فللوصول إلى الترجمة المتطابقة نقترح استخدام تقنية الإيضاح في الترجمة؛ حيث يلزم أن يضاف نعت إلى الضميمة المنعكسة "الرؤوس".

الترجمة الفارسيّة المقترحة: و پس از چندی به خویشتن [لجوجشان] بازگشتند.

ج– أفعال المطاوعة

اختص قسم من النحو العربي بدلالات الأفعال المزيدة ومنها مفهوم المطاوعة وقد ركز النحويون على هذا المفهوم وتعاملوا معه من زوايا مختلفة؛ فمنهم قد ركزوا على تأثير الفعل المطاوِع على المطاوَع والبعض الآخر فسّر المطاوعة بإرادة الفعل إلى الفاعل وبلوغه المفعولَ.

وقد استعمل بعض الباحثين في العصر الحديث مصطلح" الانعكاسية" بدلاً من مصطلح أفعال المطاوعة"، [٢]وأفعال المطاوعة، تدلّ على أن الفاعل يفعل الفعل بنفسه، أي أن فعل الفاعل ينعكس عليه هو نفسه، وكأنّ الفاعل هو الذي يفعل بنفسه دون غيره، فهو يُعدّ الفاعل والمفعول في الوقت نفسه، نحو: انقلب زيدٌ أي قلبَ زيدٌ نفسَه. ومن اللافت للانتباه أنّ الشرط الانعكاسي في هذه الأفعال هو حيوية الفاعل وقد أشار إلى هذه المسألة المبرّد في قوله: «وَذَلِكَ نحو: ناولته فَتَنَاول، وليس كَقَولِك :كسَرتُه فانكسر؛ لأَنَّك لم تخبر فِي قولك: "انكَسَرَ" بِفعل منه على الحَقِيقَة، وأَنت إِذا قلت: قدّمته فَتقدم، وناولته

[١]– حر عاملي، **تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة**، ج١٨، ص١٣٨.

[٢]– رمضان عبدالتواب، **فصول في فقه العربيّة**، ص٤٩.

فَتَنَاول، تخبر أَنَّه قد فَعَل على الحَقِيقَة مَا أَردت منه، فإِنَّما هَذَا كَقَولِك أَدخلته فَدخل»[١]. استخدمت المطاوعة بثلاثة أشكال نأتي بها في التالي:

صور المطاوعة الواردة في الكتب النحوية واللغوية:

١- الصورة الأولى: أن يذكر الفعل المطاوع (المؤثر) والفعل المطاوَع (المتأثر) وهما متحدان في أصل صيغة الفعل، ويرتبط الفعل المطاوع بالفاء العاطفة ومن أمثلة هذه الصورة: أخرجته فخرج، باعدته فتباعد، ودحرجته فتدحرجَ.

٢- الصورة الثانية: أن يذكر الفعل المطاوع والفعل المطاوَع مرتبط بالفاء العاطفة، وهو مختلف عن الأول في اللفظ، وموافق له في المعنى ومثال ذلك: طردته فذهب.

٣- الصورة الثالثة: أن يذكر الفعل المطاوع فقط في التركيب[٢]ولا يفوتنا أن نذكر هنا أنّ دراسة ترجمة المطاوعة بحاجة إلى بحث مستقل ونكتفي بنموذج منها.

﴿أَمَّن لَّا يَهِدِّي إِلَّا أَن يُهدَىٰ﴾ [٣]

دهلوي: یا کسی که خود راه نمی‌یابد مگر آن وقت که راه نموده شود وی را؟

معزي: یا آنکه خود راه نبرد تا رهبریش کنند؟

فولادوند: یا کسی که راه نمی‌یابد مگر آنکه هدایت شود؟

موسوي گرمارودي: یا آنکه راه نمی‌یابد مگر آنکه راه برده شود؟

قد جاء الفعل المطاوع، يهدِّي في الآية الكريمة منطبقاً على الصورة الثالثة وصاحب تفسير الميزان يوضّح هذا الأمر قائلاً: «من لا يهتدي بنفسه، وهذا أعم من أن يكون ممّن يهتدي بغيره أو يكون ممن لا يهتدي أصلاً، لا بنفسه ولا بغيره كالأوثان والأصنام التي هي جماد لا يقبل هداية من غيره، وذلك أن قوله: «إِلَّا أَنْ يُهْدى» استثناء من قوله: «أَمَّنْ لا يهِدِّي» الأعم من ألا يهتدي أصلاً أو يهتدي بغيره»[٤]. وعلى أساس هذا التوضيح يكون مرجع الفاعل والمفعول به في الفعل يهدّي هو الوحدة اللغوية الواحدة (هو). على أساس هذا الوصف تكون الترجمتان لدهلوي ومعزي أكثر تطابقاً للتعبير القرآني.

الترجمة الفارسيّة المقترحة: یا کسی که خود هدایت نمی‌شود مگر آنکه راهنمایی شود؟

---

[١]- المبرد، **المقتضب**، ج١، ص٧٨.

[٢] - أيّوب جرجيس العطيّة، **أفعال المطاوعة واستعمالاتها في القرآن الكريم**، صص ٣١-٣٢.

[٣]- يونس: ٣٥.

[٤]- محمدحسين الطباطبايي، **تفسير الميزان**، ج١٠، ص٥٨

النتيجة

من خلال دراستنا لظاهرة الانعكاس وكيفية ترجمتها إلى اللغة الفارسيّة وصلنا إلى النتائج التالية:
الانعكاس من المنظور اللساني، وإن لم يختص به قسم مستقل في قواعد اللغتين العربيّة والفارسيّة، ظاهرة لغوية تظهر في كل لغة بشكل خاص متضمناً المعنيين المفعول به والتوكيد. والكلمات الثلاثة "خود، خويش و خويشتن" في الفارسيّة هي ضمائر منعكسة مشتملة على معنيين؛ التوكيد، والمفعول به، بينما تستعمل هذه الظاهرة في اللغة العربيّة على نطاق أوسع. ومع ذلك، فقد تستعمل هذه الألفاظ دالة على المفهومين التوكيد والانعكاس في نفس الوقت. وقد اتّضح في هذا البحث أنّ في الترجمات الفارسيّة؛ الحرفية والمعنى بالمعنى، قد أُهمل الجانب الانعكاسي التوكيدي للضمائر أو الضمائم في كثير من الأحيان.

هذا من جانب، ومن جانب آخر نرى أنّ عدم التطابق في الترجمات يعود إلى عدم الاهتمام بمعاني الأفعال المستخدمة في النص؛ فالمترجم، بتأكيده على هذه المعاني، يستطيع تحديد الضمائر المنعكسة وإظهارها في النص الهدف؛ على سبيل المثال، ضمير النصب في الفعل «رأى»، باعتباره فعلاً دليلياً، هو الوحدة الانعكاسية التي تؤكّد فاعل الجملة، وكذلك الضمير الموجود في الفعل "رأى" اليقيني، يدلّ على الملكية. فعدم انتباه المترجمين إلى هذا الفرق أدّى إلى النقص في الترجمات الفارسيّة معنىً وكذلك في ترجمة أفعال المطاوعة التي يكون فيها الفاعل والمفعول به متحدين قد نقلت ألفاظاً مجرّدة دون المعنى المقصود.

فللحصول على الترجمة المتطابقة ولتجنب التفرق والتشتت فيها، على المترجم اتخاذ الخطوات التالية في جهودهم الهادفة؛ ففي الخطوة الأولى عليهم أن يهتموا أكثر بالبنية اللغوية للجمل في اللغتين العربيّة والفارسيّة وفي الخطوة الثانية يجب الاعتناء الأكثر فأكثر إلى الإنجازات التي تحصل عليها اللسانيات باعتبارها علماً حديثاً شاملاً على جميع اللغات واستعمالها في النص الهدف وفي الخطوة الأخيرة يجب استخدام تقنية الإيضاح الذي يؤدي إلى زيادة الوحدات اللغوية في ذاك النص، يعني أن تبرزَ الضمائر المنعكسة والضمائم وإن كانت مستترة في المطاوعة.

قائمة المصادر والمراجع:

١. الكتب العربيّة

القرآن الكريم.

نهج البلاغة.

١. ابن عاشور، محمد الطاهر، **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: دار التونسية للنشر، ١٩٨٧م.

٢. ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، بيروت: دار الصادر، ١٩٨٣م.

٣. ابن يعيش، موفق الدين، **شرح المفصل**، بيروت: عالم الكتب، ١٩٥٧م.

٤. الأصفهاني، أبو الفرج، **كتاب الأغاني**، بيروت: دار الصادر، ١٩٧١م.

٥. آل غازي عاني، عبدالقادر بن ملّاحويش، **بيانالمعاني** [مرتب حسب ترتيب النزول]، دمشق: مطبعة الترقي، ١٩٦٥م.

٦. الأندلسي، أبو حيان، **البحر المحيط في التفسير**، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٩م.

٧. الآلوسي، شهاب الدين، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٣م.

٨. الثعلبي، أحمد بن محمد، **الكشف والبيان المعروف تفسير الثعلبي**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٧م.

٩. الثعالبي، عبد الرحمن، **الجواهر الحسان في تفسير القرآن**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠٢م.

١٠. الجامي، نور الدين عبد الرحمن، **الفوائد الضيائية–شرح كافية ابن الحاجب**، تحقيق: أسامة الرفاعي، العراق، ١٩٨٣م.

١١. الجرجاني، عبد القاهر، **العوامل المائة النحوية في أصول علم العربيّة**، شرح: خالد الأزهري، مصر: دار المعارف، ٢٠٠٩م.

١٢. حر عاملي، محمد بن حسن، **تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة**، قم: آل البيت: ١٩٩٢م.

١٣. الخطيب الشربيني، محمد بن أحمد، السراج المنير، **التحقيق**: شمس‌الدين إبراهيم، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥ق.

١٤. حسن، عباس، **النحو الوافي**، تهران: ناصر خسرو، ٢٠١٢م.

١٥. الزمخشري، أبو القاسم محمود، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٩٨٥م.

١٦. سليمان، مقاتل، **تفسير مقاتل بن سليمان**، تحقيق: أحمد المزيدي، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٢م.

١٧. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة: الخانجي، ١٩٨٨م.

١٨. السيوطي، جلال الدين، **الأشباه والنظائر في النحو**، تحقيق: عبد ا.. نبهان، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربيّة، ١٩٨٧م.

١٩. شبر، عبد الله، **الجوهر الثمين في تفسير القرآن المبين**، كويت: مكتبة الالفين، ١٩٨٦م.

٢٠. الشيخ المفيد، محمد بن محمد بن النعمان، **الإرشاد في معرفة حجج الله على العباد**، ترجمه: هاشم رسولي محلاتي، ١٩٩٧م.

٢١. الطباطبايي، السيّد محمد حسين، **تفسير الميزان**، تهران: دار الكتب الإسلامية، ٢٠٠٤م.

٢٢. الطبرسي، فضل بن حسن، **مجمع البيان في تفسير القرآن**، تهران، ١٩٩٤م.

٢٣. الكراجكي الطرابلسي، شيخ أبو الفتح، **كنز الفوائد**، ترجمه: محمدباقر كمرهاي، قم: ١٩٩٠م.

٢٤. عبد التواب، رمضان، **فصول في فقه العربيّة**، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٩م.

٢٥. العطية، أيّوب جرجيس، **أفعال المطاوعة واستعمالاتها في القرآن الكريم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٢م.

٢٦. ابن فارس، أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، قم: مركز انتشارات دفتر تبليغات اسلامي حوزه علميه، ١٩٨٢م.

٢٧. المبرد، أبو العباس، **المقتضب**، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٤م.

٢٨. نحلة، محمود أحمد، **الضمائر المنعكسة في اللغة العربيّة**، بيروت: دار العلوم العربيّة، ١٩٩٠م.

٢٩. يعقوب، إميل بديع، **موسوعة النحو والصرف والاعراب**، دار العالم للملايين، ٢٠٠٠م.

الدوريات

٣٠. رمضان؛ مانع حوشان، وأحمد مهلهل سدخان، «الآليات اللغوية للدليلية في اللغة العربيّة الفصحى»، **حولية المنتدى**، العدد١، ٢٠٢٠م، صص٤٠٩-٤٢٩.

٣١. مولوج، فريدة، «التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"»، **المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربيّة**، المجلد١، العدد٢، ٢٠١٩م، صص١٤٤-١٥٧.

٢. المصادر الفارسيّة

الكتب

٣٢. ابو الخير، أبو سعيد، **رباعيات أبوسعيد أبوالخير**، إقبال، ١٣٩٧ش/ ٢٠١٨م.

٣٣. ارژنگ، غلامرضا، **دستور زبان فارسى امروز**، تهران: قطرة، ١٣٧٤ش/ ١٩٩٥م.

٣٤. جامی، نور الدین عبد الرحمن، **دیوان جامی**، تصحیح: محمد روشن، تهران: نگاه، ١٣٨٩ش/ ٢٠١٠م.
٣٥. حافظ شیرازي، شمس الدین محمد، **دیوان حافظ**، مصحح: غنی قزوینی، تهران: ققنوس، ١٣٨٧ش/ ٢٠٠٨م.
٣٦. دبیر مقدم، محمد، **زبانشناسی نظري**، پیدایش و تکوین دستور زایشي، تهران: سمت، ١٣٨٣ش/ ٢٠٠٤م.
٣٧. دهلوی، شاه ولی اللّه، **فتح الرحمن بترجمة القرآن**، به کوشش مسعود انصاری، ط٢، تهران: نشر احسان، ١٣٨٧ش/ ٢٠٠٨م.
٣٨. سعدی، مصلح الدین، **کلیات**، تصحیح: بهاء الدین خرمشاهی، تهران: دوستان، ٢٠٠٤م.
٣٩. فردوسي، أبو القاسم، **شاهنامه**، به کوشش جلال خالقی مطلق، تهران: مرکز دائرة المعارف بزرگ اسلامی، ١٣٩١ش/ ٢٠١٢م.
٤٠. فولادوند، محمد مهدی، **ترجمه قرآن**، تهران: دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی، ١٤١٨ق/ ١٩٩٨م.
٤١. قریب، عبد العظیم؛ بهار، محمد تقي؛ همایي، جلال الدین؛ فروزانفر، بدیع الزمان؛ یاسمي، رشید **دستور زبان پنج استاد**، تهران: ناهید، ١٣٧٢ش/ ١٩٩٠م.
٤٢. لاهوري، إقبال، **کلیات اقبال لاهوري**، به کوشش عبدالله اکبریان راد، تهران: إلهام، ١٣٨٩ش/ ٢٠١٠م.
٤٣. معزي، محمد کاظم، **ترجمة قرآن مجید**، قم: اسوه، ١٣٧٢ش/ ١٩٩٣م.
٤٤. موسوي گرمارودي، علي، **ترجمه قرآن**، تهران: قدیانی، ١٣٨٤ش/ ٢٠٠٥م.
٤٥. هلالي، قیس بن سلیم، **تاریخ سیاسی صدر اسلام**، ترجمه: محمود رضا افتخار زاده، قم: رسالت قلم، ١٣٩٥ش/ ٢٠١٦م.

الدوریات

٤٦. داوري، شادي،» تکوین انعکاسی‌ها و انعکاسی‌های تأکیدی در زبان فارسی: رویکرد دستوری شدگی«، **ویژه نامه فرهنگستان (دستور)**، العدد، ١٣٩٥ش/ ٢٠١٦م، صص ٦٩-١٢٥.
٤٧. خزاعی‌فر، «تعادل زیبا شناختی در ترجمه متون ادبی»، **فصلنامه مترجم**، العدد ٥٧، ١٣٩٤ش/ ٢٠١٥م، صص، ١٣٩.

٣. المصادر الإنجليزيّة

الكتب

48. Jacobson, R. Shifters, **verbal categories and the Russian verbs**. Cambridge: Harvard Universit. 1957

49. König, E., and P. Siemund "**Intensifiers and Reflexives: A Typological Perspective", Reflexives: Forms and Functions**, Z. Frajzyngier & T. S. Curl (eds.), 2000 Pp :41–74.

50. Croft,W.**Typologyanduniversals**.Cambridge:Cambridge University Press, 2003.

51. WIilemsd & B.efranq, T. colleman, D. noel **Contrastive Analysis in language, Idendifying Linguistic units of comparison**, Palgrave: mcmillan, 2003.

٤. المصدر الإلكتروني

https://www.oxfordproducts.com/motorcycle/brands/oxford/rider_wear/reflectives.

چکیده‌های فارسی

تاثیر شکست ۱۹۶۷ در شعر امل دنقل (پژوهانه‌ای بر اساس نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر)

ابو الحسن امین‌مقدسی* ، محمد سالمی**

چکیده:

نشانه‌شناسی مایکل ریفاتر یکی از مهمترین روش‌های نقدی به شمار می‌رود که در راستای وضوح هرچه بیشتر متن ادبی به کار می‌رود. چرا که متن ادبی در دورهٔ معاصر تبدیل به پدیده‌ای شده که مفاهیم خود را رمزینه‌های ادبی گرفته و از این طریق به خواننده منتقل می‌کند از این حیث می‌توانیم از نظریه ریفاتر به عنوان وسیله ای برای آشکار کردن معانی مبهم در متن استفاده کنیم. این نظریه در اصل بر دو نوع خوانش پایه‌گذاری شده است؛ خوانش اول خوانش خطی یا (خوانش سطحی متن) می‌باشد و خوانش دوم که به نوعی بازخوانی و دوباره خوانی متن است که توسط خواننده با هدف تفکیک عناصر اصلی متن برای رسیدن به مضمون اصلی انجام می‌گیرد. به همین دلیل در این جستار سعی کردیم تا با به‌کارگیری نشانه‌شناسی ریفاتر و با استفاده از روش تحلیلی – توصیفی، قصایدی را از چهار دیوان امل دنقل که بعد از شکست ۱۹۶۷ آنها را سروده مورد بررسی قرار دهیم؛ تا بدین وسیله تاثیر این رخداد بر شعر امل دنقل و نیز میزان تغییر نگرش وی نسبت به این رخداد را در طول زمان مورد مطالعه قرار دهیم. از جمله نتایجی که در این مقاله می‌توان به آنها اشاره کرد: از سویی شاعر در قصاید خود سعی در به‌تصویرکشیدن دیدگاه ملت‌های عربی نسبت به شکست ۱۹۶۷ و نیز حاکمان کشورهای عربی داشته و به همین دلیل تأثیر شکست در شعرش بر اساس تأثیرات و پیامدهای آن بر ملت تغییر یافته است؛ از این رو بر اساس روش ریفاتر در نشانه‌شناسی به چهار نوع ماتریکس در قصاید امل بعد از شکست دست یافتیم که نمایانگر این موضوع است که ملت‌های عربی چهار مرحله را در این مدت پشت سر گذاشته‌اند. و دومین نکته‌ای که در این جستار بدان دست یافتیم تناسب و هماهنگی شخصیت‌ها و نمادهای تاریخی با هریک از این مراحل چهارگانه است.

کلیدواژه‌ها: مطالعه نشانه‌شناسی، شکست ۶۷، امل دنقل، نشانه‌شناسی ریفاتر.

---

*- استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسؤول): abamin@ut.ac.ir.

**- دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران: md.salem@ut.ac.ir.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۳هش= ۲۰۲۰/۰۷/۰۳م تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۵هش= ۲۰۲۱/۰۳/۰۵م

تحلیل محتوای تمرین‌های درک مطلب کتاب‌های درسی عربی متوسطه اول بر اساس طبقه‌بندی برت

فاطمه ایراندوست* ، مریم جلائی** ، علی نجفی ایوکی***

چکیده:

رویکردهای جدید آموزشی بر توجه به آموزش و به‌کارگیری روش‌های مطلوب و بهبود کیفیت ابزارهای آموزشی مانند کتاب‌های درسی تأکید دارند. در همین راستا، کارشناسان و متخصصان امر آموزش بر ضرورت اعتبارسنجی مؤلفه‌های مؤثر در فعالیت‌های آموزشی با تکیه بر تئوری‌های علمی و معتبر توصیه می‌کنند. هدف از این مطالعه "تحلیل تمرین‌های درک مطلب کتاب‌های درسی عربی دوره متوسطه اول در مدارس ایران با استفاده از طبقه‌بندی برت (۱۹۷۶) "، مبتنی بر روش توصیفی- تحلیلی است. در این پژوهش محققان از بازبینه‌ای، شامل سطوح مختلف این نظریه یعنی درک مطلب تحت اللفظی، بازسازماندهی، استنباط، ارزشیابی وقدردانی (درک) استفاده کرده و سپس سؤالات تمرین‌ها را بر اساس فراوانی و درصد، طبقه‌بندی نموده‌اند. برای مقایسه کتاب‌های عربی از نظر وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار میان آن‌ها در حیطه پرسش‌های درک مطلب، از آزمون کروسکال- والیس استفاده شده است. همچنین برای تشخیص این‌که آیا در کتاب‌های عربی متوسطه اول تعداد پرسش‌های درک مطلب با سطوح مختلف آن (مطابق با طبقه‌بندی برت) تفاوت معناداری با یکدیگر دارند یا خیر، آزمون χ^2 تک متغیره به کار گرفته شد. در این پژوهش، جامعه و نمونه آماری منطبق بر یکدیگرند و شامل ۱۲۶ سوال تمرین‌های پسامتنی کتب عربی سال تحصیلی (۱۳۹۹-۱۳۹۸ / ۲۰۲۰-۲۰۱۹) می‌باشند. نتایج تحلیل نشان داد که نویسندگان این کتاب‌ها عمدتاً بر پایین‌ترین سطح سؤالات درک مطلب، یعنی درک مطلب تحت اللفظی تمرکز کرده‌اند. و این بی‌توجهی و غفلت، سبب ضعف دانش‌آموزان در مهارت تفکر تحلیلی و انتقادی می‌شود و این قبیل تمرین‌ها به پیشرفت آن‌ها کمک چندانی نمی‌کند. همچنین مشخص شد اصل "توالی" محتوا به معنای چینش تمرین ها از ساده به مشکل، و از امور مادی به امور معنوی و ذهنی رعایت نشده است.

کلیدواژه‌ها:تمرین‌های درک‌مطلب، تجزیه وتحلیل سؤالات، طبقه‌بندی برت، کتاب‌های عربی، دوره متوسطه اول

---

* – دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

** –دانشیار، گروه زبان وادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران. (نویسنده مسؤول): Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

*** – دانشیار، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۹هش= ۲۰۲۰/۰۶/۰۸م تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۰ هش= ۲۰۲۱/۰۳/۱۰م.

جلوه‌های اسلوب حصر از طریق خبر الف ولام دار در دیوان کُثیِّر عزَّه (بررسی اسلوبی بلاغی معنایی)

ابتسام حمدان* ، ابراهیم سبیعی**

چکیده:

علمای نحو و بلاغت راه‌های حصر را به چهار دسته تقسیم می‌کنند که عبارت است از: حصر با نفیّ و استثناء، حصر با (إنَّما) ، حصر با استفاده از حروف عطف : (بل - لا - لکن) ، و حصر به‌وسیله تقدیم آنچه که باید مؤخّر بیاید؛ نوع پنجمی نیز وجود دارد که به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است و «حصر از طریق دلالت و قرائن کلام» نامیده می‌شود و سه جنبه دارد: «حصر با اضافه کردن ضمیر فصل»، «حصر با معرفه کردن دو طرف اسناد (مسند و مسند إلیه)» و «حصر بوسیله تقدیم متأخر» .

پژوهش پیش‌رو «حصر با معرفه کردن دو طرف اسناد» از طریق خبر «الـ» دار را برگزیده است تا آن را تشریح نماید. بنابراین کار ما با بیان چگونگی این روش شروع شده و به بررسی بلاغی، اسلوبی و معناشناسی آن در دیوان کُثیِّر عزَّة ختم می‌شود.

بررسی بلاغی به تقسیم موارد ورود حصر از طریق معرفه‌کردن مسند و مسندإلیه به وسیله خبر «الـ» دار بر اساس آمدن آن در بافت‌های شعری متعدد و تحلیل آن بر اساس میزان تناسب آن با اهداف شعری به شکل ویژه و سازگاری‌اش با بافت متن به صورت کلی است؛ که با بیشترین شروع و به کمترین ختم می‌شود.

کلیدواژه‌ها: حصر ، اسناد ، معرفه‌کردن با الف ولام ، دیوان کُثیِّر عزَّه ، بلاغت.

---

*- استاد گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تشرین، لاذقیَّه، سوریه. (نویسنده مسؤول): samih1944@yahoo.com

**- دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تشرین، لاذقیَّه، سوریه.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۹هش= ۲۰۲۰/۰۱/۰۹م تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۹ هش= ۲۰۲۰/۰۴/۱۷م.

تعدّد دلالت و افق‌های معنایی در قصیده «الغربة» وفیق سلیطین

زکوان العبدو*

چکیده:

پژوهش پیش‌رو بیانگر نگاهی تحلیلی به قصیده «**الغربة**» شاعر سوری وفیق سلیطین است؛ تا ضمن بررسی اسلوب شعری وی ، تأثیر روشمندی را در تولید معنا تشریح نماید.

بدین منظور تمرکز کار بر روی ارائه یک اساس نظری است که مقدمه پرداختن به نظریه «الشّرعة» (چندمعنایی) را فراهم کند و در متعدّد بودنش به بررسی آن و معانی سطوح بالاتر و پایین‌تر از آن بپردازد؛ چراکه آن در ایجاد تأثیر اسلوبی و حرکت کنشگران در فضای متن یک پایه و اساس به شمار می‌رود.

در این بافت تحلیلی، می‌بایست به کنشگران مؤثر در تولید متن مانند تجربهٔ عملکردی و فرهنگ‌های مختلف از صوفیانه گرفته تا وجودگرا، اسطوره‌ای، دینی و هنری رجوع شود. رؤیا در نمادهای معنایی جلوه‌گر می‌شود که در بافت‌های زبانی با ابزارهای بیانی در آمیخته و سازوکارهای ایجاد متن و کنشگران معنایی سهیم در پیوستگی متن و بازتولید آن از طریق دریافت خلاقانه که با تجربه، همزیستی دارد و به بازنویسی آن می‌پردازد و از طریق استفاده از توانمندی‌های بیانی، شکاف‌های معنایی آنرا پر می‌کند.

بنابراین پژوهش حاضر در تحلیل‌های خود به اقدامات مفیدی برای روشن کردن شکل و مضمون کار ادبی می‌پردازد و سعی می‌کند نقش تعدّد دلالت را در تکنیک متن مورد تأکید قرار داده و به کلمه به عنوان کانون دالّ و مدلول در چارچوب روابط بافتی که از نظر متنی مقدّم شده‌اند و در معماری متن در ساخت هنری آن به عنوان اصل بوده‌اند بپردازد. از مهمترین نتایجی که پژوهش بدان دست یافته است، این است که چند معنایی در ایجاد تأثیر اسلوبی نقش دارد و نقش مهمی در زمینهٔ تأویل معنایی ایفا می‌کند، و متن "الغربة" نمونه خوبی برای بیان اسلوب تصوف است که توانایی شاعر برای ارائهٔ عناصر فرهنگی آن با کیفیت بالا، صوفی و اسطوری را در چارچوب تجربه در برگرفته و بینامتنیت را بر اساس هوشیاری شاعرانه برجسته به کار گرفته و متن را در برابر افق‌های معنایی شناختی بی‌نیاز از تجربه می‌کند.

کلیدواژه‌ها: شّرعة، دلالت، اسلوب، الغربة، چندمعنایی.

*- مربی گروه زبان وادبیّات عربی، دانشگاه حلب، سوریه، ایمیل: zakwan.alabdo@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۱۴هش= ۲۰۱۶/۱۲/۰۴م تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۱/۲۹ هش= ۲۰۱۷/۰۴/۱۸م.

بعد روان‌شناختی دیدگاه راوی در داستان کوتاه سوریه

رودان اسمر مرعی*

چکیده:

از پژوهش‌های روایی که بر مسأله بررسی راوی به عنوان یکی از عناصر ساختاری مهم در موضوع روایت داستان تمرکز دارند، بررسی‌های کاملی در خصوص دیدگاه راوی در مورد آنچه روایت می‌کند و شناخت کلی یا جزئی او از حوادث و نظرش درباره آنها و میزان تسلط وی صورت گرفته است. این پژوهش‌ها بر اساس دو محور فکری شناختی و فنی زیباشناسی، انجام شده‌اند و دو نوع زاویه دید را بررسی نموده‌اند: زاویه دید داخلی و زاویه دید خارجی، و به این شکل فرصت مناسبی فراهم شده است تا پژوهش‌های فنی به‌وجود آید که به جنبه انسانی ، روانی ، اجتماعی و فکری راوی بپردازد.

این پژوهش که برای ارائه خوانشی از جنبه تازه‌ای از راوی در سطح داخلی ارائه می‌شود، دو جنبه فکری و فنی را نفی نمی‌کند؛ بلکه ویژگی‌های این دو جنبه را توسعه و عمق می‌دهد. این بُعد جدید همان بُعد روانی است که به شرایط عاطفی و وجدانی راوی می‌پردازد، و عوامل اثرگذار بر او از آن جهت که عواملی مؤثر در تغییر روایت است و همچنین مسائلی که به واسطه آن‌ها حوادث پیش می‌روند و رفتارهای داخل متن را توجیه می‌کنند، را بررسی می‌کند. پنهان نیست که بین درون راوی و زبان رابطه‌ای ریشه‌ای در عرصه آفرینش ادبی وجود دارد. پژوهش حاضر با توجه به رشد فنی و شناختی داستان کوتاه سوریه بین سال‌های ۱۹۹۵-۲۰۰۵م، به بررسی عملی این دیدگاه پرداخته است. امری که به ارائه یک نمونه تطبیقی که نشانگر اهمیت اندیشه‌های وارده در این پژوهش است انجامیده و توجیه کننده جنبه نظری است که این بحث از آن نشأت گرفته و در نهایت به نتایجی مفید برای پژوهش‌های روایی منجر خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش‌های روان شناختی، راوی، زاویه دید، دیدگاه

---

* - مربی گروه زبان وادبیّات عربی، دانشگاه حلب، سوریه، ایمیل: : dr.rodanm@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۱/۲۷هش= ۲۰۱۷/۰۲/۱۵م تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۱۴ هش= ۲۰۱۷/۰۶/۰۴م.

ارتباط توانایی خواندن ودرک مطلب با هوش‌های چندگانهٔ فراگیران زبان عربی (مطالعه میدانی)

سیف الله ملایی پاشایی* محمدمهدی روشن چسلی** ، إبراهیم نامداری***

چکیده:

مهارت خواندن وتوانایی درک مطلب یکی از مهمترین مهارت‌های چهارگانه زبان عربی است که هر دانشجوی زبان خارجی برای موفقیت به آن نیاز دارد. در چند دهه گذشته کاربرد نظریه هوش‌های چندگانه هوارد گاردنر در فرآیند یاددهی-یادگیری توانسته پیشرفت تحصیلی وتقویت مهارت‌های زبانی فراگیران را بهبود بخشد. اساس این نظریه تفاوت‌های فردی وپرورش همه مؤلفه‌های هوش انسانی است. لذا این پژوهش با روش توصیفی – تحلیلی از نوع همبستگی در صدد یافتن مولفه‌های هوش مرتبط با مهارت خواندن و توانایی درک مطلب زبان عربی در بین فراگیران ایرانی بوده‌است. جامعه آماری، کلیه دانشجویان این رشته در دانشگاه‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۹۵- ۱۳۹۶هـ‌ش بودند که با توجه به جدول کرجسی ومورگان تعداد ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی‌شده به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها با پرسشنامه هوش‌های چندگانه گاردنر وپرسشنامه محقق‌ساخته مهارت زبانی به‌دست آمد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد مهارت خواندن و درک مطلب زبان عربی به‌عنوان زبان خارجی با مؤلفه‌های هوش‌های زبانی، ریاضی_منطقی، فضایی_دیداری، ودرون‌فردی همبستگی معناداری دارد. در نهایت راهکارهایی عملی برای برانگیختن این مولفه‌ها در جهت بهبود مهارت خواندن ودرک مطلب زبان عربی پیشنهاد شد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی کاربردی، آموزش زبان خارجی، روان‌شناسی گاردنر، هوش چندگانه، درک مطلب عربی.

---

*- استادیار گروه زبان شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، ایران.

**- استادیار گروه زبان وادبیات عربی، دانشگاه پیام نور، ایران.(نویسنده‌مسؤول) ایمیل: tahmasbroshan@gmail.com

***- دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه پیام نور، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۰هش= ۲۰۲۱/۰۲/۰۸م تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۷ هش= ۲۰۲۱/۰۷/۰۶م.

انعکاس در ترجمه از زبان عربی به زبانی فارسی
(رویکردی مقابله‌ای)

راضیه نظری[*] ، سید محمد موسوی بفروئی[**]

چکیده:

هدف مسأله هم ارزی در ترجمه ضمایر ازدیرباز در زمره موضوعات مورد بحث مطالعات ترجمه بوده و در این مقاله به عنوان هدف اصلی پی گرفته شده است. شایان ذکر است که پژوهشگران با تکیه بر دستاوردهای دانش زبان شناسی، قادر بوده اند گام های مؤثری را در این زمینه بردارند و با استفاده از نتایج مطالعات زبان شناسی که سنجه هم ارزی به شمار می آید، تشابهات و اختلافات میان زبان ها را کشف کرده اند. در این میان ضمیر انعکاسی پدیده‌ای زبانی است که در دانش زبان شناسی مورد مطالعه قرار گرفته و بنابر تحقیقات انجام شده، این ضمیر در هر زبان به شکلی خاص نمود یافته؛ گاهی نقش مفعولی و گاهی نقش تأکیدی را دارا بوده است. در زبان عربی به خاطر وجود ویژگی «إعراب» تفکیک نقش مفعولی از تاکیدی به آسانی صورت می گیرد. این در حالی است که در زبان فارسی سه واژه «خویش، خویشتن و خود» هم برای نقش مفعول به کار می روند و هم برای تاکید.

این پژوهش با تکیه بر روش توصیفی- تحلیلی تلاش دارد تا وجوه مشترک نحو عربی و دانش زبان‌شناسی را درباره پدیده زبانی انعکاس، بیان نماید و سپس اصلی ترین چالش مترجمان فارسی زبان را در مواجهه با ترجمه آن کشف کند. نتایج این پژوهش نشانگر آن است ترجمههای فارسی عمدتا دو ایراد دارند؛ نخست آنکه تفاوت های میان انعکاسی مفعولی و انعکاسی تأکیدی نادیده گرفته شده است و دیگر آنکه به معانی افعال توجه در خوری نشده است؛ و به همین خاطر ترجمه‌ها فاقد هم ارزی هستند. از این رو پیشنهاد می شود برای رفع این مشکل از تکنیک تصریح استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: گمشده، ترجمه، پدیده انعکاس، وجوه تشابه و تفاوت، زبانشناسی مقابله‌ای.

---

[*] – استادیار، گروه الهیات و اصول حقوق اسلامی، دانشگاه میبد. (نویسنده مسؤول) r.nazari@meybod.ac.ir

[**] دانشیار گروه زبان و ادبیات و معارف اسلامی، دانشگاه میبد، میبد، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹هش=۲۰۲۰/۱۰/۳۰م تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۷ هش= ۲۰۲۱/۰۴/۲۷م.

Abstracts in English

The Effect of 1967 Defeat on Amal Donqol's Poems, a Research Based on Michael Riffaterre's Semiology

Abolhasan Amin Moghadasi* **Mohammad Salemi****

Abstract:
Michael Riffaterre's semiology is one of the most important methods in literary criticism, which is aimed at ultimate clarity. Considering the semiotic nature of contemporary literary texts, the theory is essentially based on two ways of reading, including Superficial reading and retrospective reading by the skilled and educated reader to deconstruct and synthesize the text by using its culture, linguistic and literary energies to explore the main idea presented by the text. The latter is aimed at analyzing the main parts of the text and understanding the theme. Accordingly, this research investigates Amal Donqol's elegies following the 1967 Defeat through applying Michael Riffaterre's semiology and the analytic-descriptive method. Amongst the results of the research are Arab nations and governors' viewpoint on the defeat and its influence on his poems, which indicate four different (sociopolitical/sociocultural) matrices, and the perfect harmony between historical figures and symbols and each of the mentioned matrixes.

Key words: The semiotic study, The Setback, Amal Dongle, Riffaterre Semiotics.

*. Professor, Department of Arabic Language and Literature , University of Tehran , Iran. (Corresponding Author.) Email: abamin@ut.ac.ir
**- PhD candidate in Arabic Literature, University of Tehran, Iran: md.salem@ut.ac.ir.

The Sources and References:

1. **The Holy Quran**.

2. Abu Ahmad, Hamed, **Modernization of Arabic Poetry (Rooting and Application)**, 1st edition, Cairo: Library of Literature, 2008.

3. Khumri, Hussein, **Text Theory from the Structure of Meaning to the Semiotics of Dal**, i 1, Algeria: Arab Science House Publishers, 2007.

4. Dongle, Amal, **Complete Poetic Works**, 3rd edition, Cairo: Madbouly Library, 1987.

5. Dehkhdha, Ali Akbar, Nateh Dehkhdha, **The Tail of a Singular Zingulah**, 16-volume Course, 2nd Edition, University of Tehran, ١٩٩٨.

6. Revatir, Michael, **will poison the poetry "The significance of the poem**", translated by Feryal Jabouri Ghazoul, Cairo: Dar Elias, 1987.

7. Selden, Ramal, **Contemporary Literary Theory**, translation: Jaber Asfour, Cairo: Dar Quba, 1998.

8. Selden, Ramal and Peter Brooks, **Theories directed towards the reader**, translated by: Muhammad Noor Al-Nuaimi, Journal of Foreign Literatures, Damascus: Arab Writers Union, 116 – 117.

9. Atallah, Muhammad, **Pilgrim's Discourse in the Reformed Articles of Muhammad al-Bashir al-Ibrahimi**, A Semantic Linguistic Approach, Hajj Lakhdar University: College of Arts and Islamic Sciences, 2012.

10. El-Gherfy, Hassan, Amal Dongel, **Experience and Attitude**, Morocco: East African Press, 1985.

11. Kamal Nazzal, Suhail Fawwaz, **Linguistic Persuasion Methods in Religious Preaching Poetry**, Imam Al-Shafi'i Poetry as an Example, The Jordanian Journal in Islamic Studies, Volume Nine, Number 4, 2013, 297.

12. Giro, Pierre, **Semiotics**, Translation: Mohammad Nabavi, Tehran: Agah, 2001.

13. Al-Maqaleh, Abdulaziz, "**Amal Dunkel and the Song of Simplicity**," Cairo: Ibdaa Magazine, No. 10, First Year, 1983, 22.

14. Al-Musawi, Abdul-Salam, **Structures Indicating the Poetry of Amal Dunqul**, First Edition, Damascus: Publications of the Arab Writers Union, 1994.

15. Mujahid, Ahmed, **Forms of Poetic Intertextuality, A Study in the Recruitment of Heritage Figures**, Cairo: The Egyptian General Book Authority, 2006.

16. Magali, Naseem, **Prince of Poets of Rejection**: Amal Dunqul, Cairo: The Egyptian General Book Authority, 1994.

17. Wahba Majdi and Kamel Al-Mohandes, **Lexicon of Arabic Terms in Language and Literature**, 2nd edition, Lebanon: Library of Lebanon, 1984.

18. Salem and Dabes, «**Qatar Al-Nada is a bride has bankrupted Egypt**»,Youm Al sabee website, https://b2n.ir/805984,(02/05/2020).

Content analysis 0f comprehension of Arabic text books in junior high school according to Barrett's classification

Fatemeh Irandoost*, Maryam Jalaei, Ali Najafi Ivaki*****

Abstract:

New educational approaches focus on the attention on teaching and application of appropriate methods as well as improving the quality of educational tools such as textbooks. In this regard, the education experts recommend the necessity of validation and the effective factors on educational activities based on valid and scientific theories. The purpose of the present study, "analyzing the comprehension exercises in Arabic textbooks of junior high school in Iran's school using Barrett's classification (1976)", is based on analytic-descriptive method. In the present research the researchers apply reviewing, including different levels of this theory i.e. literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation and appreciation (understanding) and then classify the questions of exercises according to frequency and percentage. The Kruskal-Wallis Test has been used to compare the Arabic textbooks to see whether there is a significant difference in the field of comprehension questions among them or not. Also the mono variable χ^2 Test has been used to find out if there is a significant difference between the number of comprehension questions with its different levels (according to Barrett's classification) in Arabic text books of junior high school. In this research, the statistical population and sample coincide and include 126 exercises which come after the texts in the Arabic textbooks in curriculum year (1398-99/ 2019-2020). The results of this analysis illustrate that the authors of these books mostly concentrate on the lowest level of comprehension questions namely literal comprehension. This negligence causes the students' weakness in critic and analytic thinking skill and these exercises do not help the students' progress and promotion.

Key Words: Comprehension exercises, Questions analysis, Barrett's classification, Arabic textbooks, Junior high school.

*- PhD candidate in Arabic language and Literature, Kashan University, Kashan, Iran..

**- Associate Professor, Kashan University, Kashan, Iran. (Corresponding Author.) Email: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

***- Associate Professor, Kashan University, Kashan, Iran.

The Sources and References:

1. Al-Alwan, Ahmed Falah and Shadia Ahmed Al-Tal. (2010). **The effect of the purpose of reading on reading comprehension**. Damascus University Journal, Volume 26, No. 3, pp. 404-367.
2. Barrett, T. C. (1976). "**Taxonomy of reading comprehension. In teaching reading in the middle grades"**. Eds. R. Smith and T. C. Barrett. Reading. MA: Addison-Wesley.
3. Fazel Abbas, Maha. (2008). **The assessment levels and grades included in the history exam questions.** Journal of the Center for Educational Psychological Research, No. 16, pp. 325-288.
4. Hakhrab, Souad and Abdul Majeed Essani. (2017**). Language exercises in the Algerian school, an applied study for the fifth grade of primary school**. Al – dakerah Journal, Issue: 9, pp. 256-234.
5. Heydari, Abdolhossein and Seyyed Mohammad Seyyed Kalan. (2019). **Analyzing the Post-Reading Questions of Primary School Persian Textbooks in Terms of Barrett's Taxonomy**. Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Vol. 8, No. 2 (Tome 18), pp. 92-69.
6. Jurf, Rima. (1989). **Classification of comprehension questions in reading books in the Kingdom of Saudi Arabia**. Educational Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh, pp. 32-1.
7. Muayanah, Mukhlisatun. (2014). **"Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya"**. Jurnal Sosial Humaniora, Vol 7 No.1.
8. Muhammad Ali (Harahsheh), Ibrahim. (2007). **Reading skills and teaching methods between theory and adaption.** Dar Al-Khuzami Publishing and Distribution: Oman.
9. Organization for Educational Research and Planning. (1398). **Seventh grade Arabic**. The First high school. Public and theoretical textbooks. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.
10.**———————————**. (2019). **Eighth grade Arabic.** The First high school. Public and theoretical textbooks. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.
11.**———————————**. (2019) **Ninth grade Arabic.** The First high school. Public and theoretical textbooks. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.
12.Rahma, Nidiatator and Muhammad Afif Amr Allah. (2018). **Evaluating the training book "Al Arabiah Baina Yadaik" in light of Bloom's classification of knowledge**. Lasania: Journal of Arab Education and Literature, 2 (2), pp. 192-172.

13.Reeves, Cheryl. (2012). **"Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations".** Umalusi.

14.Ramadan, Hani Ismail and Yamina Abdali. (2019). **Researches of the First Arab International Conference for Speakers of Other Languages: Present and Future**. The first edition, the Turkish Arab Forum for Language Exchange.

15.Shabani, Hassan. (2014). **Educational skills (teaching methods and techniques).** Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (Samt).

16.Shehata, Hassan and Marwan Al-Samman (2012). **The reference on teaching and learning Arabic language**. Edition 1, Arab Book Library.

17.Sunggingwati, Dyah. (2003). **"Reading Questions of Junior High School English Textbooks"**. Bahasa Dan Seni, Tahun 31, Nomor 1.

18.To'eima, Rushdi Ahmad. (1986). **Reference in teaching Arabic to speakers of other languages.** Part Two. Mecca: Umm Al-Qura University.

19.Yes, Muhammad Yasin; and Hassan Mohamed Doka. (2011). **Second or foreign language grammar and common exercises (types, titles, and patterns)**. The Arab Journal of Speakers of Other Languages, No. 11, Institute of Arabic Language at the International University of Africa, Sudan. Pp. 99-115.

20.Zare, Sajed and Aliasqar Kargar. (2019). **An Evaluation of Tenth and Eleventh Grade Iranian High School Arabic Textbooks on the Basis of Bloom's Taxonom**. Journal of Studies in Teaching and Learning Arabic Language, 3 (5), ff 26-11.

The Manifestation of the Restriction Style in the Method of Considering the Affirmative "Alkhaber" with Adding "ALALEF WA LAM" in the Collection of Poems of (Kossierazza) - Rhetorical Stylish Referential Study-

Ebtesam Hamdan[*], Ibrahim Sobaiee[**]

Abstract:

Linguists classify the restriction methods into four sections: Restriction using negative and exceptions, restriction using "Inama", restriction using conjunctions "Bal, La, Lakin", restriction by preceding what must be delayed.

There is also a fifth section which doesn't have enough interest. It is called (restriction by references and contexts throughout the speech). The latter has three branches which are (restriction by adding interrupting pronoun), (restriction by defining both sides of contributing) and (restriction by preceding what has to be delayed).

This research has chosen the restriction by defining both sides of contributing the method of considering the affirmative "Alkhaber" with adding "AlalefWaLam" to highlight it. Initiating by explaining the nature and method of this method and ending by studying it rhetorical stylish referential study in the collection of poems "kossierazza".

This rhetorical study has divided the restriction's cases in defining both sides of contributing in the method of considering the affirmative "Alkhaber" with adding "AlalefWa Lam" according to the multiple poetical contexts and analyzing it according to its interaction with the poetical purpose in a special way. And its interaction with the text's context as a whole initiating by the most repeated restrictions and ending by the less repeated.

Keywords:. Restriction - contributing - adding "AlalefWa Lam" - the collection of poems "kossierazza" – rhetorical.

---

[*]- Professor, Department of Arabic Language and Literature, Tishreen University, Lattakia, Syria. (Corresponding Author.) Email: samih1944@yahoo.com

[**]- *- PhD candidate in Arabic language, Tishreen University, Lattakia, Syria. Email: ebrahim.sbaai@hotmail.com

The Sources and References:

1- Ibn Khalkan, Abu al-Abbas Shams al-Din Ahmed Ibn Muhammad Ibn Abi Bakr Ibn Khalkan, **wafiat alaayan and anbaa abnaa alzaman**, achieved by Dr. Abbas, Beirut: Dar Sader.

2- Ibn Fares, Abu Al-Hussein Ahmed Bin Zakaria, **A Dictionary of Language Measures**, investigated by Abdel Salam Muhammad Haroun, Beirut: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution, 1399 AH - 1979 AD.

3- Ibn Manzoor, Abu Al-Fadl Jamal Al-Din Muhammad Bin Makram Bin Manzoor the African Egyptian**, Lisan Al-Arab**, Beirut: Dar Sader

4- Al-Jarjani, Al-Sharif Ali bin Muhammad, definitions, First print edition, Egypt: **The Charitable,** Printing Press, Jamalia Misr, 1300 AH.

5- Al-Jarjani, Abdel-Qaher, **Evidence of Miracles**, achieved by Mahmoud Muhammad Shaker, Fifth print edition, Cairo: Al-Khanji Library, 2004 AD

6- Al-Jawhari, Ismail bin Hammad Al-Sahah, **Taj Al-Lughah wa Sahih Al-Arabiya**, investigation by Ahmed Abdel Ghafour Attar, Fourth print edition , Beirut: Dar Al-Ilm for Millions, 1990 AD.

7- Hamida, Dr. Mustafa, **The System of Linking and Linking in the Structure of the Arabic Sentence**, First print Edition, Cairo: The Egyptian International Publishing Company, Longman, Nubar Printing House, 1997.

8- Dr. Sakkal, Desire, **The Science of Statement between Theories and Origins**, first print Edition, Beirut: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 1997 AD.

9- Al-Zamakhshari, Jarallah Mahmoud Bin Omar, **Asas Al-Balaghah**, investigated by Dr. Mazyad Al-Naeem, and Dr. Shawqi Al-Maarri, First print edition, Beirut: Al-Publisher, Lebanon Library, 1998 A.D.

10- Al-Sakaki, Abu Yaqoub Yusuf bin Muhammad bin Ali, **Miftah Al-Ulum**, investigated by Dr. Abdul Hamid Hindawi, first print edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, 1420 AH - 2000 AD.

11- Sibawayh, Abu Bishr Amr bin Othman bin Qanbar, **The book**, verified and explained by Abdel Salam Haroun, Third print edition, Cairo: Al-Khanji Library, 1408 AH - 1988 AD.

12- Al-Suyuti, Abu Al-Fadl Jalal Al-Din Abdul Rahman bin Abi Bakr, **Perfection in the Sciences of the Qur'an**, achieved by the Center for Qur'anic Studies, Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance, Saudi Arabia: King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an - General Secretariat - Scientific Affairs.

13- Al-Fayroozabadi, (Majd Al-Din Muhammad bin Yaqoub Al-Fayrouzabadi Al-Shirazi), **Al-Muhit Dictionary**, Third print Edition, Egypt: The Egyptian Book Authority, Al-Amiri Press, 1398 AH - 1978 AD.

14- Feoud, Bassiouni Abdel-Fattah, **The Science of Semantics - A Rhetorical and Critical Study of Semantic Issues**, Cairo: Al-Azhar University, Wahba Library.

15- May, Qadri, **Diwan Katheer Azza**, Beirut: Dar Al-Jeel, 1416 AH - 1995 AD.

16- Al-Maidani, Abdul Rahman Hassan Habanka, **Arabic rhetoric - its foundations, its sciences and arts, and pictures of its applications, with a new structure from Tarif and Talid**, First print edition, Damascus: Dar Al-Qalam, Beirut: Al-Dar Al-Shamiya, 1996 AD.

The Code and the Prospects of Significance in the Poem (The stranger) Wafeek Sleiteen

Zakwan Alabdo*

Abstract:

This research comes to provide an analytical insight into the poem (The Stranger) by Wafiq Sulaitan, in an attempt to study his style of poetry, and to shed the light on the code, and its effectiveness in the production of significance with interest in what recovered by the code of mystical, existential, legendary dimensions. From here, the focus was on the study of code withits pluralism and the machines were beneath, aboveand therefore, as a basis to make the stylistic impact, and as a basis for the movement of functions in the text space. So the search tried to trace the pictures of the text, to access to cognitive perceptions that fueled connotations, with attention to the text entanglements and the technical building of the text. In this analytical context, it was necessary to refer to the actors that affect the text output, of the performance experience, a deep understanding of the properties of poetry, a philosophical culture which was distributed between the mystical, existential, mythological, religious and artistic which embodied the vision of the icons, and embodied in the language formats with the expressive tools, highlighting the techniques of text in the levels of synthetic, evidentiary and the semantic reactors which contribute to the cohesion of the text, and to reproduce through the creative receiving that associate that experience, and receives it aesthetically, and re-formulate it, filling its semantic gaps with its discoveries through unearthing the expressive hidden places.

Keywords: code, significance, style, the stranger.

The Sources and References:

* - Lecturer in Arabic Language and Literature, Aleppo University, Syria.
Email: zakwan.alabdo@gmail.com

I. Books.

- The Holy Quran

1. Ibn Katheer, **Interpretation of the Noble Qur'an**, part 5, investigation by Sami bin Muhammad al-Salama, I 2, Riyad: Dar Thebes, 1999.

2. Abu Deeb, dr. Kamal: **In poeticalness**, I 1, Beirut: Arab Research Foundation, 1987.

3. Ismail, dr. Ezz El-Din, **Contemporary Arab Poetry and its Issues and its Technical and Moral Phenomena**, I 3, Beirut: Dar Al-Awda, 1981.

4. Al-Barqiqi Abd al-Rahman, **Explanation of Diwan al-Mutanabi**, Part Three, Beirut: Dar Arab Book, 1986.

5. Al-Burini, Badr Al-Din Al-Hassan Bin Muhammad, Al-Nabulsi, Abdel-Ghani, **Explanation of Diwan Ibn Al-Fardh**, Part One, I 1, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Alami, 2003.

6. Jeero Pierre**, Stylistic**, translated by dr. Munther Ayyashi, I 2, Aleppo: Center for Cultural Development, 1994.

7. Al-Jilani, Abdul Qadir, **The Secret of Secrets**, Investigation by Khaled Muhammad Adnan Al-Zaraei, Muhammad Ghassan Nasouh Azqul, I 3, Damascus: Dar Al-Sanabel, 1994.

8. Al-Hallaj, Hussein bin Mansour, **Al-Tawaween and Bustan Al-Maarefah**, Damascus: Dar Al-Yanabee, 1994.

9. Dyke Ton A. Van, **Science Text**, translated by dr. Saeed Hassan Beheiri, I 1, Cairo: Dar Cairo Book, 2001.

10. Rabaya, dr. Musa Sameh, **Stylistic Concepts and Manifestations**, I 1, Irbid: Dar Al Kindy, 2003.

11. Sartre, Jean Paul, **Existence and Nothingness Research in the Anthology of Taheriya,** translated by Abd al-Rahman Badawi, I 1 Beirut: Dar al-Adab, 1966.

12. Stace, Walter, **Mysticism and Philosophy**, translated by dr. Imam Abd al-Fattah Imam, Cairo: Madbouly Library, 1999.

13. Sulaitin, Wafik, **Awsal Orpheus**, Damascus: Union of Arab Writers, Series of Poetry, 2013.

14. Sheikh Al-Ard, Tayseer, **Existence Development and Action**, Al-Beirurah wa Al-Akl, Damascus: Union of Arab Writers Publications, 1994.

15. Ayyashi, dr. Munther, **Stylistics and Analysis of Discourse**, I 1, Aleppo: Center for Cultural Development, 2003.

16. Ayyashi, dr. Munther, **Marks and Text Science**, I 1, Casablanca, Beirut: Arab Cultural Center, 2004.

17. Fadl, dr. Salah, **Contemporary Poetry Styles**, I 1, Beirut: Dar Al-Aadab, 1995.

18. Fadel, dr. Salah, **The Production of Literary significance,** I 1, Cairo: Mokhtar Foundation for publication and distribution.

19. Volcieh, Paul, **This is Existentialism**, translation: Muhammad Itani, Beirut: Dar Beirut, 1953.

20. Kashani, Abdul Razzaq, **Lexicon of Sufi Terminology**, investigation: dr. Abdel-Al-Shaheen, I 1, Cairo: Dar Al-Manar 1992.

21. Kristeva, Julia, **The Science of Text**, translation: Farid Ezzahi, I 2, Casablanca: Dar Toubkal Publishing , 1997.

22. Mohamed, Kurd, **Poetry and Being at Heidegger**, Algeria: University of Oran, academic year (2011-2012).

23. Al-Masaddi, Abd al-Salam, **Stylistics and Method**, I 3, Libya, Tripoli: Dar Arab Book.

24. Muttalib, dr. Mohamed Abdel, **Stylistic Rhetoric**, I 1, Beirut, Lebanon Library Publishers, Giza: Egyptian International Publishing Company, Longman, 1994.

25. Moftah, dr. Mohamed, **Analysis of Poetic Discourse: Strategies of Intertextuality**, I 3, Casablanca- Beirut: Arab Cultural Center, 1992.

26. Mansour, dr. Muhammad, **Poetry and Sufism**, The Sufi Impact on Arabic Poetry (1945-1995): Dar Al-Amin.

27. Nasr, dr. Atef Goda**, The Poetic Symbol of Sufism**, I 1, Beirut: Dar Al-Andalus- Dar Al-Kindy, 1978.

28. Neama, Hassan, **Mythology and Myths of Ancient Peoples and the Glossary of the Most Important Ancient Deities**, Beirut: Lebanese Dar al-Fikr, 1994

29. Al-Naffari, Muhammad bin Abdul-Jabbar bin Al-Hassan, **Book of Addresses**, I 1, Cairo: Al-Mutanabi Library.

30. Yahya, Rafea, **Shinning and Grounded in a poem Image of Suhrawardi in his youth by the poet Abdel-Wahab Al-Bayati Model**, I 1, Beirut: Dar Al-Konouz Literary, 1999.

II .Articles

1. dr.Barham, Latifa, Awsal Orpheus, Meaning and Shades of Meaning, **Bahrain Cultural Magazine**, Volume 22, Issue 80, April 2015, (pp. 15- 27).

2. Haider, Adnan, What is the new in Modern Arab Poetry, **Al-Naqid** Magazine, Lebanon No. 27 of September 1990 (pp. 48-51).

3. Khair Bek, Kamal, The New Poetic Sentence, **Al-Karmel** Magazine, Lebanon Issue No., Summer 1981, (p 120- 135).

4. Ayyashi, dr. Munther, Methodism and its Problems, **Cultures** Magazine, University of Bahrain, No. 4, 2002, (pp. 184-188).

The psychological dimension of the narrator's perspective in the Syrian short story between 1995 and 2005

Rodan Asmar Muray*

Abstract:

Narrative studies related to focus worked on the study of the narrator, as an important structural element in the structure of the storytelling, a thorough study showing his position of what he tells, and his total or partial knowledge of events, his location from them, and his awareness of them, and these studies moved according to two directions: the intellectual-cognitive direction, and the artistic-aesthetic direction, and talked about two types of focus: (internal focus and external focus), thus it was a wide field for technical studies that were not concerned with the human and the psychological aspects of the narrator, social and intellectual aspects related to it. Thus, the narrator remained a narrative technique that is nothing more than a means of conveying the facts of the narration, and the perspective of depicting events.

This research comes to present a reading in a new dimension of the narrator's dimensions at the internal level, which does not cancel the two dimensions: intellectual and artistic, and does not replace them with it, but rather it complements and deepens their endeavors, and this new dimension is the psychological dimension that is concerned with the emotional and personal states of the narrator, and it tracks its emotions as influencing factors in the narrative process and the justification for events and an explanation of behavior within the textual body. It is no secret that the relationship between the narrator's psychology and language is rooted in the field of literary creativity. The research applied this perspective to texts from the Syrian short story between 1995 - 2005 AD, given the technical and cognitive development it reached, which gives an applied model that clarifies the importance of the ideas contained in this research and justifies the theoretical aspect from which it was launched. The research ends with a set of results that enrich the narrative studies.

Keywords :psychological studies, narrator, focus, point of view.

* - Assistant professor in Arabic Language and Literature, Euphrates University, Syria.
Email: dr.rodanm@gmail.com

The Sources and References:

A. books

1- Awogly, Wafa, **Playing the strings of the heart**, Damascus: Arab Writers Union, 2001.

2- Bargouth, Shaza, **Canvas**, Damascus: Ikrima Press, 1996.

3- Prince, Gerald, **A Dictionary of Narratology**, Translated by Abed Khaznadar, Review and presentation by Muhammad Barbary, I 1, Cairo: Supreme Council of Culture, The National Project for Translation, 2003.

4- Attelawy, Muhammad, **The point of view in the narration of Arab voices**, , I 1, Damascus: Arab Writers Union, 2000.

5- Alhaj Saleh,Muhammad, **Banner stick**, Damascus: Publications of the Ministry of Culture,2000.

6- Hobballa, Ednan, **Psychoanalaysis of manhood and femininity from Freud to Lacan**, I 1, Beirut: Dar Al- Farabi, 2004.

7- Khalil, Loway, **Lost things**, I 1, Damascus: Publications of the Ministry of Culture, 1997.

8- Rafe, Eatedal, **The departure of swans**,I 1, Damascus: Publications of the Ministry of Culture, 1998.

9- Resho,Mary**, Love first**,I 1, Damascus: Publications of the Ministry of Culture, 2002.

10- Soulaiman, Ahmad**, The object is in his isolation**, I 1, Damascus: Dar Al-Balad. 2003.

11- Sillamy, Norbert, **Encyclopedic Glossary of Psychology**, Translated by Wajih Asaad, Damascus: Publications of the Ministry of Culture, 2001.

12- Ashaar, Souhil, **Oak Forest**, I 1, Damascus: Publications of the Ministry of Culture, 2004.

13- Taha, Jomana**, Dark blue silence**, Damascus: Publications of the Ministry of Culture, 2005.

14- Abdel- karim, Abdel- maksoud, **Jack Lacan and seduce psychanalysis**, The National Project for Translation, Cairo: Supreme Council of Culture, 1999.

15- Abdo, Basem, **The slap**, , I 1, Damascus: Dar Petra, 1999.

16- Lehemdany, Hamid, **The structure of the narrative text from the perspective of literary criticism**, I 2, Beirut: Arab Cultural Center, 1993.

17- Muray, Rodan**, Textual Relationships Systems: Technical and Knowledge**, I 1, Damascus: Arab Writers Union, 2012.

18- Muray, Rodan**, Applications in the social semiology of literature,** I 1, Damascus: Arab Writers Union, 2013.

19- Miter, Jean, **Psychology and aesthetics of cinema**, Translated by Abdullah Aweishq ,I 1, Damascus: Publications of the Ministry of Culture – The General Cinema Organization, 2000.
20- Helal, Rabab**,Hymns without rhythms,** Damascus: Arab Writers Union, 1995

B- Magazines:

1- Alhussen, Ahmad Jasem**. Focalization in Syrian short story.** Journal of Studies on Arabic Language and Literature ,No 8, winter 2012, P 1- 26.
2- Assaleh, Nedal. **Focalization in narratives,** Al- Marefa, No 434, November 1999, P 107 -130.

A Survey on the Relationship between Reading Understanding Skill with Multiple Intelligence of Iranian University Students of Arabic

Saif al-alah Molaie Pashaie[*], Mohamad Mahdi Roshan Chesli[**], Ibrahim Namdari[***]

Abstract:

Reading-understanding skill is one of the most important linguistic skills necessary for students in order to learn and use Arabic. For the last decade, applying Gardner's Multiple Intelligence (MI) theory, which focuses on individual differences and preferences, assures linguistic skills development; henceforth, current study investigated the relationship between MI and reading understanding skills of Iranian university students in Arabic Literature via descriptive-analytical method of correlation. To select a homogeneous sample of learners, according to Kerjesi-Morgan's table, 400 testees out of 15557 students (years 1395-6 AP) were randomly selected as the participants by classified sampling method. Then, the language efficiency test and MI questionnaires were applied. The Pearson correlation coefficients results revealed that there was significant positive statistical relationship between reading understanding skill and Linguistic, Logical-Mathematical, Spatial, and Interpersonal intelligence. Henceforth, some MI-based pragmatic techniques were suggested to improve Arabic reading understanding skill.

Keywords : Applied Linguistics, Foreign Language Teaching, Gardner's, Multiple Intelligences, and Arabic Reading Understanding Skill.

The Sources and References:

1. Ebn manzoor, abolfadhl jamal aldin almokaral**, lesan al-arab**, Beirut: dar al-sader, 1988.

2. McKenzie, **Walter, Multiple Intelligences and Education Technology**, translated by Hossein Zanganeh and Mostafa Shiripour, Tehran: Ayizh, 2012.

[*]- Assistant professor of General Linguistics, Payam-e-Noor University, Iran.

[**]- Assistant professor of Arabic language and literature, Payam-e-Noor University, Iran. (Corresponding Author.) Email: mmroshan1046@gmail.com

[***]- Associate Professor of Arabic language and literature, Payam-e-Noor University, Iran.

3. Albero P, Brown a, Eliason S, Wind J, **Improving reading with multiple intelligences**, M.A. Thesis Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI skylight. U.S. 1997.

4. Armstrong, T, **the multiple intelligences of reading and writing: making the words alive**, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA, 2003.

5. Gaines D, Lehmann D, **Improving student performance in reading comprehension with multiple intelligences**, M.A. Thesis Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI skylight. U.S, 2002.

6. Gardner, H, **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**, NewYork: Basic Books, 1983.

7. Gardner, H, **the disciplined mind: Beyond facts and standardized tests**, the K-12 education that every child deserves, NewYork: Penguin Putnam, 1999.

8. Richards, J. C, T. S. Rodgers, **Approaches and methods in language teaching**, (Second edit), UK: Cambridge University Press, 2001.

9. Tirri, K, P. Nokelainen, **Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III**, Psychology Science Quarterly, vol. 50, nom. 2, pp. 206-221, 2008.

10. Widayanti, Rizka, **Teaching Arabic in the light of Howard Gadnerd's theory of multiple intelligences at Al Kawthar Primary School Malang**, Doctoral thesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim, 2020.

11. Yeganefar, B, **investigating the relationship between proficiency in a foreign language and multiple intelligences**, M. A. thesis, Allame Tabatabayie University, Tehran, Iran, 2005.

12. Badavi, Ahmad zaki, **Glossary of Social Sciences Terms**, Beirut: maktabat Lebanon, No date.

13. Shearer, C. B, **Reading skill and multiple intelligences: An investigation into the MI profiles of high school students with varying levels of reading skill**, Multiple Intelligences Research and Consulting, Inc. Kent, Ohio, 2006.

14. Ebrahimi, Salahuddin, Rezvan Hakimzadeh, Elahe Hejazi, "**The relationship between multiple intelligences and the academic achievement of male and female students in the fields of humanities, mathematics and experimental sciences**", Journal of Teaching and Research, vol. 4, No. 2, pp. 95-112, 2016

15. Ojaghi, Mohammad; Mohammad Khaghani Isfahani; Amir Ghamrani, "**The manifestation of multiple intelligences and cognitive levels in the eighth grade Arabic book**". Journal of the Iranian Association of Arabic Language and Literature. No. 44, pp. 179-202, 2016.

16. Ahmadi, Ali Akbar; Misra Poobatashani, "**Evaluation and content analysis of high school Arabic textbooks based on Gardner's theory of multiple intelligences**". National Conference on Management and Education, 2015.

17. Ishaqnia, Mehrnaz; Ali Akbar Seif, "**The degree of coordination between disciplines and multiple intelligences, and the effect of this coordination on attitudes toward disciplines**", Journal of Psychology and Educational Sciences. Vol. 2, No. 6, pp. 51-64, 2011.

18. Alhihi, shima Ahmad alian, "**The effect of using e-learning on developing multiple intelligences in English language among fifth-grade students in the capital – Amman**", (Master thesis), Middle East University: Jordan, 2018.

19. Rasooli Hojjat, Somayeh Shojaei, Khadijeh Shah Mohammadi, "**Assessing the level of interest and skills of students of Arabic language and literature**", Journal of Higher Education, No. 3, pp. 97-120, 2015.

20. Salimi, Ali, Mohammad Nabi Ahmadi, "**Teaching Arabic language in Iran**", Critical additions in Arabic and Persian literature, No. 5, pp. 27-44, 2012.

21. Shakib Ansari, mahmood, "**Review of Arabic Conversation Teaching at the University**", Humanities Letter, No. 2, pp.173-188, 2000.

22. Fikri, Massoud, "**Pathology of academic books in the field of teaching Arabic language skills**", Research and drawing of academic books, No. 28, pp. 16-35, 2013.

23. Hallagh. Sami, **Reference in teaching Arabic language skills and sciences**, Lebanon, Hadith Foundation for Books, 2010.

24. Mottqetzadeh, Issa, Danish Muhammadi Rakati, Mohsen Shirazi Zadeh, "**Analysis of the factors of weakness of Daneshjoyan Rashtazban and the Arabic literature of Drumhart Hai Zabani Azdidgah Estadan and Daneshjoyan where I sprayed it**", Faslnamah Wahsh Hai, Adabatiyyat, No. 1, pp. 115-137, 2010.

25. Arnold, J, Fonseca, M, C, **multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective**, IJES (International Journal of English Studies), vol. 4, Nom. 1, pp. 119-136, 2004.

26. Cojocariu, M V; T. Butnaru, **Drama techniques as communication techniques involved in building multiple intelligences at lowerelementary students**, Procedia social and behavioral sciences, Nom.128, pp. 152-157, 2014.

27. Fahim, M., M. Bagherkazemi, M. Alemi, **The relationship between test takers" multiple intelligences and their performance on the reading sections of TOEFL and IELTS**, Broad research in Artificial Intelligence and Neuroscience, Nom. 1, pp.1-14, 2010.

28. Harklau, L, **the role of writing in classroom second language acquisition**, Journal of second language writing, Nom. 11, pp. 329-350, 2002.

29. Heidari, Farrokhlagha, N. Khorasaniha, **Delving into the relationship between LOC, MI, and reading proficiency**, Journal of Language Teaching and Research, Nom. 41, pp. 89-96, 2013.

30. Koura, A, S. M. Al-Hebaishi, **The relationship between multiple intelligences, self-efficacy and academic achievement of Saudi gifted and regular intermediate students**, Educational Research International, vol. 3, Nom. 1, pp. 48-70, 2014.

31. Krejcie, rabert. V & Morgan, daryle. W, **determining sampel size for research activitis**, educational and psychological measurement, Nom. 30, pp. 607-610, 1970.

32. Motallebzadeh, K, M. Manouchehri, **On the Relationship between Multiple Intelligences and Reading Comprehension gain on IELTS**. SID Journal, vol. 42, Nom. Two, pp. 135-140, 2008.

33. Nemat tabrizi, A. R, **Multiple Intelligence and EFL Learners' Reading Comprehension**, Journal of English Language Teaching and Learning, Tabriz University, Nom. 18, pp. 199-221, 2016.

34. Rekabi, Judet, **Methods of Teaching Arabic Language**, Damascus: Dar al-Fikr, 1989.

35. Rahimi, M., A. Mirzaei, N. Heidari, **How Do Successful EFL Readers Bridge between Multiple Intelligences and Reading Strategies?,** World Applied Sciences Journal, vol. 17, Nom. 9, pp.1134-1142, 2012.

36. Zarei, A, & N. Shokri Afshar, **Multiple Intelligences as Predictors of Readingcomprehension and Vocabulary Knowledge**, Indonesian Journal of Applied Linguistics, vol. 4, No. 1, pp. 23-38, 2014.

37. Modir khamene, S, M. H. Bagherian Azhiri, "**The Effect of Multiple Intelligences-based Reading Tasks on EFL Learners Reading**

Comprehension", Theory and Practice in Language Studies, vol. 2, Nom. 5, pp. 1013-1021, 2012.

38. Rahimi, M., A. Mirzaei, N. Heidari, "**How Do Successful EFL Readers Bridge between Multiple Intelligences and Reading Strategies?**" World Applied Sciences Journal, vol. 17, Nom. 9, pp. 1134-1142, 2012.

39. Hady Johnny, Ghason; tabarak Mushtaq Muhammad, **"Correlation Factor in Statistics**", Karbala University, College of Education for Human Sciences, Department of Educational and Psychological Sciences, 2020.

40. Al-Sufi, Abd Al-Taif, **The Art of Writing, Its Types, Skills and Principles for Teaching Young People**, Damascus: Dar al-fikr, 2007.

41. Toaimah, Rushdi Ahmed, **Language Skills, Their Levels, Teaching and Their Difficulties**, Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi, 2004.

42. Ashour, Ratib Qassem; Mohamed Fouad Al-Hawamdeh, **Methods of teaching Arabic language between theory and practice**, Amman: Maisarah House for Publishing and Distribution, 2010.

43. Madkour, Ali Ahmad, **Teaching Arabic Language Arts**, Cairo, Dar al-fikr al-arabi, 2009.

44. Foad alian, Ahmad, **Language skills, their nature and Teaching method**, Riyadh, Dar al-moslem, 1992.

Reflection in Translating from Arabic into Persian (A Comparative Approach)

Razieh Nazari*, SeyedMohammad Mousavi Bafrouei**

Abstract:
Equivalence in translating pronouns has been for a long time among the most discussed issues in translation studies and was the main objective of this study. It is worth noting that relying on linguistic findings, researchers have done effective works in this regard. They have discovered similarities and differences of languages through linguistic studies, known as equivalence assessment or comparative studies. Reflexive pronoun is a linguistic element that has been the subject of many linguistic studies. The studies show that this pronoun has been used differently in different languages having an objective or an emphatic function. In Arabic, the differentiation between objective and emphatic functions is easy because of the existence of diactrics, while in Persian the words Khish, khishtan and Khod, all meaning self, can have objective and emphasis functions. Using a descriptive-analytical method, this study tried to explicate the common aspects of Arabic and Persian in reflexivity. It then tried to explore the main challenges of Persian translators of Arabic facing the pronoun. Results show that Persian translations almost have two main problems. The first is that the differences between the objective and emphatic functions which have been ignored. The second is that enough attention has not been paid to the meaning of verbs. So the translations are not equivalent. Explicitation is proposed then as a strategy for resolving the problem.

Keywords: Translation, Reflexive, Similarities and Differences, Comparative Linguistics.

*- Assistant Professor, Department of Jurisprudence and Principles of Islamic Law, Meybod University, Meybod, Iran (Corresponding Author.) Email: r.nazari@meybod.ac.ir

**- Associate Professor, Department of Quranic Sciences and Hadith, Faculty of Theology and Islamic Studies, Meybod University, Meybod, Iran.

The Sources and References:

The Holy Quran

Nahj al-Balagha

1. A group of translators, **translation of Tafsir Tabari**, edited by Habib Yaghmaei, Qom: Tibian Institute, 2008.

2. Abbas, Hassan**, Al-nahw al-wafi**, Cairo, Dar Al-ma'arif, 2012.

3. Abu al-Khair, **Abu Said, Rubaiyat Abu Saeed Abi al-Khair**, Iqbal, 2018.

4. Abu Hayyan al- Andalusi**, Al Bahr Al Muhit fi Al Tafsir**, Dar Al- Fikr, 1999.

5. Al Hilali, Sulaym Ibn Qays, (….). **Kitab Sulaym Ibn Qays Al Hilali**, Translation: Ahmad zadih, Qom: Hadi.

6. Al- Mubarrad, Abual-Abbas Muhammad ibn Yazid, **Al- Muqtab, Investigation**: Hasan Hamd, Lebanon, Beirut, Dar Al- Kotob Al- Ilmiyah, 1994.

7. Al- Sa'alibi, Abdurrahman, **Tafsir al- Sa'alibi**, Investigation: Muhammad Ali Moawad, Beirut, Dar ihy al-Touras al-Arabi, 1997.

8. Al- Shaykh al-Mufid, Muhammad ibn Muhammad, **The book of Guidance**, translator, Muhammad Baqir Saadi Khorasani, Tehran: Islamiyyah, 1997.

9. Al- Shaykh al-Mufid, Muhammad ibn Muhammad, **The book of Guidance**, translator: Hashem Rasooli, Tehran: Islamiyyah, 1997.

10.Al- Suyuti, Jalal al-Din, **Al-Ashbah wa Al-nazayir fi Al-nahw**, Damascus, Academy of the Arabic Language, 1987.

11.Al- Suyuti, Jalal al-Din, **Al- Ouqud al-Zabarjud fi IIrab al Hadith al-nabawi**, Beirut, Dar Al-Jaieel al- Arabi.1994.

12.Al- Zamakhshari, Abu al- Qasim, **Tafsir Al- Kashaf an Haqaiq- Tanzil**, Beirut,Dar Al Kitab Al-Arabi, 1985.

13.Al-Alusi, Shehab Eddin, **Rūh al-Ma'ānī fī Tafsīri-l-Qur'āni-l-'Aẓīm wa Sab'u-l-Mathānī**, Beirut, Dar Al-Kotob Al-Alamiya, 1993.

14.Al-Harrani, ibn Shu'ba, **Tuhaf al-Uqul**, Translation:, Behrad Jafari,Tehran: Dar Al-kotob Al-Islamiyah, 2001.

15.Al-Harrani, ibn Shu'ba, **Tuhaf al-Uqul**, Translation:Ahmad Jannati, Tehran: Amir Kabir, 2003.

16.Al-Hurr al-Amili, Muhammad bin al-Ḥasan, **Wasa'il al-Shia**, Qom: al-albayt.1992.

17.Al-Isfahani, Abu al-Faraj, **Kitab al-Aghani**, Beirut, Dar al-Sadir, 1971.

18.Al-Jāmī, Nūr ad-Dīn 'Abd ar-Rahmān,. **Al fawa'id al dya'yah whw sharha al kafiyah ibn al hajib**, Osama Al-Rifai, Beirut, Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, 1983.

19.Al-Jarjani, Abdel-Qaher, **al-Awamil al-miayat al-nahwiat Fi 'usul eilm alearabit**, shrh: khalid al-azhry, Egypt, Dar Al-Maarif, 2009.

20.Al-Tabresi, Fadhl ibn Hasan,. **Makarim al-Akhlaq**, Translation: Seyed Ahmad Ahmadzadeh, Tehran: Islamic Publications. 2011.
21.Al-Tabresi, Fadhl ibn Hasan, **Makarim al-Akhlaq**, Translation: Azizullah Atardi Quchani, Tehran: Islamic Publications, 2011.
22.Al-Tabresi, Fadhl ibn Hasan, **Makarim al-Akhlaq**, Translation: Seyed Ibrahim Mirbagheri, Tehran: Islamic Publications, 2011.
23.Al-Thaalabi, Abdul-Rahman, Al-Jawaher al-Hassan in the interpretation of the Qur'an, 1997.
24.Al-Tha'labi, Ahmad ibn Muhammad, **Al-Kashf wa-l-bayān ʿan tafsīr al-Qurʾān**, Beirut, Dar ihy al-Touras al-Arabi, 2002.
25.Arjenak, Gholamreza, **Today's Persian Grammar**, Tehran, Qatar, 1995.
26.Ashrafi Tabrizi, Mahmoud, **translation of the Holy Quran**, 1994.
27.Croft,W. **Typologyanduniversals**. Cambridge:CambridgeUniversi ty Press, 2003.
28.Davari, Shadi, '**The Emergence oh Reflexive Intensifiers in persian**: A Grammaticalization Account', Grammar,vo: 12, 2016, Pp 171-192.
29.Dehlavi, Shah Wali Allah, **Fath al-Rahman translated by the Quran**, by Massoud Ansari, , Tehran: Ehsan Publishing. 2008.
30.Ferdowsi, Abu al-Qasim, **Shahnameh**, por Jalal jleghi Motlagh, Teherán: Centro de la Gran Enciclopedia Islámica, 2012.
31.Hafiz Shirazi, Shams al-din Muhammad, **Divan Hafiz**, corregido por: Ghani Qazwini, Teherán: Ghoghnous, 2008.
32.Hassan, Abbas, **Al-Wafi grammar**, Tehran: Nasir Khusraw, 1988.
33.Ibn ʿĀshūr, Muḥammad al-Ṭāhir, **Tafsir al-Tahrir wa'l-Tanwir**, Tunisia: Dar al-Tunisiyya li-al-Nashr, 1987.
34.Ibn Fāris al-Qazwīnī, Aḥmad, Qom, **Maqayis Al-Lughah**, Maktab Al-Islami, 1982.
35.Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram, **Lisan al-Arab**, Beirut: Dar al Sadir, 1983.
36.Ibn Tawus, Ali ibn Musa, **Barnameh Sa'aadat**, translation: Mohammad Baqir Shahidi Golpayegani,Tehran, Al- Maktabat Al- Mortazaviyah, 1962.
37. Ibn Yaish, Ali, **Sharh Al-Mufassal**, Beirut: Alam al Kotob,2001.
38.Jakobson, R. Shifters, **verbal categories and the Russian verbs**. Cambridge: Harvard Universit. 1957.
39.Jami, Noor al-din Abd al-rahman, **Divan Jami**, corrección: Mohammad Roshan, Teherán: Nigah, 2010.

40.Khazaeefar, Ali; Safinejad,Mohadese; Sabbagh, Mahmud Ghorban.(2015). **Aesthetic equivalence in Translation of Literary texts on the light of Aesthetic reception, Language and translation Studies**, VO 47,N 4, 2015, Pp: 69-90.

41.König ,E. ,and P. Siemund, "**Intensifiers and Reflexives**: A Typological Perspective", Reflexives: Forms and Functions,Z. Frajzyngier & T. S. Curl (eds.), 2000, Pp. 41–74.

42.Lahorey, Iqbal. **Generalities of Iqbal Lahori**, by the efforts of Abdullah Akbarian Rad, Tehran: Ilham, 2010.

43.Moezzi, Mohammad Kazem, **Translation of the Holy Quran**, Qom: Aswa, 1993.

44.Mouloudj, Farida**, Contrastive Analysis "Objectivesand Levels", International Journal for Arabic Linguistics and Literature Studies**, Volume 1, Issue 2, 2019, Pp 144-157.

45.Nasfi, **Abu Hafs Najmuddin Omar Ibn Mohammad**, Nasfi commentary, Tehran: Soroush, 2011.

46.Qarib, Abd al-Aazim; Bahar, Mohammad Taqi; Homayi, Jalaluddin; Forouzanfar, Badi 'al-Zaman; Yasemi, **Rashid Ostad Banj Grammar**, Tehran: Nahid, 1993.

47.Ramadan, M& Hoshan, MH, **Linguistic Mechanisms of Evidentiality in Modern Standard Arabic**, Forum Yearbook, 2020, Issue 1, pp. 409-429.

48.Saadi, Abū-Muhammad, **Colliyat**, Correction: Baha-al-ddin Khorramshahi, Tehran, Dustan, 2004.

49.Sha'rani, Abol hassan**, translation of the Holy Quran**, Islamic Tehran, 1993.

50.Shibr, Abdullah**, aljawhar althamiyn fi tafsir**, al- Qur'an Al-Mubeen, Kuwait, Alfin publishing, 1986.

51.Sulaymān, Muqātil, **Tafsīr Muqātil ibn Sulaymān**, investigation: Ahmed Farid Al-Mazidi, Dar Al-Kotob Al-Alamiya, 2002.

52.Tabataba'i, Sayyid Mohammad Hossein, **Al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an**, Tehran, Dar al kotob al islamiya, 2004.

53.WILLEMSD & B.DEFRANQ, T. COLLEMAN, D**. NOEL Contrastive Analysis in language, Idendifying Linguistic units of comparison**, Palgrave: mcmillan, 2003.

54.yaequba, 'iimil bdye, **Encyclopedia of Grammar**, Morphology and Syntax, dar alealam lilmalayin,2000.

Electronic source

https://www.oxfordproducts.com/motorcycle/brands/oxford/rider_wear/reflectives

نظام الكتابة الصوتيّة

الصوامت:	عربيّة	فارسيّة	ق	q	q
ا	،	،	ك	k	k
ب	b	b	گ	g	-
پ	.	p	ل	L	L
ت	t	t	م	m	m
ث	th	s	ن	n	n
ج	j	j	و	v	w
چ	.	č	ه	h	h
ح	.h	.h	ي	y,ī	y,ī
خ	Kh	kh			
د	d	d	الصوائت (المصوّتات)	عربيّة	فارسيّة
ذ	dh	dh	ـِ	i	e
ر	r	r	ـَ	a	a
ز	z	z	ـُ	u	o
ژ	.		اِي	ī	ī
س	s	s	آ	ā	ā
ش	sh	sh	او	ū	ū
ص	ṣ	ṣ			
ض	.d	ż			
ط	ṭ	ṭ	الصوائت المركّبة	عربيّة	فارسيّة
ظ	.z	.z	اَيْ	ay	ey
ع	‘	‘	أو	aw	ow
غ	gh	gh			
ف	f	f			

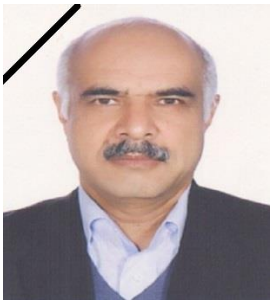
Studies on Arabic Language and Literature
(Research Journal)
Publisher: Semnan University
Director-in-Charge: Dr. Ali Zeighami
Co-editors-in Chief: Dr. Sadeq-e Askari and Dr. Abd al-karim Yaqub.
Editorial Board (in Alphabetical Order):
Dr Azartash-e Azarnush, Tehran University Professor.
Dr. Shaker al- Amery, Semnan University Associate Professor.
Dr. Ibrahim Muhammad al-Bab, Tishreen University Professor.
Dr. Lutfiyya Ibrahim Barham, Tishreen University Professor.
Dr. Ismail Basal, Tishreen University Professor.
Dr. Aliasghar Qahremani-Moqbel, Shahid-Beheshti University Associate Professor.
Dr. Faramarz-e Mirzai, Tarbiat-e Modarres University Professor.
Dr. Hamed-e Sedqi, Kharazmi University Professor.
Dr. Sadeq-e Askari, Semnan University Associate Professor.
Dr. Wafiq Mahmud Slaytin, Tishreen University Associate Professor.
Dr. Ali-e Ganjiyan, Allameh Tabatabai University Associate Professor.
Dr. Abd al-karim Yaqub, Tishreen University Professor.

Executive Manager: Dr. SayedReza Mirahmadi
Site Manager: Dr. Habib Keshavarz

Arabic Editor: Dr. Shaker al- Amery

English Editor*:* Dr. Shamsoddin Royanian

Printed by: Semnan University
Address: The Office of literary and Comparative Studies, Faculty of Humanities, Semnan University, Semnan, Iran.
Phone: +982331532141
Website: lasem.semnan.ac.ir
Email: lasem@semnan.ac.ir



We, hereby, express our condolences on the sudden death of former English Editor Dr. Hadi Farjami. He did well his job professionally as the English Editor of this Journal for a long time. We are sure he is resting in peace. Editorial board