المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية مُحَكَّمَة / العدد الرابع والخمسون / ربيع / ٢٠٢٦

الحداثة في أدبنا العربيّ القديم	عمر شبلي
مساربُ الرؤيا التي تهدم الجدار تحليل نص الشاعر عمر شبلي	د.عبد القادر فيدوح
البعد التداولي للعنوان: من الوظيفة التسمويّة إلى الوظيفة التأويليّة	د.غادة علّوه
فلسفة الثنائيات في شعر المهجر، التشاؤم والتفاؤل عند إيليا أبو ماضي نموذجًا	د. فاطمة الزغول
واقع الإنتاجات الإعلاميّة العربيّة الموجّهة للأطفال في عصر الذكاء الاصطناعي	د. ليلى شمس الذين
مُقارنة نَقديّة في فَلسَفة المنهَج ومأزق العُلوم الإنسانيّة المُعَاصِرة	د. مُحمّد عبد العزيز
ماهيّة التّناص في الفكر العربيّ	د. أسامة شعبان
المأزق الوجوديّ في روايات "سمير قسيمي"	د.عبير حجازي
المواطنة وحقوق الانسان	د.لبنى صقر
لغة العرب والقرآن في مواجهة الحرب اللّغويّة وإهمال دولها	يقين حمد جنود
Exploring identity, entrepreneurship and politics	Dr. Kamil Mikhael
Top Girls: Socio-Political Study of Modern Working Women	Dr. Sarah Hodeib

– موقف "المنافذ الثقافية"

من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي

للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدّي

مجلة فصلية ثقافية محكّمة

المنافذ الثقافية

العدد الرابع والخمسون / ربيع / ٢٠٢٦

ISSN 2708-4302
9 772708 430007

المنافذ الثّقافيّة
مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد الرابع والخمسون- ربيع 2026

رئيس التّحرير
عمر محمد شبلي

نائب رئيس التّحرير
أ. د. دريّة كمال فرحات

المدير المسؤول: علي حمود

الهيئة الثّقافيّة والإداريّة

د. هالة أبو حمدان	أ.د. عماد هاشم	د. عــلي أيـــوب
أ.د. عيدا زين الدين	أ.د. زهور شتوح (الجزائر)	أ.د. منى دسوقي
د. دلال مهنا الحلبي	د. رضا العليبي (تونس)	أ.د. جمانة أبو علي
د. منال شرف الدين	د. ندى الرمح	د. سمية طليس
د. ربى شوكت محسن	د. أناند فرح	د. رولا الحاج حسن
د. زينب راضي	أ. حكمت حسن	أ. ســوزان زعيتر
أ.رانية مرعي	أ. مـــروان درويش	

تدقيق لغوي د. فاطمة البزال. د. سامي التراس/ د. رئيفة الرّزّوق د. سمر بحمد
مسؤولة القسم الانكليزي د. إيمان صالح

اللجنة المحَكّمة

أ.د. ديزيريه سقَّال	أ.د. حمدة فرحات	أ.د. محمد فرحات
أ.د. لارا خالد مخول	أ.د. علي حجازي	أ.د. جـــمال زعيتر
أ.د. مها خير بك ناصر	أ.د. محمد عواد	أ.د. عـــائشة شكر
أ.د. أحمد رباح	أ.د. يوسف كيال	أ.د. مـــاغي عـبيد
أ.د. سعيد عبد الرحمن	أ.د. دريّة فرحات	

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربيّة

ISSN 2708-4302

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية

للمراسلات: 270 833 1 00961

darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السّنويّة:

لبنان للأفراد 20 دولار – للمؤسسات 40 دولار

باقي الدول العربية:

للأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار

للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

almanafeth.2025@gmail.com

الحداثة في أدبنا العربيّ القديم

عمر شبلي 5

مساربُ الرّؤيا التي تهدم الجدار تحليل نص الشّاعر عمر شبلي بحسب مقام الفكرة المتضمَّنة في البحث

د. عبد القادر فيدوح 9

البعد التّداوليّ للعنوان: من الوظيفة التّسمويّة إلى الوظيفة التّأويليّة (الطّنطوريّة لرضوى عاشور أنموذجًا)

د.غادة علّوه 15

فلسفة الثّنائيّات في شعر المهجر، التّشاؤم والتّفاؤل عند إيليا أبو ماضي نموذجًا

د. فاطمة أحمد عبد القادر الزّغول 48

واقع الإنتاجات الإعلاميّة العربيّة الموجّهة للأطفال ودورها في تشكيل هويّة الطّفل العربيّ في عصر الذّكاء الاصطناعيّ

د. ليلى شمس الدّين 68

مُقَارِبَة نَقدِيّة في فَلْسَفة المنْهَج ومأْزق العُلوم الإنسانيّة المُعَاصِرة

د. مُحمّد عَبْد العَزيز يُوسف 99

المواطنة وحقوق الانسان

د. لبنى محمد صقر 127

ماهيّة التّناص في الفكر العربيّ

د. أسامة شعبان 146

لغة العرب والقرآن في مواجهة الحرب اللّغويّة وإهمال دولها... بين إمكانيّات النّهوض وعوامل الزّوال؟

يقين حمد جنود.....166

المأزق الوجوديّ في روايات «سمير قسيمي»

د. عبير محمد حجازي 200

Caryl Churchill's Top Girls as a Socio-Political Play about the Position of the Modern Working Woman

By Dr. Sarah Hodeib 1

Exploring identity, entrepreneurship and politics

Dr. Kamil A. Mikhael 17

Forensic Linguistics and Cybersecurity Combined: Investigating E-Fraud through Language

Nidaa Mercel Al Saifi 49

Enhancing ESL Writing Skills Through Cooperative Learning and Gamification: A Quasi-Experimental Study of Sixth-Grade Students in Saida, Lebanon

Hanan Halabi 82

الحداثة في أدبنا العربيّ القديم

عمر شبلي

الحداثة هي حركة الواقع في الفكر الإنسانيّ، وتجاوزه إلى المستقبل، وهي مشتقة من فعل «حدثَ» أي الذي جاء جديدًا، ولا يمكن إنكار الفعل الحداثيّ إلّا حين يتجمّد الفكر ويصبح محاطًا بسياج تقليد ما قد سلف. ومن المؤكّد أنّ حركة الواقع الفكريّ هي التي تُحتّمُ انتقال الواقع إلى نتاجٍ فكريّ معبّر عن حالات التَّغيير الطّارئة على الواقع.

وانطلاقًا من هذا الفهم الرّابط بين الحدث الاجتماعيّ والحداثة الفكريّة النّاجمة عنه نقول إنّ شعرنا العربيّ عرف الحداثة الشِّعريّة التي بلغت تجلياتها العميقة في القرن الهجريّ الثّاني حيث تجلّت معالم حداثة الشّعر العربيّ بإنجازاته المتلائمة مع فكر عصره وتطوّره الاجتماعيّ، وكانت حداثة تغييريّة وجميلة بتأثيرها، وقادرة على الدُّخول في وعي اجتماعيّ جديد. والحداثة لا يمكن أن تفرضَ وجودها إلّا إذا كانت جميلة. إنّ جماليّتَها تدخلها في الوعي الاجتماعيّ العام، وفي روحه. وقتها نقول: إنّها حداثة.

ولكنّ هذا التَّطوّر الحداثيّ بدأ فكريّا وسلوكيًّا منذ دخول الفكر الإسلاميّ إلى السُّلوك الاجتماعيّ والأدبيّ نثرًا وشعرًا، ففي الخطابة بدأ الفكر الاجتماعيّ والرّوحيّ اللذان رافقا عملية الدّعوة الجديدة يظهران في كل ما أنتجته الحركة الفكريّة المتداخلة بالحركة الرّوحيّة في الوضع الاجتماعيّ العام، ولعل خطب الإمام علي بن أبي طالب التي جمعت في كتاب «نهج البلاغة» فيما بعد: «إنّ الجهاد بابٌ من أبواب الجنة فتحه الله لخاصّة أوليائه» من أوضح الأدلة على مظاهر وتجليّات الحداثة الفكريّة والرُّوحيّة في نتاج تلك المرحلة، ومن نماذجها خطبة أبي حمزة الخارجيّ، وخطب الحجاج بن يوسف الثَّقفي التي تحوّلت إلى فكر سياسيّ واضح. «وإنّي لأرى رؤوسًا قد أينعتْ وحان قطافُها، وإنّي لَصاحبُها».

أمّا على المستوى الشّعريّ فقد كان شعر حسّان بن ثابت الأنصاري معبِّرًا عن روح وفكر تلك الحضارة الجديدة:

نبـيٌّ أتـانـا بعـد يـأسٍ وفتـرةٍ

من الرُّسْلِ، والأوثانُ في الأرض تُعبَدُ

فأضحى سـراجًا مستنيرًا وهاديًا

يـلوحُ كمـــا لاحَ الصَّقيـلُ المـــهنَّدُ

وبدأ تأثير الرُّوح الإسلاميّة يحمل بعدًا سياسيًّا في شعر تلك المرحلة، ومن نماذجه الجميلة قصيدة الفرزدق في مديح زين العابدين عليٍّ بن الحسين:

هذا الذي تعرف البطحاءُ وطأتهُ

والـــبيتُ يـــعرفه والـــحِلُّ والحرمُ

وليـــس قولك من هذا بضائرهِ

العُرْبُ تعـــرف مـــن أنكرتَ والعجمُ

هذه المظاهر الحداثيّة لم تكن مؤثّرة في شعر تلك المرحلة، فقد ظلّ معظم الشّعر منهمكًا بمعناه التّقليديّ، ومن أبرز نماذجه الثّالوث الأمويّ «الفرزدق، وجرير، والأخطل التّغلبيّ». لقد ظلّ شعر تلك المرحلة تقليديًّا على الرّغم من ولوجه البعد السّياسيّ بوضوح. والبعد السّياسيُّ وحده لا ينجز حداثةً، لأنّه في تلك المرحلة كان في معظمه امتدادًا للشّعر الذي سبق ظهور الإسلام. والذي نسميه «العصر الجاهليّ».

أمّا الحداثة الحقيقيّة فقد كانت استجابة لما حدث في العصر العبّاسيّ من تغيُّرٍ في الفكر والمجتمع في آنْ. في العصر العباسيّ امتزجت الأوضاع الاجتماعيّة الحياتيّة بحياة وتقاليد وسلوك الأمم الأخرى، وتحديدًا الفرس. في تلك المرحلة ظهر العمران الذي تجاوز مرحلة الأطلال وبداوتها، وكانت بغداد ودمشق رمزًا لهذا التّغيير في البناء واللّباس والتّقاليد. في بغداد كانت مجالس الخمر والغناء والجواري تصل بكل ما فيها إلى قصور الخلفاء، وكان كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهانيّ أكبر شاهد على ما نذهب إليه، والتَّأثر والتَّأثير لم يكونا على الوضع الاجتماعيّ فحسب، بل امتد إلى الوضع الفكريّ نتيجة للتّرجمات الكثيرة التي أنجِزتْ في العصر الجديد. وكان المعتزلة أبرز مظاهر التّأثر والتّأثيرفي تلك المرحلة.

كان الحسن بن هانئ «أبو نواس» من أبرز عوامل ونتاج الحداثة التي عرفها العصر العباسيّ، إذ راح يهاجم مظاهر الحياة السّابقة، وصار يدعو إلى ممارسة الحياة الجديدة بكل قوّة. وهنا لا بدّ من التأكيد على أنّ جمال شعر أبي نواس كان مؤثرًا ومترجمًا للحياة الجديدة بشاعريّة عميقة في جمالها وثوريّتها، وها نحن، وبعد مرور أكثر ألفٍ ومئتي سنة ما زلنا نحفظ قوله: «وداوني بالتي هي الدّاء». إن الشّعر السَّيئ لا يمكن أن تحتفظ به الذّاكرة. لقد كان أبو نواس من أهم علامات الحداثة في الشِّعر العربيّ بجماليّة شعره واستجابتها لحياة الناس. بدأ يهاجم حياة البداوة الطّلليّة وبسخرية لأنّها ابتعدت عن الواقع الاجتماعيّ الذي يعيش فيه النّاس:

قلْ لـمن يبكـي عـلى رسـمٍ درسْ

واقفـًا مـا ضـرَّ لـو كـان جـلسْ

وأكثر من ذلك راح يهاجم الذين رأوا أنَّ الخمرة من الكبائرْ، وكان بموقفه هذا يحاور فئة من العلماء الذين رأوا الخمرة كبيرة من الكبائر:

فقـل لمـن يـدّعي فـي العلم فلسفةً

حـفظتَ شـيئًا وغـابت عنـك أشـياءُ

لا تحظرِ العفوَ إنْ كنتَ امرءًا حَرِجًا

فـإنَّ حظـركَهُ بـالديـن إزراءُ

ومن شعره الجميل في هذا المجال قوله:

لا تـبكِ ليـلى ولا تطـربْ إلى هندِ

واشـربْ على الوردِ من حمراءَ كالوردِ

كأسًا إذا انحدرتْ في حلقِ شاربها

أجْـدَتْهُ حمـرتَها فـي العيـن والخدِّ

فالخـمرُ يـاقوتةٌ والكـأسُ لؤلؤةٌ

فـي كـفِّ جـاريـةٍ ممشوقةٍ القدِّ

تـسقيكَ مـن يدها خمرًا ومن فمِها

خـــــمرًا فمـــا لك مـن سُكْريْنِ من بُدِّ

لـــــي نـــشوتانِ وللنُّدْمان واحدةٌ

شــيءٌ خُصِصْتُ بــه من دونِهم وحدي

ولم تقتصر الحداثة على الاستجابة الجمالية للواقع الحياتي الجديد، بل تعدّتْه إلى الأسلوب والبديع والمعاني نفسه، وأبو تمّام «حبيب بن أوس الطائي» كان بارزًا وعاليَ التّأثير في هذا المجال، فقد كان أسلوبه يستعصي فهمُه على الآخرين، وقد سأله أحدُ مستمعيه عن غموض أسوبه ومعناه، وقال له: «لمَ تقول ما لا يُفهَم؟» فقال له أبو نواس: «ولمَ لا تفهم ما يُقال؟». في سؤال السّائل، وفي جواب أبي تمام تفسير لظاهرة الحداثة التي انتقلت إلى الشعر العربيّ، وللبديع الصّياغيّ الذي تمادى به أبو تمّام، والبديع الغزير في شعر أبي تمّام كان ظاهرة عن الحياة الجديدة بكلّ زخارفها، ومن بديع أبي تمام:

بيض الصفائح لا سودُ الصحائف في

مـــتونهـــــنّ جـــــلاءُ الشكِّ والريبِ

ومن بديعه الرّائع المتَّسم بغموض شفّاف في عصره، وما رأوه غامضًا، لكنّه في حقيقته شعرٌ مُعْجِز ضارب في أعمق ما في الحداثة، يقول في وصف يوم مشمس من أيام الرّبيع الجميلة:

مـطرٌ يـــذوب الصَّحوُ منه، ودونَه

صـــــحوٌ يـــكادُ مـن النَّضارةِ يُمطرُ

غيثانِ فالأنواءُ غيْثٌ ظاهرٌ

لك وجـــــهُهُ والصَّحوُ غـيثٌ مُضمَرُ

الحداثة تحتاج مدى أبعد، ونكتفي بهذا في بحثنا الهادف إلى تأكيد الحداثة في أدبنا وشعرنا العربيّ القديم

مساربُ الرؤيا التي تهدم الجدار

تحليل نص الشّاعر عمر شبلي

بحسب مقام الفكرة المتضمَّنة في البحث

بقلم الناقد الجزائري الدكتور عبد القادر فيدوح

يقتضي أفقُ الاستبصارِ في هذا المنظر الانعِتاقَ نحو «**معراج الصمت الخلاق**»، ذلك الفضاءِ السديميِّ الذي تتخلقُ فيه الصورةُ بوصفِها جوهرًا يشفُّ ولا يبين، «**تَرى ولا تُرى**»، مستكينةً في طوايا الكينونة كـ «**ذخيرةٍ غيبية**» تفيضُ بالمعاني البكر قبل أن يُقيدَها مِدادُ البيان. إنها اللحظةُ التي يتكثفُ فيها الوجودُ في ذروةِ احتقانِهِ، حيثُ لا تزالُ الفكرةُ طاقةً محضةً ترفضُ التجسدَ اللساني، محتميةً بـ «**براءتِها الغاشمة**» في مكمنِ الرّوح، لتظلَّ **الرّؤيا** قبلَ ولادتِها في الحرفِ عبارةً عن «**نورٍ باطن**» يدركُ الحقيقةَ بكليتِها دونَ حاجةٍ لوساطةِ الدال. إنها المرحلة التي لا تشير إلى صمت العدم أو غياب النطق، بل هي حالة من «**الامتلاء الأنطولوجي**» والاحتقان الكونيّ؛ حيث تبلغ المادة الخام للوجود ذروة غليانها وتوترها في رحم الخيال الإنساني، متأهبة للانبثاق العسير قبل أن تتنازل عن بكارتها لترتدي ثوب الشّاعر أو تنصاع لأسيجة النظم، على نحو ما جاء في قول الشّاعر:

تعاندُ القصيدةْ

حين تريدُ وصلَها

كأنها خريدةْ

تُلِحُّ في عنادها وتُجبرُ الإحساسَ أن

يبحثَ في لغتها عن لغةٍ جديدةْ

هذي هي القصيدة

تَرى ولا تُرى

لكنّها في داخلي محبرةٌ

وفي دمائي حبرُها كثيف

تأمرني فأنزفُ

وحبرُها لا ينشفُ[1]

يكشف هذا النص عن صراع مرير يقع في منطقة «**اللاشكل**»، حيث لا تظهر القصيدة بوصفها منتجًا لغويًّا طيّعا، بل بوصفه كيانًا وجوديًّا «**يعاند**» الشّاعر، ويرفض الانصياع لقوالب التعبير الجاهزة. إن وصفها بـ «**الخريدة**» (اللؤلؤة البكر أو الفتاة الخفرة/ المنسية) يخرج بها من حيز الصناعة الكلامية إلى حيز «**الاستعصاء الكينوني**»؛ فهي تأنف أن تكون صدى للغة قديمة، وتجبر الإحساس البشري الخام على خوض مغامرة البحث عن «**لغة جديدة**» تليق بجلال صمتها قبل النطق. هنا، نلمس ملامح تلك «**الطاقة الهلامية**» التي ترفض التحيز، وتصر على البقاء في حالة من السيولة التي تسبق هندسة الإيقاع وضوابط النحو، ما يضع الشّاعر – عمر شبلي – في مواجهة مباشرة مع هول التكوين.

تتجلى عظمة الرؤيا في هذا النص حين يؤكد الشّاعر أن القصيدة «**تَرى ولا تُرى**»؛ فهي بصيرة باطنية تسبق البصر الحسي، وهي «**محبرة**» مستقرة في الأعماق لا في الخارج. إن تحول الدم إلى «**حبر كثيف**» هو التجسيد الأقصى لاستعادة البعد الإنساني في الإبداع؛ فالمادةُ الأوّليّةُ هنا لا تَقومُ على مفرداتٍ مُستجلبةٍ من ذاكرةِ القواميس، بل هي «**انبجاسٌ كيانيٌّ**» و«**أرقٌ وجوديٌّ**» يتدفقُ في مَجاري الحَياة؛ حيثُ يتحوّلُ الوجعُ الشخصيُّ إلى مِدادٍ حَيٍّ يَسري في الشرايينِ قبلَ أن يَسيلَ على الورق. إنها لَحْظةٌ يتماهى فيها الوجودُ باللغة، لِيُصبحَ النَّصُّ «**خُلاصةً مَقطوعةً من لَحْمِ التجربة**»، فوق كونه «**تراصفًا بيانيًا يفتقر إلى النبض**»، بل هو احتراقٌ ذاتيٌّ يَتجذّرُ في العُروقِ، ويستمدُّ سُلطتَهُ من صِدْقِ تلكَ المكابدةِ التي تُحوّلُ النبضَ الإنسانيَّ إلى دالٍّ مَشحونٍ بالحياة. الشّاعر هنا لا يكتب القصيدة، بل «**ينزفها**» استجابة لأمرها القهري، وهو ما يؤكد أن الفعل الشّعري هو عملية «**تفريغ للاحتقان الكوني**» الذي تكتنز به الرّوح في محراب صمتها.

1- عمر شبلي، ديوان، قاسيةٌ صناعةُ التاريخ، قيد الطبع.

في هذا الفضاء السديمي، تتلاشى الحدود الفاصلة بين الكينونة الإنسانية للشاعر وبين القصيدة بوصفها حتمًا وجوديًا؛ إذ يقعُ الحلولُ التام بين الذات المتألمة وتجليها النّصيّ، ليغدو الفعل الشّعريُّ قدرًا لا مفرَّ منه، لا خيارًا جماليًا فائضًا. هنا، لا تعود القصيدة مادةً خارجيةً يصيغُها الشّاعر، بل تصبحُ هي هويّتَهُ المنبثقة من لُجّة الغيب، ويصبح هو قَناتها الإنسانية التي تعبر من خلالها المادة الخام إلى الوجود، في اتحادٍ أنطولوجي يجعل من النزف الذاتي والتشكل الفني وجهاً لعملةٍ كونيّةٍ واحدة، حيث يظل «**حبرها لا ينشف**»؛ لأن منبعها هو الحياة ذاتها في دفقها المستمر، لا في دلالاتها المنتهية. إن البحث عن «**لغة جديدة**» هو في جوهره محاولة الشّاعر لترميم الشرخ بين عظمة ما يختلج في داخله من «**لاشكل**»، وبين ضيق ما تمنحه اللغة من «**أشكال**». وبذلك، يظل النص شاهدًا على تلك اللحظة التي ترفض فيها الفكرة أن تولد ميتة في الدال، فتختار أن تظل نابضة بحرارة الدم، متأبية على الجفاف، لتبقى القصيدة دائمًا هي ذلك «**الغيب**» الذي يتجلى في الحضور، والسر الذي يفيض عن طاقة التسمية.

في منطقة «**اللاشكل**»، لا يسكن الشّاعر لغةً جاهزة، بل يواجه سيولةً عارمة من الأخيلة التي لا يضبطها إيقاع، ولا يحكمها نحو؛ إذ تتحرك الفكرة في هذه العتمة الإبداعية كطاقةٍ هلامية، تسعى إلى امتلاك كينونتها. إن فك شفرة هذا الصمت يكشف لنا أن الفكرة تبدأ كـ «**رعشةٍ حسية**» أو «**شرخٍ في الوعي**»، حيث يتأّمل الإنسان في العالم بذهولٍ بدائي، فتصطدم الأشياء بذاته دون وسائط لسانية، مما يجعل «**اللاشكل**» هو المختبر الحقيقي الذي تنصهر فيه التجربة الإنسانية؛ لتتحول من واقعةٍ عابرة إلى «**بؤرةٍ رؤيوية**» مكثفة.

في هذه المساحة البرزخيّة، تمارس الفكرة حقها في التّمنع والغموض، وهي الحالة التي وصفتها العرب قديماً بـ «**المكابدة**»؛ حيث لا يواجه المبدع الكلمات، بل يواجه «**هول الوجود**» الذي يستعصي على التسمية. إن الصمت هنا هو «**لغةُ المعنى قبل أن ينكسر على صخرة اللفظ**»؛ فالفكرة في منطقة اللاشكل تكون في أبهى درجات كمالها وحريتها؛ لأنها لم تُسجن بعد في أطر الدال، ولم تخضع لعمليات البتر والحذف التي تفرضها ضرورة التواصل.

إنّنا في هذا المقامِ لا نُخضِعُ نَصًا «**مُنجزًا**» أو «**مُغلقَ المَعنى**» للتشريحِ المخبري، فذاك شأنٌ يجدُ مُستقرهُ في مَداراتِ القراءةِ الدلاليةِ، التأويلية؛ بل إنَّ مَسعانا يَنصبُّ على رَصْدِ «**سَيْرُورةِ التَّخَلُّقِ**» ذاتِها، وملاحقةِ الفكرةِ في عُنفُوانِ جُموحِها قبلَ أن تَستكينَ لِهَدْأةِ المعنى المُستقر. فنحنُ لا نَقِفُ على ضِفافِ القصيدةِ بوصفِها جُثّةً لسانيةً هامدة، وإنما نَنْفُذُ إلى لُجّةِ «**الانْبِثاقِ الأول**»، حيثُ المعنى لا يزالُ بَرْقًا يَلمعُ في خيالِ الشّاعر قبلَ أن تُؤطِّرَهُ الدَّلالة، وحيثُ الفكرةُ مَحْضُ قَلَقٍ يرفضُ التَّحيُّزَ في قوالبَ نهائية.

إننا في هذا المقام لا نقتفي أثر المقاصد النهائية، أو الغايات الدّلاليّة التي قد يرمي إليها المبدع، فذاك انشغال بـ «**ثمرة النص**» بعد نضجها؛ بل إن مسعانا يتركز حول سبر أغوار «**عنفوان التكوين**» ورصد تلك الحركة الزلزالية التي يقرر فيها الإنسان الانعتاق من طمأنينة الصمت البكر ليقتحم وعورة المجاز. وهي في جوهرها لحظة «**فداء وجودي**» كبرى؛ إذ يدرك الشّاعر في مخاض بحثه عن جسد لغوي للفكرة أن كل عملية تسمية هي في الواقع بتر للامتداء اللانهائي، ومصادرة اللانهاية، وأن كل تعيّن في حرف هو فقدان قسري لرحابة «**اللاشكل**» الأولى، حيث كانت الرؤيا تفيض بالاحتمالات قبل أن يسجنها القول في ضيق العبارة، أو في إخضاعها إلى مغالطة «المصادرة على المطلوب» مع فلسفة البحث في «**مهاد الرؤيا**» تشابكًا عضويًا يكشف عن قصور المناهج النقدية التي تحاكم النص بنتائج مسبقة؛ فالبحث في المادة الخام للرؤيا هو في جوهره انحياز لمنطقة «**اللاشكل**» التي ترفض منطق الحجة الدائرية، حيث لا يمكن اعتبار النص نتيجة حتمية لمقدمات لغوية أو بنيوية مقررة سلفًا. إن المصادرة على المطلوب، بوصفها «مغالطة تداولية»، تقع حين يفشل الناقد في تغيير درجة ثقته بالمعنى، مكتفياً بإعادة إنتاج التزاماته الاعتقادية الأصلية، وهو تماماً ما تفعله المناهج التي تختزل الإبداع في «اللسانيات»، إذ تصادر على «إنسانية الشّاعر» قبل أن يبدأ بالقول، وتفترض في مقدماتها أن النص مجرد نظام مغلق، لتصل في النهاية إلى النتيجة ذاتها، مما يجعل من التحليل دوراً منطقياً لا ينفذ إلى جوهر المكابدة الإنسانية. وعلى هدي ما ذهب إليه جون ستيوارت مِل من أن القياس الاستنباطي قد يرتكب هذه المغالطة حين تفترض مقدمته الكبرى صحة النتيجة، فإن قراءة بداءة الفكرة تتطلب التحرر من «سطوة الموقف المسبق» الذي قد يخدع الناقد ويجعله يرى في

«المادة الخام» صدى لتصوراته الذهنية لا حقيقة وجودية بكر؛ فمحبو الحكمة والجمال يدركون أن الرؤيا السديمة في طريقها لبلورة المعنى لا تحتاج إلى «تسوير» منطقي يصادر احتمالاتها، بل تحتاج إلى ملاحقة «ديناميكية التخلق» التي تجعل من المشكلة طريقاً للحل لا حلاً جاهزاً، ومن الدعوى مغامرة للبرهنة لا دليلاً ثابتاً. إن هذا المنظور يعيد الاعتبار للمسافة القلقة بين «الصمت البكر» وبين «وعورة القول»، رافضاً تحويل النص إلى «مصادرة وجودية» تكرر المقدمات في النتائج، ومؤسساً بدلاً من ذلك لمنطق الصيرورة الذي يرى في القصيدة وثبة نحو المجهول لا تقبل الارتهان لنتائج مبرمجة أو حجج دائرية تقتل «براءة الرؤيا» قبل أن تكتمل في جسد الدال.

يتسع أفق الاستبصار في هذا المنظور ليتجاوز التوصيف النقدي المعتاد، متجهًا نحو سبر أغوار «**الكينونة المبدعة**» في لحظة تجليها الأولى، حيث يغدو «**برزخ ما قبل النص**» هو الميدان الحقيقي لاختبار جوهر الإنسانية. إن هذا البحث يسعى إلى ردم تلك الهوة السحيقة التي خلفها النقد الأدبي التقليدي؛ فبينما انهمكت البنيوية والأسلوبية في تشريح «**الجثة اللسانية**» للنص بعد اكتماله، وانشغلت برصد العلاقات الهيكلية بين الألفاظ، كانت تغفل عن «**شرارة الانبثاق**»، التي لا تنتمي لعالم اللغة بقدر ما تنتمي لعالم الوجود. إن أسئلة «**التخلق الإبداعي**» لم تجد مأواها في النقد الأدبي الذي استلم مادة صمَّاء، بل ترحلت لتسكن فضاءات نظرية الأدب وفلسفة الفن وعلم الجمال، حيث يُنظر إلى الإبداع كعملية تفكير كلي وتأمل وجودي يسبق فعل الكتابة.

في هذه المنطقة، لا نستحضر الشّاعر كحرفي لغوي، بل كإنسان يواجه «**الكمون البدئي**»؛ وهي الحالة التي تتشابك فيها الفلسفة بعلم النفس لاستنطاق جدلية الوعي واللاوعي. هنا يبرز دور «**اللاشعور الخلاق**» الذي يختزن الوجع والمواقف الإنسانية، ليعيد صهرها في مرجل التأمل قبل أن ترتدي ثوب العبارة. إن المادة الخام في هذا البرزخ ليست مفردات مستعارة، بل هي شحنات من الوعي والتذكر، وقلق أنطولوجي يسكن العروق ويتحول إلى «**محبرة غيبية**» تنضح بالمعاني قبل أن يمسها مداد اللغة. وبذلك، فإننا نعيد الاعتبار لعملية ما قبل الكتابة بوصفها «**مخاضًا كونيًا**»؛ حيث تُنتزع الفكرة من صمت اللاشكل، وتجتاز وعورة التكوين لتصبح رؤيا «**ترى ولا تُرى**» على حد تعبير عمر شبلي، محققةً بذلك تلك التضحية الوجودية الكبرى التي يغادر فيها الإنسان سكونه ليقتحم وعورة القول، فاتحًا بذلك أفقًا جديدًا لفهم الأدب

ليس كمنتج نهائي، بل كـ «**ديناميكية تخلق**» مستمرة، تستمد حياتها من دفق الإنسان الذي صاغها بدمه وتأملاته.

إن ما نتغياه، هنا، هو سبر أغوار «**الكمون البدئي**» بوصفه مفهومًا نظريًا يفسر كيف يتأهب الوجود للصيرورة أدبًا، مستفيدًا من التقاطعات العميقة بين النظرية النفسية التي تتقصى آليات الإبداع، وبين الفلسفة التي تستنطق جدلية الوعي واللاوعي؛ فالمبدع في لحظة «**اللاشكل**» لا يمارس ترفًا لغويًا، بل يعيش حالة من الاحتقان الأنطولوجي؛ حيث يذوب الفاصل بين التذكر والتأمل كأفعال فلسفية، وبين الشعور كدفق نفسي يمور في العروق.

إن هذه المادة الخام هي وليدة مخاض يعيد تعريف علاقة الأدب بالواقع، ليس بوصفه محاكاة آلية، بل بوصفه إعادة صياغة للكون في مِرجل الذات الإنسانية قبل أن تتدخل مقصّات الرقابة الواعية، أو قوانين النحو. نحن هنا أمام «**ديناميكية التخلق**» التي تجعل من عملية ما قبل الكتابة – وهي عملية تفكير وتأمل صرفة – جوهر الفعل الإبداعي، وهو ما ينسجم مع طروحات علم الجمال وفلسفة الفن التي ترى في الإبداع فعلًا تحرريًا يخرج بالإنسان من ضيق الواقع إلى رحابة الرؤيا. وبناءً عليه، فإن تجاوز «**المصادرة على المطلوب**» في هذا السياق يعني رفض التعامل مع النص كمعطى جاهز، والعودة – بدلاً من ذلك – إلى تلك «**المحبرة الغيبية**» التي تنضح بالدلالات في منطقة الكمون، حيث تختمر الفكرة في اللاشعور وتتغذى من وعي الإنسان بوجوده، لتنبثق في النهاية كصورة إبداعية «تَرى ولا تُرى»، محملة بوهج البدايات التي لم تُهذّبها بعد برودة القوالب النقدية.

بذلك، يغدو الصمت هو «**الخزان الأنطولوجي**» الذي يمد القصيدة بمددها الغيبي، فكلما كان مَهاد الرؤيا في مرحلة اللاشكل أكثر غليانًا وكثافة، جاء النص أكثر استعصاءً على التفسير اللساني المحض. إن ما نلمسه في نص عمر شبلي – مثلا – هو محاولة لاستنطاق «**ما وراء الحرف**»، ليس عبر تتبع الجمل والأساليب، بل عبر تتبع «**أثر القلق**» في خيال الشّاعر، الذي كان يتأمل في صيرورة الأشياء قبل أن يطوعها الحرف. ولعل هذا التحليل من شأنه أن يسقط الحجب عن تلك الآصرَة الخفيَّة بين المبْدع **وَسَديمِهِ التَّكْوينيّ**، حيث تظل الفكرة محتفظة بـ «**سيادتها البكر**» حتى في قلب القصيدة، لتذكّرنا دومًا بأن ما قيل ليس إلا شظايا مما اختمر في صمت اللاشكل العظيم.

البعد التّداوليّ للعنوان: من الوظيفة التّسمويّة إلى الوظيفة التّأويليّة

(الطنطوريّة لرضوى عاشور أنموذجًا)

The Pragmatic Dimension of the Title: From the Naming Function to the Interpretive Function

(Al-Tantouriyya by Radwa Ashour as a Case Study)

د.غادة علّوه

Dr. Ghada Allaw

تاريخ الاستلام 4/ 11/ 2025 تاريخ القبول 21/ 12 /2025

ملخّص

حظي العنوان بمكانة بارزة في الدّراسات اللّسانيّة الحديثة، إذ ينظر إليه بوصفه فضاءً دلاليًّا وإمكانًا تأويليًّا متعدّد الأبعاد؛ وانطلاقًا من هذا التّصوّر، تناول البحث دراسة دور العنوان في تأويل الخطاب، من خلال الكشف عن العلاقة بين العنوان والمتن الخطابيّ في رواية الطّنطوريّة (أنموذجًا تطبيقيًّا)، استنادًا إلى المنهج التّداوليّ. وقد سارت الدّراسة في المجال المتعلّق ببنية العنوان ودلالاتها، ثمّ المجال المتعلّق بالتّفاعل الدّلاليّ بين العنوان والمتن الخطابيّ الذي تضمّن مراحل حياة الرّاوية «رقيّة»، وتوصّلت إلى أنّ العنوان/الطنطوريّة أدّى دورًا مباشرًا في إبراز انتماء الخطاب الرّوائيّ إلى الفضاء المرجعيّ والتّاريخيّ لمجزرة الطنطورة، وفي توجيه التّلقّي القرائيّ للسّياقات الدّلاليّة المستخلصة من المتن، للكشف عن مقصديّة محدّدة، تمثّلت في: تحميل فعل الانتماء وحقّ العودة عبر الأجيال، من خلال حماية الذّاكرة من الطّمس والنّسيان؛ وهكذا اتّضح أنّ قيمة العنوان في الجمع بين الوظيفة التّسمويّة التي تعرّف الخطاب وتؤطّره في سياق محدّد، والوظيفة التّأويليّة التي تمنحه عمقًا دلاليًّا ممتدًّا في المتن الخطابيّ.

الكلمات المفاتيح: العنوان – الخطاب – الوظيفة التّسموية – الوظيفة التّأويليّة – السّياق – القصديّة – الذّاكرة – الانتماء.

Abstract

The title has gained a prominent position in modern linguistic studies, as it is regarded as a semantic space and a multi-dimensional interpretive possibility. Based on this conception, the research addresses the role of the title in interpreting discourse, by revealing the relationship between the title and the discursive text in the novel Al-Tantouriya (as an applied model), within a pragmatic framework. The study proceeds first through the domain related to the structure of the title and its meanings, and then through the domain related to the semantic interaction between the title and the discursive text, which encompassed the stages of the narrator Ruqayya's life. The study concludes that the title Al-Tantouriya played a direct role in highlighting the affiliation of the narrative discourse with the referential and historical space of the Tantoura massacre, and in directing the reader's reception of the semantic contexts derived from the text, to uncover a specific intentionality: carrying the act of belonging and the right of return across generations, by protecting memory from erasure and oblivion. Thus, it becomes clear that the value of the title lies in combining the naming function, which defines the discourse and frames it within a specific context, with the interpretive function, which grants it an extended semantic depth throughout the discursive text.

Keywords: Title – Discourse – Naming function – Interpretive function – Context – Intentionality – Memory – Belonging.

مقدّمة

اكتسب العنوان في الدّراسات اللّسانيّة، أهمّيّته التّداوليّة والخطابيّة، انطلاقًا من وصفه مدخلًا لفهم الخطاب وتفسيره، ووسيلة للغور في أعماقه، من أجل استجلاء دلالاته، واستخلاص قصديّته، لما يحمله من طاقة إيحائيّة وتداوليّة تفتح أفق القراءة، وتقيم علاقة تفاعليّة بين القارئ والخطاب؛ فالخطاب «لا يحمل في ذاته دلالة جاهزة ونهائيّة، بل هو فضاء دلاليّ، وإمكان تأويليّ. ولذا هو لا ينفصل عن قارئه، ولا يتحقّق من دون مساهمة القارئ، فكلّ قراءة تحقّق إمكانًا دلاليًّا لم يتحقّق من قبل، وكلّ قراءة هي اكتشاف

جديد»[1]. والتّحليل التّداوليّ[2] للعنوان يسعى إلى الكشف عن دوره في بناء المعنى، انطلاقًا من موقعه كبنية لغويّة مشبّعة بالسّياق، وكفعل كلاميّ يتضمّن قصدًا تواصليًّا ضمن سياقات إنتاجه وتلقّيه.

من هنا تنبع إشكاليّة هذه الدّراسة التي ركّزت على معالجة السّؤال الآتي: كيف ينتقل العنوان الرّوائيّ من كونه أداة تسمية، إلى فاعل تداوليّ يؤثّر في تأويل الخطاب ويوجّه قراءته؟

وتستند الدّراسة إلى تحليل تطبيقيّ لرواية (الطنطوريّة)[3]، للكاتبة رضوى عاشور[4]، وبذلك تدخل إشكالية هذه الدّراسة، في التّساؤل عن كيفيّة تحوّل العنوان في (الطنطوريّة) من اسم متعلّق بمكان إلى أفق تأويليّ يحكم القراءة، ويوجّه السّرديّة ويُعيد إنتاج دلالات الخطاب؛ فيتفرّع من هذه الإشكاليّة تساؤلات فرعيّة، هي: ما الوظائف التي تؤدّيها بنية العنوان/الطنطوريّة؟ وكيف يتحقّق انتقال العنوان من الوظيفة التّسمويّة إلى الوظيفة التّأويليّة، عبر امتداده في المتن الرّوائيّ؟ وما القصديّة المتكشّفة من السّياقات المستخلصة؟

انطلاقًا من هذه الأسئلة، تفترض الدّراسة أنّ العنوان الرّوائيّ لا يقوم على أساس دلالته السّطحيّة فحسب، بل يُدرس كجزء من استراتيجيّة تواصليّة تعتمد على القصد والسّياق والتّفاعل بين المؤلّف والخطاب والمتلقّي، كما تفترض أنّ للعنوان قدرة على إنتاج المعنى لا تقلّ أهمّيّة عن عناصر السّرد نفسها، نظرًا لما تتيحه من مفاتيح أوّليّة، وتوقّعات تأويليّة؛ وبذلك تفترض في الأنموذج التّطبيقيّ، أنّ العنوان/الطنطوريّة، لا يكتفي بدور التّسمية، بل ينفتح على دور تأويليّ أعمق؛ إذ يؤطّر قصديّة الرّوائيّة التي لا تروي سيرة فرديّة وحسب، بل تستحضر مأساة جماعيّة، وتحفظ ذاكرة مكان مهدّد بالنّسيان.

1- حرب (علي): نقد الحقيقة، ط2، بيروت: المركز الثقافي العربيّ، 1995، ص 9.

2- انظر: أرمينكو (فرانسواز): المقاربة التداولية، ترجمة د.سعيد علّوش، لا ط.، الرباط: مركز الإنماء القوميّ، 1986.

3- عاشور (رضوى): الطنطوريّة، ط2، القاهرة: دار الشروق، 2011.

4- رضوى عاشور، قاصّة وروائيّة وناقدة أدبيّة وأستاذة جامعيّة مصريّة، ولدت في العام 1946، وتوفيت في العام 2014، من أعمالها الأدبيّة والنقدية البارزة: ثلاثية غرناطة، تقارير السيدة راء، الطنطوريّة، الحداثة الممكنة.

للوصول إلى هذه الفرضيات، يعتمد البحث المنهج التّداوليّ بوصفه إطارًا نظريًّا وتحليليًّا، مستنيرًا بمفاهيم السّياق والقصديّة[1]، في تحليل العنوان الرّوائيّ ضمن بنيته العامة وعلاقته بالمتن السّرديّ، مستندًا إلى جمع العنوان بين المكان والزّمن؛ لأنّ التّلميح بالمكان/الطّنطورة يحمل أبعادًا تدلّ على زمن معيّن، «فالمكان مؤثّر سيميائيّ كبير، يُخبر عن العصر الذي حدثت فيه القصّة، وعن البيئة التي جرت فيها، وعن عادات الشّخص الذي سكن بها، وطرق عيشه وتفكيره»[2].

وهكذا تسعى هذه الدّراسة إلى «تحليل العنوان على مستويين، الأوّل: مستوى يُنظر فيه إلى العنوان بعدّه بنية مستقلّة لها اشتغالها الدّلائليّ الخاصّ، والثّاني: مستوى تتخطّى فيه الإنتاجيّة الدّلاليّة لهذه البنية حدودها متّجهة إلى العمل، ومشتبكة مع دلائليّته، دافعة ومحفّزة إنتاجيّتها الخاصّة بها»[3]؛ فسارت الدّراسة في مجالين: الأوّل هو المجال المتعلّق ببنية العنوان ودلالاتها، والثّاني هو مجال التّفاعل الدّلاليّ بين العنوان والمتن السّرديّ الذي تضمّن مراحل حياة الرّاوية «رقيّة»، من أجل استخلاص دلائليّة العنوان في المراحل التي سردتها الرّاوية: مرحلة الحياة داخل الوطن، ومرحلة التّهجير القسريّ (إلى لبنان، ثمّ الخليج والإسكندريّة)، ومرحلة العودة إلى لبنان وفلسطين (العودة الجزئيّة).

أوّلًا: الوظيفة التّسمويّة والتّأويليّة للعنوان

تُعدّ الوظيفة التّسمويّة من أبرز وظائف العنوان، لما تؤدّيه من دور محوريّ في تعريف النّصّ وتحديد هويّته المرجعيّة والدّلاليّة؛ فالوظيفة التّسمويّة تُعنى أساسًا بكون العنوان تسمية للنّصّ، تلخّص في كلمة أو عبارة هويّته الجوهريّة، فتجعله مميّزًا في مدوّنة النّصوص، ويصبح بنية دلاليّة تحمل في طيّاتها إشارات أوّليّة توجّه توقّعات القارئ؛ فهو يقوم أوّلًا بوظيفة التّعريف والتّعيين، ثمّ يؤسّس لعلاقة بين القارئ والخطاب على قاعدة التّسمية المرجعيّة.

1- الشهري (عبد الهادي بن ظافر): استراتيجيّات الخطاب-مقاربة لغويّة تداوليّة، ط1، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004، ص 40..52 وص 180..220.

2- الحميداني (حميد): بنية الخطاب السردي من منظور النقد الأدبيّ، ط3، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربيّ،، 2000، ص 70.

3- الجزار (د.محمد فكري): العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبيّ، لا ط.، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998. ص 8.

في هذا المجال، نسعى إلى مقاربة الوظيفة التّسمويّة للعنوان من منظور تداوليّ، وينطلق تحليلنا من تفكيك العنوان على مستويات عديدة تفتح النّصّ على شبكة من المعاني الثّقافيّة والرّمزيّة، لدراسة سمات البنية اللّغويّة، وقراءتها كعلامات دالّة:

1. **المستوى الصّوتيّ:** تتكوّن البنية الصّوتيّة للعنوان/الطنطوريّة من خمسة مقاطع صوتيّة، نستطيع استخلاصها مع دلالاتها، استنادًا إلى تصنيف الصّوامت والصّوائت العربيّة[1]، وهي:

- اط (لام أل التّعريف أدغمت في الطّاء): مقطع مؤلّف من همزة وصل (صامت انفجاريّ مجهور)، والطّاء (صامت انفجاريّ مهموس)؛ والصّائت قصير منفتح، يفتح الكلمة على الامتداد، فيوحي ببداية قويّة تحمل الرّغبة بجهر وتفجير أمر ما.
- طَن: مقطع مؤلّف من الطّاء (صامت انفجاريّ مهموس) والصّائت القصير المنفتح، جاء مع النّون (الصّامت المجهور الأغنّ) فخفّف من حدّة الطّاء، ومنح الكلمة رقّة ودلالة الرّغبة بجهر أغنّ يشبه الأنين.
- طو: تكرّر صوت الطّاء؛ ليرسّخ الجذر الصّوتيّ، مع الصّائت الطّويل (المضموم الطّويل بواو المدّ)، فأعطاه مدى أوسع من الانفجار بما يُهمس به؛ هذا التّناغم الصّوتيّ الذي حمل معاني الجهر والانفجار، أوحى بتوقّع سياق يتضمّن انفجارًا لكبت ما يُراد الإفصاح عنه عاليًا، كما منح الكلمة ثقلًا ووقعًا قويًّا في الأذن، فيوحي بالقسوة والصّلابة والثّبات، وهذا يتناسب مع طبيعة المكان (الطنطورة) كرمز للصّمود أمام النّسيان؛ أمّا تكرار صوت الطّاء، فأعطى العنوان بعدًا إيقاعيًّا مميّزًا، جعله شبيهًا بشعار يُستعاد لفظه بسهولة، لقربه من الذّاكرة السّمعيّة للقارئ.
- ريْ: الرّاء (الصّامت المجهور) مع الصّائت القصير المكسور، خلق توازنًا بين الصّوامت الانفجاريّة، وبين رقّة صوامت الجهر، فعكس البعد المزدوج للمكان: القسوة (قسوة التّهجير) من جهة، والحنين (حنين الذّاكرة) من جهة أخرى.
- يّة: المقطع مؤلّف من الياء (الصّامت المجهور)، مع الصّائت القصير المفتوح، منح الكلمة أيضًا الرّغبة بالجهر بأمر ما، وقد ساعد وجود التّاء المغلقة (الصّامت

1- خليل (د.حلمي): مقدّمة لدراسة اللغة، لا ط.، الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، 2000، ص 61...66.

المهموس) في الدّلالة على توقّع سياق داخليّ، يُراد تعريف الآخرين به، كما إنّ هذه النّهاية (يّة) للعنوان (الطّنطوريّة)، أضافت نعومة صوتيّة لطّفت وقع الكلمة، وربطتها بدلالة أنثويّة: فالأحداث تُسرد بصوت امرأة، فتُعمّق حضور الصّوت الأنثويّ في السّرد.

نستنتج أنّ العنوان/الطّنطوريّة حمل على مستواه الصّوتيّ شحنة مزدوجة من الصّلابة واللّيونة، فكشف قصديّة الكاتبة في جعل المكان حاضرًا بقوّة في وجدان القارئ، من خلال الجهر بما احتواه المتن الخطابيّ.

وهكذا يحملنا ما تقدّم، على البحث عن السّياقات الدّلاليّة التي تربط ما يحمله العنوان من دلالات بسياق ما يتعلّق بقرية الطّنطورة من ناحية، وبشخصيّة «رقيّة» الطّنطوريّة المنتسبة إليها تارّة أخرى؛ وهذا يعني أنّ توظيف العنوان، في التّحليل التّداوليّ للخطاب الرّوائيّ، يكشف التّعالق الدّلاليّ بينه وبين المتن الرّوائيّ، ويبيّن تأثيره في حبك قصديّة الكاتبة؛ لأنّ العنوان «يؤسّس أوّلًا، لعلاقة العنوان بخارجه، سواء كان هذا الخارج واقعًا اجتماعيًّا عامًّا أم سيكولوجيًّا، وثانيًا، لعلاقة العنوان ليس بالعمل فحسب، بل بمقاصد المرسِل من عمله أيضًا، وهي مقاصد تتضمّن صورة افتراضيّة للمستقبل، على ضوئها _ كاستجابة مفترضة – يتشكّل العنوان لا كلغة، ولكن كخطاب»[1].

2. المستوى النّحويّ والصّرفيّ: يتكوّن العنوان من كلمة واحدة، هي صيغة نسبة مؤنّثة مفردة، تدلّ على الانتساب إلى اسم علم/الطّنطورة، وهذا الاستخدام نقل الدّلالة من (اسم مكان) إلى (الانتماء إليه)؛ فالعنوان حدّد مبدئيًّا قصد المرسِل المحتمل لعلاقة العنوان بالمكان الطّنطورة التي شهدت مجزرة أشارت إليها الرّاوية في آخر الكتاب[2]؛ وبذلك نستطيع أن نربطها بالحقبة الزّمنيّة التي تعود إلى نكبة سنة 1948م، حين احتلّها الصّهاينة، وقتلوا وشرّدوا أهلها.

والطّنطورة هي قرية في فلسطين، فتوحي بعلاقة الجزء بالكلّ، ويعني الدّخول في الفضاء الرّوائيّ من الجزء إلى الكلّ، أي من الخاصّ إلى العامّ؛ وهذا الاختصار باسم واحد بلا إضافة أو وصف، جعل العنوان أكثر خصوصيّة، وميّزه كعلامة فرديّة

1 – الجزّار (د. محمّد فكري): العنوان وسيميوطيقا الاتّصال الأدبيّ، لا ط.، القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1998، ص 21.

2– عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 460.

لشخصيّة مركزيّة، وترك مساحة للتّأويل، فجعل المكان مفتوحًا بين المكان والشّخص، وجعل العنوان بطاقة هويّة للنّصّ: لفظة تختزل الذّاكرة والتّاريخ والوجع؛ وهكذا تحوّلت (الطّنطوريّة) من نسبة مكانيّة إلى رمز للمرأة/الذّاكرة أو للمرأة/الوطن.

3. المستوى المعجميّ: بناء على ما تقدّم على المستوى النحويّ، نجد أنّ العنوان/ الطّنطوريّة ينتمي إلى حقلين معجميّين متداخلين، هما: حقل المكان/ الجغرافيا: أي قرية الطّنطورة، وحقل الهويّة/ الانتماء: أي الإنسان المنتمي إلى الطّنطورة؛ وبذلك تحوّل العنوان إلى هويّة سرديّة تختصر سيرة امرأة/ قرية/ وطن، فلا يبقى مجرّد اسم مكان، بل صار تعبيرًا عن سرديّة جماعيّة في شخص واحد.

4.المستوى البلاغيّ: العنوان/ الطّنطوريّة لا يشير فقط إلى امرأة من الطّنطورة، بل هو مجاز يدلّ على الذّاكرة والمأساة الجماعيّة، وهو يحمل إيحاءً بالثّبات (الانتماء إلى مكان محدّد)، في مقابل التّحوّل والتّهجير.

فالعنوان/ الطّنطوريّة هو رمز مركّب؛ إنّه في آن واحد: المكان (الطّنطورة)، والإنسان (رقيّة)، والقضيّة الفلسطينيّة عمومًا؛ أمّا من حيث التّركيب الإسناديّ[1]، فنحن أمام احتمالين: العنوان/الطّنطوريّة هو مسند أو مسند إليه.

- العنوان هو مسند (خبر لمبتدأ محذوف يمكن أن يُقدّر: هي؛ فتكون الوظيفة التّداولية: تثبيت هويّة الشّخصيّة بأنّها مرتبطة جوهريًّا بمكانها، وليست مجرّد امرأة عاديّة؛ فيصبح العنوان موقفًا وجوديًّا وتاريخيًّا، فهو لا يعرّف فقط الرّاوية، بل كلّ امرأة فلسطينيّة تنتمي إلى الطّنطورة، فيوحي بأنّ الرّواية كلّها شهادة من (هي= امرأة واحدة تمثّل الجميع)، إلى (الطّنطورة= المكان والذّاكرة الجماعيّة).

- العنوان/ الطّنطوريّة هو مسند إليه، والمسند هو خبر محذوف تقديره حسب السّياق الذي تكشفه الرّواية أو الخطاب السّرديّ لاحقًا، أي هو ما يلخّص كلّ تاريخها؛ وهكذا يؤسّس العنوان انتظارًا تداوليًّا عند المتلقّي، يقرأ الطّنطوريّة، ويسأل: ماذا عن الطّنطوريّة؟ أو من هي الطّنطوريّة؟ فتأتي الرواية لتجيب كلّها عن هذا السّؤال (ضمنًا) عبر السّرد، ويتحوّل الخطاب الرّوائيّ برمّته إلى خبر (مسند) مكمّل للمبتدأ/ العنوان (المسند إليه).

1- عتيق (د.عبد العزيز): علم المعاني، لا ط.، بيروت: دار النهضة العربية، 1985، ص 130...158.

إنّ استخدام هذا المركّب الإسناديّ النّاقص، هو أسلوب يُستخدم من أجل لفت انتباه القارئ وتشويقه لقراءة المتن واستخلاص المُسند، وهذا الاستغناء عن ذكر المسند (الخبر للمبتدأ/ الطّنطوريّة) يرتبط مع أحد مبادئ التّداوليّة: «الاستلزام الحواريّ»[1]، وهو دافع للبحث عن صفات الطّنطوريّة في المتن الروائيّ؛ فكلمة الطّنطوريّة تتضمّن وصفًا معنويًّا لعاقل كما ورد سابقًا، فتعني أنّ المتن الرّوائيّ يحمل تعريفًا بالشّخصيّة المقصودة، وبأحداث مرتبطة بها، أي بهويّتها وانتمائها، وهذا يمثّل سياق المسندات العائدة إلى المسند إليه (الطّنطوريّة).

وهكذا شكّل العنوان/ الطّنطوريّة نقطة التقاء بين الوظيفتين المركزيتين (التّسمويّة والتّأويليّة)، فالعنوان:

- حمل دلالة مباشرة إلى قرية الطّنطورة التي تعرّضت للنّكبة، فصار أداة فعّالة لتأطير السّرد تاريخيًّا وجغرافيًّا.
- انفتح على أبعاد رمزيّة ونفسيّة تتّصل بالهويّة والذّاكرة والانتماء.
- اكتسب، على المستويات الصّوتيّة والمعجميّة والنّحوية والبلاغيّة، إيقاعًا ودلالة تتجاوز الوظيفة التّسمويّة؛ ليصبح عتبة تأويليّة تعبّر عن قصديّة السّرد في ترسيخ الذّاكرة الفلسطينيّة الجماعيّة، وتحويلها في وعي الأمّة إلى ذاكرة جمعيّة.

ثانيًا: السّياقات الدّلاليّة للعنوان في المتن الرّوائيّ

بيّنت دلالات بنية العنوان، أنّها متعلّقة بأطر مكانيّة وزمنيّة ونفسيّة واجتماعيّة وسياسيّة، ومن الطّبيعيّ أن يكون لها امتداد في المتن السّرديّ؛ لأنّ للعنوان خصائص دلاليّة مقتبسة من العمل الأدبيّ الذي يحيل إليه أيضًا، فهو كما أوضح النّاقد الأدبيّ الفرنسيّ رولان بارت: «أنظمة دلاليّة سيميائيّة تحمل في طيّاتها قيمًا أخلاقيّة واجتماعيّة، وأيديولوجيّة، وهي وسائل مسكوكة مضمّنة بعلامات دالّة مشبعة برؤية العالم، يغلب عليها الطّابع الإيحائيّ»[2]؛ وهذه القيم يستخلصها المتلقّي من الخطاب، بسبب التّعالق الدّلاليّ بين العنوان والمتن؛ لأنّ العنوان «هو الظّاهر الذي يدلّ على باطن النّصّ

1- الكريم (عبد الله جاد): التّداوليّة في الدراسات النحويّة، ط1، القاهرة: مكتبة الآداب، 2014، ص 45.
2- الأحمر (فيصل): معجم السيميائيات، ط1، الجزائر: منشورات الاختلاف، 2010، ص 26.

ومحتواه»[1]، فما السّياقات التي تضمّنت هذه الدّلالات؟ وكيف تجلّت فيها انعكاسات العنوان؟

شكّل المتن السّرديّ مراحل عديدة من حياة البطلة رقيّة الطّنطوريّة، فأمكن استخلاص السّياقات الدّلاليّة حسب تلك المراحل:

1. السّياقات الدّلاليّة لمرحلة الحياة في الوطن: بدأت هذه المرحلة، بسرد الفصل الأوّل (طرح البحر)، عن الفتى (يحيى) الذي خرج من البحر، وتعرّفت إليه الرّاوية رقيّة[2]، وقد كانت صغيرة، لم تكمل السّنة الرّابعة عشرة من عمرها[3]؛ فكشف مطلع هذا الفصل استراتيجيّة القراءة بين الماضي والحاضر، حيث وضعت الرّاوية القارئ، أمام مشهدين استذكاريّين من قريتها، تنظر فيهما بعين الحاضر من غربتها.

المشهد الأوّل (هي أمام طرح البحر): «خرج من البحر، أي والله، خرج من البحر كأنّه منه، وطرحته الأمواج. لم تحمله كالأسماك أفقيًّا، انشقّت عنه..»[4]؛ تجلّى في المشهد سياق نفسيّ وجدانيّ يتضمّن الثّبات والقوّة وعدم الانكسار أمام الأمواج، وفيه إشارة إلى معجزة تشبه معجزة انشقاق البحر للنّبيّ موسى: ﴿ فَأَوۡحَيۡنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱضۡرِب بِّعَصَاكَ ٱلۡبَحۡرَۖ فَٱنفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرۡقٖ كَٱلطَّوۡدِ ٱلۡعَظِيمِ ٦٣ ﴾[5]، وفيه تجلّى سياق دينيّ؛ فالبحر هنا ليس فقط عنصرًا طبيعيًّا، بل هو كائن عموميّ، يلد الفتى، ينشقّ عنه، كما انشقّ البحر للنّبيّ موسى، وهذا المشهد عكس سردًا تجاوز التّوثيق، نحو بناء أسطورة شخصيّة.

والمشهد الثّاني الذي سردته: هي في البيدر تنتقد نفسها لبقائها عند الشّاطئ، بعد خروج الفتى من البحر: «لكنّني حين أسترجع المشهد، أرى نفسي في البيدر، بين أعواد القمح، أتلصّص عليه، وهو غافل عنّي... تراودني الرّغبة في الهرب، ولا أهرب. أنا التي بادرته بالكلام، سألته فأجاب: اسمي يحيى، من عين غزال»[6].

1- رحيم (عبد القادر): علم العنونة، ط1، دمشق: دار التّكوين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، 2010، ص 43.
2- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 7 و8.
3- نفسه، ص 12.
4- نفسه، ص 7.
5- سورة الشعراء:63.
6- عاشور (رضوى): المصدر السابق، ص 7.

دلّ هذا المشهد على الخجل الذي تشعر به حين تسترجع المشهد (في الحاضر)، على الرّغم من الانبهار بالشّابّ والانجذاب إليه، حيث لم تهرب حين حدّثتها نفسها بذلك، بل هي التي بادرت بتوجيه السؤال إليه. وقد دلّ ذلك، من منظور الافتراض المسبق في التّداوليّة[1]، على إجابتها على الأسئلة التي توقّعت أن يطرحها المتلقي: كيف وقفت أمام شاب عارٍ لا يستره سوى سروال مشدود على خصره؟ وكيف استرسلت بوصف حبّات الماء على وجهه وكتفيه؟ وكيف أمعنت في وصف شعر رأسه وصدره وذراعيه المستقرّ لامعًا في البلل؟ وما غاية هذا الوصف؟ لذلك استدركت وصف حالتها حين الاسترجاع، والسّبب «أنّنا، في حالة التّكلّم، نعمد إلى إنجاز بعض الأفعال المجتمعيّة وأغراضنا ومقاصدنا من هذه الأفعال، حيث تتغيّر معرفة المخاطب تبعًا لأغراض المتكلّم تغييرًا ملحوظًا»[2]؛ فوصفت احتماءها بين أعواد القمح، متلصّصة عليه من بعيد؛ لتعيدنا إلى حالة الخجل أو الخوف التي شعرت بها في تذكّرها ذلك اللّقاء؛ فوضعتنا أمام مشهد من براءة الطّفولة، حيث شعرت بالخجل الذي تحدّثت عنه: «–وماذا جاء بك عندنا؟ – البحر! تضرّج وجهه بحمرة حياء انتقل كالعدوى إليّ، أو استبدّ بي الوجل، فاستبدّ به من بعدي. ألقيتُ عليه تحيّة متلعثمة وابتعدت»[3]. تجلّى هنا، السّياق النّفسيّ– الوجدانيّ الذي تضمّن شعور رقيّة بالخجل عند استرجاع لقائها بيحيى، وانبهارها به أوّلًا، ثمّ إعادة تأويل الموقف لاحقًا؛ فنلاحظ هنا استخدام الرّاوية النّدم والخجل والذّهول، لإعادة بناء صورة الذّات أمام المتلقّي.

هذا السّياق النّفسيّ الوجدانيّ يقودنا إلى السّياق الثّقافيّ– القيميّ الذي تمثّل في التّقاليد؛ كأنّ الرّاوية تفترض جمهورًا لديه معرفة مسبقة بهذه القيم، فتبني خطابها بتوقّع الاعتراض عليه، فتقوم بتلطيف الحدث وتبريره. كما وضعتنا أيضًا، أمام مشهد (من الماضي) تنظر إليه من بعد (في الحاضر)، حيث تعيش بعيدة عن شاطئ بلدها، فتقرّب القارئ من حالة الغربة التي تعيشها بعيدة عن بيئتها، حيث الحرمان من أحلامها، ومن العيش في الوطن.

1– دلاّش (الجيلانيّ): مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ترجمة محمّد يحياتن، لا ط.، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1992، ص 43.
2– دايك (فان): النّصّ والسّياق، ط.1، ترجمة عبد القاهر قنيني، المغرب: دار أفريقيا الشّرق، 1999، ص 292.
3– عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص8.

هنا تجلّى سياق نفسيّ داخليّ في إظهار إحساسها بالخوف والذّنب، في الحالتين، لتخطّيها حدود دارها أمام يحيى الغريب، ولتخطّيها حدود الدّار والأرض بسبب التّهجير القسريّ في أرض غريبة، إضافة إلى ما قدّمه المشهدان من تهيئة عاطفيّة لتاريخ العلاقة بالبحر والوطن والذّاكرة.

وقد بيّنت الرّاوية في سردها، تميّز بحر بلدها، وعلاقتها القويّة به: «البحر حدّ البلد، يعيرها أصواته وألوانه، يلفّها بروائحه، نشمّها حتى في رائحة الطّابون... لاحقًا وبعد سنوات، قصدت المدن السّاحلية. قلتُ بحر بيروت وبحر الإسكندريّة هو نفسه، ولم يكن. بحر المدينة يختلف، تطلّين عليه من شرفة عالية، أو تمشين على طريق الإسفلت ويكون البحر هناك، يفصلكِ عنه هوة وسياج. وإذا قرّرتِ الذهاب إليه تأتينه كالغريبة... بيتنا كغيره من بيوت البلد، متداخل في البحر. أذهب إليه بلا كُلفة أو انتباه، خطوتان في مائه... يحوّلني إلى مخلوق رمليّ... أسبح وألعب، وحدي أو مع الأولاد والبنات... وفي بحرنا بئر سكّر... نقيم أفراحنا على الشّاطئ... يفترش العرس شاطئ البحر. يتوسّع، تنوّره الزّغاريد والأهازيج وحلقات الدّبكة ورائحة الخراف المشوية والمشاعل...»[1].

تجلّى هنا السّياق المكانيّ، حين قارنت الوطن/ الطّنطورة بالغربة/ بيروت والإسكندريّة؛ فظهر في الطّنطورة أنّ البحر هو امتداد للطّفولة والحنين، في حين إنّ البحر في بيروت والإسكندرية، محاط بالطّرقات والأسوار. وقد أظهر لنا، أنّ الرّاوية استخدمت المكان كأداة لفعل تعبيريّ عن إحساس الاقتلاع والفقد، فأدّى إلى الإيحاء بالمنفى الدّائم عبر تفاصيل المكان، وأظهر أيضًا، تغيير النّبرة والوظيفة اللّغويّة: في الطّنطورة، اللّغة تصويريّة حميمة (بئر سكّر... متداخل في البحر... أسبح وألعب... يحوّلني إلى مخلوق رمليّ...)، وفي التّهجير، اللّغة وصفيّة جافّة، شبه توثيقيّة (طريق الإسفلت... تفصلك عنه هوّة وسياج... تأتينه كالغريبة...)؛ هذا الانتقال ساعد في تبيان تفكّك الهويّة المكانيّة، وتبيان تأثيرها في النّفس.

وتضمّن الفصل الثّاني، أخبارًا عن أمّها وأبيها؛ كيف يفكّران وما كان يدور بينهما من أحاديث تتعلّق بها، كرفض الأمّ تزويج رقيّة إلى بلد بعيد عن بلدها، ومشاكسة كلّ منهما الآخر[2]؛ وهكذا نلاحظ أنّ الفصلين الأوّل والثّاني شهدا انتقالًا من سرد الماضي

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 9 و10 و11 .
2- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، الفصل الثاني.

(ذكرياتها في بلدها)، إلى سرد الحاضر (في بلاد الهجرة)؛ ففي الفصل الأوّل، تحدّثت عن الاختلاف بين الذّهاب إلى بحر بلدها، والذّهاب إلى بحر بيروت وبحر الإسكندرية[1]؛ أمّا في الفصل الثّاني فقد أنهت سرد أخبار والديها وانتقلت إلى سرد محادثاتها مع أحفادها، وعن عيشها قرب البحر في الإسكندريّة[2]، فتجلى السّياق الزّمنيّ في سرد الحكاية، منذ استرجاع زمن الطّفولة في الطّنطورة الذي بدأ قبل الاحتلال الصّهيونيّ لبلدها (أي قبل نكبة سنة 1948)، وهي لم تكمل الرّابعة عشرة من عمرها[3]، إلى زمن السّرد، بعد مجزرة صبرا وشاتيلا ومجازر القصف الصّهيونيّ على بيروت، وزمن التّهجير المتنقّل بين صيدا والإسكندريّة، وهي في السبعين من عمرها[4].

وبذلك جمعت الرّاوية بين الجيل الأوّل/ جيل والديها والجيل الرّابع/ جيل أحفادها، وهذا التّقاطع الزّمنيّ هو أداة تأطير لسرد الذّاكرة، أسّس لقصديّة التّوثيق، من خلال الاسترجاع المرتبط بالعاطفة والسّياسة في آن معًا.

كما تجلّى سياق اجتماعيّ ظهر من خلال تصوير المجتمع الفلسطينيّ قبل النكبة، حيث الحياة التّقليديّة متجذّرة ومحكومة بعلاقات بين الأهل ومع القرية؛ أمّا بعد النّكبة، فقد تجلّى، من خلال تصوير واقع سياسيّ قهريّ أنتج فقدانًا لأرض الوطن، وتهجيرًا مع ارتباط برموز الوطن كالبحر، فساعد على تبيان القصد التّواصلي للرّاوية: نقل حكاية فرديّة، لكن بما يجعلها ذاكرة جمعيّة فلسطينيّة، تقترن فيها الطّفولة بالجمال تارّة، وبالتّهجير والمأساة تارّة أخرى.

واستمرّت الرّاوية بسرد ذكرياتها في بلدها الطّنطورة، حتّى الفصل السّادس، حيث تحدّثت عن سقوط المدن والقرى الفلسطينيّة المجاورة لبلدها، وعن أحاديثها مع أبيها...[5]؛ ثمّ انتقلت إلى سرد حكاية رحلة التّهجير القسريّ، بعد مغادرتهم بيتهم، عند احتلال العدوّ بلدهم، فوصفت قفل الباب بالمفتاح سبع مرّات: «غادرنا البيت، طبقت أمّي البوّابة، وأغلقتها بالمفتاح الكبير. استغربتُ، فلم أرَ باب بيتنا مغلقًا أبدًا، ولا رأيتُ المفتاح: «كان

1- نفسه، ص9 .
2- نفسه، ص 16...22 .
3- نفسه، ص 12 .
4- نفسه، ص 235.
5- نفسه، ص54 و55

حديديًّا كبيرًا، أدارته أمّي في القفل سبع مرّات، وضعته في صدرها»[1]. ثمّ سردت نقلهم إلى الشّاطئ، وتقسيمهم إلى مجموعات، وتفتيش النّساء، وأخذ المجنّدات ما لديهنّ[2]، وكذلك نقلهم باتّجاه المقبرة[3]؛ فتابعت الرّاوية تصوير المجازر ومراحل رحلة التّهجير القسريّ حتى وصولهم إلى صيدا، ووصفت اختلاط رائحة بلدها الغريبة برائحة البحر والزّنبق التي بقيت في أنفها بعد مغادرتها بلدها.

ومن الملاحظ تجلّي سياق نفسيّ مرتبط برائحة بحر بلدها التي انتقلت معها أينما توجّهت، فدلّت على تعلّقها بوطنها، وعلى عدم نسيانه؛ لأنّ الرّائحة لا تحتاج إلى رؤية بالعين، وهي ترتبط بمشاعر تتعلّق ببلدها، فتنقلها المشاعر إليه. وهذا يؤكّد حضوره الدّائم معها، على الرّغم من التّهجير، لما يحويه من ذكريات افتتحت بها السّرد، كما مرّ سابقًا؛ وهنا تجلّى السّياق النّفسيّ، حيث العلاقة القائمة بين الجسد والذّاكرة والمكان، من خلال تحويل الرّائحة إلى علامة تفاعليّة بين الزّمن الحاضر والماضي، فأثبت أنّ الزّمن الفلسطينيّ ليس خطّيًّا، بل دائريًّا عاطفيًّا.

وهكذا تجلّى في هذه المرحلة، سياق زمنيّ، تحرّك فيه السّرد بين زمنين: زمن الطّفولة والعيش في الوطن (قبل النّكبة)، حيث الطّمأنينة والألفة والبحر والبيت والأسرة، وزمن السّرد بعد النّكبة (التّهجير والشّتات)، حيث الحرب والمقابر والاضطراب والخوف والشّروخ والفقد والغربة والتّهجير. وقد لازم السّياق الزّمنيّ، السّياق السّياسيّ، من خلال سرد أخبار القتل والتّهجير القسريّ بسبب الاحتلال الصهيونيّ للقرى الفلسطينيّة، وسرد مسار الهجرة القسريّة من الطّنطورة إلى صيدا، فصار الخطاب فعلًا إخباريًّا توثيقيًّا يحمل في طيّاته بعدًا احتجاجيًّا.

2. السّياقات الدّلاليّة لمرحلة حياة الهجرة القسريّة

تنقسم مرحلة الهجرة القسريّة إلى اثنتين؛ الأولى تتعلّق بالهجرة إلى لبنان، والثّانية تتعلّق بالهجرة إلى خارج لبنان (الخليج والإسكندريّة).

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 59 .
2- نفسه، ص 60.
3- نفسه، ص 61.

أ. السّياقات الدّلاليّة للهجرة الأولى: بدأت مع سرد حكاية وصول رقيّة وأهلها إلى صيدا، في أوّل شهر شباط من العامّ التّالي[1]؛ نلاحظ المقاربة بين بدء المرحلة الأولى بلقاء بين رقيّة ويحيى على شاطئ الطّنطورة، وبين بدء الثّانية بلقاء بين رقيّة وعزّ على شاطئ البحر، في صيدا، مع ملازمة وصف رائحة البحر ومقارنة بين بحر قريتها وبحر صيدا: «رائحة البحر واضحة في المدينة، وإن اختلطت في البلدة القديمة بروائح أخرى، ولكنّنا إذ نقترب من الشّاطئ تزداد الرّائحة تمكّنًا من المكان حتى تنفرد به. خلعنا نعلينا وخضنا في الرمل، ثمّ تربّعنا متجاورين. قال عزّ: بحر صيدا مثل بحر بلدنا. تطلّعت، قلت: بحر بلدنا أحسن...»[2].

ظهرت هنا بنية حواريّة بيّنت أنّ كلام عزّ عن المشابهة بين البحرين، دلّ على محاولة تخفيف من الهجرة، في حين إنّ رقيّة رفضت تلك المشابهة (بحر بلدنا أفضل..)، فدلّت على انحيازها إلى البحر الأوّل، وعلى رفض استبدال الوطن؛ فنلاحظ كيف برز السّياق الزّمنيّ والمكانيّ؛ الزّمن: بداية الهجرة الأولى، أي الانتقال القسريّ من الطّنطورة إلى صيدا، وهو انتقال يعكس تحوّلًا وجوديًّا في حياة رقية. أمّا المكان/ البحر في صيدا، فهو يقابل بحر الطّنطورة، لكن ليس تكرارًا، بل مراوحة بين مكان الطّفولة والحلم ومكان التّهجير والشّتات، كما نلاحظ اقتران المكان/ صيدا برائحة البحر الذي ينقلها إلى وطنها، إلى البحر الذي يحتضن أحلامها في الوطن، وقد أكّدت أنّ علاقتها بالبحر ليست مرتبطة بالفتى يحيى، بل بما يحتويه من الأحلام؛ وذلك حين بيّنت في سردها، أنّها لم ترتح لكلام عمّها عن يحيى، وأشارت إلى أنّها لم تذهب باتّجاه صورته أو فكرته، منذ غادروا البلد[3].

كما بيّنت ما يجسّده البحر لها من مشاهد الطّفولة والأحلام، حين تنظر إليه: «الآن أنظر من بعيد: ولد وبنت يتربّعان على الرمل. لا يعلم إلّا الله ما الّذي ينتظرهما من مخبّآت الغيب. صغيران على شاطئ وعر، ومن أمامهما البحر صاخب تتواصل أمواجه... ما لم يعشه معها على بحر الطّنطورة قبل أربعين سنة، يعيشه على بحر صيدا. كأنّ التّاريخ يكرّر نفسه ويعيد، وإن كبر المشهد. الخلق أكثر، أكثر بكثير،

1- عاشور (رضوى): الطنطوريّة، ص 67 .
2- نفسه، ص68 و69 .
3- نفسه، ص 73 .

والعسكر أكثر، والسّلاح والسّيارات المدرّعة. كيس الخيش تناسخ...»[1].

هنا تظهر العلاقة بين المكانين: الوطن وبلد الهجرة لبنان، من حيث متابعة الحلم الطّفوليّ، أو من حيث امتداده من بلدها الطّنطورة إلى لبنان/ صيدا، فدلّ على نوع من الالتقاء الجغرافيّ والتّرابط العاطفيّ بين فلسطين/ الطّنطورة ولبنان/ صيدا؛ كما عكس بقاء الحلم، على الرّغم من الانتقال من سياق الاستقرار والرّاحة إلى سياق الشّتات، ونلاحظ متابعة تفعيل الزّمن الدّائريّ في الخطاب، من خلال استدعاء الطّفولة لتأكيد فشل الزّمن الحاضر في إصلاح ما كُسِر؛ وهنا تجلّى السّياق التّاريخيّ السّياسيّ الذي ربط بين الاحتلال الإسرائيليّ للطّنطورة والوجود الفلسطينيّ في صيدا الّذي يحملنا إلى أنّ القصد ليس فقط رواية حدث شخصيّ، بل جعل هذا الحدث أنموذجًا وجوديًّا سياسيًّا جمعيًّا.

وارتبطت رائحة البحر بالأشخاص القادمين من الوطن، كربطها بين وصال بنت قيساريّة القادمة من جنين ورائحة البحر[2]؛ فتحوّل البحر هنا إلى مرجع دلاليّ مركزيّ، تخطّى حدوده الفيزيائيّة؛ ليصير حاملًا للهويّة، وذاكرة للمكان، ومرآة للأحلام والخذلان، وهذا ما تضمّنه السّياق المكاني الذي دلّ على استمرار العلاقة بالمكان الأصليّ (الوطن/ فلسطين)، على الرغم من الفقد والشّتات، كما نستطيع أن ندرجه ضمن السّياق الاجتماعيّ والثّقافيّ لارتباط رائحة البحر بالعلاقات الاجتماعيّة.

وتضمّنت هذه المرحلة حكايات كثيرة، كحكاية زواجها من أمين[3]، فدلّ على انتقالها، من سياق الطّفولة، إلى سياق الزّواج، ثمّ سياق الأمومة مع ولادة جيل جديد/ أولادها (الجيل الثّالث بعد جيلها وجيل والديها وعمّها، وتبعه الجيل الرّابع/ جيل أحفادها)، فظهر نضجها النّفسيّ والاجتماعيّ ضمن السّياقات الزّمنيّة والمكانيّة، وطول المدّة الزّمنيّة لحالة الشّتات التي يعيشونها.

ومن الحكايات، حكاية مفاتيح الدّور في وطنها فلسطين، والتّحدّث عن الاحتفاظ بمفتاح دارهم، بعد استلامه من أمّها إثر وفاتها، فدلّت على توارث قضيّة العودة إلى الوطن، على الرّغم من حالة الإقصاء الذي يعيشونه: «مسحت خالتي دموعها، ثمّ

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 73 و74.
2- نفسه، ص 200.
3- نفسه، ص 79...83.

قامت. دخلت غرفة أمّي، وعادت. مدّت لي يدها بمفتاح حديديّ كبير، قالت: – مفتاح داركم يا رقيّة.– غريب، لم أره منذ غادرنا الدّار. أين كانت تخبّئه؟ – كانت تعلّقه في رقبتها، لا تخلعه حتى حين تنام أو تتحمّم... مفتاح حديديّ قديم، داكن اللّون صقيل. يملأ الكفّ، وله ثِقَل، تحسّسته بأصابع يدي اليمنى، فتعرّفتُ عليه لمسًا بعد أن عرفته بالنّظر. فجأة ابتسمتُ وقرّرتُ أنّني غبيّة، أبحث عن البعيد والبسيط الواضح أمام عينيّ. أمسكتُ بالحبل الدّقيق بكلتا يديّ، ورفعته، ثمّ أدخلتُ رأسي فيه. صار المفتاح معلّقًا في رقبتي. أمسكتُ به ورحتُ أتأمّله من جديد، ثمّ أدخلته تحت الثّوب. شعرتُ بملمسه الحديديّ على لحم الصدر. مثل أمّي سيبقى المفتاح معلّقًا في عنقي. في الصّحو والمنام. لا أخلعه حتى في الحمّام. وكلّما تهرّأ الحبل، استبدلتُ به حبلًا جديدًا»[1].

برز في السّرد السّياق الاجتماعيّ والعائليّ؛ فاستلام رقيّة المفتاح من أمّها، فيه إيحاء قويّ بالاستمراريّة العائليّة، والتّمسّك بالوطن والارتباط بالذّاكرة الجماعيّة التي توارثتها الأجيال.

المفتاح هنا يحمل رمزيّة التّمسّك بالدّيار، والإصرار على العودة إليها، وإن طال الوقت؛ فالمفتاح صار قديمًا، لكنّه كبير بما يحمله من المعاني الكثيرة الظّاهرة للعيان بحجمها الكبير، وثقيل بما يترتّب على حمله من مسؤوليّة، له إحساس خاصّ مؤثّر في النّفس واللّمس، لارتباطه بالدّيار.

وتكرّر ذكر مفتاح الدّيار في السّرد: «... مدّت أمّ إبراهيم يدها في صدرها، وأرتني المفتاح المعلّق في حبل حول رقبتها... وإن لم أرَ المفتاح. وأحيانًا لا ألمحه، ولا تشير إليه السّيّدة، ولكنّني أعرف أنّه هناك، تحت الثوب»[2]. المفتاح حاضر في أعناق النّساء؛ فالنّساء رمز الأمومة الحاضنة لقضيّة العودة، ورمز التّمسّك بالدّيار وتوارث القضيّة جيلًا بعد جيل. وتبليغ القارئ عن طقس اجتماعيّ متكرّر، دلّ على الرّسوخ الجماعيّ لحقّ العودة إلى الوطن؛ فالمفتاح من الأشياء الحسّيّة التي دلّت على استمرار العلاقة بالمكان، ومن القيم التي برزت ضمن السّياقين الزّمنيّ والمكانيّ. كما أنّ المفتاح في التّراث العربيّ هو رمز للأمان، وللدّخول إلى البيت، بوصفه المجال الحميم والخاصّ، فأصبح عند النّساء اللّاجئات بمثابة تعويذة الهويّة الجمعيّة. وقد ظهر في سياق النّكبة

1– عاشور (رضوى): الطنطوريّة، ص 91 و92.
2– نفسه، ص 93.

والشّتات مع النّساء حاملات الذّاكرة، فصار رمزًا مركزيًّا لحقوق الملكيّة والهويّة الجغرافيّة والحقّ القانونيّ والتّاريخيّ، ضمن السّياق السّياسيّ.

وقد التقى سياق الاحتفاظ بالمفتاح مع سياق الانتظار؛ فتجلّى في كلام رقيّة عن عمّها المنتظِر في محطّة القطار: «كان يقف على محطّة القطار، ينتظر الرّكوب عائدًا من حيث أتى، فأيّ عبث مطالبته بتسجيل وقفته والحصول على بطاقة هويّة للانتظار...»[1].

إنّه انتظار النّظر في قضيّة العودة إلى الدّيار، ومحاولة تلخيص حكاية طويلة يصعب تلخيصها؛ نلاحظ الإشارة إلى طول الحكاية وأهمّيّة تفاصيلها، خلال السّرد؛ فسياق الانتظار هو سياق اجتماعيّ سياسيّ: انتظار اعتراف، وانتظار انتهاء الاحتلال، وانتظار عودة.

وقد كرّرت الكلام على طول الحكاية، وعدم قابليّة تلخيصها[2]، وتوقّفت عند معنى الانتظار، وتبيان صعوبته: «الانتظار. كلّنا يعرف الانتظار. أن تنتظر ساعة، يومًا أو يومين، شهرًا أو سنة، أو ربّما سنوات. تقول طالت، ولكنّك تنتظر. كم يمكن أن تنتظر؟»[3].

كلام على الانتظار يبيّن الفكر الوجوديّ الفلسطينيّ الخاصّ بالانتظار، أثبتت فيه أنّ الحياة في الشّتات ليست توقّفًا، بل هي استمرار بوجود إحساس دائم بالتّعليق الزّمنيّ. وأعقب ذلك سؤال تحفيزيّ يدعو القارئ إلى مراجعة الموقف الأخلاقيّ والسّياسيّ من الانتظار (كم يمكن أن تنتظر؟).

وتحدّثت عن الخوف الذي رافق الانتظار:«ثمّ ما موقع الخوف من وقفة الانتظار؟ الخوف المُضمر كمياه جوفيّة مقيمة في الصّحو والمنام، والخوف الصّريح لحظة ترتجّ المدينة فجأة...»[4]. إنّه خوف باطنيّ وخوف ظاهر، ثابت وحقيقيّ، دلّ على تأكيد الطّابع النّفسيّ الوجوديّ للمنفى، حيث أصبح الخوف ملازمًا للعيش.

1-عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 113.
2- نفسه، ص 114 و115.
3- نفسه، ص 113.
4- نفسه، ص 115.

وعلى الرّغم من طول الانتظار، بقيت قضيّة الوطن موضوعًا أساسًا في تربية الأجيال الجديدة؛ فتحدّثت الرّاوية عن ترسيخ موقع الوطن/ الطّنطورة على الخريطة، عند الجيل الجديد، من خلال طلب أبي أمين من ابن رقيّة (حسن) رسم الخريطة، ومساعدته في تحديد البلدات والقرى الفلسطينيّة عليها[1]، فدلّ السّرد على تنشئة الجيل الجديد على حبّ الوطن، وعلى التّمسّك بقضيّته.

ومن الشّواهد على ترسيخ حبّ الوطن في نفوس الأجيال، وإحياء تراثه: التّشجيع على إنشاد الشّعر الذي يتغنّى بالوطن، من أجل تحريك الحسّ الجمعيّ بالقضيّة والهويّة، وتعميق الرّابط العاطفيّ مع الوطن/ فلسطين:

«موطني موطني

الجلال والجمال والسّناء والبهاء...»[2]

ولأنّ التّمسّك بقضيّة الوطن، يعني عدم النّسيان؛ فقد تجلّى الاهتمام بالذّاكرة، من خلال وصفها لها: «الذّاكرة ربّما، ذاكرة الفقد، كلاب مسعورة تنهش بلا رحمة، لو أطلقت من عقالها»[3]؛ فارتبطت الذّاكرة لديها، بمآسي الماضي، فهي متعلّقة بذاكرة مليئة بالزّمن الذي أفقدها أحبّتها (أباها وأخويها) ووطنها، وما سبّبه لها من ألم بلا رحمة.

إنّه التّعلّق بالوطن، بكلّ تفاصيله، وحضوره الدّائم في الذّاكرة، على الرّغم من التّهجير القسريّ، فلقد أرادت الرّاوية نقل حمولة شعوريّة كبيرة لتفعيل مشاركة القارئ عاطفيًّا في التّجربة؛ لذلك قدّمت الذّاكرة كعبء نفسيّ رهيب لا يمكن كبحه، مع التّعبير عن وجع الفقد والحرمان؛ وهذا ما يندرج ضمن السّياق الاجتماعيّ.

ومن مظاهر حضور الوطن في أرض التّشرّد، الشّعور بالتّلاحم العائليّ مع أهالي مخيم شاتيلا: «صارت لي عائلة أخرى ممتدّة، أطفال، صبايا، نساء في مثل سنّي. ختاير كلّ ختيارة منهنّ مثل أمّي تعلّق مفتاح دارها بحبل حول رقبتها...الرجال منخرطون في الفصائل...»[4].

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 120.
2- نفسه، ص 121 و122.
3- نفسه، ص 125.
4- نفسه، ص 146.

نلاحظ التّشابه بحمل مفتاح الدّيار الذي يرمز إلى العودة، فدلّ على تعمّد تبيان الرّابط بينهنّ: المفتاح رمز الإصرار على العودة، ورمز القضيّة الّتي تجمعها بهنّ؛ فكانت علاقتها قويّة مع ختيارات المخيّم، في حكايات لا تنتهي[1]. ونلاحظ تشابه بداية الحكايات (الاستحلال – التشرّد)، والإنصات لصاحباتها، فدلّ على بناء ذاكرة جمعيّة نسائيّة تندرج ضمن السّياقين السّياسيّ والاجتماعيّ، وتصبح المرأة شجرة، أو لكلّ شجرة اسم امرأة، حيث الحكايات تتشابه وتختلف[2]، فيؤكّد التّرابط بين المرأة والأرض والذّاكرة، وقد تجلّى ضمن السّياقين الاجتماعيّ والثقافيّ الرمزيّ (المرأة/ الشّجرة)، ونستطيع إدراجه ضمن السّياق الهويّاتيّ، حيث تنكشف الهويّة الجمعيّة (التّاريخيّة والجغرافيّة والاجتماعيّة والثقافيّة).

وبيّنت الرّاوية ما يجمعها بهنّ، وما يعانين من قضايا معيشيّة[3]، فنلاحظ حكايات المعاناة في المخيّم، من احتلال العدوّ أرضهم تارّة، إلى الحرمان من حرّيّة التّنقّل في المخيّم تارّة أخرى، فظهرت أرض المخيّم كحضن على الرّغم من المعاناة، من أجل إثبات الاحتواء الاجتماعيّ في المخيّم، على الرّغم من القهر، كما ظهر التّأكيد على تفاصيل من الحياة اليوميّة في المخيّم، من أجل تعزيز الموقف السّياسيّ منها؛ وهذا ما يندرج ضمن السّياقين الاجتماعيّ/ المعيشيّ والسّياسيّ، غايته: تبيان حالة اللّجوء والمحافظة على قضيّة الهويّة.

وهكذا زخرت هذه المرحلة من التّهجير، بالأحداث الاجتماعيّة والسّياسيّة الّتي جرت مع رقيّة في لبنان، ونذكر أيضًا: حادثة اغتيال غسّان كنفاني[4]، ومحاولة اغتيال أنيس صايغ[5]، والمظاهرات[6]، والاضطرابات والطّرق المقطوعة[7]، والحرب الأهليّة[8]، والقصف على بيروت، وحصار المخيّم[9]، ودخول العدوّ مستشفى عكا، والقتل والتّخريب، وفقدان

1–عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 148.
2– نفسه، ص 149.
3– نفسه، ص 152.
4– نفسه، ص 140.
5– نفسه، ص 141.
6– نفسه، ص 158 و159 و160.
7– نفسه، ص 164.
8– نفسه، ص 173.
9– نفسه، ص 224...230.

زوجها أمين[1]؛ فعبّرت في سردها عمّا فُرض عليهم؛ كعدم السّماح ببعض التّغييرات في المخيّم[2]، وتجلّى سياقان: سياسيّ واجتماعيّ، أظهرا ما تعرّضوا له من قهر وألم وتشرّد بسبب فقد الوطن.

وعلى الرّغم من القيود المفروضة وتأثير الحرب، فقد كشفت الرّاوية عن عدم رغبتها بمغادرة بيروت (أي بالهجرة الثّانية)، على الرّغم من شعورها بالغربة في المكان، وبعدم رغبة المكان بهم، فدلّ على تعلّقها ببيروت/ المكان القريب (المحاذي) لوطنها: «لن أرحل عن بيتي. لن أترك بيروت...»[3].

وبيّنت أنّ تعلّقها ببيروت، سببه تعلّقها بالبحر؛ فبحر بيروت هو الرّابط ببحر بلدها، وتمسّكها بالبقاء في بيروت جزء من تمسّكها بما يربطها ببلدها، فصارت بيروت بوابة رمزيّة نحو الوطن، والبحر صلة خفيّة بين الماضي والحاضر: «كأنّ شاطئ بيروت يقودني إلى شاطئ بلدنا، كأنّ شاتيلا عند طرف شارع، إن سلكته وسرتُ في خطّ مستقيم أصل الطّنطورة. مجرّد شارع ممتدّ. خطّ واحد كالخطّ بين الطّنطورة وحيفا، أو الطّنطورة وقيساريّة، بلد وصال. وربّما كان الأمر أبسط من ذلك: كرهتُ أن أترك حياتي، وأرحل كما رحل الشّباب، رحلوا اضطرارًا. أمرتهم قيادتهم فغادروا. لم يأمرني أحد، فلماذا أرحل؟»[4].

وهنا نلاحظ السّرد الذي تجلّى ضمن السّياق الوطنيّ الرّمزيّ من ناحية، وضمن السّياق النّفسيّ الوجوديّ، حيث الشّعور بالرّفض من المدينة مع الإصرار على البقاء، والانتماء العميق على الرّغم من الغربة، والشّعور بالاحتواء على الرّغم من قسوة الظّروف القاسية التي عاشوها في بيروت؛ هذا التّمسّك بالقضيّة والبقاء، دلّ على المقاومة الصّامتة التي تجلّت داخلها.

وقد تضمّنت هذه المرحلة اقتراح أمين مواصلة رقيّة دراستها[5]، فدلّ على السّياق الاجتماعيّ الذي ظهر فيه نضج رقيّة وتوجّهها نحو متابعة الدّراسة، على الرّغم من

1-عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 246...254.
2- نفسه، ص 239.
3- نفسه، ص 259.
4- نفسه، ص 260.
5- نفسه، ص 138.

الظّروف القاسية، وتضمّنت أيضًا، تاريخ بدء كتابة الحكاية (حكاية الطّنطوريّة)، بطلب من ابنها حسن، فمثّل مركز انطلاق السرد: «هل أحكي حكايتي حقًّا، أم أقفز عنها؟ .... قال: يهمّني جدًّا أن أسمع منك ما حكاه لك جدّي، لكنّني أريد الآن، شهادتك عن الخروج من البلد. كان حسن يجمع شهادات أهالي قرى السّاحل الفلسطينيّ، عن التّهجير في العام 1948»[1].

نلاحظ تجلّيات السّياق التّوثيقيّ النّضاليّ، من خلال تدوين الحكاية كتثبيت للهويّة الوطنيّة، وتجذير الحقّ بالأرض، فدلّت على غاية السّرد: تقديم الرّاوية حكايتها للآخرين، وتحويل الحكاية الفرديّة إلى شهادة تاريخيّة ورمز مشترك بين الجيل القديم والحديث، وبين الفرديّ والجماعيّ.

وقد أشارت إلى الصّعوبة في كتابة حكايتها: «حسن هو الذي اقترح عليّ كتابة حكايتي ... قال: احكي الحكاية، اكتبي ما رأيته وعشته وسمعته، وما تفكرين فيه ... اكتبي ما يعنّ لكِ، واحكي بالطريقة التي تريدين. قلتُ: ليتني أعرف كيف. ثمّ إنّ الحكاية صعبة، لا تُحكى. متشعّبة ثقيلة. كم حرب تتحمّل حكاية واحدة؟ كم مجزرة؟ ثمّ كيف أربط الأشياء الصغيرة على أهميّتها بأهوال ما عشناه جميعًا»[2].

بيّن هذا السّرد الدّافع لكتابة الحكاية، فشكّل سياقًا تاريخيًّا سياسيًّا، وظيفته تسجيل شهادة واقعيّة عمّا عاناه الشّعب الفلسطينيّ، من تشرّد ومجازر، وأهوال، وتبيان صعوبة تسجيل أحداث الحكاية، بعيدًا عن نقل المشاعر التي رافقتها، كما بيّنت الرّاوية سبب تسمية الرّواية بالطّنطورية: «فاجأني ذات مساء، بدفتر كُتب على غلافه، عبارة الطّنطوريّة. قال اكتبي أيّ شيء، اكتبي عن بلدنا، عن البحر، عن الأعراس ... أعيدي بعض ما حكيته لنا، ونحن صغار. أمّا الكوارث فاكتبي منها ما تطيقين، والإشارة حتى الإشارة تفي بالغرض»[3].

نلاحظ هنا أنّ عمليّة الكتابة متعلّقة بما تحتمل رقيّة على كتابته، ولو بالإشارة، فتعني أنّ السّرد انتقاء محطّات من حياة الرّاوية خاضعة لقدرتها على تسجيلها، وهذا يندرج ضمن سياق توثيقيّ وجدانيّ؛ وقد بيّنت الغاية من كتابتها لاحقًا، بصوت ابنها حسن:

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 84 و85.
2- نفسه، ص 204 و205.
3- نفسه، ص 206.

«إنّي أردتُ أن يسمع الآخرون صوتكِ، صوت رقيّة الطّنطوريّة. نحن أولادكِ الأربعة، نعرف هذا الصّوت؛ لأنّنا تربّينا عليه. نعرفكِ ونعرف أنّ لديكِ الكثير الذي تنقلينه للنّاس. ليست الحكاية هي وحدها ما يشغلني، أطمع في الصّوت، ولأنّني أعرف قيمته، أريد أن يتاح للآخرين أن يسمعوه»[1].

سرد يؤكّد الغاية من نقل قضيّة الطّنطورة، بلسان الفرد/ رقيّة للتّأثير في المتلقّي، انطلاقًا من نموذج فرديّ، وبذلك يكون الانتقال من الفرديّ إلى الجمعيّ، إلى القضيّة الفلسطينيّة، قضيّة سلب الأرض من أهلها وقتلهم وتشريدهم، ونستطيع إدراجه ضمن السّياق التّاريخيّ السّياسيّ الملازم للسّياق الاجتماعيّ النّفسيّ.

وهكذا مثّلت هذه المرحلة سياق الانتقال من الوطن المسلوب بالقوّة إلى اللّجوء القسريّ في مكان مؤقّت محاصر سياسيًّا واجتماعيًّا، أي من سياق الانتماء الأصليّ (الطّنطورة/ فلسطين) إلى سياق النّفي والاقتلاع (المخيّمات في بيروت وصيدا)، حيث تحوّل الوطن إلى ذكرى، والهويّة إلى صراع يوميّ للبقاء والتّذكّر.

ب. السّياقات الدّلاليّة للهجرة الثّانية (إلى الخليج والإسكندريّة): تبدأ هذه المرحلة، مع الفصل الرّابع والثّلاثين الموسوم بعنوان (...على الخليج)، حين قبلت رقيّة فجأة، بعد مراوغتها طوال أربع سنين، أن تنتقل مع ابنتها مريم، إلى الخليج، حيث يعيش ابنها صادق مع عائلته[2]؛ وعلى الرّغم من انتقالها القسريّ إلى مكان جديد، بقيت علاقتها بالبحر، مع ملاحظتها اختلاف البحر في الخليج عن بحر بلدها المجاور لبيتهم، فتقصد البحر برفقة ابنها صادق: «وفي شهري الشّتاء، حين يتراجع القيظ والرّطوبة، يقود صادق سيارته إلى بقعة من الشّاطئ، يمكننا أن نمشي على الرّمل. نخلع نعالنا، ونسير متجاورين، أحيانًا تنفكّ عقدة لساني، وأحكي لصادق، وهو يحكي لي»[3].

نلاحظ السّياق المكانيّ/ البحر، فعلى الرّغم من اختلافه عن بحر وطنها، يبقى رمز الارتياح، فجعل السّياق المكانيّ متلازمًا مع السّياق النّفسيّ، حيث المكان/ البحر الذي يُطلق لسانها بالفضفضة عمّا في النفس؛ لأنّه مرتبط بوطنها.

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 234.
2- نفسه، ص 276 و277.
3- نفسه، ص 288.

وذكرت تعلّقها بزيّ بلدها التّراثيّ، فالزّيّ دلالة على البلد، والدّفاع عنه هو دفاع عن بلدها؛ لأنّ الثّوب يدلّ على انتمائها وهويّتها الفلسطينيّة؛ فحين رآهم رجل (سمير)، وظنّ أنّهم من إسرائيل، بسبب ارتداء صديقتها وصال الزّيّ الفلسطينيّ، دافعت وصال عنه، مبيّنة أنه ثوب فلسطينيّ فلّاحيّ، طرّزته بيدها[1]؛ وهذا الدّفاع هو دفاع عن الهويّة الفلسطينيّة، وعن الانتماء إلى الأرض، على الرّغم من احتلالها من قبل العدوّ، وطردها مع أهلها منها؛ لأنّ الزّيّ يرمز إلى التّراث؛ وهنا تجلّى السّياق الهويّاتيّ، حيث التّمسّك بالأصل، على الرّغم من الغربة.

وتابعت الرّاوية ضمن هذه المرحلة، سردها عن رموز ثقافيّة؛ فوصفت شخصيّة الرسام ناجي العلي الّذي خلق شخصيّة حنظلة، ليحمي روحه[2]... فذكرت تعريف مريم به، حسب ما يمثّله بالنّسبة إلى أمّها: أمّها رقيّة تتابع رسومه في بيروت؛ لأنه قريبها وابن بلدها، ولأنه يعبّر عن أشياء تريد أن تقولها[3]؛ وعبّرت الرّاوية رقيّة عن نظرتها إليه: «لم يكن ناجي العلي قائدًا سياسيًّا أو عسكريًّا كصلاح الدّين. لم يكن متوقّعًا أن يقودنا في معركة ننتصر فيها على أعدائنا ونحرّر فلسطين، ولكنّ رسومه تعبّر عنّي، تجعلني أكتشف مشاعري والأشياء التي تثقل عليّ وتؤلمني، والأشياء التي أرغب في تحقيقها. رسوم ناجي العلي تعرّفنا بأنفسنا. وعندما نعرف نستطيع. ربّما لذلك اغتالوه»[4]؛ لقد تكشّف هنا سياق ثقافيّ دلّ على أنّ ناجي العلي بالنّسبة إليها، هو رمز من رموز الوطن، وهو إشارة إلى تعلّقها بهويّتها الفلسطينيّة، وإلى وظيفة الفنّ في تشكيل الوعي.

وذكرت احتفاظها بالسّلسال الذي أهداه لها ابنها عبد، والذي صمّمه صديقه العراقيّ «مصطفى كردي»، فيه حلية فضّيّة محفور عليها بخطّ كوفيّ كلمة (الطّنطوريّة)[5]، فأشار إلى تمسّكها بانتمائها إلى الطّنطورة؛ فالسّلسال مثّل رمز الهويّة والانتماء الجغرافيّ، وقد تجلّى ضمن السّياق الهويّاتيّ.

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 321... 324.
2- نفسه، ص 327 و328.
3- نفسه، ص 336 و337.
4- نفسه، ص 337.
5- نفسه، ص 361 و362 و363.

وكذلك ذكرت أغنية مريم لها: يا طنطوريّة...[1]، دلالة على حضور الوطن في حياتهما، وتغنّيهما به، وإشارة إلى الرّاحة النّفسيّة التي يبعثها في نفسيهما؛ فتراب الطّنطورة تحضن أيضًا، جسد أخويها: الصّادق وحسن[2]، وربطت مريم بين الأمكنة؛ فقارنت بين القاهرة والطّنطورة[3]، وذكرت اختيار مريم الإسكندريّة لا القاهرة؛ لأنّ أمها تحبّ البحر[4]، وتحدّثت عن استنشاق رائحة البحر دائمًا، والاستماع إلى هديره في الإسكندريّة: «أستنشق رائحته، وإن حال الظّلام دون رؤيته. لا أراه. أسمع هديره واصطدام موجه بالكسّارات الحجريّة على الشّاطئ. من أين أتت الصّحراء؟»[5].

وتابعت أخبارها مع البحر، أينما توجّهت: «أحيانًا أنزل إلى الشّاطئ. أخلع نعليّ وأخوض بقدميّ العاريتين في الرّمل، أقطعه في خطّ عموديّ مستقيم باتّجاه الماء. ثمّ أقف. أسلّم نفسي لرائحة البحر ووشيش أمواجه، ولما ينثره على وجهي وجسمي من ملح ورذاذ. يتسلّل لا أدري كيف، إلى طرف اللّسان. أظلّ واقفة، هكذا أنظر. أو أتراجع خطوتين وأتربّع، أو لا أتراجع. أقرفص كما كنتُ أفعل وأنا صغيرة في الثّالثة، لم أتجرّأ بعد على القفز في الماء. أقرفص عند باب البحر، أو أمشي شاردة لا أعي ولا أفكّر في أيّ شيء. فقط رمل مبلّل تنغرس فيه قدماي، وزرقة مطرّزة بالزّبد، وهواء مشْبع برائحة أليفة يتسلّل عبر الثّوب إلى جسمي»[6].

إنّها العلاقة الخاصّة بالبحر، علاقة مرتبطة بالحواس: البصر، والسّمع، والشّمّ، واللّمس، والذّوق (حين أشارت في الفصل الأوّل أنّه بئر سكّر، وهنا ذكرت أنّه ينثر الملح)، وهنا أيضًا إشارة إلى علاقتها بالبحر الذي أعادها إلى طفولتها في قريتها/ وطنها، فتكشّف السّياق المكانيّ والزّمانيّ الذي تضمّن تفاصيل هذا السّرد، وأظهر الفرق بين سكّر بحر بلدها وملح بحر الغربة.

وفي هذه المرحلة، أشارت إلى العودة، بمنطق الطّير، إلى الطّنطورة، حين سمعت بقصّة الرّجل المسنّ الذي عاد إلى فلسطين: «أعود مثله. لا على متن حمار، بل بمنطق

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 378 و379.
2- نفسه، ص 393.
3- نفسه، ص 395.
4- نفسه، ص 385.
5- نفسه، ص 397.
6- نفسه، ص 398.

الطير»[1]؛ وقد ذكرت ذلك حين أعطتها فاطمة الصّور وقرصًا مدمّجًا وضعته مريم في الكمبيوتر، فرأت الطّنطورة والشّاليهات، وذكرت طلبها من فاطمة زيارة الطّنطورة، والتقاط صور[2]، فقالت: «أتطلّع في الصّور، أتملّاها. هل تغذّي الصّور منطق الطّير؟»[3]؛ وهنا برز السّياق النّفسيّ الوجدانيّ مع السّياق المكانيّ، حيث محاولة استعادة الوطن رمزيًّا وروحيًّا، حتى لو لم يتحقّق ماديًّا، من خلال السّفر الدّاخليّ العميق؛ فالصّور نقلتها إلى الطّنطورة، وأعادتها عودة وجدانيّة إليها عبر الذّاكرة والرّوح، كما الطّيور الباحثة عن الحقيقة على الرّغم من الألم، في كتاب (منطق الطّير)[4].

أمّا على الصّعيد السّياسيّ، فقد ضمّنت الرّاوية هذه المرحلة، الحديث عن مشروع رفع قضيّة سلب أرض فلسطين للقضاء الأوروبيّ، على يد ابنها عبد الرّحمن[5]، وذكرت بقلم ابنها حسن، من مقالة له، بعنوان (شهادة)، أخبار اقتحام مكتب منظمّة التّحرير ومركز البحوث الفلسطينيّ، ومصادرة الوثائق والمستندات[6]، والمذابح في المخيّمات[7]، ورواية نيوجرسي[8]؛ فتكشّف هنا السّياق السّياسيّ التّوثيقيّ: توثيق الواقع التّاريخيّ، وإثبات الحقّ الفلسطينيّ قانونيًّا وتاريخيًّا.

وذكرت أخبار تحرير جنوب لبنان في العام 2000م مع مشاعرها: «غريب، من أين جاءت كلّ هذه الدّموع؟ لماذا ترتبط الدّموع بالحزن والهموم؟ دموع فرح إذن؟ لا، لا حزن ولا فرح، شيء أكبر، أبعد غورًا..»[9]؛ فتجلّى سياق مكانيّ زمنيّ تلازم معه سياق وجدانيّ حمل مشاعر الفرح الملتبس بالحزن، لتأكيد التّلازم بين المعاناة والأمل.

ونقلها منظر الأمّهات المحتفلات بالعيد، إلى التّفكير بالوطن: «التّلفزيون ينقل مشهد التّحرير مباشرة على الهواء، الأمّهات في التّلفزيون يشبهن أمّي وخالتي، يزغردنَ،

1-عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 417.
2- نفسه، ص 411 و 418.
3- نفسه، ص 419.
4- العطّار النيسابوريّ (فريد الدين النيسابوري الهمداني المتوفّى:627 هـ): منطق الطير، ترجمة وتقديم بديع محمد جمعة، ط1، بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، 2002.
5- عاشور (رضوى): الطنطوريّة، ص 352 ..359.
6- نفسه، ص 366..370.
7- نفسه، ص 370..375.
8- نفسه، ص 404...409.
9- نفسه، ص 426 و427.

يهاهينَ، ينثرنَ الأرز وأوراق الورد على القادمين. سأقيم هناك، أجاور قبر أمّي وعمّي أبي الأمين. وحين يأتي الميعاد، أستقرّ بجوارهما، ويومًا ما ربّما ينقلوننا جميعًا إلى هناك»[1]؛ وهنا ظهر سياق مكانيّ وزمنيّ متلازمًا مع سياق الحنين والذّاكرة الذي يعبّر عن تلازم الذّاكرة والهويّة، على الرّغم من الشّتات الذي يعيشونه.

وما لبثت أن سجّلت قلقها تجاه ما كتبته لحسن، في الحكاية المطلوبة: «... وتحرير عام 2000 تابعه النّاس على الشّاشات ووصفته آلاف التّقارير في الصّحف، وكتب عنه المتخصّصون وغير المتخصّصين... تتسارع دقّات قلبي... وأنا أشاهد الأهالي وهم يعودون إلى قراهم بعد عشرين عامًا»[2]. إنّها عاطفة تعبّر عن مقاربة مشهد عودة أهالي جنوب لبنان بعودة أهالي فلسطين، عودة ترجو تحقيقها؛ وهنا برز سياق تاريخيّ تأمّليّ، وظيفته سؤال الذّات عن جدوى العاطفة مقابل التّوثيق، ورغبة في توازن العاطفة والشّهادة، فالرّاوية هنا، ما اكتفت بالتّأريخ للتّهجير والفقد، بل وظّفت السّرد لتثبيت شهادة تاريخيّة وجدانيّة، جعلت من الحنين والعاطفة جزءًا أصيلًا من الشّهادة، فأعادت وصل الفرديّ بالجماعيّ، عبر الرّموز، وأصبحت الذّاكرة هنا ليست مجرّد تسجيل، بل فعل مقاومة مستمرّ.

وهكذا تضمّنت هذه المرحلة سياقات مكانيّة وزمنيّة وسياسيّة وتاريخيّة ونفسيّة ووجدانيّة، مشكّلة سياق التّهجير، أي الانتقال من الاغتراب في المكان المؤقّت (لبنان)، المكان المجاور للوطن، إلى الاغتراب الجغرافيّ الأبعد في المنافي (الخليج/ الإسكندريّة)؛ إنّه سياق الانتقال من غربة المكان القريب، إلى منفى المكان البعيد، بالتّوازي مع سياق الحنين والانتماء.

أمّا مرحلة التّهجير بشكل عامّ، فقد مثّلت سياق وعي الشّخصيّة على وقع الاقتلاع والانفصال القسريّ عن الجذور، وبرزت فيه السّياقات المترابطة الآتية: سياق افتقاد الأهل، وسياق العيش في مخيّمات تتعرّض للقمع والرّقابة، وسياق التّمسّك بالهويّة (من خلال بعض الرّموز، مثل: المفتاح، وناجي العلي، والثّوب، والسّلسال)، وسياق التّواتر بين الحنين للوطن والتّأقلم القسريّ مع واقع اللّجوء.

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 427.
2- نفسه، ص 427.

ثالثا: السّياقات الدّلاليّة لمرحلة العودة (إلى لبنان وفلسطين)

تضمّنت هذه المرحلة عودة رقيّة إلى صيدا، وعودة ابنها حسن إلى فلسطين[1]، في الفصول الأخيرة (السّادس والخمسين، والسّابع والخمسين، والثّامن والخمسين)، بدأتها الرّاوية بالسّرد عن عودتها إلى صيدا؛ فجاء في حوار مع ابنها عن صيدا: «– على حالها. البحر والقلعة وخان الإفرنج، والحارة القديمة وسوق الخضار. لحظة صمت، ثمّ أضيف: –وبنايات جديدة من طوابق متعدّدة – والمخيّم؟ أسكت. يكرّر السؤال:– وضعه صعب»[2]؛ فذكرت الرّاوية مجدّدًا مع عودتها إلى صيدا، العودة مجدّدًا إلى البحر، حيث العلاقة الخاصّة به مع أناس يربطها بهم زمن فلسطين، فحضر في السّرد، سياق مكانيّ وزمنيّ دلّ على العودة إلى صيدا بثباتها وتغيّرها، لازمه سياق اجتماعيّ دلّ على الوضع الصّعب الذي يعيشه المخيّم الفلسطينيّ.

وقد مهّدت لسكنها في صيدا، وهي تعدّ نفسها للعودة من الإسكندريّة إلى لبنان، إلى البيت السّابع والأخير: «نعم، سيكون البيت السّابع والأخير. أقعد فجأة، بعد أن كنتُ أرقد على الفراش بين اليقظة والنّوم. أعدّ على أصابعي: بيتنا في البلد، بيت عمّي أبي الأمين في صيدا القديمة، بيت الزّوجيّة مع أمين، أيضًا في صيدا. بيت الطّريق الجديدة في بيروت، ثمّ أبو ظبي فالإسكندريّة. البيت السّابع سيكون هناك في صيدا، عند الباب أحبّ الرّقم سبعة، لعلّه خير. أتحسّس المفتاح المعلّق في رقبتي وهديّة عبد: الحلية الفضّيّة التي صنعها الكرديّ»[3].

هنا نلاحظ السّياق التّاريخيّ الذي تضمّن تعداد البيوت، أظهر توثيق تاريخ رحلة الشّتات الفلسطينيّة عبر الأمكنة والأجيال، وهو توثيق تاريخ عائليّ مرتبط بتاريخ قضيّة الوطن، والبيت السّابع الذي تحدّثت عنه الرّاوية، تجلّى ضمن سياق نفسيّ وجدانيّ، عبّر عن الأمل بانتهاء الشّتات والعودة إلى الوطن.

وانتقلت الرّاوية إلى ذكر تفاصيل المكان، فسردت أخبار جولتها مع مريم في طرقات صيدا القديمة[4]، حيث تجلّى السّياق المكانيّ الوجدانيّ من خلال وصف الأزقّة والأسواق

1– عاشور (رضوى): الطنطوريّة، ف 56...58.
2– نفسه، ص 430 و431.
3– نفسه، ص 427 و428.
4– نفسه، ص 436 و437 و438.

والبيوت والبحر، فأكّد العلاقة الوجدانيّة بالمكان الّذي عاشت فيه بعد التّهجير الأوّل، وساعد على إحياء المكان وربطه بالطّفولة والذّاكرة الجماعيّة.

وضمن ذكرياتها في صيدا، سردت رقيّة حكاية البنّورة التي أعطاها لها ولد في شاتيلا، واحتفاظها بها: «ما زلتُ أحتفظ بها... أرى الولد الذي أعطاها لي... أتأمّل بنّورته، فأرى أشياء وأرى نفسي وربّما أرى الماضي أو المستقبل. أغلق يدي عليها بحرص، وأعيدها إلى مكانها»[1]؛ وهنا تجلّى سياق وجدانيّ نفسيّ، من خلال التّأمّل في البنّورة كرمز، بين استعادة الماضي والتّحصّن ضدّ النّسيان، والتّواصل العاطفيّ مع الذّات والذّكريات.

كما سردت حكاية عمارة جاد وقصّة «ميرا» الفتاة التي أحبّها حسن، وقد أخبرها بها عبد ومريم[2]؛ وهنا تكشّف سياق اجتماعيّ، بيّن حضور الحكايات الخاصّة كجزء من البناء العائليّ للذّاكرة، وهذا يساعد في ترسيخ الذّاكرة الفرديّة، لتصبح ذاكرة جمعيّة.

وذكرت الرّاوية الظّروف التي حالت دون لقائها بابنها حسن، بعد عودتها إلى لبنان، بسبب زيارته فلسطين[3]؛ هنا حضر سياق نفسيّ عاطفيّ ضمن سياق سياسيّ قانونيّ، عبّر عن الخيبة وحلول الصّمت كأداة للتّعبير عن الثّقل والخذلان، كما عبّر عن لغة التّألّم من المأزق السّياسيّ العميق.

وتحدّثت عن عبد الذي حضّر لعرض قضيّة فلسطين في المحاكم البلجيكيّة، مبيّنًا القوانين والأحكام المُلزمة دوليًّا ومعاهدة روما وما تلاها من قرارات، والدّول الأوروبيّة التي التزمت بها[4]؛ فعلّقت رقيّة على الموضوع في سردها: «هل يعيش عبد وهمًا؟ هذه القضايا التي انهمك في الإعداد لها منذ سنين. هل تعيد حقًّا لقتيل؟..»[5].

تجلّى هنا سياق قانونيّ حقوقيّ، حاول إبراز دور القانون الدّوليّ كمسار مقاومة غير مسلّح، والتّأكيد على تنوّع وسائل النّضال، فبيّن أنّ القضيّة حيّة حتّى في ساحات القضاء؛ وتجلّى كذلك سياق وجدانيّ، أظهر التّوتّر النّفسيّ بين الحلم والواقع، وبين الأمل في العدالة والخيبة منها، وتجلّى كذلك سياق توثيقيّ اجتماعيّ، كشف الإصرار

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 439 و440.
2- نفسه، ص 441 و442 و443.
3- نفسه، ص 431 و432 و433.
4- نفسه، ص 440.
5- نفسه، ص443 و444 و445.

على المقاومة بالذّاكرة والأوراق، ونقل صورة جيل جديد، لم يتعب من المحاولة على الرّغم من معرفة صعوبة الطّريق.

وتحدّثت عن زيارة الحدود اللّبنانيّة الفلسطينيّة، احتفالًا بتحرير أرض جنوب لبنان؛ فوصفت قدوم الباصات من صيدا وصور إلى الحدود، وهتاف الأهالي والغناء والأهازيج من الدّاخل[1]، كما وصفت لقاءها بأرض فلسطين[2]، فتجلّى في سردها سياق تاريخيّ احتوى التقاء الفرح الجمعيّ بتحرير الجنوب مع الحنين للوطن الأمّ، وخلق مشهد وحدة وجدانيّة بين أهالي الدّاخل الفلسطينيّ وأهالي المخيّمات والجنوب اللّبنانيّ، فأبرز التّضامن الشّعبيّ والاجتماعيّ الذي تخطّى الأسلاك والحدود، وبيّن الوحدة الوجدانيّة التي لا يستطيع الاحتلال محوها، وتجلّى كذلك سياق وصفيّ حسّيّ للحدود بين الوطن والأرض المحتلّة، أظهر أثر الرّؤية المباشرة لأرض الوطن، وتعزيز الشّعور بالتّناقض بين جمال الأرض ووجود الاحتلال كجدار مادّيّ رمزيّ.

وصفت كذلك، لقاء أبناء الوطن من جانبي السّلك الشّائك: اللّافتات، الأعلام، تبادل التّحيّة، التّعريف بقراهم وبمخيماتهم، تبادل النّساء الطّعام بين جانبي السّلك[3]؛ فتجلّى سياق هوياتيّ أكّد الانتماء الجمعيّ عبر الأسماء والبلديات الأصليّة، فقام بتحويل الحدود السّياسيّة إلى نقطة لقاء رمزيّ وهويّة فلسطينيّة موحّدة، وبرز معه سياق نسويّ تضامنيّ بيّن التّضامن الأنثويّ كجزء من المقاومة اليوميّة والذّاكرة الحيّة، وقدّم النّساء كحاملات للذّاكرة والحنين والوصل بين الأجيال.

ونقلها لقاؤها بامرأة من عين غزال إلى ذكرياتها في الوطن قبل التّهجير، فعرفت منها أخبار يحيى[4]؛ فتجلّى سياق اجتماعيّ تداخل فيه الماضي بالحاضر، من أجل المقارنة بين الماضي (الخطبة القديمة من يحيى الغزال)، والحاضر (يحيى صار أستاذًا جامعيًّا في عمّان، وكلّ منهما متزوّج من شخص آخر)، فكشف أثر النّكبة في مسارات الحياة الفرديّة، وربط الماضي بالمصير الحاضر (إحياء الماضي الفرديّ كجزء من التّاريخ الجمعيّ)، وأكّد على استمراريّة العلاقات على الرّغم من التّشريد.

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 447.
2- نفسه، ص 448.
3- نفسه، ص 448 و449 و450.
4- نفسه، ص 451 و452.

واستوقفها مشهد الاحتفال (إطلاق البالونات والحمام بألوان العلم وأسماء القرى)[1]؛ فتجلّى سياق تاريخيّ سياسيّ، أكّد حضور الوطن في الوجدان، على الرّغم من الاحتلال، وساعد في إحياء الأمل بالعودة، فجعل الاحتفال فعلًا رمزيًّا يحيي الأرض في الوعي الجمعيّ، ولازمه سياق نفسيّ وجدانيّ كشف التّوتّر الدّاخليّ للسّاردة ، من خلال تساؤلها «هل يُنهك الفرح؟ هل هو فرح أو شيء أعقد ويأتي من بعيد؟»[2]، فعبّر عن الوجع المختلط بالفرح في مشهد التّحرير، ووضّح التّعقيد العاطفيّ بين الفرح والحزن في حالة الشّتات.

وذكرت تحقّق لقائها بابنها حسن عند السّلك الحدوديّ، وشعورها في ذلك الوقت[3]؛ فتجلّى سياق اجتماعيّ عائليّ، أظهر أنّ الانتماء العائليّ لا يتأثّر بالمسافات ولا بالسّياسة، بل يقوّى في لحظات اللّقاء، فجسّد قوّة الرّوابط العائليّة على الرّغم من الحدود والصّعاب.

وبعدها تعرّفت إلى زوج ابنها حسن وأولاده، وحملت طفلته الصغيرة رقيّة: «(رقيّة الصّغيرة) يقول حسن بصوت عالٍ: ما الذي أهديه لرُقيّة؟ أحمّل الصّغيرة لامرأة تقف بجواري، أمدّ يدي إلى صدري قاصدة أن أهديها الحلية التي تحمل اسمها، حلية الكرديّ، صديق عبد. ألمس الحلية، أتحسّسها، ألمس المفتاح، أرفع الحبل من رقبتي، أضعه حول رقبة الصّغيرة، أقبّل جبينها، أعطيها للرّجل الطّويل، فيعيدها عبر السّلك إلى حسن، فتأخذها أمّها منه. قلتُ بصوت عالٍ: مفتاح دارنا يا حسن، أهديه إلى رقيّة الصّغيرة. أرى دموع حسن. أسمع امرأة تقف بجواري تزغرد»[4]؛ تجلّى هنا سياق هويّاتيّ؛ فإهداء المفتاح للحفيدة رقيّة الصّغيرة، يرمز إلى نقل الذّاكرة، وترسيخ الوعي بالانتماء لدى الجيل الجديد، وتربيته على التّمسّك بحمل القضيّة.

ووصفت مغادرة الأهالي الحدود، وعودتهم إلى منازلهم[5]، ووصفت اللّقاء بالرّسام الصّغير ناجي بين اليقظة والنّوم، قبل أن تفتح عينيها وتغادر الباص؛ فذكرت أنّه يعمل ويساعد أهله على الرّغم من صغر سنّه، وهو تلميذ في الصّفّ الثّاني الإعداديّ، من

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 452.
2- نفسه، ص 452.
3- نفسه، ص 452 و453.
4- نفسه، ص 453 و454.
5- نفسه، ص 454.

مخيّم عين الحلوة، وأصله من الجليل؛ رسمها في رسمتين بالثّوب الفلّاحيّ: في الرّسمة الأولى تحمل طفلة في الأقمطة على وشك أن تحمّلها لشاب في الجانب المقابل من السّلك، يرفع يديه باتّجاه الطّفلة، على صدر الطّفلة مفتاح كبير عتيق يغطّي ثلثي جسمها. وفي الرّسمة الثّانية، رسمها وهي نائمة مع وشم واضح تحت الأنف وجديلتين[1]؛ فتجلّى هنا سياق ثقافيّ/ فنّيّ رمزيّ أبرز دور الإبداع والفنّ في نقل الذّاكرة، وتحويل الواقع إلى رمز.

وختمت الرّاوية بتساؤل حول احتمال التقاء حفيدتها الطّفلة رقيّة بالرّسام الصّغير ناجي الخارج من حلمها أو من الحقيقة في مخيّم عين الحلوة: «بين النّوم والصّحو في سريري يلتبس عليّ الأمر. أقول هل كان ناجي يجلس بجواري أم كان طيفًا في المنام؟ هل أجده صباح الغد في عين الحلوة؟ هل نلتقي ويسمح لي أن أتعرّف عليه أكثر، وأتابعه يومًا بعد يوم، وهو يكبر؟ هل يلتقي ناجي برقيّة الصّغيرة ذات يوم، عبر السّلك أو من دونه؟ سأنام. أرهقني اليوم بأحداثه الكثيرة. سأنام لأصحو مبكرًا وأذهب إلى المخيّم لأبحث عن ناجي، وأتأكّد أنّه هناك»[2].

تجلّى في السّرد سياق زمنيّ كشف مقاربة بين لقاء الرّاوية رقيّة بيحيى (في أوّل الرّواية)، وبناجي الصّغير (في آخر الرّواية)، واحتمال التقاء رقيّة الصّغيرة بناجي الصّغير في المستقبل، فأظهر أنّ الرواية تبني تسلسلًا زمنيًّا ينتقل من الماضي إلى الحاضر، ثمّ إلى المستقبل؛ فيحيى يجسّد الماضي المفقود، وناجي الكبير يرمز إلى الحاضر بالذّاكرة المتجلّية في الفنّ، وناجي الصّغير يشير إلى الأمل والاستمراريّة.

وهكذا حوّلت السّاردة كلّ مشهد في مرحلة العودة، إلى خطاب رمزيّ ربط الحاضر بالماضي والمستقبل، فصار الاحتفال واللّقاء والفنّ أدوات مقاومة رمزيّة ضدّ النّسيان، مشكّلة سياقًا دلاليًّا، وظيفته: توثيق الذّاكرة الجمعيّة عبر التقاء أهل الشّتات وأهل الدّاخل الفلسطينيّ، وتأكيد استمراريّة الهويّة الفلسطينيّة عبر الأجيال والنّساء خاصّة.

1- عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ص 456 و457 و458.
2- نفسه، ص 459.

استنتاج

تبيّن من خلال هذه الدّراسة، أنّ العنوان/ الطّنطوريّة لا يقتصر على كونه إطارًا شكليًّا للرّواية، بل يمثّل هويّة خطابيّة تؤطّر السّرد، وتوجّهه عبر مساراته المتعدّدة؛ ففي بعده التّسمويّ، قدّم تعريفًا أوّليًّا بالخطاب الرّوائيّ، من خلال ربطه مباشرة بفضاء جغرافيّ/ تاريخيّ محدّد، هو قرية الطّنطورة ضمن سياق النّكبة والتّهجير القسريّ؛ وفي بعده التّأويليّ، انفتح على دلالات رمزيّة تجاوزت حدود المكان، فتحوّل من دالٍ على هويّة فرديّة (تمثّلت في رقيّة الطّنطوريّة)، إلى دالٍّ على هويّة جمعيّة (تختزل معاناة الفلسطينيّين بسبب التّهجير القسريّ والشّتات).

وعبر تتبّع حياة الرّاوية، من خلال التّحليل، لاستخلاص السّياقات المتداولة في الخطاب الرّوائيّ (الزّمنيّة والمكانيّة والاجتماعيّة/ النّفسيّة والسّياسيّة/ التّاريخيّة والثّقافيّة/ الهوياتيّة)، تكشّف أنّ العنوان امتدّ فيها، فعكس دلالات الانتماء في السّياق السّرديّ:

- في مرحلة الحياة في الوطن: حضر بوصفه جذر الهويّة، ومرجعيّة الذّاكرة الأولى.
- في مرحلة التّهجير القسريّ: تحوّل إلى رمز للغربة القسريّة، وللذّاكرة في مواجهة النّسيان.
- في مرحلة العودة: استعاد بعده الرّمزيّ، كهويّة باقية على الرّغم من الاحتلال، مؤكّدًا أنّ الانتماء ليس جغرافيًّا فقط، بل وجوديًّا ومعرفيًّا.

هذه السّياقات الممتدّة للعنوان في الخطاب الرّوائيّ، أظهرت لنا أنّ الرّواية تبني سرديّتها على ثلاثيّة وجوديّة، هي: الوطن كمنطلق للهويّة، والتّهجير كذاكرة تعيش الشّتات وتشكيل الذّات، والعودة كإصرار على البقاء ومقاومة المحو والنّسيان؛ فتبيّن أنّها سياقات متكاملة تتقاطع في قصديّة محدّدة، تتمثّل في: تحميل فعل الانتماء وحقّ العودة عبر الأجيال، من خلال حماية الذّاكرة من الطّمس والنّسيان؛ فالعنوان/ الطّنطوريّة هو خطاب انتماء وذاكرة ومقاومة، يوجّه السّرد ويوازيه ويكمّله؛ لتغدو الرّواية شهادة وجوديّة على أنّ الكلمة التي تمثّل الذّاكرة الجمعيّة، تكتسب القدرة على مقاومة الاحتلال، بما تتيحه من استعادة للمكان المفقود وصونه من التّلاشي.

وبذلك تتّضح قيمة العنوان في الجمع بين الوظيفة التّسمويّة التي تعرّف النّصّ وتؤطّره في سياق محدّد، والوظيفة التّأويليّة التي تمنحه عمقًا دلاليًّا في المتن الخطابيّ؛ من هنا، يغدو العنوان نقطة انطلاق لدراسات أوسع تتناول وظائفه في ضوء السّرديّات الحديثة وعلاقته بالمتلقّي، في سياق ثقافيّ وتاريخيّ متحوّل، فيصبح أفقًا تأويليًّا مفتوحًا.

المصادر والمراجع

المراجع العربيّة

1. الأحمر (فيصل): معجم السّيميائيّات، ط1، الجزائر: منشورات الاختلاف، 2010.
2. الجزار (د. محمد فكري): العنوان وسميوطيقا الاتّصال الأدبيّ، لا ط.، القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1998.
3. حرب (علي): نقد الحقيقة، ط2، بيروت: المركز الثّقافيّ العربيّ، 1995.
4. الحميداني (حميد): بنية الخطاب السّرديّ من منظور النّقد الأدبيّ، ط3، الدّار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ،، 2000.
5. خليل (د. حلمي): مقدّمة لدراسة اللّغة، لا ط، الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة، 2000.
6. رحيم (عبد القادر): علم العنونة، ط1، دمشق: دار التّكوين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، 2010.
7. الشّهري (عبد الهادي بن ظافر): استراتيجيّات الخطاب– مقاربة لغويّة تداوليّة، ط1، بيروت: دار الكتاب الجديد المتّحدة، 2004.
8. عاشور (رضوى): الطّنطوريّة، ط2، القاهرة: دار الشّروق، 2011.
9. عتيق (د. عبد العزيز): علم المعاني، لا ط، بيروت: دار النّهضة العربيّة، 1985.
10. الكريم (عبد الله جاد): التّداوليّة في الدّراسات النّحويّة، ط1، القاهرة: مكتبة الآداب، 2014.

1. المراجع المترجمة

1. أرمينكو (فرانسواز): المقاربة التّداوليّة، ترجمة د. سعيد علّوش، لا ط، الرّباط: مركز الإنماء القوميّ، 1986.
2. دايك (فان): النّصّ والسّياق، ط.1، ترجمة عبد القاهر قنيني، المغرب: دار أفريقيا الشّرق، 1999.
3. دلاّش (الجيلانيّ): مدخل إلى اللّسانيّات التّداوليّة، ترجمة محمّد يحياتن، لا ط، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعيّة، 1992.
4. العطّار النّيسابوريّ (فريد الدين النّيسابوريّ الهمداني المتوفّى:627 ه): منطق الطّير، ترجمة وتقديم بديع محمّد جمعة، ط1، بيروت: دار الأندلس للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2002.

فلسفة الثّنائيّات في شعر المهجر، التّشاؤم والتّفاؤل
عند إيليا أبي ماضي أنموذجًا

The philosophy of dualities in diaspora poetry, pessimism and optimism in Elia Abu Madi as a model

د. فاطمة أحمد عبد القادر الزغول[1]

Dr. Fatima Ahmed Abdel Qader Al-Zaghoul

تاريخ الاستلام 2025 /10/9 تاريخ القبول 11/ 2025/10

ملخص

يتناول البحث مظاهر فلسفة الثّنائيّات الضّديّة في شعر المهجر، مركزًا على ثنائيّة التّشاؤم والتفاؤل في شعر إيليّا أبي ماضي، أحد أبرز شعراء الرّابطة القلميّة في المهجر. لقد امتاز شعره بالميل إلى الفلسفة، وحبّ الطّبيعة، والجمع بين ثنائية التّشاؤم والتّفاؤل في دواوينه الشّعريّة، فمرّة نجده يدعو النّاس للتّبسم والتّفاؤل والأمل والإقبال على الحياة، وأخرى نجده يبحث عن ذاته بين أسرار الوجود، فلا يجد سوى اليأس والحيرة.

يتألّف البحث من مقدمة عرضت السّمات العامة لأدب المهجر، ومظاهر فلسفة الثّنائيّات الضّديّة عند شعراء الرّابطة القلميّة، كما تضمن ثلاثة مضامين فرعيّة، المضمون الأوّل: يبحث في مفهوم الثّنائيّات الضّديّة ومظاهرها في أدب المهجر، والمضمون الثّاني: يعرض ترجمة وجيزة للشّاعر إيليا أبو ماضي وآثاره الأدبيّة وسماته الأسلوبيّة.

أما المضمون الثّالث محور الدّراسة، فهو دراسة أسلوبيّة لمجموعة من الشّواهد الدّالة على مظاهر ثنائيّة التّشاؤم والتّفاؤل في شعر إيليا أبي ماضي.

وفي الختام تمّ استعراض ما توصل إليه البحث حول مظاهر التّشاؤم والتّفاؤل في شعر إيليا أبي ماضي وأثرها في الشّعر العربيّ الحديث.

الكلمات المفتاحيّة: الفلسفة، الثّنائيّات الضّديّة، التّشاؤم، التّفاؤل

1- حاصلة على الدّكتوراه في الفلسفة في اللّغة العربيّة وآدابها/ الأدب والنقد الحديث من جامعة اليرموك الأردنيّة/ بتاريخ: 26/ 12/ 2024

Abstract

The research examines the manifestations of the philosophy of antithetical dualities in diaspora poetry, in which this phenomenon has emerged. It focuses on the duality of pessimism and optimism in the poetry of Elia Abu Madi, one of the most prominent poets of the Pen League abroad. His poetry is characterized by its inclination toward philosophy, a love of nature, and the combination of the duality of pessimism and optimism in his poetry collections. At one point, we find him calling on people to smile, be optimistic, hopeful, and embrace life. At another point, we find him searching for himself amidst the secrets of existence, only to find only despair and confusion

The research consists of an introduction that presents the general characteristics of diaspora literature and the manifestations of the philosophy of antithetical dualities among the poets of the Pen League. It also includes three subtopics: The first section examines the concept of antithetical dualities and their manifestations in diaspora literature. The second section presents a brief biography of the poet Elia Abu Madi, his literary works, and his stylistic characteristics

The third section, the focus of the study, is a stylistic study of a group of examples demonstrating the duality of pessimism and optimism in Elia Abu Madi's poetry. In conclusion, the research findings on the manifestations of pessimism and optimism in Elia Abu Madi's poetry and their impact on modern Arabic poetry were reviewed

Keywords: philosophy, dualisms, pessimism, optimism

المقدّمة

شكّل الأدب العربيّ في المهجر حلقة أساسيّة من حلقات النّهوض الأدبيّ الّتي شهدتها عصور النّهضة والإحياء، والّتي انطلقت بدافع الغيرة على الحالة الّتي وصل إليها الأدب العربي من التّخبّط والاضطراب نتيجة الأوضاع العامة في العالم العربي. فقد هاجر

مجموعة من الشّباب العربيّ إلى الأمريكيّتين للبحث عن الحرية والحياة الكريمة، بعيدًا عن قيود الفقر والتّهميش والطّائفيّة، فوجدوا في تلك البلاد من الحرّيّة الفكريّة ما فجّر مواهبهم الشّعريّة والأدبيّة، ودفعهم إلى تأسيس رابطة تضم إبداعاتهم وتنمّيها، فتأسّست الرّابطة القلميّة في أمريكا الشّمالية، لتضمّ مجموعة من عيون الأدباء والشّعراء، كما تأسّست العصبة الأندلسية في أمريكا الجنوبيّة لتضمّ مجموعة أخرى لا تقلّ قدرًا ومكانة عن المجموعة الأولى.[1]

اتّسم الأدب المهجريّ منذ انطلاقته بالميل إلى الفلسفة، والعودة إلى الطّبيعة، ومحاولة تحطيم الثّنائيات الّتي فصلت العالم إلى نصفين متناقضين، فاتّخذت قصائدهم طريق الدّعوة إلى الوحدة الكونيّة، وإلى حياة الغاب وإلى تآلف الكائنات. لكنّهم سرعان ما وجدوا استحالة الخروج من النّظام الثّنائيّ للكون، فعادوا إلى بناء قصائدهم على الثّنائيّة، فبرزت في قصائدهم عديد من الثّنائيّات، مثل ثنائيّة الخير والشّر الّتي تبلورت في فكر ميخائيل نعيمة، كما نجد ثنائيّة العقل والقلب والصّراع بينهما في فكر جبران خليل جبران، وإيليّا أبو ماضي ، كما وجدت ثنائيّة النّفس والجسد صداها عند نسيب عريضة وغيره.[2]

أما ثنائيّة التّشاؤم والتّفاؤل فقد شكّلت محورًا بارزًا في شعر المهجر الّذي يعكس حالة الاضطراب الّتي عاشها الشّاعر المهجريّ، ما بين النّوازع الإنسانيّة والرّومانسيّة، وما بين الحنين إلى الوطن ومهد الصّبا، وبين الفكر الفلسفيّ الغربيّ والتعمّق في النّفس البشريّة، وعلاقتها بالطّبيعة والكون والصّراعات الإنسانيّة، فظهرت هذه الثّنائيّة بشكل بارز في شعر إيليا أبو ماضي، وبرزت في عدد من قصائده النّزعة التّفاؤليّة، وفي قصائد أخرى تبدو النّزعة التّشاؤميّة واضحة، وقد نلمح النّظرة التّشاؤميّة والتّفاؤليّة في قصيدة واحدة كقصيدة الطّلاسم.[3]

1- الخليفة الماحي الخليفة: أثر شعراء الرّابطة القلميّة في توجّهات الشّعر العربيّ الحديث، ٢٠١٤م، جامعة النيلين، ص 10 وما بعدها.

https:llrepository.neelain.edu.sd

2- ينظر :السّويفان، صباح هابس، توظيف الثّنائيّات الضّديّة بين شارل بودلير وإيليّا أبي ماضي، دراسة مقارنة، 2020م، الكويت، جامعة الكويت، ص ٤٠٦ وما بعدها.

3- ينظر :سلطان، محمود، إيليا أبو ماضي بين التّشاؤم والتّفاؤل، البيان الكويتيّة، العدد 72، تاريخ الإصدار 1 مارس 1972، ص 29.

تسعى هذه الدّراسة إلى تلمّس مظاهر التّشاؤم والتّفاؤل في شعر إيليّا أبي ماضي من خلال استعراض عدد من الشّواهد في قصائده بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة الّتي تناولت هذا الموضوع، ومنها: التّفاؤل والتّشاؤم في شعر إيليّا أبو ماضي للمؤلّف حاتم محمد علي عبد الرّحمن، وهي رسالة لنيل درجة الماجستير من جامعة الخرطوم، أشرف عليها الدّكتور عادل عثمان الهادي عام 2006م، وثنائيّة التّفاؤل والتّشاؤم في شعر إيليّا أبو ماضي، دراسة لنيل درجة الماجستير، لأميرة ناصر محمود حسن وهدان، والتّصوّرات التفاؤليّة في الأدب المهجريّ العربيّ، أشعار إيليا أبي ماضي أنموذجاً، بحث من إعداد ميرا محيي الدّين، ومقالة بعنوان التّشاؤم والتّفاؤل عند إيليّا أبو ماضي للدكتور سالم بن رزيق بن عوض نشرت في المجلّة الثّقافية الجزائريّة، بتاريخ 10/31/ 2019م، وغيرها من الدّراسات.

فلسفة الثّنائيّات في شعر المهجر

يعكس الشّعر واقع الشّاعر، وما يخالجه من شعور، مهما حاول الخروج من دائرة الذّات، إلى رحابة الكون، ومحاكاة الآخر، فالشّاعر أسير رؤيته الّتي تنجم عن نظرته إلى الأشياء وثقافته الذّاتيّة ، وصحّته النّفسيّة، فتولد لديه إمّا النّظرة التّفاؤليّة الّتي تتأمّل الأشياء بروح إيجابيّة تتوقّع الخير والأمل والفرح وسعة الوجود وإشراقة المستقبل، أو تراها بعين التّشاؤم الّتي تتوقّع السّوء والشّر واليأس، وترى الحياة بجانبها السّلبيّ.[1]

والثّنائيّات كما عرّفها المعجم الفلسفيّ هي: «الثّنائي من الأشياء ما كان ذا شقّين، والثّنائيّة هي القول بزوجيّة المبادئ المفسّرة للكون، كثنائيّة الأضداد وتعاقبها، أو ثنائيّة الواحد والمادّة، أو ثنائيّة الواحد وغير المتناهي».[2]

تعدّ الثّنائيّات الضّديّة من أساسيّات الوجود الّتي تحتاج من المتأمّل نظرة عميقة، فثمّة علاقة عميقة بين كلّ متضادين، كالخير والشّر، والموت والحياة، واللّيل والنّهار، لا تعني علاقة تناقض؛ بل علاقة تواز وتقابل، فحقيقة الوجود تقوم على وجود تقابل بين

1- ينظر: الحسن، أردهان حسن، الثّنائيّات الضّديّة في قصيدة المواكب لجبران خليل جبران،، المجلّة الدّوليّة لدراسات اللّغة العربيّة وآدابها، دبي، الإمارات، تاريخ النّشر 2024/11/26، ص 110.
2- صليبا، جميل، المعجم الفلسفيّ، دار الكتاب الثّقافيّ، بيروت، 1982م، باب الثّاء، ص 379 - 380.

طرفين متضادين.[1]

يمكن القول إنّ التّفاؤل والتّشاؤم من الثّنائيات الّتي تتناوب في التّأثير على النّفس الإنسانيّة الواحدة، إذ يمكن للشّخصيّة الواحدة أن تبدو بمظهر متفائل بعض الوقت، ثمّ تتحوّل إلى حالة التّشاؤم في وقت آخر، وذلك مرتبط بالتّغيرات الّتي تحدث للشّخصيّة والمؤثّرات الّتي تتعرّض لها، فما هو التّشاؤم ؟ وما هو التّفاؤل ؟ وما انعكاسات هذه الثّنائيّة على شعراء المهجر؟

التّفاؤل لغة من الفأل ورد في معجم لسان العرب « الفأل وهو ضدّ الطّيرة ، والجمع فؤول» [2]وقال الجوهري: الجمع أفؤل، وأنشد للكميت: ولا أسأل الطّير عما تقول. ولا تخالجني الأفؤل، والفأل أن يكون الرّجل مريضًا فيسمع آخر يقول يا سالم ، أو يكون طالب ضالّة فيسمع آخر يقول يا واجد، فيقول: تفاءلت بكذا، وتوجّه له ظنّه كما سمع أنه يبرأ من مرضه أو يجد ضالّته»[3]

أمّا التّشاؤم فهو من الفعل شأم «والشّؤم خلاف اليمن، ورجل مشؤوم على قومه والجمع مشائيم نادر وحكمه السّلامة»[4]

فالتّشاؤم والتّفاؤل من السّمات النّفسيّة الّتي عنيت بها الدّراسات النّفسيّة عناية فائقة، وأكثر ما تجد النّزعات النّفسيّة صداها في نفوس الشّعراء المرهفة، الّتي سرعان ما تتأثّر بمظاهر الحزن والفرح، فتخرجه إلى الوجود فنًّا راقيًا ، فقد تأثّر العديد من الشّعراء في المهجر بهذه النّزعة الثّنائيّة، فمال شعر بعضهم إلى التّشاؤم، ونجد ذلك عند الشّاعر جبران خليل جبران، إذ تأثّر بالمعاملة القاسية من والده الّذي حاول صرفه عن طريق الأدب، ولم يتفهم شدّة تعلقه به، كما زادته الحياة قسوة وحزنًا وسوداويّة عندما أفقده مرض السّل معظم أفراد عائلته المقربين، في فترة زمنيّة قصيرة، إذ فقد أخته وأمّه وأخاه،

1- ينظر: الدّيوب، سمر، الثّنائيّات الضّديّة، بحث في المصطلح ودلالته، المركز الإسلاميّ للدّراسات الاستراتيجية، ط1، 2017،ص 16.

2- ابن منظور، جمال الدّين محمد بن مكرم، لسان العرب، 1405هـ، م 12، باب اللّام، فصل الفاء، نشر أدب الحوزة.

3- الأزهري، تهذيب اللّغة، تحقيق محمد عوض مرعب، دار إحياء التّراث العربيّ ، بيروت ، ط1، ص 1849.

4- ابن منظور، لسان العرب، المرجع السّابق، باب الميم ، فصل الشّين .

ما انعكس على شعره بالتّشاؤم والحزن والأسى،[1] ومن الشّواهد على ذلك هذه الأبيات:

«وقلّ في الأرض من يرضى الحياة كما

تأتيه عفوًا ولم يحكم به الضّجر

لذاك قد حوّلوا نهر الحياة إلى

أكواب وهم إذا طافوا بها خدروا

فالنّاس إن شربوا سرّوا كأنهم

رهن الهوى وعلى التّخدير قد فطروا»[2]

تبدو في هذه الأبيات النّزعة التّشاؤميّة الّتي تسيطر على الشّاعر، والّتي ينظر فيها إلى الحياة نظرة سوداويّة، نابعة من فلسفة تتعمّق في النّفس الإنسانيّة، لترى ما وراء الرّضى الظّاهر من بوادر الضّجر المتواري، فالنّاس في نظر الشّاعر يظهرون على غير حالتهم الحقيقيّة، فهم مخدّرون يتسترون بالوهم كي يتأتّى لهم التّماشي مع ضجر الحياة وسوئها.

وهذه النّظرة التّشاؤميّة لدى الشّاعر جبران نابعة من معاناة شديدة من سوء الأحوال الّتي قاساها، والّتي جعلته يرى النّاس من هذا الجانب المظلم، ويحاول الهروب منه إلى عوالم أخرى يشعر فيها بالتّوازن والتّصالح مع الطبيعة، فيجد ضالّته في الغاب، الّذي عدّه العالم الأسمى للحياة الكريمة. ومن الشّواهد أيضًا:

«واللّطف في النّاس أصداف وإن نعمت

أضلاعها لم تكن في جوفها الدّرر

فمن خبيث له نفسان واحدة

من العجين وأخرى دونها الحجر»[3]

ومن الشّواهد أيضًا:

1- ينظر: قبش، أحمد، تاريخ الشعر العربي الحديث ، 1971م، بيروت ، دار الجيل، ط1، ص 195.
2- جبران خليل جبران، المجموعة العربيّة الكاملة لمؤلّفات جبران خليل جبران، تدقيق ميخائيل نعيمة ، دار صادر ، بيروت، ص 358.
3 – المصدر نفسه، ص 354.

« وما السّعادة في الدّنيا سوى شبح يرجى فإن صار جسمًا ملّه البشر

كالنّهر يركض نحو السّهل مكتدحاً حتّى إذا جاءه يبطي ويعتكر»[1]

ففي هذه الأبيات تبدو النّزعة التّشاؤمية في النّظرة إلى النّاس، فهو لا يرى فيهم غير الجانب السّيّء المظلم، حتى لو بدت منهم جوانب الخير، فهي مجرد غطاء خارجيّ، ليس في داخله خير يرتجى، والسّعادة يراها مجرد شبح، فإن صارت حقيقة مجسّدة، ملّها النّاس، وكأنّ الشّقاء هو الحتميّة الّتي تفرض نفسها على إرادة الإنسان وطموحه، وكأنّه اعتاد على الشّقاء لدرجة الضّجر من السّعادة إن حلت به.

أمّا الجانب التّفاؤلي في حياة الشّاعر جبران، فهو ذلك الجانب المتمثّل في حياة الغاب، الّذي وجد فيه الحرية والحياة المثلى، بعيدًا عن مظاهر الحضارة الخادعة، وثنائيّاتها وقوانينها الصّارمة، ومن الشّواهد على تفاؤله بحياة الغاب:

«ليس في الغابات حزنٌ لا ولا فيها الهموم

فإذا هبّ نسيمٌ لم تجيء معه السّموم

ليس حزن النّفس إلّا ظلّ وهمٍ لا يدوم

وغيوم النّفس تبدو من ثناياها النّجوم

أعطني النّاي وغنّ فالغنا يمحو المحن

وأنين النّاي يبقى بعد أن يفنى الزّمن»[2]

في هذه الأبيات يبدو الشّاعر متفائلًا بشدة في حياة الغاب، فهو لا يرى فيها موطنًا للهموم أو الحزن، فالنّسائم العليلة غير محملة بالأدخنة والسّموم الّتي تمتلئ بها حياة المدينة، وحتّى لو اعترى النّفس حزن شفيف في الغابات، لن يكون سوى ظلّ وهم سرعان ما ينجلي مع جمال الطّبيعة، وسحرها الأخّاذ، فحتّى غيوم النّفس لا يمكنها أن تخفي النّجوم المضيئة بالفرح الّتي ستظهر من بين ثناياها، وكأنّ التّصالح مع الذّات، ومع العوالم الكونيّة، وجد سبيله في حياة الغاب الّتي صوّرها جبران في غاية التّفاؤل والنّقاء

1- جبران خليل جبران، المجموعة العربيّة الكاملة لمؤلّفات جبران خليل جبران، تدقيق ميخائيل نعيمة ، دار صادر ، بيروت، ص 360.

2- جبران خليل جبران، المصدر السّابق، ص 354.

اللّامع كالنّجوم المتلألئة في سماء الكون.

ومن شعراء المهجر الّذين برزت في شعرهم الظّواهر الثّنائيّة، وخاصة نزعتي التّشاؤم والتّفاؤل، الشّاعر رشيد أيّوب الملقّب بالدّرويش، والشّاعر الشّاكي لكثرة ما شكا الزّمان، فقد كان يدمن الخمر، وأصيب بنكبة في ماديّاته في نيويورك، فتنقّل شعره ما بين التّشاؤم والحزن والألم، وما بين التفاؤل بالحب والغزل والحياة الرومانسية، ومن القصائد الّتي تبدو فيه النّزعة التّشاؤميّة في شعر رشيد أيّوب، هذه الأبيات من قصيدة: غروب شمس الحياة:

«دنت المنيّة وانقضى عمري ونسيت ما قد كان من أمري

غابت رسومٌ في مخيّلتي كانت تضيء كأنجم زهر

وخبا فؤاد كان مشتعلًا بالحبّ مثل النّار في صدري

ودويّ نفسي الآن خارجة مني دويّ الموج في البحر»[1]

في هذه الأبيات تظهر جليًّا حالة التّشاؤم والحزن وفقدان الأمل بالحياة الّتي ولدها شعور الشّاعر بدنو أجله، فاقتراب المنيّة أنساه ما كان عليه أمره، حتّى الرّسوم المضيئة الّتي كانت تزيّن حياته يشعر أنّها تلاشت من مخيلته، وخبت من قلبه شعلة الحبّ الّتي كانت تشعله كالنّار، فهو لا يشعر إلّا بدويّ خروج الرّوح من الجسد الّتي تشبه تلاطم موج البحر في شدّتها ونزاعها.

جسّد الشّاعر في هذه الأبيات قمّة فقدان الأمل بالحياة، وهل بعد شعور الموت أمل؟ فهو يشعر بتبدّد كلّ الرّغبات الّتي كانت كالنّار في توهّجها، لتصبح باهتة منطفئة تنتظر قدرها المحتوم الّذي لا ينفع معه التّأسّي ولا التّماسك والأمل .

أمّا النّزعة التّفاؤليّة في شعر رشيد أيّوب، فقد ظهرت في عديد من قصائده الّتي أراد فيها إظهار سمة التّأسّي، والزّهد في بهارج الحياة، والاكتفاء بالشّعور بالوئام النّفسيّ مع الشّعر الّذي أحبّه، كما يبدو في هذه الأبيات من قصيدة لست منهم:

1- أيوب، رشيد، أغاني الدرويش 2014م القاهرة ، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، (د، ط)، ص 33.

«ورحـــت والشّعـر دأبـــي ومــنزل الـوحـــي كنّـــي
إن جـــنّ ليـــلي أنـاجي أو ذرّ فـــــجري أغـــنّي
بـــــلى وربّة شـــــعري كـــــوخـــي كـجنّة عدن»[1]

فالشّاعر رشيد أيّوب في هذه الأبيات يكتفي بالحياة البسيطة الّتي يعيشها في كوخه الّذي يراه قصرًا من شدّة التّصالح مع النّفس والشّعور بالاندماج الرّوحي، فهو فرح متفائل بالقليل الّذي يراه كثيراً لشعوره بالزّهد والكفاف والرّضى بالقليل.

ولو تتبّعنا السّمات الّتي تفرّد بها شعراء المهجر، وخاصّة شعراء الرّابطة القلميّة، لوجدنا عدّة من هذه النّماذج الشّعرية الّتي اتّجهت نحو التّعبير الفلسفيّ، والنّزعة التّأمليّة الّتي تتناوب فيها مظاهر التّشاؤم والتّفاؤل في شعر معظم شعراء المهجر، كنعيمة، ونسيب عريضة، والرّيحاني، وغيرهم، الّذين تأثّروا بمشاعر الحنين إلى الوطن، والرّغبة في التّجديد ومواكبة روح العصر، ورهافة الحسّ الرّومانسيّ، والبعد الفلسفيّ التّأمليّ، فكان لشعرهم صداه البالغ على مستقبل الأدب العربيّ الحديث.[2]

أمّا الشّاعر المهجريّ الذي جمع بين التشاؤم والتفاؤل في شعره بشكل لافت، فهو الشّاعر إيليّا أبو ماضي، أحد أبرز شعراء الرّابطة القلميّة، فقد جمعت قصيدته المطولة (الطّلاسم) بين النّزعة التّأملية الّتي يحاول فيها البحث عن ذاته بين أسرار الوجود، فلا يجد سوى الضّياع والتّشاؤم بفقدان الأمل، وفي مواقع أخرى عديدة يدعو إلى التّفاؤل والأمل والإقبال على الحياة.[3]

ترجمة وجيزة للشّاعر إيليّا أبي ماضي

يعدّ إيليا أبو ماضي أحد روّاد الأدب العربيّ في المهجر، فقد ترك إرثاً أدبيًّا خلّد اسمه بين كبار شعراء الأدب العربيّ الحديث بأحرف من نور.

«حطم أبو ماضي الثّنائيّات في الحياة، فلا خير ولا شر، ولا ذكاء ولا بلاهة، و«ذرّة الرّمل ككلّ الجبال، و«كالّذي عزّ الّذي هان» وآمن بالغاب، عالمًا مليئًا بالخير والفضيلة

1- أيوب، رشيد، أغاني الدرويش 2014م القاهرة ، مؤسّسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، (د، ط)، ص 25.
2- ينظر: النّاعوري ،عيسي، أدب المهجر،1966م ط 3، مصر، دار المعرف، ص من 78 إلى 89.
3- ينظر: المرجع نفسه والصّفحات ذاتها.

ثمّ كفر به، وتحدّث عن قلّة جدواه»[1]

في قرية من قرى لبنان الوادعة الرّابضة في أحضان الجبال المكلّلة بغابات الأرز الخضراء، ولد الشّاعر إيليّا ضاهر إيليّا طانيوس أبو ماضي سنة 1889، وقيل 1894، بقرية المحيدثة من قضاء المتن بلبنان، وكانت مدرسة القرية أول بيت علم دخله، ونال من علمه ما استطاع نيله، ولكن تلك الدّروس البسيطة، لم ترو ظمأه الشّديد إلى العلم والمعرفة، وهذا ما حذاه إلى أن يسير على قدميه مسافة ميلين كلّ يوم، وهو في التّاسعة من عمره، ليسترق السّمع من نافذة مدرسة كان يديرها العلّامة الشّيخ إبراهيم المنذر، ولمّا لاحظ صاحب المدرسة شدّة اهتمام أبي ماضي بالعلم والمعرفة، دعاه إلى دخول مدرسته والانضمام إلى صفوف طلّابها دون أيّ مقابل.[2]

انتقل أبو ماضي إلى الإسكندريّة لإكمال دراسته سنة 1901م ، فدرس النّحو والصّرف ونظم الشّعر، وألّف ديوانه الأوّل (تذكار الماضي)، ثمّ ترك مصر، وهاجر إلى أمريكيا بعد أحد عشر عامًا، وعمل محرّرًا في جريدة (الفتاة) وبعدها عمل في (مرآة الغرب).[3]

اتّصل أبو ماضي بأعضاء الرّابطة القلميّة عام 1920م، وانضمّ إليهم، وعرّب بعض الرّوايات الأجنبيّة الّتي نشرها في جريدة السّمير، ثمّ عاد إلى لبنان عام 1948 حيث مثّل صحافة المهجر في مؤتمر منظّمة اليونسكو، تقلّد في تلك الرّحلة وسامَي الاستحقاق، وعاد إلى نيويورك، وتوفّي في الرّابع والعشرين من نوفمبر عام 1957م، تاركاً سيرته الأدبيّة العطرة، وحصيلة من الشّعر الذي لا زال يحتلّ مكانة مرموقة لدى هواة الشّعر ونقّاده.[4]

صدر للشّاعر أبي ماضي مجموعة من الدّواوين أوّلها تذكار الماضي الّذي ذكر سابقًا، وديوان إيليّا أبو ماضي الجزء الثّاني، ثمّ الجداول الّذي يعدّ أفضل دواوينه، والخمائل، وتبر وتراب الّذي جمع بعد وفاته.[5]

1- إحسان عباس و محمد يوسف نجم: الشّعر العربيّ في المهجر، أمريكا الشّمالية ، 1982م، ط3، ص 134.

2- ينظر الناعوري، المرجع السّابق ص 363،364. وينظر كذلك: قبش، أحمد، تاريخ الشعر العربي الحديث ، مرجع سابق ص 303.

3- ينظر: إحسان عبّاس ومحمد يوسف نجم، الشّعر العربيّ في المهجر ، المرجع السّابق ، ص 134.

4- ينظر: المرجع نفسه والصّفحة نفسها.

5- قبش، أحمد ، تاريخ الشّعر العربيّ الحديث ، المرجع السّابق ، ص 303.

أمّا عن شاعريّة أبي ماضي، فقد اكتملت بصدور ديوانه الجداول، وقبل ذلك كان يسير على نهج التّقليد، إذ قلّد الشّعر العبّاسيّ، وسار على طريق البارودي وإسماعيل صبري، وأحمد شوقي، ثمّ طوّر أسلوبه ليتحرّر من التّقليد شيئًا فشيئا ، ويكتسب سمته الفلسفيّة الخاصّة ، ويتّخذ أسلوبًا منفردًا حتّى عن أدباء المهجر، ثمّ عاد للتّقليد، فقلّد رباعيّات الخيّام في قصيدته الطّلاسم، وهي كبرى قصائده إذ تبلغ أبياتها 284 بيتًا، وبموته انتهت مدرسة المهجر بشكل رسميّ.[1]

أمّا عن فلسفة ثنائيّة التّفاؤل والتّشاؤم، هذه الظّاهرة الّتي انعكست بشكل لافت على غالبيّة قصائد شعر إيليّا أبو ماضي، فستتمّ الإضاءة عليها من خلال مجموعة من الأمثلة في الجزئيّة التّالية.

مظاهر التّفاؤل والتّشاؤم في شعر إيليّا أبي ماضي

لم يكن الشّاعر لينطق إلّا بلسان حاله، ولم يكن ليعبّر سوى عن أحواله، فإن شعر بالفرح والبهجة صدح شعره بما يوحي بذلك، وإن ألمّ به يأس أو حزن بدت على شعره عوارض ذلك الحزن واليأس، والشّاعر إيليا أبو ماضي، تعاقبت عليه فصول الحياة، بربيعها وخريفها، بخيرها وشرّها، بفرحها وحزنها، ومن المألوف أن يتقلّب شعره ما بين هذه الفصول، فإذا كانت هذه التعدّدية في السّمات الموضوعيّة مألوفة عند شعراء المهجر، فهي عند أبي ماضي تظهر بجلاء أكبر، فهو من أكثر شعراء المهجر موازنة بين ثنائيّة التّفاؤل والتّشاؤم، إذ يبدو في بعض قصائده داعيًا للفرح والإقبال على الحياة، ثم نراه في قصائد أخرى حائرًا يبحث عن الحقيقة، وحزينًا يبحث عن البهجة.

التّفاؤل في شعر أبي ماضي

لعل من أكثر قصائد إيليّا أبي ماضي تفاؤلًا وإقبالًا على الحياة، قصيدة(ابتسم)، تلك القصيدة الحواريّة الّتي يحاور فيها الشّاعر شخصية متشائمة داعيًا لها إلى التّفاؤل ونبذ التّشاؤم، ولعلّه بذلك يحاول مقاومة شعور الخيبات ومصادر الأسى في داخله، قبل مقاومتها لدى الآخرين، فهو يعكس ما يراه من أسباب التّشاؤم على الشّخصيّة المتخيّلة في الحوار، وفيما يلي مقتطفات من قصيدة ابتسم:

1–قبش، أحمد ، تاريخ الشّعر العربيّ الحديث ، المرجع السّابق ، ص 303.

« قـال: السّـماء كـــئيبة وتـجهما

قلت: ابتسم يكفي التّجهم في السّما

قـال: الصّبا ولّى، فقلت له: ابتسم

لـن يرجع الأسف الصّبا المتصرّما

قال: الّتي كانت سمائي في الهوى

صـارت لنفســي فـي الغرام جهنّما

خـانت عـــهودي بعـــدما ملّكتها

قلبـــي، فكيـــف أطيـــق أن أتبّسما؟

قلـــت: ابتسم واطرب فلو قارنتها

قضـــــيت عمـــرك كلّـه مـتألّما

قـــال: التّجـارة فـي صراع هـائل

مـــثل المســـافر كاد يقتله الظّما

أو غـــادة مسلولـــة مـحتاجـة

لـــدم، وتنفـــث، كلّمـا لهثت، دما!

قـــلت: ابتسم ما أنت جالب دائها

وشفائـــها، فـإذا ابتسمت فربّما...

أيكـون غيـرك مجرمًا، وتبيت في

وجـل كـــأنّك أنت صرت المجرما؟

قـال العدى حولي علت صيحاتهم

أأُسـرّ والأعـداء حولي في الحمى؟

قـــلت: ابتســم، لم يطلبوك بذمّهم

لـــو لـم تكـن منهم أجلّ وأعظما!»[1]

1- ديوان إيليّا أبي ماضي ، المصدر السّابق ، ص 655.

يستعرض الشاعر في هذه الأبيات مقوّمات الحياة النّفسيّة والاجتماعيّة الدّاعية إلى التّشاؤم على لسان الشّخصيّة المتخيّلة الّتي يحاورها، ومن هذه الأسباب ذهاب الصّبا، وخيانة المحبوبة، وكساد التّجارة، وظلم الأعداء واحتلالهم للبلاد، ثمّ يستعرض الشّاعر مقوّمات التّفاؤل المقابلة لها من خلال ردّه على شكوى تلك الشّخصيّة الحواريّة المتخيّلة، ففي البيت الأوّل يبدو انعكاس صفة التّشاؤم على البيئة المحيطة بالشّخصيّة، فهو يعكس صفة الكآبة على السّماء، ويبدي التّجهم نتيجة لذلك، ثمّ يعود ليطرح ما بداخله من أسباب التّشاؤم والتجهّم، وهي تتجسّد في ذهاب الصّبا، وخيانة المحبوبة ، فيردّ الشّاعر عليه بأن يبتسم ويتجاوز هذه النّظرة السّلبيّة للأشياء، وأخذها من جانبها المضيء، فإذا كانت السّماء كئيبة، فيكفي شعور النّاس بذلك التّجهم فيها، وعلى الإنسان أن يتجاوز هذا الشّعور ويستبدله بالابتسامة والفرح، فهو القوّة المؤثّرة فيما حوله، وعليه أن يتحلّى بالإيجابيّة، والتّفاؤل، كي يعكس ذلك على ما حوله.

يتحدّث الشّاعر بلسان الحكيم الّذي يقدر الحكمة وراء الأحداث، فعندما شكا الرّجل المتخيّل في الحوار من فقدان المحبوبة، خيانتها، ردّ الشّاعر عليه باعتبار ذلك خيرًا، فلو استمرت علاقتهما سيعيش معها في شقاء دائم بسبب صفاتها المخادعة الّتي تكشّفت له قبل التّورّط في إتمام العلاقة، وهذا جانب الخير فيما رآه الرّجل المحاور شرًّا، وهذه دعوة من الشّاعر أبي ماضي للبحث الفلسفيّ فيما وراء الأشياء، والتّبصر في مكامن الحكمة فيما يراه الإنسان شرًّا.

ومن القصائد الّتي تظهر فيها النّزعة التّفاؤليّة بصورة لافتة، قصيدة الشّباب أبو المعجزات، يقول الشّاعر إيليّا فيها:

«سـلام عـليكم رجـال الـوفاء وألف سـلام عـلى الـوافيات
ويـا فـرح القلب بالنّاشئين ففـي هـؤلاء جمال الحياة
هم الزّهر في الأرض إذ لا زهور وشهبٌ إذ الشّهب مستخفيات
إذا أنـا أكبـرت شـأن الشّباب فإن الشّباب أبو المعجزات»[1]

1- ديوان الشّاعر إيليّا أبي ماضي، المصدر نفسه ص 224.

يتفاءل الشّاعر أبو ماضي في هذه الأبيات بالشّباب الّذين يراهم أمل الحياة، ومبعث السّرور، وصنّاع المعجزات، فالحياة تحلو بهم، وهم نورها وبهجتها إذا اختفت شهب السّماء.

والتّفاؤل بالشّباب والإيمان بدورهم السّامي في بناء البلاد، سمة إيجابيّة تدفع بهم إلى العطاء والثّقة بأهميّة العمل بمسؤوليّة، فالأبيات رغم خفّة ألفاظها، وبساطة أسلوبها، وخفّة وزنها، إلّا أنّها غنيّة بقيمة موضوعها الّذي يبعث السّمات الإيجابيّة لدى فئة الشّباب، ويبعث في النّفوس التّفاؤل بدورهم ورسالتهم.

ولأنّ الشّاعر مغمور بالرّوح الإيجابيّة المتفائلة، والمقبلة على الحياة نجده يبعث الطّمأنينة في نفوس الكائنات من حوله، ويقبل على الحبّ منشرحاً، باعثًا التّفاؤل والأمل في نفس المرأة الّتي يقّدر دورها وجهدها في العطاء لمن حولها، كما في هذه القصيدة بعنوان : ابسمي

« ابسمي كالورد في فجر الصّباء وابسمي كالنّجم إن جنّ المساء
وإذا مـا كفّـــن الثّلـــج الثّرى وإذا مـا ستـــر الغيم السّماء
وتعـــرّى الرّوض مـــن أزهاره وتـوارى النّور في كهف الشّتاء
فاحلـــمي بـالصّيف ثمّ ابتسمي تخلقـــي حـولك زهـراً وشذاه
وإذا سـرّ نفـــــوسًا أنّهـــا تحســـن الأخذ فسرّي بالعطاء
وإذا أعـــياك أن تعطـــي الغنى فافرحـــي أنّك تعـــطين الرّجاء»[1]

يدعو الشّاعر في هذه الأبيات المرأة أن تبتسم وتتفاءل في كلّ الأوقات، وكلّ الأحوال، لتظلّ مزهرة كورود الفجر، ومهما عصفت بها رياح الخريف، وكفّن الثّلج التّراب وأخفاه عن الأنظار، وسترت الغيوم السّماء واختبأتا، فعليها أن تبتسم لأنّ هذه الأحوال لن تدوم، فالرّوض الّذي تعرى من زهوره، سيعود للإزهار، والنّور الّذي واراه كهف الشّتاء، سيعود وضاء في الصّيف.

1- ديوان إيليّا أبو ماضي، المصدر نفسه ص 124.

يدعو الشّاعر أبو ماضي المرأة الّتي تعطي بلا حدود دون أن تنتظر الأخذ، إلى التّفاؤل والفرح بعطائها، فهي مصدر الخير والأمل، وحتّى لو أتعبها جهد العطاء مع قلّة ذات اليد، فيكفيها أنّها تعطي الرّجاء والأمل.

ولعلّ نظرة متفحّصة في ديوان الشّاعر ابي ماضي، تكشف عديد من الشّواهد الدّالة على الرّوح التّفاؤليّة الّتي يتمتّع بها هذا الشّاعر، وسعيه الدّؤوب في بعث هذه الرّوح في كلّ من حوله، فهو متفائل بالرّضى بأحواله ومعيشته، ومتفائل بسحر الطّبيعة وجمالها الأخّاذ، كما أنّه متفائل بالشّباب والمرأة، ما جعل الشّباب يقبلون على شعره بنهم ورغبة قويّة.

التّشاؤم في شعر إيليّا ابي ماضي

رغم ما تمّ استعراضه من شواهد فيما سبق حول إقبال الشّاعر إيليّا أبو ماضي على الحياة، ودعوته للنّاس إلى الابتسام والتّفاؤل، إلّا أنّ المتتبّع لقصائده يجد كثيرًا من النّصوص الشّعرية تحمل نظرة سوداويّة، مليئة بالوحشة، والخوف، والتّساؤلات حول أصل الإنسان، والكون والحياة، وما قصيدته الطّلاسم، إلّا خير شاهد على التّخبط والحيرة والتّشاؤم، فهو يبحث عن ذاته في هذا العالم الّذي وجد نفسه فيه مرغما على الوجود، لم يختر طريقه ولا يعرف من أين أتى، ثمّ يتساءل حول ما سمعه من الكهنة والمفسّرين لنشوء الإنسان وأصله، هل ما يقولونه صحيحًا؟ ام محظ ادّعاء؟ ويكرّر في كلّ مقطع من القصيدة: لست أدري..

يقول الشّاعر في قصيدة الطّلاسم:

«جئت، لا أعلم من أين، ولكنّني أتيت

ولقد أبصرت قدّامي طريقًا فمشيت

وسأبقى ماشيًا إن شئت هذا أم أبيت

كيف جئت؟ كيف أبصرت طريقي؟

لست أدري!»

أجديد أم قديم أنا في هذا الوجود

هل أنا حرّ طليق أم أسيرٌ في قيود

هل أنا قائد نفسي في حياتي أم مقود

أتمنى أنّني أدري ولكن ...لست أدري! [1]

لربّما تدور هذه التّساؤلات في ذهن معظم البشر، لكنّها في ذهن الشّاعر والأديب، تكون أكثر استرسالاً وعمقًا، فقضيّة الوجود (الأنطولوجيا) مرتبطة بالأدب ارتباطاً وثيقًا، فرغم وجود الاختلافات الجوهريّة بين الأدب والفلسفة، والغاية الّتي يرمي إليها كلّ من الأديب والفيلسوف، فإنّ الأدب قائم على التّصوّرات العقليّة والتّخييل، والإدراك العقليّ يبدا بالتّصوّر وهو الإدراك السّاذج، ثمّ يصل بعدها إلى الإدراك المنطوي على الحكم على الأشياء،[2] فالشّاعر إيليّا هنا يفكّر في وجوده بعمق فلسفيّ، يحاول إدراك الحقائق، لكنّه يفشل في الوصول إلى الإدراك الكامل لهذا الوجود القصريّ، ما يجعله يسير متخبّطاً على غير هدى.

فالتّشاؤم في نظرة الشّاعر أبي ماضي في هذه القصيدة منشأه عدم الإدراك لحقيقة الوجود، والتّشكيك في كلّ التّفسيرات الّتي يسمعها حول هذا الوجود، ما جعله يشعر أنّه في طلاسم لا تفسير لها، فراح يشكو إلى البحر لعلّه يجد جوابًا يريحه من عناء البحث، ويرشده إلى طريق الأمان، يقول الشّاعر أبا ماضي مخاطبًا البحر:

« قد سألت البحر يومًا هل أنا يا بحر منكا؟

هل صحيح ما رواه بعضهم عنّي وعنكا؟

أم ترى ما زعموا زورًا وبهتانًا وإفكا؟

ضحكت أمواجه مني وقالت:

لست أدري!

أيّها البحر، أتدري كم مضت ألف عليكا

وهل الشّاطئ يدري أنّه جاثٍ لديكا

1- أبو ماضي: الدّيوان ، المصدر نفسه، ص 191.

2- ينظر: الصّدر، محمد باقر(1982) : فلسفتنا، ط1، لبنان ، بيروت، دار التّعارف للمطبوعات، ص (58 - 61).

وهل الأنهار تدري أنّها منك إليكا

ما الّذي الأمواج قالت حين ثارت؟

لست أدري!»[1]

يجسّد الشّاعر أبو ماضي البحر، ويجعل منه صديقًا يحاوره، ويسأله لعلّه يرشده إلى ضالّته، ويثير هنا تساؤلاً حول النّظريّات الّتي تحدثّت عن نشوء الكون وارتقائه، كنظريّة (الانفجار الكونيّ) لآينشتاين، وأرسطو، أو نظريّة (النّشوء والارتقاء) لدارون[2]، هذه النّظريّات الّتي تقول: بإنّ أصل الكون واحد، ويتساءل مخاطبًا البحر عن مدى صحّة هذه النّظريّات، أو زيفها، فهل هو من أصل البحر كما زعموا ؟، أم إنّ الرّوايات المتعدّدة حول البحر والإنسان صحيحة، كما يتساءل عن صحّة العمر الزّمنيّ للكون، وكلّها أسئلة تهيم في عمق العالم الفلسفيّ بعيد المدى، تحاول أن تجد تفسيرًا مقنعًا يزيل عن بصيرة الشّاعر تلك المخاوف، والشّعور بالضّياع في هذا العالم المتلاطم كالبحر وأمواجه، لكنّه يسمع الجواب الصّارخ مع تلاطم الأمواج: لست أدري.

وتبقى تلك التّساؤلات تحوم في ذهن الشّاعر، حول أصل الكون، ومن أين أتى هو؟ وهل هو مسخّر ام مخيّر؟ وهل بيده اختيار مصيره، أم إنّه يسير خارج إرادته؟ ولا يسمع إجابة لهذه التّساؤلات سوى عدم المعرفة، ما يولد لديه اليأس والتّشاؤم، والخوف من المصير الّذي يجهله هو أيضًا، وهذه النّظرة الفلسفيّة في الشّعر العربيّ تعتبر من الخصائص المستحدثة في الشّعر العربيّ، فهي من مظاهر التّجديد عند شعراء المهجر، الّتي كان لها الأثر البارز في الشّعر العربيّ الحديث.[3]

تعدّدت القصائد الّتي تحمل نزعة تشاؤميّة في ديوان الشّاعر أبي ماضي، فكما تشاءم من أسرار الوجود، وما يخبّئ له الزّمن، نجده أيضًا يتشاءم من أسى الهجران، ولوعة الحب، ومن ذلك قصيدته: دموع وتنهّدات، الّتي يقول فيها:

1- أبو ماضي، الدّيوان، ص 193.

2- ينظر: حدبون، محمد: نشأة الكون وفناؤه في القرآن الكريم، دراسة في المنهج المعرفيّ على ضوء العلم الحديث،2013م، الجزائر، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلاميّة ، رسالة دكتوراه ، ص 174 وما بعدها.

3- ينظر: شاملي، نصر الله، وصحبت الله حسنوند: المصادر الفلسفيّة لأدب المهجر الشّمالي، بحث منشور في مجلة مركز اطلاعات علميّة، ص 15.

« ألا ليت قلبًا بين جنبيّ داميا أصاب سلواً أو أصاب الأمانيا

أجنّ الأسى حتى إذا ضاق بالأسى تدفّق من عينيّ أحمر قانيا

تهيج بي الذكرى البروق ضواحكاً وتغري بي الوجد الطّيور شواديا

فأبكي لما بي من جوى وصبابة وأبكي إذا أبصرت في الأرض باكيا

فلا تحسباني أذرف الدّمع عادة ولا تحسباني أنشد الشّعر لاهيا

ولكنّها نفسي إذا جاش جأشها وفاض عليها الهمّ فاضت قوافيا

يشقّ على الإنسان خدع فؤاده وإن خادع الدّنيا وداجى المداجيا»[1]

يتمنّى الشّاعر أبو ماضي في هذه القصيدة أن يحظى بنسيان تلك الحبيبة الرّاحلة، الّتي لم ينل منها المنى، ولم يجد سوى الأسى والدّموع الّتي تقطر دماً قانياً، لشدّة ما به من ضيق وأسى، فلوعة الهجر هي سبب النّظرة التّشاؤميّة عند أبي ماضي في هذه القصيدة، فمعاناة الهجر والخداع ولوعة القلب، جعلته يتشاءم من صوت الطّيور الشّادية، والبروق المقبلة من ناحية أرض الحبيبة الغادرة، وهذا خلاف لطبيعة هذه الأشياء الّتي كان عليها أن تجلب له السّرور، ولكنّها تحولت في نظره إلى مصدر شؤم لارتباطها بالخداع الّذي وجده من محبوبته، الّتي تركته للأسى والحزن، فلا هو بمحقق أمنيته معها، ولا هو بناسيها.

يربط الشّاعر أبو ماضي قول الشّعر في الأبيات السّابقة بالحالة النّفسيّة الصّعبة الّتي يعيشها، فهو لا يقول الشّعر لاهيًا، وإنما يقوده على ذلك الهم الذي كلّما فاض به، فاضت قوافيه، وجاد بالشّعر الغزير، وكأنّه يجسّد مقولة الشّعر من الشّعور.

الخاتمة

وفي الختام، تبيّن من خلال استعراض مجموعة من القصائد المختارة من ديوان الشّاعر إيليّا أبي ماضي، كثرة الشّواهد الدّالة على جمع الشّاعر بين ثنائيّتي التّفاؤل والتّشاؤم في شعره، وذلك مرهون بالأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة والنّفسيّة العامّة الّتي تتحكّم بالوضع النّفسيّ للشّاعر، فمن المواقف الّتي تثير في نفسه التّفاؤل: الرّضى

1- أبو ماضي، الدّيوان، ص 816.

بالقدر، وتقدير عواقب الأمور، بأنّ الإنسان لو علم الغيب لاختار الواقع ، كما جاء في قصيدة ابتسم الحواريّة، كما يتفاءل الشّاعر بالشّباب ويراهم أمل المستقبل، والشّعلة المضيئة الّتي تنير البلاد، وتجمّل الحياة، ويتفاءل بدور المرأة الّتي يراها عنصرًا معطاء، يعطي دون أن ينتظر الأخذ بالمقابل، ويتفاءل لأنّ التّشاؤم لا يغير الواقع، بل يزيده سوءًا، ورغم شعوره بمواقف الأسى الّتي يجسدها في حواراته مع شخصيّات متخيّلة؛ إلّا أنّه يدعو النّاس للتّفاؤل، لعلّ الخير يأتي مع الامل.

وفي الجانب المقابل، تعكس مجموعة أخرى من القصائد للشّاعر حالة اليأس، والحزن، والتّشاؤم الّتي تسيطر على الشّاعر في العديد من مواقف الحياة، والّتي لا يمكنه التأسّي معها، بل يجسّدها في شعره، ومن أبرز قصائده التّشاؤميّة ، الطّلاسم الّتي عبّر فيها عن حالة البؤس الّتي يعيشها الإنسان في تخبّطه بحثًا عن الحقيقة، فهو يتشاءم من غرابة الكون وأسراره، ويتشاءم بسبب خيانة المحبوبة، فتصبح أصوات الطّيور، وصوت الضّحك عنده مدعاة للتّشاؤم بدل التّفاؤل.

وعلى الرّغم من حدّة الفجوة بين التّفاؤل والتّشاؤم، لا يمكننا وصف الشّاعر بالتّناقض، فلكلّ قصيدة موقفها وشعورها الآني الّذي يتحكّم بالشّاعر، فيعكسه شعرًا، فرحًا كان، أم حزنًا.

المصادر والمراجع

1. ابن منظور، جمال الدّين محمد بن مكرم، لسان العرب،(1405هـ)، م 12، باب اللام، فصل الفاء.
2. أبو ماضي، إيليّا، ديوان إيليّا أبي ماضي ، (د، ت)، بيروت، دار العودة.
3. الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، (د، ت) دار إحياء التراث العربي، بيروت ، ط١، ص 1849.
4. أيوب، رشيد : أغاني الدرويش(2014م)، القاهرة، مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، د. ط.
5. إحسان عباس و محمد يوسف نجم: الشّعر العربيّ في المهجر، أمريكا الشّمالية،(1982م)، ط3.
6. جبران خليل جبران، المجموعة العربية الكاملة لمؤلّفات جبران خليل جبران، تدقيق ميخائيل نعيمة، دار صادر، بيروت.

7. حدبون، محمد، نشأة الكون وفناؤه في القرآن الكريم ، دراسة في المنهج المعرفي على ضوء العلم الحديث،(2013م)، الجزائر، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة والعلوم الإسلاميّة ، رسالة دكتوراه.

8. الحسن، أردهان حسن، الثّنائيّات الضّديّة في قصيدة المواكب لجبران خليل جبران،، المجلّة الدّوليّة لدراسات اللغة العربية وآدابها، دبي، الإمارات، تاريخ النّشر 26 /11/ 2024،

9. الخليفة الماحي الخليفة، أثر شعراء الرّابطة القلميّة في توجهات الشّعر العربيّ الحديث،(2014م)، جامعة النيلين.

10. الدّيوب، سمر، الثّنائيّات الضّديّة، بحث في المصطلح ودلالته،(2017م)، المركز الإسلاميّ للدّراسات الاستراتيجيّة، ط1.

11. السّويفان، صباح هابس، توظيف الثّنائيّات الضّديّة بين شارل بودلير وإيليّا أبي ماضي، دراسة أدبيّة مقارنة،(2020م)، الكويت، جامعة الكويت.

12. سلطان، محمود، إيليّا أبو ماضي بين التّشاؤم والتّفاؤل، البيان الكويتيّة، العدد 72، تاريخ الإصدار 1 مارس 1972.

13. شاملي، نصر الله ، وصحبت الله حسنوند، المصادر الفلسفيّة لأدب المهجر الشّمالي، بحث منشور في مجلّة مركز اطلاعات علميّة.

14. الصّدر، محمد باقر(1982) : فلسفتنا ، ط1، لبنان ، بيروت، دار التّعارف للمطبوعات.

15. صليبا، جميل، المعجم الفلسفيّ، دار الكتاب الثّقافيّ، بيروت، (1982م)، باب الثاء.

16. قبش، أحمد، تاريخ الشّعر العربيّ الحديث،(1971م)، بيروت، دار الجيل، ط1.

17. النّاعوري ،عيسي، أدب المهجر،(1966م)، ط3، مصر، دار المعارف.

واقع الإنتاجات الإعلاميّة العربيّة الموجّهة للأطفال ودورها في تشكيل هويّة الطّفل العربيّ في عصر الذّكاء الاصطناعيّ العربيّة

Research Title: The Reality of Arabic Children's Media Productions and Their Role in Shaping the Arab Child's Identity in the Age of Artificial Intelligence

د. ليلى شمس الدين[1]

تاريخ الاستلام 12/5 / 2025 تاريخ القبول 21 / 1/ 2026

«نشكّل أدواتنا،

ثم تعود أدواتُنا فتُشكّلِنا»[2]

ملخّص

يتناول هذا البحث واقع الإنتاجات الإعلاميّة العربيّة الموجّهة للأطفال في سياق التّحوّل الرّقميّ المتسارع، محلّلًا دورها في تشكيل القيم والهويّة الرّقميّة والمخيال الاجتماعيّ للطّفل العربيّ. ينطلق البحث من مقاربة تركيبيّة تدمج تحليل المضمون القيميّ، وتحليل أنماط التّمثيل البصريّ واللّغويّ، ودراسة نماذج المنصّات الرّقميّة المتعدّدة، بما يسمح بفهم العلاقة بين البنية التّقنيّة للمنصّة والوظيفة التّربويّة للمحتوى.

اعتمدت الدّراسة منهجًا نوعيًّا– تحليليًّا قائمًا على تحليل عيّنات من قنوات فضائيّة ومنصّات رقميّة عربيّة موجّهة للأطفال، مع تشغيل أطر نظريّة مستمدّة من دراسات الإعلام الرّقميّ، والتّنشئة الثّقافيّة، وتصميم القيم في التّكنولوجيا. وتُظهر النّتائج هيمنة المحتوى المستورد والمدبلج، وضعف الاستثمار في الإنتاج الرّقميّ الأصليّ، وتفاوت مستويات المواكبة التّقنيّة بين نماذج منصّات تربويّة عموميّة، وتجاريّة عالميّة، ومتخصّصة مغلقة. كما يكشف التّحليل اختلالًا في توازن منظومات القيم لصالح قيم

1– باحثة في الإعلام والأنثروبولوجيا، خبيرة ومستشارة إعلامية، أستاذة في الجامعة اللبنانية.

2– "We shape our tools, and thereafter our tools shape us." John M. Culkin, He was an American academic and former priest who was a leading media scholar and critic, educator, writer and consultant.

اجتماعيّة سطحيّة على حساب القيم المعرفيّة والنّقديّة العميقة.

ويقترح البحث انتقالًا استراتيجيًّا من منطق «القيم المفترضة» إلى منطق «القيم المصمَّمة»، عبر إدماج القيم داخل هندسة المنصّات والخوارزميّات وأدوات القياس التّربويّ، بما يدعم بناء هوية رقميّة ناقدة ومتجذّرة ثقافيّا لدى الطّفل العربيّ. ويختتم البحث بتوصيات سياسات عمليّة لتطوير الإنتاج الإعلاميّ الرّقميّ العربيّ الموجّه للأطفال.

الكلمات المفتاحية: إعلام الطّفل، الهويّة الرّقميّة، القيم، المنصّات الرّقميّة، التّربيّة الإعلاميّة، الذّكاء الاصطناعيّ.

Abstract

This study examines the current landscape of Arab children's media production within the context of accelerated digital transformation, analyzing its role in shaping values, digital identity, and the social imaginary of Arab children. The research adopts an integrative analytical framework combining value-based content analysis, visual and linguistic representation analysis, and platform ecology assessment, allowing for a comprehensive understanding of the relationship between technological infrastructures and educational functions.

The study employs a qualitative analytical methodology based on the examination of selected Arab television channels and digital platforms targeting children, drawing on theoretical perspectives from digital media studies, cultural socialization, and value-sensitive design. Findings reveal the dominance of imported and dubbed content, limited investment in original digital production, and uneven levels of technological adaptation across three main platform models: public educational platforms, commercial global platforms, and specialized closed platforms. The analysis also identifies an imbalance in value systems, privileging surface-level social values over deeper cognitive and critical ones.

The study proposes a strategic shift from “assumed values” to “designed values” by embedding educational and ethical values into platform architectures, algorithms, and learning analytics, supporting the development of a culturally grounded and critically aware digital identity for Arab children. The paper concludes with policy-oriented recommendations for strengthening Arab digital children’s media ecosystems.

Keywords: Children’s media, Digital identity, Values, Digital platforms, Media literacy, Artificial intelligence.

مقدّمة

يتعرّض الطّفل في العالم العربيّ، كزنه جزءًا من النّظام العالميّ، لبيئة إعلاميّة معقّدة ومتعدّدة التوجّهات، وبالتالي فهي تعدّ مصدرًا رئيسًا للمدخلات الثّقافيّة التي تشكّل هويّته وقيمه. إذ تُظهر الأدبيّات الحديثة أنّ الطّفرة في انتشار الإنترنت والهواتف الذّكيّة في المنطقة العربيّة أعادت تشكيل أنماط التعرّض الإعلاميّ لدى الأطفال، بحيث صار الاستهلاك متعدّد المنصّات ومتزامنًا (فيديو، ألعاب، شبكات اجتماعيّة، مراسلة)، بما يخلق بيئةً شديدةَ الكثافة من الرّسائل والمحفّزات الإعلاميّة تشبه ما يُوصف بالـ«مشهد أو البيئة فائقة التّشبّع»؛ وفي هذه البيئة، يتعرّض الطّفل العربيّ، على غرار نظرائه عالميًا، لمدخلات ثقافيّة متنوّعة، وقد تتعارض أحيانًا مع القيم المحافظة والخطابات العابرة للحدود والثّقافات[1].

نقارب في هذه الورقة مفهوم «البيئة الإعلاميّة» أو «الفضاء الإعلاميّ المركّب» الذي يتحرّك داخله الطّفل المعاصر، بوصفه منظومة متعدّدة المصادر والمنصّات، تتداخل فيها الوسائط التّقليديّة والرّقميّة، وتشكّل أحد الحقول المركزيّة في دراسات الطّفولة والإعلام. ولا يُنظر إلى الطّفل هنا كمتلقٍ سلبيّ للمضامين، بل كفاعل يتفاعل مع محتويات إعلاميّة تتقاطع مع منظوماته الأسريّة، والتّربويّة، والدّينيّة، والاقتصاديّة،

1- هو اتجاه تؤكّده تقارير اليونيسف عالميًا، ومسوحٌ إقليمية طويلة المدى حول استخدام الوسائط في الشرق الأوسط، وتناولتها أيضًا دراساتٌ متخصّصة في إعلام الأطفال عربيًا، وكذلك أدبيات التربية الإعلامية والمعلوماتية في المنطقة، ومنها:
(UNICEF, 2017; Northwestern University in Qatar, 2019; Sakr & Steemers, 2017; Abu-Fadil, Grizzle, Melki, & Maaliki, 2016; DW Akademie, 2021).

والثّقافيّة، ما يجعل أثر الرّسائل الإعلاميّة أثرًا نسبيًّا، ومتغيّرًا كما مركّبًا، يصعب قياسه بمعايير خطّية مباشرة، خاصّة وأنّ البث المرئيّ لا يمثّل سوى أحد مكوّنات عملية التّنشئة الاجتماعيّة الأوسع.

وتنبع أهمية هذا البحث من تركيزه على القيم التي تُنتج وتُتداول ضمن البرامج الإعلاميّة الموجّهة للطّفل العربيّ، في سياق ثقافيّ يتّسم بتداخل المرجعيات المحليّة مع أنماط الثّقافة المعولمة، بما يفضي إلى عمليّات مستمرة من التّثاقف، وإعادة التّأويل، والتّحوّل القيميّ. ومن ثمّ، فإنّ دراسة هذه المضامين لا تكتفي بوصف ما يُعرض للأطفال، بل تفتح أفقًا نقديًا لفهم ديناميات تشكّل المعنى والهويّة في بيئة إعلاميّة عابرة للحدود، وتؤسّس لمسارات بحثيّة مستقبليّة في حقل إعلام الطّفل وتحليل مضامينه.

وانطلاقًا من ذلك، يبرز تساؤل إشكاليّ حول الكيفيّة التي تُسهم بها القنوات الفضائيّة والمنصّات الرّقميّة الموجّهة للطّفل العربيّ في رسم ملامح الهويّة الثّقافيّة لجمهورها. غير أنّ مقاربة هذا السّؤال تقتضي «عدم فصل أي إنتاج إعلاميّ عن سياقه الاجتماعيّ والثّقافيّ المنتج له، إذ يُبنى الخطاب الإعلاميّ على منظومة معرفيّة وقيميّة تعبّر عن بنية المجتمع الذي أنتجه» (الموسوي، نانسي . رعد، مريم، 2016، صفحة 2). ويتعزّز هذا الإشكال في ظل تسارع التّحوّلات الاجتماعيّة وتعدّد الخيارات الرّمزيّة، حيث «لم تعد الهويّة تُفهم بوصفها بنية مستقرّة ونهائية، بل كعملية دينامية تُعاد صياغتها باستمرار ضمن شروط الحداثة المتقدّمة» (عيسى، 2017، صفحة 5).

وفي عالم إعلاميّ مفتوح ومتعدّد الوسائط، تتكثّف المدخلات الثّقافيّة التي يتعرّض لها الطّفل عبر التّلفزيون والمنصّات الرّقميّة والفضاءات التّفاعليّة، ما يجعل عملية التّنشئة أكثر تعقيدًا، ويُنتج أجيالًا تتشكّل هويّاتها ضمن منظومات رمزيّة هجينة يصعب ضبط اتّجاهاتها أو التّنبؤ بمآلاتها الثّقافيّة والاجتماعيّة.

الجدير بالذّكر، أنّ أهمية دراسة الإنتاجات الإعلاميّة الموجّهة للأطفال تنبع من كونها إحدى الآليات المركزيّة التي تسهم في بناء تمثّلات الطّفل للعالم الاجتماعيّ والثّقافيّ الذي يعيش فيه، وفي تشكيل منظومة قيمه وهويته الرّمزيّة المبكرة. فالمضامين الإعلاميّة لا تقتصر على نقل المعرفة أو التّرفيه، بل تؤدّي وظيفة تنشئة رمزيّة تُعيد إنتاج المعاني، وأنماط السّلوك، وصور الذّات والآخر، ضمن سياقات ثقافيّة محدّدة. كما

تؤدّي القنوات الفضائيّة والمنصّات الرّقميّة دورًا متزايدًا في دعم عمليات التّعلّم المبكر، وفي تعزيز أنماط التّفاعل الاجتماعيّ واللّغويّ والمعرفيّ لدى الأطفال، بما يجعل الإعلام شريكًا بنيويًّا في العملية التّربويّة المعاصرة.

غير أنّ المعطيات الإحصائيّة تكشف عن اختلال بنيويّ في الحقل الإعلاميّ العربيّ المتعلّق بالطّفولة؛ إذ يشير تقرير «البثّ الفضائيّ العربيّ للعام 2023» الصّادر عن اتّحاد إذاعات الدّول العربيّة[1]، إلى وجود قناة واحدة فقط مخصّصة للأطفال[2] من أصل نحو 190 قناة عموميّة عربيّة[3]. ولا يُفهم هذا الرّقم بوصفه معطى تقنيًا فحسب، بل كونه مؤشّرًا دالًا على محدوديّة الاستثمار المؤسّسيّ في إنتاج خطاب إعلاميّ تربويّ وثقافيّ موجّه للطّفل العربيّ، وعلى هيمنة منطق السّوق والتّرفيه العام على حساب بناء رأس مال رمزيّ موجّه للأجيال النّاشئة.

ويترتّب على هذا الواقع اتّساع اعتماد الأطفال على مضامين غير متخصّصة، أو مستوردة، أو عابرة للثّقافات، ما يفتح المجال أمام تشكّل هويّات هجينة تتغذّى على منظومات قيمية قد لا تنسجم بالضّرورة مع السّياقات الثّقافيّة المحلية. ومن ثمّ، فإنّ ضعف البنية الإنتاجية لإعلام الطّفل لا يؤثّر فقط في جودة المحتوى، بل يطال بصورة أعمق مسارات تشكّل الهويّة والانتماء والخيال الاجتماعيّ لدى الطّفل العربيّ.

وانطلاقًا من محدوديّة البنية المؤسّسيّة لإعلام الطّفل في الفضاء العربيّ، كما تكشفه المعطيات الإحصائيّة المتعلّقة بعدد القنوات المتخصّصة ومضامينها[4]، تتبلور إشكاليّة هذا البحث في مساءلة الكيفيّة التي تُسهم بها الإنتاجات الإعلاميّة الموجّهة للأطفال، في ظل ندرتها وتشتّت مرجعياتها الثّقافيّة، في تشكيل تمثّلات الطّفل العربيّ لذاته وللعالم المحيط به. فالإعلام لا يُقارب هنا بوصفه وسيطًا تقنيًّا لنقل الرّسائل، بل كجهاز رمزيّ فاعل في إنتاج المعنى، وإعادة توزيع القيم، وبناء أنماط الانتماء والخيال الاجتماعيّ.

وبذلك، يسعى هذا البحث إلى تحليل مضامين نماذج مختارة من الإنتاجات الإعلاميّة

1- https://arabsatellitebroadcasting.net

2- هي ماجد، قناة عمومية، تتبع لشبكة أبو ظبي للإعلام، وتبث برامجها باللغة العربية

3- هذه النتائج تعود إلى إحصاء وتصنيف اجرته الباحثة ليلى شمس الدين خلال شهر حزيران 2025 استنادًا إلى تقرير إتحاد إذاعات الدول العربية عن «البث الفضائي العربي للعام 2023».

4- القنوات العربية الخاصّة 889 بينها 54 مخصّصة للأطفال، وفق إحصاء وتصنيف اجرته الباحثة ليلى شمس الدين خلال شهر حزيران 2025.

العربيّة الموجّهة للأطفال[1]، للكشف عن أنساق القيم والتمثّلات التي تبنيها، وحدود انسجامها أو توتّرها مع السّياقات الثّقافيّة والاجتماعيّة المحلية، وذلك ضمن مقاربة تحليليّة تستند إلى تقاطعات دراسات الإعلام، والطّفولة، والهويّة الثّقافيّة.

أوّلًا: البيئة الإعلاميّة المركّبة وتحول أنماط التلّقي الطفولي

لم يعد الإعلام في السّياق المعاصر يُفهم بوصفه قناة لنقل الرّسائل أو مجرد وسيط تقني، بل بحسبانه بيئة رمزيّة شاملة تُعيد تشكيل أنماط الإدراك والمعنى والسّلوك الاجتماعيّ. يشير مفهوم «البيئة الإعلاميّة» إلى أن الوسائط لا تنقل المحتوى فقط، بل تُعيد تنظيم طرائق التّفكير، والتّمثّل، وبناء الواقع الاجتماعيّ .(Postman, 1985, pp. 11–17)؛ وفي ظلّ التّحوّل الرّقميّ المتسارع، يعيش الطّفل ضمن فضاء إعلاميّ متعدّد المنصّات، تتقاطع فيه الشاشة التلفزيونية مع التّطبيقات الرّقميّة والألعاب والمنصّات التّفاعليّة، بما ينتج أنماطًا هجينة من التلقّي والمشاركة والتّفاعل.

وتؤكّد دراسات الطّفولة الرّقميّة أنّ الطّفل المعاصر لم يعد متلقّيًا سلبيًّا، بل فاعلًا يشارك في إعادة إنتاج المعنى عبر الممارسة الرّقميّة، والتّفاعل الاجتماعيّ، وتشكيل ثقافات الأقران (Corsaro, 2015, pp. 26–40). غير أنّ هذا التّفاعل لا يحدث في فراغ ثقافيّ، بل ضمن منظومات رمزيّة مشبعة بالقيم والافتراضات الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة، ما يجعل البيئة الإعلاميّة أحد أهم فضاءات التّنشئة غير النّظامية التي تنافس الأسرة والمدرسة والمؤسّسات التّربويّة التّقليديّة.

وبذلك، ينطلق هذا البحث من مقاربة تركيبيّة ترى أنّ القيم، والصّورة، واللّغة لا تعمل بوصفها عناصر منفصلة في الخطاب الإعلاميّ الموجّه للأطفال، بل تتكامل ضمن منظومة رمزيّة واحدة تُسهم في إنتاج المخيال الاجتماعيّ، وفي إعادة تشكيل أنماط الهويّة والانتماء. فالقيم تمثّل البنية المعياريّة العميقة التي تنظّم ما يُعدّ مرغوبًا أو مرفوضًا، طبيعيًا أو استثنائيًا، فيما تؤدّي الصّورة وظيفة التّمثيل البصريّ التي تُجسّد هذه القيم في أنماط مرئية محسوسة تُخاطب الإدراك والخيال والانفعال. أما اللّغة، فتعمل كآلية تأطير دلاليّ تقوم بترميز المعنى، وتوجيه التّأويل، وتطبيع القيم ضمن سرديّات

1– تجدر الإشارة إلى أنّ جميع الأرقام والإحصائيات والمعلومات التي تضمّنها هذا البحث هي من تصميم الباحثة استنادًا إلى المعطيات التي أوردتها المراجع المذكورة ضمن هذه الورقة البحثية.

تبدو بديهية أو طبيعيّة.

ومن خلال هذا التّفاعل الثلاثي، يتشكّل المخيال الطفوليّ بوصفه مخزونًا رمزيّا من الصور الذهنية والسرديات والقيم التي تنظّم علاقة الطّفل بذاته وبالآخر وبالعالم الاجتماعيّ. فالصّورة تمنح القيم حضورًا حسّيًا، واللّغة تمنحها شرعيّة خطابيّة، فيما يرسّخ التّكرار الإعلاميّ هذا التّرابط عبر آليات التّطبيع والاعتياد، بما يحوّل المعاني الثّقافيّة إلى مكوّنات شبه لاواعيّة في بنية الإدراك والذّوق والسّلوك.

وبهذا المعنى، لا يُنتج الإعلام مجرد مضامين ترفيهيّة أو تعليميّة، بل يشارك في بناء «بنية رمزيّة» تُعيد تشكيل الهابيتوس الثّقافيّ للطّفل، وتوجّه مسارات تشكّل الهويّة الفرديّة والجماعيّة ضمن سياقات معولمة متداخلة المرجعيات.

ثانيًا: تشكّل شخصية الأطفال بحسب الخصائص العمريّة

تتشكّل شخصيّة الطّفل ضمن مسار نمائيّ متدرّج تحكمه خصائص عمريّة متمايزة، وتتأثر بجملة من العوامل البيئيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي تختلف باختلاف السّياقات المجتمعيّة. ولا تُفهم الشّخصيّة هنا بوصفها معطى ثابتًا أو بنية مكتملة، بل كعملية ديناميّة تتكوّن عبر التّفاعل المستمر بين الاستعدادات الفرديّة والبنى الرّمزيّة والاجتماعيّة المحيطة. وفي هذا السّياق، تمثّل مرحلة الطّفولة اللّبنة التّأسيسيّة في بناء الهابيتوس الثّقافيّ للفرد، حيث تتشكّل القيم الأساسية، والاتّجاهات، والميول، وأنماط التّفاعل الاجتماعيّ، وتتحدّد المسارات الأولى للنّمو الجسميّ والمعرفيّ والوجدانيّ (بشير، هدى وآخرون، 2015، صفحة 9).

وتؤكّد الأدبيات البحثيّة التّأثير البنيويّ لوسائل الإعلام في إعادة تشكيل الذّات ونظام القيم، وفي بناء تصوّرات الأفراد عن العالم الاجتماعيّ، بما يجعلها فاعلًا مركزيًا في عمليات التّنشئة الرّمزيّة الحديثة(Richards, 2010, p. 17) . ولا يقتصر تأثير الإعلام على نقل المعلومات أو التّرفيه، بل يمتد إلى إنتاج منظومات معيارية غير مباشرة تسهم في تطبيع أنماط السّلوك، وإعادة إنتاج القيم، وصياغة مرجعيات الانتماء الثّقافيّ.

وتتزايد أهمية هذا الحقل البحثيّ في السّنوات الأخيرة لارتباطه بتشكّل الوعي المبكّر والهويّة الثّقافيّة والاجتماعيّة للأطفال (رضا، 2015، صفحة 36)، إذ تؤدّي القيم دورًا توجيهيًا في تشكيل المواقف الإيديولوجيّة، وتنظيم العملية التّربويّة، وبناء التّصوّرات الفرديّة والجماعيّة للعالم (سفيان، 2012، صفحة 93). وفي هذا الإطار، تشير الدّراسات السّوسيولوجيّة إلى أنّ بناء الشّخصيّة الإنسانيّة يتم عبر ثلاثة مجالات مترابطة: التّنشئة الاجتماعيّة، ونقل الأفكار، وإعادة إنتاج منظومات القيم، بما يجعل الإعلام أحد أهم الفواعل المعاصرة في هذا المسار (patrick-charaudeau, 2006) .

وفي ظل التّحوّل الرّقميّ، يزداد ثقل الإعلام بوصفه وسيطًا قيميًا فاعلًا يسهم في إعادة تشكيل المرجعيات المعيارية للأطفال ضمن بيئات رمزيّة كثيفة التّأثير. ومن منظور تحليليّ، يمكن تصنيف القيم إلى حقول متعدّدة تتقاطع مع البنى الثّقافيّة، والاجتماعيّة، والدّينيّة، والاقتصاديّة، والسّياسيّة، غير أنّ القيم لا تتغيّر في جوهرها بقدر ما تتبدّل طرائق تأويلها وتمثّلها اجتماعيًا، بما ينعكس على أنماط السّلوك الجماعي وتبريراته الثّقافيّة.

وانطلاقًا من هذا التّصوّر، يعتمد البحث نموذج القيم الذي اقترحه سِبرانجر (Spranger, 1928) بوصفه إطارًا تصنيفيًّا يسمح بتحويل القيم من مفاهيم تجريديّة إلى مؤشّرات تحليليّة قابلة للرّصد والقياس داخل المضامين الإعلاميّة.

ويتيح هذا النّموذج تتبّع حضور القيمة النّظريّة المرتبطة بالمعرفة والاستكشاف، والقيمة الجماليّة المتجليّة في السرد البصريّ والموسيقي، والقيمة الاجتماعيّة المتمثلة في التعاون والتعاطف، والقيمة الاقتصاديّة المرتبطة بخطابات الاستهلاك والسلع، والقيمة السّياسيّة المرتبطة بالمواطنة والانضباط والمشاركة، إضافة إلى القيم الدّينيّة والأخلاقية التي تُسهم في بناء الحكم المعياري والبعد الرّوحيّ. وبهذا ينتقل التحليل من مستوى الوصف الانطباعي إلى مستوى القياس القيميّ المنهجي، بما يسمح بالكشف عن «البصمة القيميّة» لكل قناة موجّهة للأطفال، وتحليل تموضعاتها الرّمزيّة داخل فضاء التنافس الإعلاميّ الرّقميّ.

ويعرّف كنعان القيم بوصفها منظومة المعتقدات والمعايير التي يؤمن بها المجتمع وتؤثّر في سلوك أفراده وتوجّهاتهم، بصورة مباشرة أو ضمنية، بما يسهم في تشكيل

ملامح الشّخصيّة ومسارات الفعل الاجتماعيّ (علي، 1995، صفحة 136). ويضمّ هذا التصنيف عشرة مجموعات قيمية تتفرّع إلى نحو سبعين قيمة فرعية، ما يتيح تحويل القيم من مفهوم تجريدي إلى أداة تحليل قابلة للتشغيل المنهجي عبر مصفوفة ترميز تربط بين وحدات المحتوى التلفزيوني والقيم السائدة فيها.

ويُمكن، على سبيل المثال، رصد تعزيز القيم المعرفيّة والثّقافيّة في برامج الاستكشاف والعلوم، والقيم الرّوحيّة والأخلاقية في فواصل السّلوك الإيجابيّ، والقيم الرياضية في فقرات النشاط البدني، والقيم الصحية والوقائية في حملات التوعية الصحيّة، فيما تسهم الأناشيد والهويّات البصريّة المحليّة في ترسيخ القيم القوميّة والوطنيّة. ويتيح هذا النّهج الانتقال من التّحليل الوصفيّ العام، إلى قياس قيميّ مُمنهج يسمح بمقارنة القنوات والمراحل الزّمنيّة المختلفة وفق ما يمكن تسميته «البصمة القيميّة» لكل قناة، بدل الاقتصار على المؤشرات الكمية المرتبطة بزمن البث أو عدد البرامج.

ولا ينفصل هذا الإطار التّحليليّ المحلي عن النّقاش العالميّ حول القيم[1]؛ إذ تستند دراسات القيم المعاصرة إلى مسوحات واسعة عابرة للثّقافات تقيس التّحوّلات القيميّة المرتبطة بقضايا العدالة، والأخلاق، والحوكمة، والمخاطر، والهجرة، والهويّة، والعلاقات الدّوليّة، بما يتيح إمكانات المقارنة بين المجتمعات والأنساق الثّقافيّة المختلفة[2].

وعلى الرّغم من القيمة التّحليليّة التي توفّرها نماذج تصنيف القيم الكلاسيكيّة، مثل

1- بدأت منظمة مسح القيم العالمية عملها منذ العام 1981، بتنفيذ بحوث استقصائية وطنية من خلال مشروع الأبحاث العالمية بهدف تقديم إنتاجات بحثية بمواصفات دقيقة وذات جودة عالية، وقد نفّذت بحوثها حتى اليوم باستخدام الاستبيان المشترك فيما يقرب من 100 دولة، وهو ما يلامس 90 بالمائة من سكان العالم، بما في ذلك مقابلات مع ما يقرب من 400.000 مشارك، وعلاوة على ذلك تعتبر دراسات مسح القيم العالمية أكبر دراسة زمنية في مقارنة غير تجارية عبر الدول، التي تغطي هذا الكم من الدراسات الموحّدة مع تغطية عابرة للمناطق الثقافية الرئيسية في العالم.

2- World Values Survey Association. (n.d.). History of the WVSA.

Center for Political Studies, University of Michigan. (n.d.). World Values Survey (WVS).

IHSN/World Bank Microdata Catalog. (n.d.). World Values Survey – project description.

McMaster University Library. (n.d.). World Values Survey (WVS).

WVS site (news/about). (2020). …over 100 countries containing 90% of the world's population; largest base of empirical evidence….

تمّ الاسترجاع بتاريخ 5 أيلول / سبتمبر 2025.

نموذج سِبرانجر أو النّماذج العربيّة المشتقّة عنه، في تحويل القيم إلى مؤشّرات قابلة للرّصد المنهجيّ، إلا أنّ هذه النماذج تواجه تحدّيات إبستمولوجيّة متزايدة في سياق البيئة الرّقميّة المعاصرة. فقد صيغت هذه الأطر في سياقات اجتماعيّة تتّسم باستقرار نسبيّ في أنماط التّواصل، ومركزيّة المؤسّسات التّربويّة والإعلاميّة التّقليديّة، وحدود واضحة بين المنتج والمتلقّي، وهو ما لم يعد قائمًا في ظل المنصّات التّفاعليّة، وخوارزميات التّوصية، واقتصاد الانتباه، وتحوّل الطّفل إلى منتِج جزئيّ للمحتوى لا مجرّد متلقٍ له) Livingstone, Sonia; Blum-Ross, Alicia , 2020).

كما تُظهر دراسات القيم العابرة للثّقافات أنّ التّحوّلات الرّقميّة تُنتج أنماطًا هجينة من القيم تجمع بين الفردانيّة، والمرونة الهوياتيّة، وتسليع الذّات، وتسييل الانتماءات، وهي تحوّلات لا تنعكس دائمًا بوضوح داخل الفئات القيميّة التّقليديّة المستقرة نسبيًا. وفي سياق الحداثة الرّقميّة، تتعمّق هذه الهجنة عبر ما يسميه باومان «تسييل الهويّة والانتماء»، حيث تصبح الذات مشروعًا دائم إعادة التشكيل (Bauman, 2000, pp. 83–91)..

وفي هذا السّياق، تشير أدبيّات العقد الأخير إلى اتجاهات متكرّرة في أنماط القيم المضمَّنة في محتوى برامج الأطفال، مع فروق واضحة بين الإنتاجات المحليّة والمحتوى الأجنبيّ المدبلج، وبين القنوات الفضائيّة التّقليديّة والمنصّات الرّقميّة المصاحبة. وانطلاقًا من ذلك، يعرض هذا البحث بصورة تركيبيّة نتائج دراسات حديثة (2019–2025) لرصد التّحوّلات القيميّة في إعلام الطّفل العربيّ ضمن بيئة إعلاميّة رقميّة متغيّرة.

ثالثًا: مروحة القيم في مضامين البرامج الموجّهة للطّفل العربيّ

تشير تحليلات متعدّدة لمضامين البرامج التي تُبث عبر القنوات العربيّة الموجّهة للأطفال إلى أنّ الأعمال الأجنبيّة المُستَورَدة والمدبلجة تُشكّل الغالبيّة منها، حيث تجاوزت حصّتها في عدد من العينات ثلثي المحتوى المعروض. فقد أظهرت دراسة دكتوراليّة حلّلت عينات من برامج قنوات MBC3 وسبيستون وطيور الجنة، رجحان[1] المواد المستوردة والمدبلجة على الإنتاج الأصليّ ضمن جداول البث المرمّزة، بما يؤكّد محدودية حضور المحتوى المحلي، وإن بدرجات متفاوتة بين القنوات والدّورات البرامجيّة.

1– بحيث فاقت نسبة العناوين، أو الدقائق المرمَّزة، من الأعمال الأجنبية المدبلجة الـ 50% من عيّنة التحليل ضمن القناة في الفترة المدروسة؛ وبالتالي شكّلت الغالب عدديًا وزمنيًا مقارنةً بالأعمال الأصلية المنتَجة محليًا.

وفي السّياق نفسه، بيّن تحليل حديث لعينة من عروض الأنمي المدبلجة إلى العربيّة على قناة سبيستون (1985–2020) أنّ العينة كانت مدبلجة بنسبة 100% بحكم طبيعة هذا النوع البرامجيّ، ما يدعم فرضية هيمنة المحتوى المدبلج في قطاعات واسعة من البرمجة الموجّهة للأطفال (سعاد، 2024، صفحة 580).

كما أظهرت دراسة أُجريت عام 2024 على ثلاث سلاسل تعليميّة – ترفيهية تُبث بنسخها العربيّة على قناتي MBC3 وجيم، أنّ الأعمدة التّعليميّة الأكثر حضورًا تُقدَّم أساسًا عبر نسخ مدبلجة من أعمال أجنبيّة، ما يفسّر استمرار سيطرة هذا النّمط على ساعات بثّ معتبرة(Saed, Hadeel & others, 2024) .

وبيّنت وثائق عدد من القنوات العربيّة اعتماد نموذج «التّعليم التّرفيهيّ»[1] بوصفه إطارًا برامجيًّا معلنًا، يُقدَّم غالبًا باللّغة العربيّة الفصحى، مع حضور بدائل لهجية متفاوتة وفق سياسات كل قناة [2] ومتطلبات الملاءمة الثّقافيّة، مع تباين ملحوظ في وزن البعد التّعليميّ قياسًا بالتّرفيهي وطبيعة استراتيجيّات الدّبلجة (Abulawi, Farah Mustafa & Others, 2022, pp. 125 –141). غير أنّ هذا التبنّي الشّكليّ للنّموذج لا يرافقه بالضّرورة إعادة هندسة ثقافيّة عميقة للمضامين، إذ تبقى البنى السّرديّة والقيميّة في كثير من الحالات مستندة إلى مرجعيات ثقافيّة أجنبيّة.

وتعزّز هذه النّتائج ما تشير إليه دراسات الصناعة الإعلاميّة للأطفال من بطء تطوّر الإنتاج الثّقافيّ المحلي العربيّ واستمرار اعتماد القنوات الرائدة على الرسوم المستوردة (Sakr Naomi, Steemers Jeanette , 2017, p. 1) ، وهو ما يحدّ من أصالة المحتوى الثّقافيّ ويضعف قدرته على تمثيل التّجربة الاجتماعيّة المحليّة للطّفل العربيّ. ومن ثمّ، لا تُفهم هيمنة المدبلج بوصفها مسألة تقنية أو اقتصاديّة فحسب، بل كتحوّل رمزيّ يؤثّر في مروحة القيم المتداولة داخل المخيال الطفوليّ، ويعيد تشكيل أنماط الانتماء والخيال والتمثّل الثّقافيّ ضمن سياق معولم.

1- beIN Media Group. JeemTV (edutainment positioning; multi-platform). From https://www.bein.com/en/kids/jeemtv/

2- beIN Media Group. Baraem (pan-Arabic preschool channel; family/learning focus). from https://www.bein.com/en/kids/baraem/

وتُظهر نتائج تحليل القيم في العيّنة المدروسة (Saed, Hadeel & others, 2024, pp. 361–406) ، كما يُظهر تحليل الخَصاونة لبرامج براعم[1] (Alkhasawneh, 2024, pp. 10–15) تمايزًا واضحًا بين البصمة القيميّة للمحتوى المدبلج وتلك الخاصّة بالإنتاجات المحلية المحدودة. فقد ساد في الأعمال المدبلجة حضور مرتفع للقيم الفردانيّة المرتبطة بالإنجاز الشّخصيّ، والمغامرة، والتّميّز، والاستهلاك الرّمزيّ، إلى جانب أنماط سرديّة تُبرز البطولة الفرديّة والتنافس والنّجاح القائم على الأداء، في مقابل حضور أقل للقيم الجماعيّة المرتبطة بالتّكافل، والانتماء المجتمعيّ، والذّاكرة الثّقافيّة المحليّة. ولوحظ تركيز بصريّ ولغويّ كثيف على أنماط جماليّة وعلاقات اجتماعيّة تنتمي إلى سياقات ثقافيّة غير عربيّة، حتى وإن قُدّمت باللّغة العربيّة، ما يعكس استمرار المرجعيّات الرّمزيّة الأجنبيّة داخل البنية العميقة للسّرد.

في المقابل، أظهرت المقاطع المحليّة، رغم محدودية حجمها، حضورًا نسبيًا أعلى لقيم التعاون، والرّوابط الأسريّة، والهويّة اللّغويّة، والرّموز الثّقافيّة المحليّة، غير أنّ هذه القيم غالبًا ما قُدّمت ضمن أطر سرديّة بسيطة أو تعليمية مباشرة، ما قلّل من قدرتها التّنافسية في جذب الانتباه مقارنة بالإنتاجات المدبلجة ذات الكثافة البصريّة العالية والإيقاع السّرديّ السّريع. ويشير هذا التفاوت إلى أنّ السوق الإعلاميّة لا تُعيد فقط توزيع زمن البث، بل تعيد أيضًا توزيع الوزن الرّمزيّ للقيم داخل المخيال الطفولي.

وتدعم هذه النّتائج فرضية أنّ هيمنة المحتوى المدبلج لا تُنتج مجرّد تنوّع لغوي أو ترفيهيّ، بل تُسهم في إعادة تشكيل منظومة القيم التي يتشرّبها الطّفل العربيّ ضمن سياق تهجيني، حيث تتجاور القيم المحلية مع نماذج عالمية للنجاح، والجسد، والعلاقات، والسلطة الرّمزيّة. وبهذا المعنى، تتشكّل الهويّة الطفولية في منطقة توتّر بين الانتماء الثّقافيّ المحلي ومنطق العولمة الرّمزيّة، بما يعيد إنتاج مخيال هجيني قد يفتقر إلى رسوخ مرجعي واضح.

لذا يمكن القول، إنّ هذه المحصّلة تُنتج ثلاث دلالات بحثيّة وتطبيقيّة أساسيّة على مستوى برمجة القنوات العربيّة الموجّهة للأطفال، كما يبيّنه تحليل الخصاونة (2024)

1- أظهر تحليل محتوى 118 حلقة من برامج قناة "براعم" للأطفال أنّ هذه البرامج تحمل قيمًا اجتماعية وعلمية وجمالية واقتصادية تساهم في غرس القيم لدى الطفل، مع تباين نسبها، بالإضافة إلى توصية بتركيز الإنتاج المحلي لتعزيز القيم الإيجابية لدى المشاهد الصغير.

لبرامج قناة براعم. تتمثّل الدّلالة الأولى في هيمنة المنظومة القيميّة الاجتماعيّة، بما يرجّح وظيفة التّنشئة الاجتماعيّة في البناء البرامجيّ، ويؤشّر في الوقت نفسه إلى حاجة ملحّة لإعادة موازنة هذا التوجّه عبر تعزيز القيم المعرفيّة والعلميّة، وإدماج مفاهيم المواطنة الرّقميّة، بما يدعم التعلّم المقصود، ولا يقتصر على ترسيخ السّلوكيات المقبولة اجتماعيّا فقط.

أمّا الدلالة الثّانية فتتمثّل في وضوح أداة الترميز المعتمدة في الدّراسة، سواء على مستوى المحتوى أو الشكل، بما يمنحها قابلية عالية للتّعميم المنهجيّ، ويجعلها صالحة للاستخدام كمعيار قياس عابر للقنوات والمنصّات الرّقميّة المختلفة، بما يسمح بإجراء مقارنات طولية وعرضية لرصد تحوّلات المزيج القيميّ في سياق التوزيع الإعلاميّ الهجين.

وتشير الدّلالة الثّالثة إلى أنّ اعتماد العدسة القيميّة يعزّز ما تذهب إليه أدبيات الدبلجة من محدودية نقل الأبعاد التّعليميّة والثّقافيّة الدقيقة في المحتوى المستورد، ما يجعل الإنتاج المحلي أو التكييف الثّقافيّ العميق خيارًا أكثر ملاءمة عندما تكون القيمة التّعليميّة هدفًا صريحًا للبرمجة، خصوصًا في ظل التّحوّل نحو نماذج توزيع متعدّدة المنصّات تعيد تعريف معايير الوصول، والسلامة الرّقميّة، والمشاركة التّفاعلية. وبذلك، يتحوّل تحسين «مزيج القيم» من توصيف وصفي للمحتوى إلى عنصر استراتيجي في تخطيط السياسات البرمجية لإعلام الطّفل.

وفي سياق متصل، تُظهر البيانات أنّ عددًا معتبرًا من القنوات والمنصّات العربيّة الموجّهة للأطفال يعتمد، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، على مضامين دينية في تشكيل هويته البرمجية. إذ تشير المعطيات الرّقميّة إلى أنّ 13 قناة من أصل 27 تُدرج البرامج الدّينيّة ضمن رسالتها الأساسيّة.

وبما أنّ الدّين يشكّل أحد المكوّنات الجوهرية للسلوك الاجتماعيّ والوعي الجمعي، ويؤثّر في أنماط الإدراك والقيم والتمثّلات الثّقافيّة (موسى حلس و ناصر ومهدي، 2010، صفحة 147)، فإنّ حضور هذه المضامين يكتسب أهمية تحليليّة خاصة، تستدعي تفكيكها ليس فقط من حيث حجمها الزمني داخل البرمجة، بل من حيث أنماط الخطاب القيميّ التي تنتجها، وحدود انسجامها مع متطلّبات التّنشئة النّقديّة والانفتاح

الثّقافيّ في السّياق الرّقميّ المعاصر.

ومن دون الخوض تفصيليًا في كيفية تمثّل الهويّة الدّينيّة في مضامين القنوات والمنصّات الموجّهة للأطفال، سواء من حيث الحيّز الزمني أو الأشكال السردية أو طبيعة الخطاب، يظل من الضروري التوقّف عند موقع هذا النوع من البرامج في التأثير الاجتماعيّ طويل الأمد. ويُستأنس في هذا السّياق بالمقاربة الفيبيرية التي لا تنظر إلى الدين بوصفه منظومة عقدية معزولة، بل كنسق قيمي متداخل في الممارسات اليومية، يسهم في تشكيل أنماط السّلوك والتّنظيم الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ داخل الجماعات (فلوري، 2008، الصفحات 37 – 40). وعليه، فإنّ المضامين الدّينيّة الموجّهة للأطفال لا تُنتج فقط معارف إيمانية، بل تسهم ضمنيًا في بناء تصوّرات عن السّلطة، والانضباط، والمسؤولية، والعمل، والعلاقة بالآخر.

ومع ذلك لا بدّ من الإشارة، إلى أنّ هناك تمايزًا بين قنوات ووسائط إعلاميّة متعدّدة تتوجّه للأطفال العرب، ويتأتى هذا التمايز من أهدافها الأساسية، ومصادر تمويلها، وطرق تسويقها، والمشاهدين المستهدفين، ومدى البث، أي البعد الجغرافي لبثّها، واستخدام ومحتوى البرامج الرّقميّة لديها.

وفي هذا الإطار، يجد الطّفل العربيّ نفسه أمام منظومة إعلاميّة هجينة تجمع بين قيم تقليديّة منتَجة محلّيًا وقيم معولمة محمولة عبر المحتوى الأجنبي المدبلج، ما يُنتج مخيالًا ثقافيّا مركّبًا تتداخل فيه مرجعيات متباينة قد تتراوح بين تعزيز الانتماء المحلي والانجذاب إلى أنماط ثقافيّة عالمية. ولا يحدث هذا التّهجين في فراغ اجتماعيّ، بل يتقاطع مع واقع معيشيّ موسوم بالأزمات السّياسيّة والاقتصاديّة والعنف والتّهجير، ما يوسّع الفجوة بين القيم المثالية المعروضة إعلاميّا وتجارب الحياة اليوميّة للأطفال.

في المحصّلة، نجد أنّ غياب استراتيجيات إعلاميّة واضحة مبنية على رؤى تربويّة وتنمويّة متكاملة، وضعف الالتزام بمعايير حماية الطّفل وبناء الكفاءة الإعلاميّة، يطرح تساؤلات جدّية حول قدرة عدد من القنوات على أداء هذا الدور بصورة مسؤولة ومستدامة. وبذلك، لا يقتصر النّقاش على تقييم جودة المضامين، بل يمتد إلى مساءلة الحوكمة الثّقافيّة لإعلام الطّفل ودورها في تشكيل الهويّة والوعي في المجتمعات العربيّة المعاصرة.

رابعًا: واقع المنصّات الإعلاميّة العربيّة الموجّهة للأطفال

شهد العالم خلال العقود الثّلاثة الأخيرة تحوّلًا جذريًّا في أنماط الاتصال الرّقميّ، إذ انتقل الإنترنت من فضاء محدود النّطاق إلى بنية كونيّة يتّصل بها اليوم ما يقارب خمسة مليارات شخص. وفي العديد من السّياقات الاجتماعيّة، لم تعد التّقنيّات الرّقميّة تُعدّ ترفًا للأطفال، بل أصبحت جزءًا بنيويًا من أنماط اللعب، والتعلّم، وبناء العلاقات الاجتماعيّة، واكتساب مهارات المستقبل، بما يعيد تشكيل شروط التّنشئة والهويّة في الطّفولة المعاصرة. غير أنّ هذا التّحوّل لا يتم بوتيرة متكافئة عالميًا، إذ تستمر الفجوات الرّقميّة بين المناطق المتّصلة وغير المتّصلة، وبين المجتمعات المنتِجة للمحتوى وتلك المستهلكة له.[1]

ومع صعود المنصّات الرّقميّة وتحوّل نماذج توزيع برامج الأطفال نحو صيغ هجينة تجمع بين البث الفضائيّ والمنصّات الشّبكيّة، يشهد الخطاب التّربويّ انتقالًا من نموذج الحماية السّلبيّة القائم على الرّقابة والحجب، إلى نموذج التّمكين النّقديّ الذي يركّز على تنمية التّفكير النّقديّ، والمشاركة الواعيّة، والكفاءة الرّقميّة لدى الأطفال. غير أنّ الإنتاج العربيّ الموجَّه للطّفولة ما يزال متباطئًا في تبنّي تكنولوجيا الوسائط الجديدة، وفي تطوير بدائل رقميّة أصيلة مثل التطبيقات التّفاعلية، ومنصّات الفيديو التّعليميّة، والألعاب الرّقميّة الداعمة للتعلّم، على الرغم من ازدهار هذا القطاع عالميًا.

وتظهر ملامح هذا التّحوّل بالاستناد إلى ما برز من خلال دراسة عبير سالم التي أظهرت أنّ التصوّرات العربيّة المعاصرة للتّربية الإعلاميّة بدأت تتجاوز منطق الوقاية إلى بناء «جمهور ممكَّن» قادر على التحقّق، والمساءلة، والمشاركة الفاعلة في البيئة الرّقميّة (Salem, 2024) . كما تبيّن أبحاث ساكر وستيمرز أنّ التوزيع الهجين يعيد تعريف علاقة الطّفل بالمحتوى الإعلاميّ، ويربط سياسات الوصول، والسلامة، والمشاركة باستراتيجيات تمكينية تتلاءم مع بيئة رقميّة متحوّلة(Sakr Naomi, Steemers Jeanette , 2021, pp. 222-241).

1- بحسب تقرير لليونيسف بعنوان«Childhood in a Digital World» الطفولة في عالم رقمي، نُشر في حزيران / يونيو العام 2025، وقد ورد هذا المضمون في مقدّمة التقرير. https://www.unicef.org/innocenti/reports/digital-childhood-world، تاريخ الاسترداد في 15 أيلول/ سبتمبر 2025.

وفي ظل هذه التّحوّلات، تواجه القنوات الفضائيّة الموجّهة للأطفال تحدّيات بنيويّة في مواكبة التّطوّر التكنولوجيّ وتلبية حاجات جيل رقميّ نشأ في سياق الذّكاء الاصطناعيّ والمنصّات التّفاعليّة. وتشير أدبيّات علوم التّعلّم إلى تحوّل منهجي من سؤال «ماذا نعرض للطّفل؟» إلى سؤال «كيف يتفاعل الطّفل مع المحتوى؟ وكيف تُصمَّم التّجربة الرّقميّة بما يدعم التعلّم النشط، والانخراط، والمعنى، والتّفاعل الاجتماعيّ، والتّكرار الممتع؟ (Zosh, Jennifer M. & Others, 2017, pp. 206–208)

ويطرح هذا الواقع تساؤلًا إشكاليًا حول مدى قدرة المنصّات والقنوات العربيّة على الانتقال من نموذج البثّ التّقليديّ إلى بناء بيئات رقميّة تعليمية تفاعلية تُسهم في تنمية الكفاءة الرّقميّة والهويّة الثّقافيّة للأطفال، بدل الاكتفاء بالاستهلاك السلبي للمحتوى.

وبذلك، يُعاد تعريف الهويّة الطفولية في البيئة الرّقميّة المعاصرة بوصفها عملية تفاعلية تُبنى عبر الممارسة، والمشاركة، والتخصيص الخوارزمي، لا عبر التلقّي الأحادي للمحتوى فقط. فالمنصّات الرّقميّة لا تتيح للأطفال استهلاك المضامين فحسب، بل تُنشئ فضاءات لتجريب الذات، وبناء الحضور الرّمزيّ، وتشكيل أنماط الانتماء والتّعبير والتّفاعل الاجتماعيّ. وبهذا المعنى، تتكوّن «الهويّة الرّقميّة للطّفل» عند تقاطع التّمثيلات البصريّة واللّغويّة للمحتوى، وأنماط التّفاعل التّقنيّ المتمثّلة في الإعجاب، والتّعليق، والمشاركة، واللّعب التّفاعليّ، وفق سياسات المنصّات التي تنظّم الرّؤية والانتشار والوصول.

وفي السّياق العربيّ، يواجه تشكّل الهويّة الرّقميّة للطّفل تحدّيًا مزدوجًا: فمن جهة، يظلّ الإنتاج الرّقميّ المحليّ الموجّه للأطفال محدودًا من حيث الابتكار التّفاعلي والتمثيل الثّقافيّ العميق، ما يدفع الأطفال إلى التّفاعل المكثّف مع منصّات ومحتويات عالمية تُعيد إنتاج نماذج هوياتيّة وقيميّة عابرة للسياقات المحلية؛ ومن جهة أخرى، لا تزال استراتيجيات التّربيّة الإعلاميّة العربيّة تميل إلى منطق الحماية والضّبط، أكثر من تمكين الطّفل من بناء ذات رقميّة واعية وناقدة، وقادرة على التّفاوض الثّقافيّ. وينتج عن هذا التّوتّر تشكّل هويّة رقميّة هجينة تتأرّجح بين الانتماء الثّقافيّ المحليّ ومنطق العولمة الرّقميّة، وتفتقر في كثير من الأحيان إلى أطر مرجعيّة تربويّة واضحة تنظّم علاقة الطّفل بالفضاء الشبكي.

كما أنّ التّحوّل من معيار «زمن المشاهدة» إلى معيار «جودة التّفاعل» يعيد تعريف وظيفة المنصّات من قنوات بثّ إلى بيئات بناء للهوية، حيث تتشكّل الكفاءة الرّقميّة، والقدرة على التعبير الذاتي، وإدارة الخصوصية، والتمييز النّقديّ بين المصادر، بوصفها مكوّنات أساسية للهويّة الرّقميّة النّاشئة. وبذلك، لا يصبح السّؤال المركزيّ مقتصرًا على نوعية المحتوى الموجّه للأطفال، بل يمتد إلى نوعية التّجربة الرّقميّة التي تُصمَّم لهم، وإلى مدى قدرتها على دعم بناء ذات رقميّة متجذّرة ثقافيًّا، منفتحة نقديًّا، وآمنة اجتماعيًّا.

خامسًا: الإعلام الموجّه للطّفل العربيّ في العصر الرّقميّ

يشهد الفضاء الإعلاميّ العربيّ منذ العقدين الأخيرين تحوّلًا بنيويًّا في إنتاج وتوزيع المحتوى الموجّه للأطفال، حيث لم يعد هذا المحتوى محصورًا في القنوات الفضائيّة التّقليديّة، بل أصبح يتدفّق عبر منظومة هجينة تجمع بين البثّ التّلفزيونيّ والمنصّات الرّقميّة التّفاعليّة. إذ لم يعد الطّفل متلقيًّا سلبيًّا، بل فاعلًا رقميًّا يشارك في اختيار المحتوى، وضبط زمن التّفاعل، وتقييم المواد، وإعادة تداولها ضمن بيئات شبكية متعدّدة (Sabry, T., & Mansour, N., 2019, p. 112).

وتُظهر الدراسات الإثنوغرافية أنّ التغلغل الواسع للإعلام الرّقميّ في المجتمعات العربيّة أعاد تشكيل علاقة الطّفل بالوسيط الإعلاميّ، ليس فقط من حيث أنماط الاستخدام، بل أيضًا من حيث تفاوت فرص الوصول إلى التكنولوجيا، وتنوّع المهارات الرّقميّة، وما يترتّب على ذلك من فروق في أنماط التعلّم والمشاركة والتمثّل الثّقافيّ (Sabry, T., & Mansour, N., 2019, p. 7).

وفي هذا السّياق، تتمايز القنوات الفضائيّة والمنصّات الرّقميّة بنيويًّا؛ فالأولى تقوم على بثّ خطّي بمحتوى مضبوط زمنيًّا ومحدودية في أدوات التّفاعل، بينما توفّر الثّانية وصولًا فوريًا، وخيارات تخصيص فردية، وإمكانات واسعة للتفاعل والتعليق والمشاركة، بما يعيد توزيع السلطة الرّمزيّة من المؤسسة الإعلاميّة إلى البنية التّقنيّة والخوارزمية (Children and social media, 2024).

كما تُتيح المنصّات الرّقميّة تنوّعًا لغويًا وأسلوبيا أكبر، إذ يمكن للأطفال الوصول إلى محتوى باللهجات المحلية أو باللغات الأجنبية، مع إمكانات الترجمة والدبلجة، إضافة إلى

قدرتها على الاستجابة السريعة للتفضيلات الفردية، ما يعزّز الطابع الشخصي للتجربة الإعلاميّة (Ofcom, Children and Parents: Media Use and Attitudes Report, 2024, pp. 43–48). غير أنّ هذا التخصيص الخوارزمي لا يخلو من آثار ثقافيّة ومعرفيّة، إذ يسهم في تشكيل الذوق، وتكريس أنماط استهلاك متكرّرة، وقد يحدّ من الانفتاح على تنوّع المرجعيات الثّقافيّة.

وفي المقابل، لا يزال الإنتاج العربيّ الرّقميّ الموجَّه للأطفال محدودًا من حيث الابتكار التّفاعلي والاستثمار طويل الأمد، في ظل هيمنة المحتوى الأجنبي المدبلج الذي يقلّص الحوافز الاقتصاديّة والثّقافيّة لتطوير منتجات رقميّة أصيلة (Sakr Naomi, Steemers Jeanette , 2017, p. 7).

سادسًا: الإعلام ووعي الطّفل العربيّ في العصر الرّقميّ

تُعدّ مرحلة الطّفولة المرحلة التّأسيسيّة في بناء الوعي وتشكّل الهويّة، حيث تتميّز القدرات المعرفيّة والوجدانيّة بدرجة عالية من المرونة والقابلية للتشكّل بفعل المحيطات الرّمزيّة والاجتماعيّة (Vygotsky, L. S. & Others, 1978, pp. 52–58). وتشير أدبيات علم النفس النمائي إلى أنّ عمليات الإدراك، والانتباه، وبناء المعنى تكون في هذه المرحلة أكثر حساسية للمثيرات الثّقافيّة والوسائط التكنولوجية، بما يجعل أنماط التعرّض الإعلاميّ عنصرًا فاعلًا في إعادة تنظيم الخبرة المعرفيّة المبكّرة (Anderson, Daniel. R. & Others, 1981, pp. 151–157).

وفي السّياق المعاصر، لم تعد عمليتا التّنشئة الاجتماعيّة وبناء المعنى محصورتين في الأسرة والمؤسّسة المدرسيّة، بل بات الإعلام الرّقميّ فاعلًا مركزيًّا يعيد تشكيل أنماط الإدراك والانتباه والتّفاعل، في ظل ما تصفه ليفنغستون بانتقال الطّفولة إلى بيئة «مُمَأسَسة بالبيانات» حيث تُعاد صياغة علاقة الطّفل بالمحتوى عبر الخوارزميات ومنطق المنصّات (Livingstone, Sonia & Others, 2019, p. 3).

ويُوصف أطفال اليوم غالبًا بأنّهم «رقميّون أصليون» نتيجة تعرّضهم المبكّر للتكنولوجيا الرّقميّة (Prensky, 2001, pp. 1–3) ، غير أنّ هذا المفهوم تعرّض لنقد واسع في الدّراسات الحديثة التي تؤكّد أنّ الكفاءة التّقنيّة لا تعني بالضرورة امتلاك وعي

نقدي رقميّ أو قدرة على التمييز المعرفيّ، وأنّ الفجوات الطبقية والثّقافيّة ما تزال تُنتج تفاوتات عميقة في أنماط الاستخدام والتمكّن (Dijk, Digital inequality today is primarily about differences in skills, usage, and outcomes rather than mere access to technology, 2020, p. 71)

وتجدر الإشارة، إلى أنّ نموذج البثّ الخطي القائم على الجدولة الزّمنيّة والتّلقّي السّلبيّ لم يعد منسجمًا مع أنماط استهلاك الأطفال في البيئات الرّقميّة، حيث انتقلت الممارسة الإعلاميّة إلى المشاهدة عند الطلب، والتخصيص، والتّفاعل المباشر مع المحتوى (Livingstone, Sonia; Blum-Ross, Alicia , 2020, pp. 27-33). وتُظهر التقارير أنّ الأطفال يفضّلون بشكل متزايد المنصّات التّفاعلية على التلفزيون التّقليديّ، ما يضع القنوات التي لا تزال تعمل وفق منطق البثّ الخطي أمام فجوة بنيوية في الاستجابة لتوقّعات الجمهور الناشئ (Ofcom, Children and parents: media use and attitudes report 2024, 2024, pp. 43-48) .

وفي السّياق العربيّ تحديدًا، تؤكّد الدراسات استمرار الاعتماد الكبير على البثّ الفضائيّ مقابل تباطؤ الاستثمار في المنصّات الرّقميّة الأصيلة للأطفال (Sakr Naomi, Steemers Jeanette , 2021, pp. 121-128). تفاوت بنيوي يُنتج فجوة متنامية بين منطق العرض التلفزيوني القائم على التوحيد الزمني للمحتوى، وبين توقّعات الأطفال الذين اعتادوا على التخصيص والمشاركة الفاعلة في بناء تجربتهم الإعلاميّة. ولا تعبّر هذه الفجوة عن إشكالية تقنية فحسب، بل عن تحوّل أعمق في توزيع السلطة الرّمزيّة، حيث تنتقل عملية تشكيل المعنى تدريجيًا من المؤسّسة الإعلاميّة إلى البنية الخوارزمية التي تتحكّم في الرّؤية، والانتشار، والإيقاع السّرديّ، بما يحوّل المنصّة إلى وسيط تربويّ غير مرئي ينظّم ما يُرى وما يُعاد تداوله (Gillespie, 2018, pp. 145-152).

وبذلك، يصبح وعي الطّفل العربيّ في العصر الرّقميّ نتاجًا لتفاعل معقّد بين المحتوى، والتّقنيّة، والتّفاعل، والوساطة الخوارزمية، وهو ما يستدعي إعادة التفكير في وظائف الإعلام التّربويّة والثّقافيّة بوصفها جزءًا من بناء الهويّة الرّقميّة الناشئة، لا مجرّد قناة لنقل المعرفة أو الترفيه.

الجدير بالذكر، أنّه في أثناء قياس مستوى «المواكبة التّقنيّة» لدى القنوات العربيّة الموجّهة للأطفال، من حيث قدرتها على الانتقال إلى نماذج توزيع متعدّدة المنصّات تشمل التّطبيقات، والألعاب الرّقميّة، ومنصّات الفيديو عند الطّلب، برزت ثلاثة نماذج تطبيقيّة تعبّر عن درجات متفاوتة من التّحوّل المنصّاتي.

أوّلاً: يُجسّد النّموذج الأول تجربة قناة «ماجد» التّابعة لأبوظبي للإعلام، التي بادرت مبكرًا إلى بناء منظومة رقميّة متكاملة عبر إطلاق تطبيق Majid Universe، الجامع بين الفيديو، والألعاب، والأرشيف الرّقميّ للمجلة (800 ساعة، وأكثر من 2000 عدد)، ضمن حساب موحّد يعمل عبر أجهزة متعدّدة.

ويعكس هذا النموذج انتقالًا من منطق القناة إلى منطق النظام البيئي الإعلاميّ ـ التّعليميّ، حيث لا يقتصر الاستهلاك على البثّ الخطيّ[1]، بل يمتد إلى تجربة تفاعليّة متعدّدة الوسائط. ومع انتقال مركز الاستهلاك لاحقًا إلى منصة ADtv، التي توفّر البثّ الحي والمشاهدة عند الطّلب وإتاحة موسميّة مجانيّة، يتكرّس نموذج المنصّة العمومية بوصفها وسيطًا مركزيًّا لإدارة العلاقة مع جمهور الأطفال، وإعادة تنظيم الوصول إلى المحتوى والأرشيف والذّاكرة الثّقافيّة الرّقميّة.

ثانيًا: يتمثّل النّموذج الثّاني في تجربة قناة MBC3 ، المجموعة السّعوديّة، ضمن منظومة منصة «شاهد»، حيث يتجلّى تحوّل القناة إلى بيئة توزيع رقميّة قائمة على البثّ المباشر، والكتالوج المصنّف للأطفال، وأدوات الأمان الأبويّ، وبروفايلات الاستخدام المنفصلة، إضافة إلى تدفّق شراكات محتوى مدبلج عالية الكثافة. ويعكس هذا النّموذج منطق المنصّة التّجاريّة الخوارزميّة التي تعيد تشكيل تجربة الطّفل مع منطقة Kids المخصّصة للأطفال، وأدوات التحكّم الأبوي، وبروفايلات منفصلة تُهيّئ مشاهدة آمنة ومُوجّهة وفقًا للعمر، وفق آليات التخصيص والاشتراك واقتصاد الانتباه، بما ينقل الهويّة الإعلاميّة للطّفل إلى فضاء استهلاكي عالمي الطابع.

وفي شباط/ فبراير في العام 2024 أطلقت شاهد BBC Kids بنحو 200ساعة، مدبلجة بالكامل إلى العربيّة وفي بيئة مشاهدة آمنة، مع وصول عناوين بارزة إلى شاشة

1-https://www.admn.ae/en/Article/4231604/abu-dhabi-media-launches-majid-universe-app--a-new-digital-p

تمّ الاسترداد بتاريخ 10 ايلول/ سبتمبر 2025

MBC3 مثل Hey ــ Duggee وهو ما يدعم التحديث المستمر في نافذة الأطفال داخل المنصّة. في حين شهد العام 2025 توسيع المحفظة بصفقات محتوى جديدة مثل TwelveP Animation، ما يعكس تدفّقًا مُنتظمًا لأعمال أطفال إضافية إلى المنصّة[1].

ثالثًا: يُجسّد النموذج الثالث منصّة Spacetoon GO بوصفها خدمةOTT متخصّصة، تعتمد نموذج الاشتراك الخالي من الإعلانات(SVOD)، وتوجّه محتواها أساسًا نحو الرّسوم والأنمي المدبلج بالعربيّة، مع تركيز واضح على جودة العرض، والضّبط الأبويّ، وإدارة الوصول الانتقائيّ مع مكتبة تُسوِّق نفسها كـ «آمنة ــ نظيفة للعائلة»، مدعّمة Full-HD وخيارات العرض على الشّاشات الذّكيّة، وهذه الخصائص موثَّقة في صفحات التّطبيق على App Store و Google Play وفي الموقع الرّسميّ الخاص بالقناة. يُنتج هذا النّموذج تجربة رقميّة أكثر نوعية، حيث تتشكّل هوية رقميّة قائمة على التّخصّص الثّقافيّ والانتقاء، لكنّها أقل اندماجًا في الفضاء الاجتماعيّ الرّقميّ الواسع.

وتضمّ المنصّة ميزة Cinema GO، حيث تتيح الشّراء والاستئجار داخل التّطبيق، ومن جهة نموذج الوصول، تُبيّن صفحة الفوترة المباشرة أنّ الخدمة VOD موجّهة للرسوم والأنمي، وأنّ معظم المكتبة مُدبلَج بالعربيّة، مع ضبطٍ أبويّ، مع إتاحة الفرصة

1- BroadcastPro ME. (2024, February 2). BBC Kids content to launch on MBC Group's Shahid.
C21Media. (2024, February 2). MBC picks up BBC Kids content for streamer Shahid; Hey Duggee lands on MBC3.
Shahid. (n.d.). Watch MBC3 – Live on Shahid.
Shahid. (n.d.). Parental control (Kids hub/promo page).
C21Media. (2025, July 8). MBC's Shahid adds kids' content from TwelveP Animation.
Worldscreen/TVKids. (2025, July 9). MBC's Shahid Expands Kids' Portfolio.
تمّ الاسترداد لجميع هذه المواقع في 3 أيلول / سبتمبر 2025

لتقديم الحلقتين الأوليتين مجانًا من كل مسلسل قبل الحاجة للاشتراك[1].

في هذا الإطار، تكشف المقارنة بين هذه النّماذج أنّ «المواكبة التّقنيّة» ليست معيارًا تقنيًا محضًا، بل مؤشرًا على اختلاف أنماط بناء العلاقة بين الطّفل والمنصّة، وعلى تنوّع تموضعات الهويّة الرّقميّة بين نموذج تربويّ عمومي، ونموذج تجاريّ عالميّ، ونموذج متخصّص انتقائيّ.

كما تُظهر هذه النماذج أنّ تشكّل الهويّة الرّقميّة للطّفل العربيّ لم يعد مرتبطًا بمضمون القناة فقط، بل بالبنية المنصّاتية التي تنظّم الوصول، والتّفاعل، والتخصيص، والحوكمة، بما يجعل المنصّة نفسها وسيطًا هوياتيًا فاعلًا في إعادة إنتاج القيم والمخيال والانتماء، فيُعيد تشكيل أنماط التعلّم، والذوق، والانتماء، وحدود السيادة الرّمزيّة في البيئة الرّقميّة العربيّة.

في سياق متّصل، بيّنت قناتا جِيم وبراعم (beIN) ملامح تحوّل تقني متعدّد المنصّات يقوم على دمج البثّ الفضائيّ بالتطبيقات التّفاعلية والحضور المنظّم على يوتيوب وخدمات المشاهدة عند الطلب. فالمواد التعريفيّة الرّسميّة تؤطّر جِيم كمنصّة تعليميّة–ترفيهيّة تعتمد برامج تفاعليّة محدّدة ومسابقات مباشرة توظّف وحدات تفاعل موجّهة، فيما تقدّم براعم نفسها كمنصّة رقميّة تستهدف مرحلة الطّفولة المبكرة، بما يعكس انتقالًا جزئيًا من منطق البثّ الخطي إلى حضور رقميّ منظّم. ويُعزّز إتاحة بعض البرامج بصيغة VOD على منصّات المجموعة، مثل برنامج **جِيم جواب** على خدمة

1- Spacetoon Go: Anime & Cartoons [App Store listing]. Apple Inc. Retrieved September 27, 2025, from the App Store.
Spacetoon Go: Anime & Cartoons [Google Play listing]. Google LLC.
Spacetoon GO – Official site [Arabic website: features, parental control, subscriptions
Spacetoon GO – Direct billing information [Partner page: VOD, “mostly dubbed in Arabic,” parental control, and “first two episodes free”.
يُظهر الموقع الرسمي واجهة عربية وقسم «الميزات» و«التحكّم الكامل للأهل»، وتحديثات الكتالوج، بما يعزّز الصورة كمنصّة «تحت الطلب» موجّهة عائليًا. تمّ الاسترداد في 4 أيلول/ سبتمبر 2025

TOD، من تكريس نموذج التّوزيع الهجين دون بلوغ مستوى التّكامل التّفاعليّ الكامل.[1]

وتعتمد SAT-7 KIDS نموذج المنصّة الرّقميّة عبر خدمة SAT-7 PLUS التي تجمع البثّ المباشر والمكتبة عند الطلب[2]، بما يعكس انتقالًا واضحًا من القناة إلى بيئة رقميّة ذات وظيفة قيمية وتربويّة موجّهة. كما تتيح قناة المجد للأطفال محتواها عبر تطبيقHADIF (أندرويد والتّلفاز الذّكي)، مع بثّ مباشر ومكتبة ضخمة تتضمّن أكثر من 10,000 حلقة من الرّسوم والبرامج التّعليميّة للأطفال، وتقدّم برامجها ضمن بيئة خالية من الإعلانات[3]، ما يعكس نموذج منصّة مغلقة نسبيًا عالية الضّبط القيميّ.

في المقابل، أدخلت قنوات مثل طيور الجنة[4] وكراميش[5] تحوّلًا رقميّا قائمًا أساسًا على الحضور المكثّف في يوتيوب وتطبيقات الهواتف الذّكيّة، بما يضع المحتوى ضمن منطق المنصّات الجماهيرية المفتوحة الخاضعة لاقتصاد الانتباه والخوارزميات، ويعكس تحوّلًا إلى منظومة توزيع رقميّ موازية للبثّ.

أمّا قناة Koogi TV القبطية ، فتُطوّر حضورًا رقميّا عبر متاجر التطبيقات إلى جانب البثّ الفضائيّ، موجّهًا إلى جمهور هويّاتي خاص، بما يعزّز تشكّل هوية رقميّة

1-beIN Media Group. **JeemTV**.
beIN Media Group. **Baraem**.
BroadcastPro ME. (2020, October 7). **beIN's Baraem and JeemTV channels reveal new programme line-up for kids**. (Confirms targeted educational programmes on YouTube as well as on linear beIN channels).
Jeem TV. **Official YouTube channel**.
TOD (beIN). (2025). **Jeem Jawab**

تمّ الاسترداد بتاريخ 1 أيلول / سبتمبر 2025

2- SAT-7 PLUS. Live – SAT-7 KIDS. from SAT-7 PLUS website.
SAT-7. (2025, May 27). SAT-7 PLUS and the global shift towards streaming.

تمّ الاسترداد في 4 أيلول / سبتمبر 2025

3- Vision247. (2024, September 30). Hadif – Apps on Google Play. Vision247. Hadif TV – Apps on Google Play.
4-Toyor Aljanah TV, Official YouTube channel.

تحديثات 2025

Toyor Aljanah. (2025, March 7).

طيور الجنة – بدون إنترنت

(Android app). Google Play.
5- Karameesh Channel. Official YouTube channel. Karameesh. (2018). Karameesh (iOS app). App Store.

جماعاتية داخل فضاء رقميّ أوسع.[1]

وفي المحصّلة، تكشف هذه النماذج أنّ «المواكبة التّقنيّة» لدى القنوات العربيّة الموجّهة للأطفال ليست مسارًا موحّدًا، بل طيفًا من أنماط التّحوّل يتراوح بين الرقمنة الوظيفية التي توسّع قنوات التّوزيع، والرّقمنة البنيويّة التي تعيد تشكيل العلاقة بين الطّفل والمنصّة، والتّفاعل، والضّبط القيميّ. ويترتّب على ذلك اختلاف جوهريّ في أنماط تشكّل الهويّة الرّقميّة، بين نماذج تربويّة منضبطة، ونماذج استهلاكية مفتوحة، ونماذج قيمية مغلقة، وهو ما يستدعي إدراج البعد المنصّاتي ضمن تحليل الهويّة الثّقافيّة للطّفل العربيّ.

وفي هذا السّياق، لم يعد الفضاء العمومي مقتصرًا على مؤسّسات الإعلام التّقليديّة، بل أصبح موزّعًا عبر منصّات رقميّة تُنظّم التّفاعل والخطاب وفق منطق تقنيّ وخوارزميّ، الأمر الذي يؤثّر مباشرة في أنماط تشكّل الوعي والخيال الاجتماعيّ لدى الفئات الناشئة (Dijk, The Platform Society: Public Values in a Connective World (2018), 2018, p. 27).

غير أنّ هذه المشاركة الرّقميّة لا تُعدّ بالضّرورة ممارسة ديمقراطيّة خالصة، إذ تخضع لآليات ضبط غير مرئية تتعلّق بالتّصميم التّقنيّ، واقتصاد الانتباه، وسياسات المنصّات، ما يجعل إنتاج الخطاب ذاته مشروطًا ببُنى السلطة الرّقميّة المعاصرة (Gillespie, 2018, pp. 145–152). وعليه، لا يمثّل هذا التّحوّل بالنّسبة للطّفل العربيّ مجرّد توسّع في أدوات التّعبير، بل إعادة تشكيل تدريجيّ للبنية الفكريّة وأنماط الإدراك والقيم، ضمن فضاء رمزيّ متداخل بين المحلي والمعولم.

وفي هذا الإطار، تشير تقارير اليونسكو إلى أنّ عددًا متزايدًا من القنوات العربيّة يسعى إلى مواكبة التطوّر التّكنولوجيّ في مضامينه وأدواته، وإن بدرجات متفاوتة من الجودة والتّخصّص، مع استمرار فجوة واضحة مقارنة بالمنصّات المتقدّمة عالميًا في دمج الذّكاء الاصطناعيّ، والتعلّم التّفاعليّ، وتصميم الخبرات الرّقميّة الموجّهة للأطفال (UNESCO, 2024, pp. 18–24).

1- Coptic Koogi. (n.d.). Developer page (Android apps). Google Play. International Telecommunication Union. (2019). Regulating Over-the-Top (OTT) services [Briefing paper]. Geneva: ITU.

كما تؤكّد مراجعات اليونيسف أنّ البيئة الرّقميّة لم تعد خيارًا ترفيهيًا للأطفال، بل ضرورة بنيويّة، غير أنّ فجوات البنية التحتيّة، والمهارات الرّقميّة، وآليات القياس والتقويم قد تؤدّي إلى تعميق اللامساواة إن لم تُعالَج ضمن سياسات شمولية ومنهجية (UNICEF, 12 June, 2025, pp. 6–11).

ولا ينطلق هذا التّحليل من موقع التقويم الأخلاقي أو المفاضلة بين النّماذج الإعلاميّة، بقدر ما يهدف إلى توصيف التّحوّلات البنيويّة التي تشهدها القنوات والمنصّات العربيّة الموجّهة للأطفال التي باتت تعتمد رؤى استراتيجيّة، ونماذج تقييم، وسياسات توسّع تتجاوز الحدود الوطنيّة نحو فضاءات عابرة للثّقافات. ويُنتج هذا التّحوّل نموذجًا جديدًا لفضاء إعلاميّ عربيّ للأطفال، يختلف عن النّمط التّلفزيونيّ التّقليديّ من حيث منطق التّوزيع، والتّفاعل، وبناء الجمهور.

وفي ضوء ذلك، تتكامل الأدبيات النّظريّة وأدلّة الأثر والسّياسات الدّولية لتدعم انتقال التّربيّة الإعلاميّة من نموذج الحماية السّلبيّة القائم على الحجب والرّقابة، إلى نموذج التّمكين النّقديّ الذي يركّز على تنمية مهارات الوصول الآمن، والتحقّق، والتّفكير النّقديّ، والمشاركة الواعية في الفضاء الرّقميّ (European Audiovisual Observatory, 2024, pp. 3–4)، غير أنّ هذا التّحوّل لا يزال محدود الحضور داخل المنظومة العربيّة الموجّهة للأطفال، ما يفتح مجالًا واسعًا لإعادة بناء السّياسات والبرامج وفق مقاربة تربويّة رقميّة مستدامة.

خاتمة

نحو «قيمٍ» تُصمَّم... لا تُفترض

يؤكّد هذا البحث أنّ أحد المحاور الجوهرية في بناء سياسات إعلاميّة موجّهة للطفولة يتمثّل في الانتقال من التعامل مع القيم بوصفها مضامين أخلاقية مُفترضة، إلى مقاربتها بوصفها أنساقًا تصميمية مضمَّنة داخل البنى التّقنيّة والمنصّات الرّقميّة التي تشكّل خبرات الطّفل اليومية. ففي عصر تُعاد فيه صياغة التجربة الإعلاميّة عبر خوارزميات التوصية، وواجهات التّفاعل، وأنظمة القياس، لم يعد السؤال المركزي هو :ماذا يشاهد الأطفال؟ بقدر ما أصبح :أي منظومة قيم تُبنى ضمنيًا حين نختار المحتوى، ونُدبلجه، ونُنتجه، ونُقيّمه؟

وقد أظهر التحليل أنّ جزءًا واسعًا من الإنتاجات العربيّة الموجّهة للأطفال لا يزال محكومًا بمنطق الترفيه السريع والدبلجة، مع حضور غير متوازن للقيم العميقة المرتبطة بالمعرفة، والتعاطف، والمسؤولية، والتفكير النّقديّ، مقارنةً بقيم عابرة قصيرة الأثر. في المقابل، يفتح الذّكاء الاصطناعيّ إمكانات غير مسبوقة لتحويل القيم من شعارات عامة إلى متغيّرات تربويّة قابلة للتصميم والقياس والتخصيص، شريطة إخضاعها لإطار أخلاقي وتربويّ صارم يحدّ من تحيّزات الخوارزميات.

وتُحيل فكرة «الهندسة القيميّة» عمليًا إلى تصميم أنشطة رقميّة، وسيناريوهات تفاعليّة، وألعاب تعليميّة تُقاس آثارها على مؤشّرات مثل تنمية التعاطف، وتوسيع المفردات اللّغويّة، وتحسين مهارات حلّ المشكلات، بحيث تصبح التّحليلات الرّقميّة خادمة للأهداف التّربويّة لا موجِّهة لها. ويتقاطع هذا التوجّه مع مقاربات التصميم الحسّاس للقيم التي تؤكّد ضرورة إدماج المبادئ الأخلاقية منذ المراحل الأولى لتصميم النّظم التّقنيّة مع نتائج علوم التّعلّم، التي تبيّن أنّ الخبرات الأكثر فاعليّة هي تلك التي تكون نشِطة، ذات معنى، اجتماعيّة التّفاعل، وتكراريّة تخدم الهدف المأمول.

كما يقتضي هذا التّحوّل إعادة تعريف مفهوم «التّوطين الإعلاميّ» ليغدو ترجمةً قيميّة وثقافيّة لا لغويّة فقط، تحافظ على المعنى الرّمزيّ والسّياق الحضاريّ وتُسهم في ترسيخ اللّغة والهويّة، بدل الاكتفاء باستيراد القوالب السّرديّة والتّمثيليّة الجاهزة. وعليه، تدعو نتائج البحث صُنّاع القرار والمنتجين إلى الانتقال من مؤشّرات الكمّ، المتمثّل عادّة في عدد السّاعات، نسب المشاهدة، إلى مؤشّرات الأثر القيميّ– التّعليميّ، مثل تطوّر المهارات اللّغويّة، وجودة السّرد، وأنماط المشاركة، ومستويات الأمان والعدالة الخوارزميّة. ويتطلّب ذلك بناء مصفوفات قياس واضحة، ومختبرات محتوى قائمة على التّجريب والتّقويم المستمر، ضمن شراكات تجمّع الإعلاميّين بالمختصّين التّربويّين والاجتماعيّين والنّفسيين.

وفي هذا الأفق، لا يعود الذّكاء الاصطناعيّ مجرّد أداة تقنية لتكثيف الاستهلاك، بل منصّة لإعادة تشكيل الخيال الطّفوليّ ضمن إطار قيمي واعٍ يوازن بين الإبداع، والهويّة، والعدالة الرّقميّة، بما يفتح سؤالًا بحثيًا واستراتيجيًا مفتوحًا حول قدرة الإعلام العربيّ الموجّه للأطفال على الانتقال الفعليّ نحو نموذج تصميمي قيمي يُراعي مصلحة الطّفل الفُضلى.

المراجع والمصادر

1. Herman, Edward S.; Chomsky, Noam . (1988). Manufacturing consent: The political economy of the mass media. New York, USA: Pantheon Books.
2. Livingstone, Sonia; Blum-Ross, Alicia . (2020). Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives . Oxford, England: Oxford University Press.
3. Shoemaker, Pamela J.; Reese, Stephen D. . (2014). Mediating the Message in the 21st Century. Oxford, England: Routledge .
4. Abulawi, Farah Mustafa & Others. (2022). Modern Standard Arabic vs. Egyptian Vernacular in Dubbing Animated Movies: A Case Study of A Bug's Life. United States: International Journal of Communication and Linguistic Studies.
5. Alkhasawneh, I. F. (2024). The role of animation in instilling values in children: An analytical study of "Baraem" Channel Programmes. Mutah Journal of Humanities and Social Sciences, 39.
6. Anderson, Daniel. R. & Others. (1981). The effects of TV program comprehensibility on preschool children's visual attention to television. Society for Research in Child Development, 7.
7. Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity. Cambridge, UK: Polity Press .
8. Corsaro, W. A. (2015). The Sociology of Childhood. California, USA: SAGE Publications, Inc.
9. Dijk, V. (2018). The Platform Society: Public Values in a Connective World (2018). The International Society of Markets and Development, 10.
10. Dijk, V. (2020). Digital inequality today is primarily about differences in skills, usage, and outcomes rather than mere access to technology. Canbridge, UK: Polity Press.

11. European Audiovisual Observatory. (2024). Media literacy and the empowerment of users. Strasbourg, France: Council of Europe.

12. Gillespie, T. (2018). Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media. New Haven, USA: Yale University Press.

13. https://www.esafety.gov.au/research/children-and-social-media, Australian. (2024, September). Retrieved from eSafety Commissioner.

14. Livingstone, Sonia & Others. (2019). Children's data and privacy online: Growing up in a digital age. An evidence review. London, UK: London School of Economics and Political Science.

15. Marcus Banks, Howard Morphy. (1997). Rethinking Visual Anthropology. London - UK: Yale University Press.

16. Muller, P. (2001). Politiques Publiques et effets d'information " papier presente' a: les Effets d'information en politique : (Vle congres de l' Association francaise de science politique). Paris - France: Harmattan.

17. Ofcom. (2024). Children and Parents: Media Use and Attitudes Report. London, UK.: Ofcom.

18. Ofcom. (2024). Children and parents: media use and attitudes report 2024. London, UK: Ofcom.

19. patrick-charaudeau. (2006). Identités sociales, identités culturelles et compétences. Retrieved from http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html.

20. Postman, N. (1985). Amusing Ourselves to Death. New York, U.S.A. : Penguin Group.

21. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. The International Journal of Learning Futures, 7.

22. Richards, M. B. (2010). Mass Media 's Relationship with Adolescents ' Values and Behaviors: A Theory of Mediated Valueflection. Georgia

state: Georgia state University.

23. Sabry, T., & Mansour, N. (2019). Children and screen media in changing Arab contexts: An ethnographic perspective. Cham / Switzerland: Palgrave Macmillan / Springer Nature.

24. Saed, Hadeel & others. (2024). Dubbing English edutainment: Localizing educational content for Arab children. Research Journal in Advanced Humanities, 17.

25. Sakr Naomi, Steemers Jeanette . (2017). Children's TV and Digital Media in the Arab World: Childhood, Screen Culture and Education. New York, USA: Bloomsbury Academic.

26. Sakr Naomi, Steemers Jeanette . (2021). Children's Television in an Era of Digital Distribution: Arab and European Responses. New York, USA: New York University Press.

27. Salem, A. (2024). Media Literacy and Forces of Change:Perspectives from the Arab World (Vol. 9). Giza, Egypt: MSA University, Faculty of Mass Communication.

28. Spranger, E. (1928). Types of men: The psychology and ethics of personality. Halle (Saale), Germany: M. Niemeyer (Max Niemeyer Verlag).

29. UNESCO. (2024). UNESCO supports Arab States in developing AI competencies for students and teachers . UNESCO.

30. UNICEF. (12 June, 2025). Childhood in a Digital World. Florence, Italy: UNICEF Office of Research – Innocenti.

31. Vygotsky, L. S. & Others. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard, USA: Harvard University Press.

32. Zosh, Jennifer M. & others. (2017). Learning through play: A review of the evidence. Billund, Denmark: The LEGO Foundation.

33. Zosh, Jennifer M. & Others. (2017). Putting Education in "Educational"

Apps: Lessons From the Science of Learning. Psychological Science in the Public Interest, 31.

34. القمة العالميّة لمجتمع المعلومات. (10 . 12 كانون الأول . ديسمبر, 2003). إعلان مبادئ جنيف. **الأمم المتحدة**. جنيف. تاريخ الاسترداد 10 حزيران . يونيو, 2015، من http://www. itu.int/net/wsis/outcome/booklet/declaration_Aar.html

35. الموسوي، نانسي . رعد، مريم. (2016). **القيم المتضمنة في القصص المعرّبة الموجّهة للاطفال من عمر ثلاث إلى ثماني سنوات . دراسة تحليلية**. بيروت . لبنان: كلية التّربيّة . الجامعة اللبنانية.

36. إنتصار عبد الرزاق، صفد الساموك. (2011). **الاعلام الجديد.. تطور الأداء والوسيلة والوظيفة** (الإصدار الطبعة الأولى). بغداد ـ العراق: جامعة بغداد.

37. بشير، هدى وآخرون. (2015). **واقع ثقافة الطّفل في المجتمع القطري**. قطر: المركز الثّقافيّ للطفولة . واعدون، إدارة البحوث والتطوير . قطر.

38. بلقزيز، عبد الإله، وآخرون. (تشرين الثاني . نوفمبر, 2013). الإعلام وتشكيل الرأي العام وصناعة القيم. **سلسلة كتب المستقبل العربيّ 69**، صفحة 195.

39. بو عطيط، سفيان. (2012). القيم الشّخصيّة في ظل التغير الاجتماعيّ. منتوري، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيّة.

40. دراجي، السعيد. (كانون الأول . ديسمبر, 2013). التلفزيون والأطفال .. الإيجابيات المأمولة والانعكاسات السلبية المحذورة. **التواصل في العلوم الانسانية والاجتماعيّة**، صفحة 215.

41. روبرت وشنو وآخرون. (2009). سلسلة العلوم الاجتماعيّة. تأليف **التحليل الثّقافيّ** (ترجمة فاروق مصطفى وآخرون، المترجمون). الاسكندرية . جمهورية مصر العربيّة: مكتبة الاسكندرية.

42. روبرت وشنو وآخرون. (2009). سلسلة العلوم الاجتماعيّة. تأليف **التحليل الثّقافيّ** (ترجمة فاروق مصطفى وآخرون، المترجمون). الاسكندرية . جمهورية مصر العربيّة: مكتبة الاسكندرية.

43. سيرجيو سبيني. (2001). **التّربيّة اللّغويّة للطّفل**. (فوزي عيسى وعبد الفتاح عبد الفتاح، المترجمون) القاهرة . مصر، دار الفكر العربيّ.

44. صبحي غندور. (تشرين الثاني . نوفمبر, 2007). **الهويّة الثّقافيّة العربيّة**. تاريخ الاسترداد 15 ايلول . سبتمبر, 2016، من voltairenet.org: www.voltairenet.org/article152659. html

45. عبد الغني عماد. (2009). **سوسيولوجيا الثّقافة المفاهيم والإشكاليات**. بيروت ـ لبنان: مركز

دراسات الوحدة العربيّة.

46. علاء كاظم. (2013). **الصّورة حكاية أنثربولوجية . معاينات مونوغرافية في « الأنثروبولوجيا المرئية»** (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت . لبنان: دار التنوير.

47. غي غوتيه. (2012). **الصّورة، والمكوّنات، والتأويل،**. (سعيد بنكراد، المترجمون) بيروت . لبنان: المركز الثّقافيّ العربيّ.

48. كنعان، أحمد علي. (1995). **أدب الأطفال والقيم التّربويّة**. دمشق، الجمهورية العربيّة السورية: دار الفكر.

49. لعزيزي، سعاد. (2024). **دور القنوات الفضائيّة المتخصصة في برامج الأطفال في تدعيم الهويّة الثّقافيّة العربيّة في ظل العولمة: دراسة ميدانية وتحليلية لعينة من برامج قنوات Spac– etoon، MBC3، طيور الجنة**. الجزائر: جامعة الجزائر 3، كلية علوم الإعلام والاتصال.

50. لوران فلوري. (2008). **ماكس فيبر** (الإصدار الطبعة الأولى). (محمد علي مقلد، المترجمون) بيروت . لبنان: دار الكتاب الجديد المتّحدة.

51. مجموعة من الباحثين والمفكرين العرب. (2008). **تقرير حوار مستقبل الاستدامة في العالم العربيّ . رؤية من الجنوب**. الاسكندرية . جمهورية مصر العربيّة: مكتبة الاسكندرية.

52. معهد البحوث الاجتماعيّ والاقتصادي. (أيار . مايو, 2014). ملف العدد . مشروع مسح القيم العالميّة. **مجلة قطر للبحوث**(العدد الثالث).

53. موسى حلس و ناصر ومهدي. (2010). دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعيّ. **سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 12**(العدد 2).

54. نصيرة لعموري. (تشرين الأول . اكتوبر, 2013). مشكلة اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري. **مجلة المعارف، السنة الثامنة**(العدد 14).

55. نهوند القادري عيسى. (2017). تأثير وسائل التواصل الاجتماعيّ في الشباب وصناعة التغيير. **مؤتمر ثقافة الحوار ووسائل التواصل الاجتماعيّ**. بيروت . لبنان: مديرية الدراسات والمنشورات في وزارة الاعلام اللبنانية.

56. هلال، رضا. (2015). التعليم والتّنشئة السّياسيّة في العالم العربيّ. **سلسلة دراسات**.

مُقَارَبَة نَقدِيّة في فَلْسَفة المنْهَج ومأْزق العُلوم الإنسانيّة المُعَاصِرة

A critical approach to the philosophy of method and the predicament of contemporary human sciences

د. مُحمّد عَبْد العَزيز يُوسف[1]

Dr.Mohammad Abdul Aziz Yousef

تاريخ الاستلام 12/ 11/ 2025 تاريخ القبول 24/ 12/ 2025

المُلخّص

لقد اعتمد التفكيرُ طويلًا على البرهان الرّياضيّ، إذ عُدَّ في الأصل النّموذج الأمثل لكلّ بحث علميّ، بالانتقال من البديهيّات إلى النّتائج الضّروريّة، غير أنّ الفكر العلميّ الحديث تجاوز هذا الإطار، إذ وجد أنّ النّموذج الرّياضيّ غالبًا ما يكون غير كافٍ لاستنباط الحقائق عن العالم التّجريبيّ.

أمّا العلوم الطّبيعيّة فترسخ مناهجها الخاصّة، بالاعتماد على المُلاحظة والتّجربة والاستقراء للكشف عن قوانين الطّبيعة، في مُقابل النّهج العقليّ البحتْ الذي يركز على الفكر وحده.

ويُبرز النصّ التّبايُن بَيْن العلوم الطّبيعيّة والعلوم الإنسانيّة، فبَيْنَما تخضع الظّواهر الطّبيعيّة لقوانين ثابتة، فإنَّ الظّواهر الإنسانيّة أكثرُ تعقيدًا وديناميكيّة، ومرتبطة بسياقاتٍ تاريخيّةٍ وثقافيّةٍ وذاتيّةٍ (كالقِيَم والغايات).

كذلك فإنّ منهج البرهان الرّياضيّ الصّارم غيرُ صالحٍ لفهم الواقع الإنسانيّ، إذ يحتاج هذا الأخير إلى مناهج تُراعي الأبعاد الاجتماعيّة والتّاريخيّة لفهم الإنسان وأفعاله. وهكذا تعجز الرّياضيّات البحتة والحتميّة الطبيعيّة عن الإحاطة الكاملة بمصادر التّجربة البشريّة.

كلمات مفتاحيّة: المنهج –البُرهان – التّفسير الغائيّ– الظّاهرة الإنسانيّة– المرجعيّة الماديّة

1– دكتوراه فلسفة في التّاريخ الحديث والمعاصر المعهد العالي للدّكتوراه – الجامعة اللّبنانيّة

Abstract

The method of thinking has long relied on mathematical proof, which was originally considered the model for all scientific inquiry, moving from primary truths (axioms) to necessary results. However, modern scientific thinking has moved beyond this, finding that the mathematical model is often inadequate for deducing truths about the empirical world.

The natural sciences establish their own ground and methods, relying on observation, experimentation, and induction to uncover the laws of nature. This contracts with a purely rational approach that focuses solely on the mind.

The central contrast is drawn between natural sciences and human sciences. Unlike natural phenomena, which are governed by fixed laws, human phenomena are complex, dynamic, and tied to historical, cultural and subjective contexts (like values, purposes).

Therefore, the rigorous, fixed-law approach of mathematical reasoning is fundamentally unsuitable for analyzing human reality, which requires methods focused on understanding social, historical, and experiential context to truly grasp the human being and their actions. Thus, the methodologies of pure mathematics and natural determinism fail to fully comprehend or trace the sources of human experience.

Keywords: Method –Demonstration–Teleological explanation –The human phenonmenon –Materialist reference framework

المقدّمة

لقد لَبِث النّاسُ حقبًا طوال وَهُم على ظنّ بأنّ المنهج في التّفكير واحد لا يتعدّد. فقد استحوذ البرهان الرّياضيّ على التّفكير العلمي، كائنًا ما كانت مادّة العلم. هذا المنهج الّذي يقوم على الاستدلال الرّياضيّ، حيث يبدأ من قضايا يُسلّم بها، ويسيرُ إلى قضايا أخرى تنتجُ عنها بالضّرورة، دون التجاءٍ إلى تجربة. فالعلم الرّياضيّ لا يَدلّ بذاته على الواقع الخارجيّ، ولكن صحّته مُنحصرة في صحّة الاستدلال من الفروض المُسَلّم بها.

ولو تقدّم صاحب فكرة إلى النّاس بفكرته، وأراد النّاسُ التّثبّت من صوابها، طالبوه بأن يردّ فكرته تلك إلى الأصول الّتي استخرجها منها.

إلى أن بدأت العلوم الطّبيعيّة تتّخذ لنفسها مكانًا لم يكن لها منذ بدء التّاريخ. هنا وُلد علمٌ جديدٌ ومنهج علمي جديد، وأصبحت الأَسناد الّتي يستندون إليها فيما يقرّرونه عن الكائنات والظّواهر، ليست هي أن يرتدّوا إلى نصّ في كتاب، بل هي أن يرجعوا إلى ما يُمكن مشاهدته في الظّواهر الطّبيعيّة كما تدركها الحواس. حيث نَبْدَأ من موضوعات تفرض نفسها من الخارج على العقل أوّلًا، وعلى هذا العقل – بعد ذلك – أن يُفسّرها أو يصفها، وتُمنح الأولويّة فيها للتّجربة وتحصر دور العقل في التّحليل والتّركيب وضرورة وقوف البحث العلميّ عند حدّ الكشف عن العلاقات الّتي تربط الظّواهر، أي القوانين.

إلّا أنّ هذه المناهج عجزت عن قراءة أو تحليل الظّاهرة الإنسانيّة، ظاهرة الإنسان الإنسان، هذا الكائن الإلٰهي المحفوف بالغموضِ والأسرار. حيث يمتلك إرادة حُرّة يمكنه بها أن يُغيّر المسار السّببيّ للأشياء، فكيف نتصوّر بعد ذلك أنّه هو نفسه خاضع للرّوابط السّببيّة...

بناء على ذلك، فإنّ للعلوم الإنسانيّة – كما للظّواهر الطّبيعيّة تمامًا – ظروفًا خاصّة تحول بينها وبين اصطناع المناهج العلميّة المعروفة في باقي العلوم، منها أنّ الاطّراد في الحياة الإنسانيّة أقلّ ظهورًا من الاطّراد في ظواهر الطّبيعة.

وإذا كان العلم الطّبيعيّ قد تجاوز منذ زمانٍ طويلٍ التّفسير الغائيّ للكون، فإنّنا لا نستطيع أن نتجاوز هذا في العلوم الإنسانيّة لأنّ الإنسان والمجتمع يتّبعان غايات، ويتحرّكان وفقًا لقيم. وثمّة مناهج أخرى في مقابل الاختزال الوضعيّ للمنهج العلميّ الرّياضيّ أو الطّبيعيّ، ثمّة مناهج أخرى للمعرفة العلميّة تبدأ من المُلاحظة امتدادًا إلى الحسّ التّاريخي والوعي الذّاتيّ، والبصيرة والحدس، والفهم الكَيْفيّ في السّياق الثّقافيّ الاجتماعيّ التّاريخيّ والخبرة الإنسانيّة.

وعليه، إذا كانت الظّواهر الطّبيعيّة تنشأُ عن علّةٍ أو عللٍ يسهل تحديدها وحصرها، ويسهل بالتّالي تحديد أثر كلّ علّة في حدوثها وتحديد هذا الأثر تحديدًا رياضيًّا، وإذا كان الاستدلال الرّياضيّ يصل إلى نتائج انطلاقًا من مقدّمات مُسَلّمٍ ومقطوع بصحّتها،

فإنّ الظّواهر الإنسانيّة يصعبُ تحديد وحصر كلّ أسبابها.

المبحث الأوّل: قراءة في فلسَفَة المنهج

المنهج، هذا اللّفظ كلمة يستعملها أفلاطون بمعنى البحث أو النّظر أو المعرفة، كما هي موجودة كذلك عند أرسطو أحيانًا كثيرة بمعنى «بحث»، والمعنى الاشتقاقي الأصلي لها يدلّ على الطّريق أو المنهج المؤدّي إلى الغرض المطلوب. و«لكنه لم يأخذ معناه الحالي، أي بمعنى أنّه طائفة من القواعد العامّة المصُوغة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم، إلّا ابتداءً من عصر النّهضة الأوروبيّة، حيث تمّت الخطوة الحاسمة في سبيل تكوينه (أي المنهج)[1].

فيكون في كتابه «الأورغانون الجديد» صاغ قواعد المنهج التّجريبي بكلّ وضوح. وديكارت حاول أن يكتشف المنهج المؤدّي إلى حُسْن السَّير بالعقل، والبحث عن الحقيقة في العلوم كما يدلّ على ذلك نفس عنوان كتابه «مقال في المنهج». وأتى أصحاب «منطق بور رويال» فعنوا بتحديد المنهج بكلّ وضوحٍ على أنّه «فنَّ التّنظيم» الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إمّا من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون بها جاهلين (التّحليل)، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين، حين نكون بها عارفين (التّركيب)[2].

لقد كان عصرُ النّهضة الأوروبيّة بالفعل الحدّ الفاصل – مع استثناءات قليلة ظهرت في جماعة من العلماء العرب – في تشكُّل فكرة «المنهج» حيث كان طريق البُرهان الرّياضي مُستحوذًا على التّفكير العلميّ، كائنًا ما كانت مادّة العلم، لا فرق في ذلك بَيْن علمٍ يبحثُ في الهندسة وثانٍ يبحث في الكيمياء وثالثٍ يبحثُ في طرائق السّلوك البشريّ، ففي كلّ هذه الحالات جميعًا، لا بُدَّ أن يكون بَيْن أيدينا مجموعة من المسلّمات الّتي نقبلها كما نقبل الأساس الّذي يُقام عليه البناء، ثمّ تأتي بعد ذلك عمليّة التّفكير العلميّ، وهي أن نستنبط من تلك المُسلّمات ما يجوز لنا استنباطُه، وما دامت المُسلّمات الأولى مقطوعًا بصحّتها، فالنّتائج الّتي نستنبطها منها تكون مقطوعًا بصحّتها كذلك. وفي إطار هذا المنهج الوحيد، لو «تقدّم صاحب فكرة إلى النّاس بفكرته، وأراد النّاس التثبّت من صوابها، طالبوه بأن يردّ فكرته تلك إلى الأصول الّتي استخرجها منها، شريطة أن تجيء

1- عبد الرحمٰن بدوي، مناهج البحث العلميّ، وكالة المطبوعات، 1977، الكويت، ص4.
2- المصدر نفسه، ص4.

تلك الأصول من المُسَلّمات الّتي يضعها هؤلاء النّاس من أنفسهم موضع التّسليم، ومهما تكثر الخطوات الّتي يرتدّ بها المحقّق من الفكرة المزعومة إلى أصولها الأولى، فلا بُدَّ أن تكون الرّابطة وثيقة بَيْن كلّ خطوة والخطوة السّابقة عليها، إلى أن يبلغ المُحقّق نُقطة الابتداء من المُسَلّمات، وليس علمًا ما يقوله قائل بغَيْر إسنادٍ من هذا القبيل»[1].

فماذا عن المنهج الرّياضيّ إذًا؟

البُرهان أو المنهج الرّياضيّ هو دائمًا ردّ النتيجة المراد البرهنة عليها إلى الأصل الذي استخرجناها منه، حيث لا بُدَّ لعلماء الرّياضة أن يسلكوا الطّريق الّذي يبدأ بالمُسَلّمات ثمّ يخرج منها بالنّتائج. كما هي الكثرة الغالبة من أصحاب التّفكير العلميّ من رجال الفقه ورجال علوم اللّغة، ومن علماء الكلام ومن أصحاب المذاهب الفلسفيّة. كلّ هؤلاء لا بُدَّ أن ينتهجوا الطّريق نفسه في التّفكير، وهو التّفكير الّذي يبدأ بما ليس هو موضوعًا لجدل، لينصرف جهدُهم في استخلاص النّتائج فقط دون إمكان الشّكّ في الأصول الّتي انتزعت منها النّتائج. وهذا يُشبه من يسيرُ في أرضٍ راسخةٍ مستوية وفي طريق مُمَهّل مستقيم يراهُ أمامه في سعته بكلّ وضوح، إلى غايةٍ معلومةٍ إلى حدّ ما.

الاستدلال الرّياضيّ إذًا، هو البُرهان الذي يبدأُ من قضايا يُسَلّم بها، ويسير إلى قضايا أخرى تنتج عنها بالضّرورة، دون التجاء إلى التّجربة، وهذا السّير إمّا بواسطة القول أو بواسطة الحساب. فالرّياضيّ الّذي يُجري عمليّات حسابيّة دون إجراء تجارب، يقوم بعمليّة استدلال. والاستدلال كمنهج «هو عبارة عن التّسلسل المنطقيّ المُنتقل من مبادئ وقضايا أوليّة إلى قضايا تُستخلصُ منها. وذلك في مقابل المنهج الاستقرائيّ أو التّجريبيّ القائم على المُلاحظة والتّجربة، والطّابع المُميّز الرئيسي في كلّ استدلالٍ هو الدّقّة»[2].

في هذا السّياق، لا بُدَّ من التّمييز بَيْن الاستدلال والبرهنة. فـ«الاستدلال عمليّة منطقيّة فيها ننتقل من قضايا منظورًا إليها في ذاتها (بصرف النّظر عن صدقها أو كذبها) إلى قضايا أخرى ناتجة عنها ووفقًا لقواعد منطقيّة خالصة، أمّا البرهنة فأخصّ من الاستدلال، إذ هي استدلال يُراعَى فيه التّسليمُ بصدق المُقدّمات، وبالتّالي يرمي إلى إثبات صحّة النّتيجة»[3].

1- زكي نجيب محمود، أسس التّفكير العلميّ، مؤسّسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، ص11.
2- كلود شفاليه، الدقّة والمنهج البديهيّ، مباحث فلسفيّة، د. ت، ص261.
3- عبد الرحمٰن بدوي، مناهج البحث العلميّ، المرجع السّابق، ص83.

فالاستدلال لا يُحدثنا عن صدق النّتائج، وإنّما عن صدورها ضرورة عن مقدّمات معلومة، أمّا البرهنة فتخبرنا بصدق ما نصل إليه من نتائج لأنّها تقوم على التّسليم بصدق المقدّمات. وفي كلتا الحالتَيْن «لا رَيْبَ في إمكان العَوْدة للبديهيّات الّتي صدرت عنها الاستدلالات»[1].

بالإضافة إلى ذلك، إنّ وحدة التّفكير الرّياضيّ (القائم على الاستدلال) تحليليَة، فالعلوم الرياضيّة إذن قائمة على بنية تحليليّة. أي إنّ المعادلة الرياضيّة – مثلًا – لا تذكر في شطرها الآخر إلّا ما كانت ذكرته في شطرها الأوّل، مع اختلافِ الرّموز المُستخدمة في كلّ من الشّطرَيْن، اي إنّ الشّطر الآخر من المعادلة الرّياضيّة هُو هُو الشّطر الأوّل بعد أن استبدل ثوبًا بثوب برغم اختلاف الرّموز الدّالّة على الحقيقة الواحدة في الحالتَيْن. فإذا سأل سائل وقال: «ما الذي أدرانا أنّ هذه معادلة صحيحة كان الجواب في هذه الحالة في أن نراجع معه الطّريقة الّتي حلّلنا بها أحد الشّطرَيْن تحليلًا يضع عناصره بلا زيادةٍ ولا نقصانٍ في الشّطر الآخر».

ويتميّز التفكير الرّياضي بوضع فروض يُطلب التّسليم بها، و«تقوم على أساس الابتداء من عددٍ من الموضوعات والقضايا من أجل تركيب موضوعات جديدة موجودة منطقيًّا، بواسطة العمليّات المنطقيّة وحدها، ومن أجل استنتاج قضايا جديدة»[2]. أقول إنّ الباحث يُريد أن يُقيم على تلك الفروض نتائجه، بحيث لا يجوز للنّاقد بعد ذلك أن يوجّه نقده إلى الفروض نفسها، بل عليه أن يحصر نقده عندئذٍ في طريقة استدلال النّتائج من تلك الفروض، فإذا لم يكن البناء الفكريّ كلّه مقبولًا عند ناقديه، فسبيلهم هو أن يعيدوا هُم البناء على فروض أخرى يضيعونها ليخرجوا منها نتائج مُختلفة عن نتائج البناء المرفوض. والفروض الّتي يضعها صاحب التّفكير الرّياضيّ، ليست هي محلّ النّقاش والجدل، بل هي بمثابة قولنا «إذا» كان الأمر كذا وكذا فإنّ النّتائج تكون كيت وكيت، والجملة المسبوقة بأداة الشّرط «إذا» لا يدّعي قائلها أنّها دالّة على حقيقة فعليّة، فقولك مثلًا: «إذا نزل المطر فسأضطر إلى المُكث في منزلي»، يُرتّب نتيجة على فرض نزول المطر، دون أن يزعم بأنّ المطر قد نزل أو أنّه سوف ينزل حتمًا، بل إنّ النتيجة

1– هنري بوانكاريه، العلم والفرضيّة، ترجمة: حمادي بن جاء باللّٰه، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، 2002، ص79.

2– لوي روجيه، تركيب النّظريات الاستدلاليّة، باريس، 1921، ص63.

مرهونة بحدوث هذا الفرض «إذا» حدث.

فالعلم الرّياضيّ لا يدلّ بذاته على الواقع الخارجيّ، ولكنّ صحّته مُنحصرةٌ في صحّة الاستدلال من الفروض المُسلّم بها، مع إمكان تغيير تلك الفروض إذا أردنا أنْ نُقيم بناءً رياضيًّا ثانيًا، ثمّ تغييرها مدّة أخرى لنُقيم بناءً رياضيًّا ثالثًا، فرابعًا، فخامسًا. فـ«الرّياضيّون إذًا لا يدرسون موضوعاتٍ، بل إضافات ونسبًا بَيْن الموضوعات، لذلك لا يعنيهم أن يستبدلوا بهذه الموضوعات غيرها، فالمادّة لا تعنيهم، إنّما الصّورة وحدها هي الّتي تهمّهم»[1]. وليس هذا المنهج الرّياضيّ مقصورًا على العلوم الرّياضيّة بالمعنى الضّيّق للعبارة، بل إنّه منهج يستخدمه العقل البشريّ في مجالات أخرى كثيرة، من شأن الباحثين فيها أن يبدأوا السّير ممّا هو مُسلّم بصوابه، إمّا تسليمًا قائمًا على مجرّد افتراض، أو تسليمًا قائمًا على أسسٍ أخرى، ثُمّ يصرف هؤلاء الباحثين جهودهم الفكريّة بعد ذلك في عمليّة استخراج النّتائج الّتي تلزم عن تلك البداية التي كانت موضع التّسليم أوّل الأمر.

وبعد، لقد لبث النّاسُ فتراتٍ طوالٍ وهُم على ظنّ بأنّ المنهج في التّفكير العلميّ واحد لا يتعدّد حتى سلخ التّاريخ من شوطه نحو عشرين قرنًا، أي منذ أرسطو في القرن الرّابع قبل الميلاد، حتّى ما يقرب من القرن السّادس عشر الميلادي، مع استثناءات على الطّريق كالّتي حدثت على أيدي نفرٍ من عُلماء العرب. وبدأت العلوم الطّبيعيّة، منذ عصر النّهضة الأوروبيّة – كما ورد سابقًا بشكل تقريبيّ – تتّخذ لنفسها مكانًا لم يكن لها منذ بدء التّاريخ.

هُنا وُلد علمٌ جديد ومنهج علمي جديد، وكان موضع الجدّة هو أن استبدل العلماء قراءة الطّبيعة بقراءة الصّفحات، وأصبحت الأسناد الّتي يستندون إليها فيما يُقرّرونه عن الكائنات والظّواهر، ليست هي أن يرتدّوا إلى نصّ في كتاب، بل هي أن يرجعوا إلى ما يُمكن مشاهدته في الظّواهر الطّبيعيّة كما تدركها الحواس. وهذا هو المنهج التّجريبي موضوع وقفتنا التّالية.

لقد تبيّن لنا في الحديث عن المنهج الاستدلالي أنّه يقوم على أشياء من خلق العقل وأنّه تحصيل حاصل مُستمرّ، وأنّ الصُّوريّة المنطقيَّة هي الطّابع الحقيقيّ للرّياضة

1– هنري بوانكاريه، العلم والفرضيّة، المرجع السّابق، ص33.

وبالتّالي للاستدلال الرّياضيّ. بينما نجدُ على العكس من ذلك أنّنا في حالة العلوم الطّبيعيّة نبدأ من موضوعات تُوجد في التّجربة الخارجيّة أي لا تُقنص من العقل بل تفرض نفسها من الخارج على العقل أوّلًا، وعلى هذا العقل – بعد ذلك – أن يُفسّرها أو يَصفها، فمن المُمكن التّمييز بَيْن كِلَا المنهجَيْن على أساس أنّ المنهج التّجريبي موضوعه الوقائع الخارجيّة، بينما المنهج الاستدلالي موضوعه المخلوقات العقليّة إن صحّ هذا التّمييز. فالمنهج التجريبي بمعنى عام هو المنهج المُستخدم عن البدء من وقائع خارجة عن العقل، سواء أكانت خارجة عن النّفس إطلاقًا، أم باطنة فيها كذلك كما في حالة الاستبطان لكي نصفَ هذه الظّواهر الخارجة عن العقل ونفسّرها. وفي تفسيرها نهيبُ بالتّجربة باستمرار، ولا نعتمد على مبادئ الفكر وقواعد المنطق الصُّوريّة وحدَها. ويقوم المنهج التّجريبي أوّل ما يقوم على مشاهدة ما يجري في عالم الواقع، ليقترح العلماء نظريّات في ضبط الطّريقة الّتي تطّرد بها أحداث ذلك العالَم الواقعيّ فتكون منها قوانين العلوم.

بصيغةٍ أخرى، للمنهج التّجريبيّ خطواتٌ ثلاث، فالخطوة الأولى: تُسمّى خطوة التّعريف والتّصنيف أو مجرّد الوصف البسيط، أي هي ما اصطلح عليه بعبارة «الملاحظة». والخطوة الثّانية: هي ألّا يقتصر الإنسانُ على أن يعرّف حالة الشّيء بل ينتقل منها إلى بيان الرّوابط والإضافات الموجودة بَيْن طائفة من الظّواهر المتشابهة. هنالك يقوم العالِمُ بعمليّة تفسير لا تقتصر على مجرّد الوصف كما في الخطوة السّالفة، فهذا التّفسير يقتضي منه أوّلًا أن يُشاهد هذه الظّواهر وأن يتلو هذه المشاهدة بوضع الفروض التي يُمكن أن تكون قضيّة تفسيريّة لمجموع هذه الظّواهر. وثالثًا: عليه بعد ذلك أن يمتحن صحّة هذه الفروض بإجراء التّجارب الّتي إمّا أن تثبت هذه الفروض مباشرة أو أن تؤدّي إلى إثبات قضيّة تكفي صحّتها لإثبات صحّة الفروض المطلوب امتحان الصحّة فيها. فالمُلاحظة والفروض والتّجريب هي إذن الفقرات الثلاث المكوّنة لسلسلة المنْهَج التّجريبيّ.

وبعد، لقد «قام المنهج التّجريبيّ على نقطةٍ بديهيّة هي أن الحواس مصدر للمعرفة وأنّ صدق الحكم في مطابقته للواقع من خلال الحواس، وبالتّالي تمّ التّوجّه إلى كلّ ما

يُمكن التّحقّق من صدقه في الواقع المشاهَد والعالَم المُدرَك»[1].

والمنهج التّجريبيّ يصوغ معظم فرضيّاته صياغة رياضيّة، وعلى العالِم أن ينتقل وسط صياغات رياضيّة معقّدة تنتهي به على نتيجة يُمكن أن تخضع للملاحظة. وهنا يتّضح دور المُلاحظة والتّجربة في مُطابقة آخر ما وصلنا إليه من نتائج مُستنبطة من الفرضيّات مع الوقائع، فـ«إذا ما تحقّقت الفرضيّة فإنّها لا تتّسم بالضّرورة باليقين، وإنّما تُوصف بأنّها أفضل تفسير مُمكن في الوقت الحاضر لظاهرةٍ مُعيّنة، وما دام هذا مُمكنًا فهو احتماليّ بمعنى أنّنا نميل إلى تصديقه أكثر من إنكاره»[2]. والعالِم المستوفي لكلّ شروط العلم – إن صحّ التّعبير – هو ذلك الّذي يجمع بَيْن النّظريّة والتّطبيق التّجريبي في نفس الوقت. أيّ يُلاحظ واقعةً ما، وتولدُ فكرةٌ مُعيّنة في ذهنه بصدد هذه الواقعة، ثمّ يفكّر انطلاقًا من ذلك ويُقيم بتجربة، ثمّ تنتج عن هذه التّجربة ظواهر جديدة تفرض على العالِم مُلاحظتها من جديد وهكذا دواليك. ولا قيمة للمُلاحظة والتّجربة من النّاحية المنهجيّة إلّا إذا وُجدت الفرضيّةُ الّتي تنظم الظّواهر موضوع المُلاحظة والتّجربة وتفسّرها تفسيرًا علميًّا. فالفرضيّة عبارة عن مُحاولة للتّفسير تربط بَيْن عددٍ من المُلاحظات والتّجارب، وتكشفُ عن بعض العلاقات الثّابتة بَيْن تلك المُلاحظات الّتي يتضمّنها سلوك مجموعة من الظّواهر أو الوقائع.

بعد إثبات صحّة الفرضيّة تبدأ عمليّة التّجريب بالمعنى الدّقيق، و«يُصبح موضوع التّجريب هنا هو بحث وبيان العلاقة بَيْن حالاتٍ جزئيّة وصدق الفرضيّة والوصول للقانون، ويتمّ التّحقّق من صدق الفرضيّات بالطّرق الاستقرائيّة الّتي تعتمد على المُلاحظة والتّجربة كأساسٍ لها»[3].

ولعلّه ليس من باب التّرف الوقوف عند إسهامات علماء عرب في التّأسيس لهذا المنهج. فقد استخدمه ابن الهيثم حيث يقول وهو بصدد بحث كيفيّة الإبصار: «نبتدئ في البحث باستقراء الموجودات، وتصفّح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزئيّات، ونلتقط باستقراء ما يخصّ البصر في حال الإبصار، وما هو مطّردٌ لا يتغيّر، وظاهر لا

1– حسن حنفي، قضايا العلوم الإنسانيّة، إشكاليّة المنهج، الهيئة العامّة لقصور الثّقافة، سلسلة الفلسفة والعِلم، 1996، ص52.

2– كارل بوبر، نظريّة المعرفة في ضوء المنهج العلميّ، ترجمة: محمد محمد قاسمي، دار المعرفة الجامعيّة، 1986، ص115.

3– كارل بوبر، المصدر نفسه، ص132.

يشتبه من كيفيّة الإحساس. ثمّ نترقى في البحث، والمقاييس على التّدريج والتّرتيب، مع انتقاد المقدّمات، والتّحفّظ في النتائج. ونجعل غرضنا في جميع ما نستقريه ونتصفّحه استعمال العدل لا اتباع الهوى، ونتحرّى في سائد ما نُميّزهُ وننتقدهُ طلب الحقّ لا المَيْل مع الآراء، فلعلّنا ننتهي بهذا الطريق إلى الحقّ ونصل بالتّدريج والتّلطّف إلى الغاية الّتي عندها يقع اليقين، ونظفر مع النّقل والتّحفظ بالحقيقة الّتي يزول معها الخلاف ويتجسّم بها مواد الشبهات»[1]. لقد حدّد إبن الهيثم الشّرط الأساسيّ في البحث العلميّ الحديث، وهو أن يكون غرض الباحث طلب الحقيقة دون تأثّر برأي أو عاطفة سابقة، وأنّ على العالِم الّذي يستخدم هذا المنهج – التّجريبيّ – أن يقوم بالتّجارب. كما يؤكّد أهميّة هذا المنهج كذلك جابر بن حيّان عندما يقول: «... فمن كان دربًا، كان عالِمًا حقًّا، فمن لم يكن دربًا، لم يكن عالِمًا. وحسبك بالدّربة في جميع الصّنائع»[2]. والدُّربة عند جابر بن حيّان تعني التّجربة.

وهذا «روبر بيكون» ينقل منهجيّة العلم العربيّ فيُشيد بالتّجربة وينصح معاصريه بقراءة كتب الفارابي الّذي كان يضعه إلى جانب بطليموس وإقليدس، في صفّ واحد. وهذا «ويتليو» يصنف كتابًا في البصريّات عام 1270 يعتمد فيه اعتمادًا كليًّا على إبن الهيثم.

لقد كان العرب يُمثّلون في القرون الوسطى التّفكير العلميّ والحياة العلميّة، ولم يُهملوا المُختبرات العلميّة والتّجارُب الصّبورة. وقد «ورثت أوروبا عنهم – إلى حدّ ما – ما ترغب أن تُسمّيه بـ«روج بيكون» التي تطمحُ إلى توسيع حكم الإنسان على الطّبيعة»[3]. وقد ظلّت العلوم العربيّة سائدة في أوروبا، تُشكّل جزءًا ممّا وصلت إليه المعرفة البشريّة، لمدّة ستة قرون، من القرن العشر إلى القرن السّابع عشر وأجزاء من القرن الثامن عشر.

وبعد، لقد جاء المنهج التّجريبيّ ليُبَيّن مدى قُدرة الإنسان على تفسير ظواهر الطّبيعة تفسيرًا يتّسق على الأقل، مع مُعطيات الواقع، إنْ لم يُعبّر عن حقيقته وجوهره حيث تُمنح الأولويّةُ فيه للتّجربة ويُحصر دور العقل في التّحليل والتّركيب وضرورة وقوف البحث

1- علي سامي النشّار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار النّهضة العربيّة، 1984، ص346.

2- المصدر نفسه، ص337.

3- جون هرمان راندل، تكوين العقل الحديث، ترجمة: جورج طعمة، ج1، دار الثّقافة، بيروت، 1955، ص314.

العلميّ عند حدّ الكشف عن العلاقات الّتي تربط الظّواهر، أي القوانين.

غير أنّ القضيّة العامّة الّتي يصل إليها الباحث التّجريبيّ، أو المبدأ الّذي يستند إليه، يبقيان نِسبِيّين ومُؤقّتين، لكونهما يُعبّران عن علاقات مُعقّدة ليس في وسع الباحث قط الجزم بأنّه مُسلّم بهما تمام الإلمام. ومن هنا يظلّ الاستنتاج في العلوم التّجريبيّة، مهما كان مُتماسِكًا من النّاحية المنطقيّة، عُرضة للشّكّ، كما يبقى المبدأ الّذي يستند إليه غير يقيني لأنّه ليس صادرًا، كما هو الشّأن في المنطق والرّياضيّات، عن مُطابقة الفكر لنفسه. ولذلك كان من الضّروري، بالنّسبة للباحث في الطّبيعة، الرّجوع إلى التّجربة للتأكّد من صحّة ما أسفر عنه استدلاله من نتائج.

المنهج التّجريبي، إذًا، هو عبارة عن مسلسل من الأفكار والإجراءات العمليّة التّجريبيّة يهدفُ إلى الانتقال، تجريبيًّا ومنطقيًّا، بالفرضيّة إلى القانون. إنّه يبدأ – كما ورد – بجملةٍ من الفروض لينتهي عبر المُلاحظة والتّجربة والمُحاكمة الذّهنيّة إلى جملة من النّتائج يعبّر عنها تعبيرًا رياضيًّا، في الغالب، على شكل قانون علميّ.

وعليه فإنّ المنهج التّجريبيّ في أرقى صُوَره، بل في صورته الحقيقيّة، هو عبارة عن خطوات فكريّة وعمليّة تبدأ بافتراض فروض وتنتهي إلى إخضاع النّتائج التي تُستخلص منها، منطقيًّا، للتّجربة قصد التّأكّد من صحّتها، أي صحّة تلك الفروض.

كما أنّه منهج المادّة والطّبيعة حيث يعجز أحيانًا عن قراءة أو تحليل الظّاهرة الإنسانيّة، ظاهرة الإنسان، الكائن الإلٰهي المحفوفِ بالغموضِ والأسرار.

المبحث الثّاني: سُؤال المنهج في العلوم الإنسانيّة

لدى مجموعةٍ من فلاسفة العلم وجهة نظر تقول إنّ للعلوم الإنسانيّة ظروفًا خاصّة تحول بَيْنَها وبَيْن اصطناع المناهج العلميّة المعروفة في علوم الطّبيعة، منها أن الاطّراد في الحياة الإنسانيّة أقلّ ظهورًا من الاطّراد في ظواهر الطّبيعة، فلئن كانت ظواهر الطّبيعة تقع على أنماط يُمكن إدراكها واستخراج القوانين العلميّة الّتي تحكمها، فإنّ أفراد البشر ومُجتمعاتهم لا يطّرد سيرها على مثل هذا المنوال المُتجانس، ومنها أنّه من المُمكن لعلماء الطّبيعة أن يُعيدوا حدوث الظّاهرة الّتي يضعونها مَوْضع بحث، وقتما يَشاءون في معاملهم. وأمّا الظّواهر الإنسانيّة فكثيرًا ما تنفرد بالحدوث مرّة واحدة ثمّ لا

تعود ولا هي ممّا يُمكن إعادته.

كما تقول وجهة النّظر هذه أيضًا أنّ للإنسان إرادةٌ حُرّة يُمكنه بها أن يُغيّر المَسار السَّببيّ للأشياء، فكيف نتصوّر بعد ذلك أنّه هو نفسه خاضع للرّوابط السّببيّة، وأنّ التّجارب التي نُجريها في المعامل على الجماد والنّبات والحيوان، مُحال – كما تقول وجهة النّظر هذه – أن نجري مثلها على الإنسان، وأنّ الإنسان حتى لو ضبطنا قوانين سلوكه، فإنّما نضبطها في مجال حضارة بعينها، وعصرٍ مُعيّن، ومُجتمع مُعيّن، بحيثُ لا نستطيع التّوسّع في تطبيقها لتشمل العالمين جميعًا في كلّ مكان وفي كلّ عصر من الزّمان. كما يؤكّد أصحابُ وجهة النّظر ذاتها أنّ الّذي ساعد العلوم الطّبيعيّة على التّقدّم والدقّة، هو الأجهزة القياسيّة الّتي عن طريقها يُمكن تحويل المُدركات إلى أرقام وصِيَغ رياضيّة، وأنّ ذلك كلّه مستحيل بالنّسبة إلى الإنسان.

إذا كانت مقوّمات العالَم هي الذرّات الّتي يُريد العلم أن يحسب مقاديرها ليضعها في دالاتٍ رياضيّة، فأين عسانا أن نضع في عالم كهذا معاني كالحريّة والمُساواة، وأين نضع المثل العليا الّتي يصبو الإنسانُ إلى تحقيقها؟

يقول أنصار المنهج العلميّ إنّه لا بُدَّ من صياغة القوانين الّتي تُتيح لنا أن نتنبَّأ بما سوف يقع في الظّروف المُعيّنة، وأن تُتيح لنا إيجاد ما نُريد إيجاده بعد أن لم يكن، أفيكون معنى ذلك أنّه لا جديد يُضاف إلى الإنسان وإلى العالَم ممّا يَستحيل اليوم أن نتنبَّأ به على أساس ما قد كان؟

ليس الإنسان عقلًا كُلّه، بل هو مزيجٌ من عقل ولا عقل – كالوجدانيّات والرّغبات والشّهوات – ولكلّ من العقل واللّاعقل أهمّيته. وإنّ غاية الغايات الّتي ينشدها إنسانٌ لنفسه هي أن يكون كائنًا حُرًّا، وهذه الحُرّيّة النّفسيّة إنّما يوصل إليها عن الطّريقَيْن كِلَيْهِما: العلم والوجدان، فبالعلم نعرف قوانين الظّواهر الطّبيعيّة فنمسك بزمامها لتكون طوع ما نُريده منها. وبالوجدان نفكّ قيودًا أُخرى لنتحرّر، فالتّسامي فوق حدود الأنانيّة الضّيّقة، والتّرفّع – إذا شاءت عزيمتنا – عن قيود الحاجة، كالصّوم حينًا عن الطّعام والشّراب، والإنفاق في سبيل الخير العام، وما إلى ذلك من نواحٍ إيمانيّة في حياتنا، كلّ ذلك ضروبٌ من الحرّيّة تحقّقها لنا نوازع أُخرى في قلوبنا غير العقل ومنهجه.

لذلك، يُمكن القول بأنّ مُقاربة الظّواهر الإنسانيّة يجب أن تجمع بَيْن المُلاحظة الإمبريقيّة واللّحظة الحدسيّة، وبَيْن التّراكم المعرفيّ والقفزة المعرفيّة، وبَيْن المُلاحظة الصّارمة والتّخيّل الرّحب، وبَيْن الفهم الحدسيّ للكلّ والدّراسة التّجريبيّة للأجزاء والتّفاصيل، وبَيْن الحياد والتّعاطف، والانفصال والاتصال. وهذا يفتح مجال البحث العلميّ من خلال الخيال الإنسانيّ، ومقدرته على التّركيب، وعلى اكتشاف العناصر والعلاقات الكامنة، لكن في الوقت نفسه يجب كبح جماح هذا الخيال بجعل النّتائج خاضعة لاختبار.

رُبّما لا يكون ذلك كفيلًا بأن يضع حلًّا للمُشكلة الّتي تواجه العلوم الإنسانيّة، أي الإفراط في تصديق الحدس الذّاتي المُنفصل عن أيّ واقع، أو العكس، أي الإفراط في الاهتمام بالتّفاصيل والجزئيّات المُنعزلة عن أي مفهوم للكلّ. إنّ ذاتيّة الحدس ليست كافية، تمامًا مثل موضوعيّة التّجريبيّة، إذ لا بُدَّ أن يكون هناك تفاعل بَيْن الذّات والموضوع وبَيْن الكلّ والجزء وبَيْن الحدس المُباشر من جهة، ومن جهة أخرى التّحليل العقليّ والرصد الموضوعيّ الصّارم.

إنّ المنهج ليس مُجرّد آليّات وإجراءاتٍ مُجرّدة بريئة، بل هو آليّات وإجراءات تتضمّن تحيّزات مُحدّدة وأعباء إيديولوجيّة. فالباحث الّذي لا يؤمن باختلاف الإنسان عن الطّبيعة يقوم برصد الظّواهر الإنسانيّة كما يرصد الظّواهر الطّبيعيّة، فهو لا يُفرّق بَيْنهما، وهو في العادة يؤمن بما يُسمّى وحدة العلوم، وأنّ المناهج المُستخدمة في رصد الإنسان لا تختلف عن تلك المُستخدمة في رصد عالم النّحل والفِئران. أمّا الباحث الذي يؤمن باختلاف الإنسان عن الطّبيعة فإنّه يعرف أنّه حينما يرصد سلوك جماعة من الدّجاج فإنّ هذا يختلف تمام الاختلاف عن رصد سلوك أسرة بشريّة، وأنّ رصد سقوط حجر من الطّابق الرّابع يختلف عن رصد سقوط طفل من الدّور نفسه. وحينما يدرس باحثٌ ماركسيّ حقبة ما فإنّه سيركّز على عناصر بعينها دون غيرها، وحينما يقرأ «جاك دريدا» نصًّا أدبيًّا مُتّبعًا المنهج التّفكيكيّ، فإنّ هذه القراءة ستختلف تمام الاختلاف عن قراءة ناقد يتّبع المنهج البنيويّ، وقراءة هذا الأخير ستختلف عن قراءة ناقد أدبي يتّبع المنهج الإنسانيّ الهيومانيّ، أيّ الّذي يرى مركزيّة الإنسان في الكون. فالباحث يُبقي ويُهمّش ويستبعد انطلاقًا من المنهج الّذي يستخدمه.

لذا يجب أن نُخضع المنهج الّذي نستخدمه لعمليّة تقييم حتى نكتشف تحيّزاته ونُنقّي آليّاته منها، أو على الأقلّ نطوّعها بحيث يُمكن توظيفه وتوظيف آليّاته داخل إطارنا المعرفيّ. فيُمكن أن أستخدم المنهج البنيويّ في التّحليل دون أن أُصبح بنيويًّا مُعاديًا للإنسان، وأن أستخدم المنهج التّفكيكيّ دون أن أصبح تفكيكيًّا عدميًّا. فحينما أنظر إلى نصّ فإنّني أقوم بتفكيكه في المرحلة الأولى، ولكنّني بعد ذلك أقوم بإعادة بنائه بطريقة أكثر تفسيريّة، وبذا أكون قد استخدمت آليّات المنهج التّفكيكيّ دون أن أسقط في العدميّة.

حينَ يُلغي الباحث ذاكرته ووجدانه وضميره باعتبارها أمورًا تؤثّر في عمليّة الإدراك وتُشكّل عائقًا في طريق التّلقّي الموضوعي (السّلبي) والرصد الفوتوغرافي، فهذا يعني إلغاء فعاليّة العقل وإبداعه، ممّا يعني أن يقف المرءُ يرصد الواقع ويُسجّله بعناية فائقة وسلبيّة بلهاء. كُلّ هذا يعني في واقع الأمر أنّه لا يُوجد فرق بَيْن الإنسان والطّبيعة (المادّة) أو بَيْن الإنسان والأشياء وأنّه لا يوجد فرق بَيْن العلوم الطّبيعيّة والعلوم الإنسانيّة. وهذا أيضًا من ميراث حركة الاستنارة التي قرّرت استبعاد أي عناصر غير ماديّة ومن ثمّ استبعدت كلّ العناصر الّتي تتجاوز سطح المادّة، أي استبعدت كلّ ما يميّز الإنسان كإنسان وانتهى الأمر باستبعاد الطّبيعة البشريّة ذاتها بوصفها نقطة مرجعيّة. وتمّ تأكيد أنّ البحث العلميّ الحقيقيّ لا بُدَّ أن يستبعد الذّات والخيال والقِيَم، فهو يجب أن يكون موضوعيًّا ومنفصلًا عن القيمة. ومثل هذه المُقاربة للبحث العلميّ تُهمل علاقة الجزء بالكلّ، والواقعة بالنّمط، والظّاهر بالباطن. فالكلّ والنّمط والباطن لا توجد في الواقع، وإنّما هي أطر يجرّدها العقل الفعّال. وقد أدّى هذا التّصوّر إلى ظهور «المعلوماتيّة» في العلوم الإنسانيّة، وهي الفكرة الّتي تذهب إلى أنّ المعلومة مُهمّة في حدّ ذاتها، لا بسبب علاقتها بالموضوع الكلّي أو النمط المُتكرّر، أو بسبب دلالتها الّتي تظهر إن وضعت داخل نمطٍ وسياق.

في هذا الإطار يُصبح البحث العلميّ والمعرفة في العلوم الإنسانيّة بمجموعها هو حشد أكبر قدْرٍ من المعلومات، بغضّ النّظر عن عدم ترابطها وعدم وجود بُؤرة مركزيّة لها. والافتراض الكامن أنّه كلّما زادت المعلومات زادت درجة الاقتراب من الواقع. وهي واحدة من عدّة إشكاليّات تُواجه العلوم الإنسانيّة اليوم.

يفترض المُشتغلون بالدّراسات الإنسانيّة أنّه بمقدور هذه العلوم الإمساك بالحقائق العلميّة الموضوعيّة، والوصول إلى صياغة قوانين دقيقة ومُنصفة، حتّى التزم الباحث بمجموعة من القواعد والآليّات المنهجيّة الصّارمة، التي تتّصف بالتّجرّد والنّزاهة والحياد، حيث يكون الباحث مجرّد مرآة تنعكس فيه حقائق الكون والوجود كانعكاس الأشياء في صفحة المرآة.

لكنّ الواقع يؤكّد أنّ المناهج الموضوعة والآليّات المُتّبعة في دراسة الظّواهر الإنسانيّة المُعاصرة، ليست مُجرّد أبنية نسقيّة فارغة أو آلة صمّاء تعصمُ فكر الباحث من الوقوع في الزّلل، بل هي في حقيقتها تحمل أبعادًا خفيّة ورغبات وميول نفسيّة دفينة وغائرة، تُعبّر عن رؤى الإنسان الباحث وتعكس إلى حدّ ما قِيَمِهِ ومُعتقداتِهِ وتَحيُّزاتِهِ الثقافيّة والمعرفيّة والحضاريّة، حيث إنّ المرء لا يُدرك الواقع بشكلٍ مادي مباشرة، فالواقع لا ينعكس على صفحة عقله البيضاء وإنّما يُدركه من خلال نموذج إدراكيّ معرفيّ مُحمَّل بالأوهام والأهواء والذّكريات والأساطير والمصالح. ولو «أَلْقَيْنَا نظرةً على الغَرْب، لاكتشفنا أنّ المناهج الّتي يتسمّ استخدامها في العلوم الغَربيّة ليست مُحايدة تمامًا كما يظنّ كثيرون، فهي تُعبّر في غالب الأمر عن مجموعة من القِيَم الكامنة المُسْتَتِرة في النّماذج المعرفيّة والوسائل والمناهج البحثيّة التي تُحدّد مجال الرّؤية ومَسار البحث وتُقرّر كثيرًا من النّتائج مُسبقًا، وهذا هو ما اصطلح عليه بالتّحَيُّز، أي وجود مجموعة من القِيَم المُسْتَتِرة الكامنة في الأنساق المعرفيّة والوسائل المنهجيّة البحثيّة، وفي اللّغة المُستخدمة الّتي توجّه الباحث دون أن يشعر بها»[1].

ولم تظهر الحاجة إلى منهج للعلوم الإنسانيّة، إلّا حينما استقلّت علوم الإنسان مع بدايات القرن التّاسع عشر عن الفلسفة، وقتها فقط حاول باحثوها إيجاد منهجٍ مُلائمٍ لها، لا هو بالمنهج الاستنباطيّ الخاصّ بالعلوم الرّياضيّة، ولا هو بالمنهج الاستقرائيّ الخاصّ بالعلوم الطّبيعيّة ذلك لأنّ الإنسان محور دراسة العلوم الإنسانيّة ليس عددًا أو شكلًا ممّا تدرسه علوم الرّياضة، كما أنّه ليس مادّة من مواد علوم الطّبيعة، إنّه رُوح بالأصالة، روح لا تقبل الكمّ أو القياس ولا تخضع للمُلاحظة أو التّجريب.

1- عبد الوهاب المسيري، الثّقافة والمنهج، دار الفكر، دمشق، 2013، ص306.

وفي قراءة تاريخيّة نجد أنّ الإغريق أوّل من قدّم عرضًا تحليليًّا ومنطقيًّا في العلوم الإنسانيّة. ونحن ندين لهم حتى اليوم بالكثير من المصطلحات المُتعلّقة بموضوعات الاقتصاد والسّياسة والأخلاق، والتّاريخ وعلم الاجتماع.

و«يُفسّر «ماكس فيبر» حماس أفلاطون في كتابه «الجمهوريّة» على أساس الحقيقة القائلة بأنّه قد تمّ الاكتشاف الواعي لدلالة وأهميّة إحدى الوسائل الكُبْرى الّتي تستخدمها كلّ معرفةٍ علميّةٍ وهي «المفهوم». وسُقراط هو الّذي اكتشف المفهوم بما ينطوي عليه من دلالة ومغزى»[1]. وعلى يدَيْه توصّل الإغريق لأوّل مرّة إلى هذه الأداة الّتي في متناول الإنسان. ولو تسنّى للمرء العثور على المفهوم الصّحيح، فإنّه يتمكّن من إدراك الحقيقة ولو نسبيًّا. وهذا الإدراك بدوره يشقّ الطّريق أمام المعرفة لِمَا يلي: كيف يتصرّف الإنسان على النّحو الصّحيح في الحياة، وبخاصّة كيف يسلك الإنسان بوصفه مواطنًا في دولة؟ فهذا السّؤال كان محور كلّ شيء بالنّسبة للإنسان الإغريقيّ في تفكيره المُتشرّب كليّة بالسّياسة والموسوم بطابعها الشّامل، وعلى هذا الوجه جاء انخراطه في المشروع العلميّ للعلوم الإنسانيّة.

كذلك نجد أرسطو في مراحل لاحقة ورغم أنّ منهجهُ كان استقرائيًّا إلى مدى بعيد، فقد أقام آراءه السّياسيّة في كتابه «السّياسة» على نظريّات ذات طابع ميتافيزيقيّ أو أخلاقيّ يُمكن افتراضه – أي هذا الطّابع – مؤسّسًا لعلوم محورها الإنسان. ويقول ليفي بريل: «إنّ أرسطو الّذي يُعدّ مؤسّس علم الاجتماع قد صاغ المبدأ العام لهذا البحث ولخّصه في العبارة الآتية: «إنفصال في الوظائف وتوحيد في الجهود»، فبدون انفصال الوظائف لا يكون هناك مجتمع، بل توجد مجموعة من الأُسر، غير أنّ انفصال الوظائف يجب أن يُقابله بالضّرورة توحيد الجهود ومعنى ذلك وجود فكرة عامّة توجه هذه الجهود هي التي تتلخّص في كلمة واحدةٍ هي الحكومة»[2]. كما «أنّ أرسطو هو الّذي وصف «الدّيناميكا» الاجتماعيّة وصفًا واضحًا بعد أن كان أفلاطون قد تصوّرها بعض الشيء في «الجمهوريّة». ولم يَقْنَع أرسطو بأن يُبَيّن لنا فقط كيف تتكوّن الجماعة السّياسيّة، بل أيضًا كيف أنّ هذه الجماعة مُتحرّكة أي خاضعة للتّغيّر والانتقال من

1– ماكس فيبر، صنعة العِلم، ترجمة: أسعد رزّوق، دار الحقيقة، بيروت، 1965، ص36.
2– ليفي بريل، فلسفة أوغست كونت، ترجمة: محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1952، ص25.

طورٍ إلى آخر. فهي مَلَكيّة في أوّل الأمر ثمّ أرستقراطيّة ثمّ خاضعة لحكم الفرد، ثمّ ديمقراطيّة. والحكومات صورة من صُوَر الجماعة لا تنتقل ولا تتحوّل إلّا بانتقال الجماعة وتحوّلها»[1]. وليس من ناقل الذّكر القولُ بأنّ هذه الموضوعات قد أصبحت في العصور اللّاحقة مادّة غنيّة للعلوم الإنسانيّة منهجًا وموضوعًا.

وإذا انتقلنا إلى العصر الوسيط، فقد كان أهمّ ما يحصل قيمة هو ما نجده عند مفكّري الإسلام[2]. ويُعتبر ما قدّمه الفارابي في القرن العاشر الميلادي إلى المشروع العلميّ في دراسة الإنسان إضافة ولو ضئيلة، وهو تلك الصّفحات القليلة من مقالة «إحصاء العلوم». وقد كرّست هذه الصّفحات لفصلَيْن، الأوّل في علم اللّسان، و«لا شكّ أنّه يقصد به اللّغو الّذي يُعدّ وحده لدى كلود ليفي – شتراوس العلم الوحيد الّذي يُمكن وضعه على قدم المُساواة مع العلوم الطّبيعيّة والمضبوطة. وعلم اللّسان عند الفارابي ضربان، أحدهما حفظ الألفاظ الدالّة عند أمّة ما، وعلم ما يدلّ عليه شيءٌ ما، والثّاني علم قوانين تلك الألفاظ»[3]. أمّا الفصل الآخر فهو الذي خصّص الفارابي بعضه للحديث عن «العلم المدنيّ» الذي «يفحص عن أصناف الأفعال والسّنن وعن الملَكات والأخلاق والسّجايا الّتي تكون عنها تلك الأفعال والسُّنن. وعن الغايات الّتي لأجلها تُفعل»[4]. ثمّ يسترسل في التّقسيم والتّمييز على نحو يكشف عن النّضج في فهم السّلوك الإنسانيّ الفرديّ والاجتماعيّ.

أمّا الإسهام العلميّ الأصيل للمسلمين في العلوم الإنسانيّة فهو «مُقدّمة ابن خلدون» الّتي جاءت من بعض الوجوه امتدادًا وتطبيقًا لمناهج مفكّري الإسلام الّتي نجد قواعدها صريحةً مُحدّدة فيما يُسمّى بمنطق الأصوليّين. بحيث أصبح المنطق عند هؤلاء الأصوليّين، منطقًا عمليًّا يجمع بَيْن الخبرة الحسيّة والاستدلال العقليّ وهُما معًا يؤلّفان في نهاية الأمر جوهر المنهج العلميّ. ويتميّز هذا المنطق[5] من حيث إنّ «القياس» فيه يرجع إلى نوعٍ من الاستقراء العلميّ القائم على فكرتَيْن أو قانونَيْن، الأوّل هو فكرة أو

1– طه حسين، في مقدّمته لترجمته نظام الأثينيّين لأرسطا طاليس، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1921، ص33.

2– في المبحث السابق تمّ التّطرّق لإسهامات العرب في تكوين ونشأة المنهج التّجريبيّ.

3– الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق: عثمان أمين، دار الفكر العربي، مطبعة الاعتماد، القاهرة، 1949، ص66.

4– المصدر نفسه، ص130.

5– الّذي لجأ إليه ابن خلدون.

قانون السّببيّة. وتتلخّص في أنّ لكلّ مُسَبَّب سَببًا. والثّاني فكرة أو قانون الاطّراد في وقوع الحوادث، ومؤدّاهُ أنّ السّبب الواحد إذا وُجد تحت ظروف مُتماثلة، أنتج مُسَبَّبًا مُتماثِلًا.

وفي حين كان المحتوى العرفانيّ لمنطق الأصوليّين الّذي كان يجري عليه قياسهم محتوى دينيًّا خالصًا، فإنّ أصحاب النّزعة العلميّة من العرب والمُسلمين استطاعوا أن يُضيفوا إليه ويستكملوه ويُحوّلوه إلى منهج للبحث العلميّ. وجاء ابن خلدون وقد أُتيح له إلمامٌ واسع بالتّراث الإسلاميّ والعربيّ وما ترجم إليه من مؤلّفات، فقدّم نقدًا منهجيًّا مُمَهّدًا لمُحاولةٍ في تأسيس العلوم الإنسانيّة من ثنايا اهتمامِه الخاصّ بالتاريخ. ولا يعنينا إن كانت جهوده قد انصرفت إلى إنشاء التاريخ العِلمي أو إلى إبداع علم جديدٍ هو علم الاجتماع، بل ما يعنينا هو ما قدّمه نموذجًا لما ينبغي أن يكون عليه العلم في الدّراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة. والتاريخ أو علم الاجتماع ينطويان بطبيعة الحال تحت هذا النّموذج بوصفهما علومًا إنسانيّة. فالنّظر في الاجتماع البشريّ وتمييز ما يلحقه من الأحوال لذاته (أي قوانينه) تسوّغ في رأي ابن خلدون قيام علم حقيقي لدراسة الإنسان والمجتمع يفترق عمّا درج عليه القدماء ومعاصروه على تسميته بالعلوم مثل علم الخَطابة «لأنّ موضوعها هو الأقوال المُقنعة النّافعة في استمالة الجمهور إلى رأي أو صدّهم عنه، ولا هو أيضًا علم السّياسة المدنيّة إذ هي تدبير بما يجب بمقتضى الأخلاق والحكمة...»[1]، وكلّ ذلك من أجل حملِ الجمهور على منهاجٍ يكون فيه حفظ النّوع وبقاؤه.

ومهما يكن من اتفاق الباحثين أو اختلافهم حول ابتكار ابن خلدون لعلم جديد هو علم الاجتماع، فإنّ الّذي لا خلاف حوله أنّه قدّم مُحاولة ناجحة في تأسيس العلم في مجال دراسة الإنسان والمُجتمع.

عرضنا بسردنا بعض محطّات التّقدّم على طريق العلوم الإنسانيّة كانت عبارة عن مُحاولات لتشييد أنساقٍ لوضع الأساس المنهجيّ والمحتوى النّظري للعلوم الإنسانيّة على السّواء. ولم تكن الغاية سرد تاريخيّ لجميع مراحل مُحاولات العلماء في الشّرق والغرب لوضع أسسٍ من هذا النّوع.

1- مقدّمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، 2004.ص45.

لم تكن الطّريق مُمهّدة أمام من حاولوا تأسيس العلوم الإنسانيّة، فثمّة عقبات كان ينبغي لهم أن يتخطّوها، وتحدّيات لم يكن ثمّة صفر من التّصَدّي لها خصوصًا في المراحل الزّمنيّة السّابقة حيث كانت الأبستمولوجيا العلميّة الموضوعيّة هي السّائدة، وكانت هي أيضًا التي صاغت طرق مُعالجة الظواهر المُختلفة في العلوم الإنسانيّة. وهكذا تمّ التعامل مع الظّاهرة الإنسانيّة بمنحى كمّي أو بمنحى رصدي يُحاول ردّها إلى إطار محدّد، ثمّ تحديده من خلال نموذج تفسيريّ يفترض أن يتبع قواعد التّجريبيّة الموضوعيّة. فضلًا عن أنّ العلوم الإنسانيّة تبنّت رؤية فصل الواقع عن كلّ القِيَم الدّينيّة والأخلاقيّة والإنسانيّة، حتى تُصبح تلك العلوم مُحايدة، خالية من القيمة. وأنّ الخطاب التّحليليّ السّائد في تلك العلوم الإنسانيّة إلى اليوم خطابٌ مادّي سَيْطرت عليه فكرة «وحدة العلوم»، ومن ثَمّ فقد اتّجهت العلوم الإنسانيّة نحو النّماذج الماديّة، لتركّز الاهتمام على تلك الظّواهر التي توجد داخل هذا النّطاق وحسب. ومن هذا المنظور ثَمّ تقويض مفهوم الإنسانيّة المُشتركة ثمّ انتهى بأنْ تبَنّت هذه العلوم الإيمان بحتميّة التّقدّم، وبأنّ العقل المادّي لا نهائي قادرٌ على تسجيل كلّ شيء. وبالتّالي سَيْطرت رؤية واحدة على منطلقات العلوم الإنسانيّة، الرّؤية التي تتناول مُعطيات الواقع المادّي بكلّياته وجُزئيّاته. ووسيلتها هي منهج المُلاحظة المُباشرة والتجربة المُتكرّرة والمُتنوّعة وذلك بهدف تفسير الظّاهرة من خلال التّوصّل إلى تعميمات وقوانين تحقّق الانتقال من الخاصّ إلى العام، وتكشف عن العلاقات المطّردة الثّابتة بَيْن الظواهر. وهذه القوانين يتمّ التّعبير عنها عن طريق تحويل صفات الكَيْف (التي لا تُقاس) إلى صفات كمّ بحَيْث يتمّ التّعبير عنها برموزٍ رياضيّة. غير أنّ هكذا منهج لا يُسْعِف الباحثين في العلوم الإنسانيّة إلى حدّ ما، فإدخال متغيّر مُعيّن – على سبيل المثال – إلى ظاهرة إنسانيّة، قد يؤدّي إلى تعديل لا يقبل عكس مساره في المتغيّرات المناطة. فتكرار التّغيّر لمعرفة ما إذا كانت آثار المُشاهدة ثابتة سيقع دومًا على مُتغيّرات لم تعد في أوضاعها الأصليّة عند كلّ مُحاولات التّكرار. وما دُمنا على غير يقين في عزونا للثّوابت أو التّغيّرات المُشاهدة في الآثار والنّتائج إلى الحالات الأصليّة للمتغيّرات أو إلى الاختلافات في الملابسات الأخرى للتّجربة، فمن المستحيل علينا أن نقرّر بالوسائل التّجريبيّة ما إذا كان تعديل أو تحويل مُعيّن في ظاهرة إنسانيّة يُمكن أن نُنسبه، بثقة إلى نمط مُعيّن من التغيّر في عامل أو مُتغيّر في عَيْنه. و«قد يتغلّب الباحثون على هذه الصّعوبة في موضوعات الدّراسة غير

الإنسانيّة باستخدامهم لعيّناتٍ جديدة في كلّ مُحاولة من التّكرار على شريطة أن تكون العيّنات الجديدة مُتجانسة من جهة الجوانب المناطة مع العيّنة الأصليّة. بينما يتعذّر ذلك في العلوم الإنسانيّة لأنّ العيّنات، على فرض وجود قدرٍ كافٍ منها، قد لا تكون مُتماثلة في الخواص المطلوبة»[1].

فالاّطّراد في المجال الإنساني أقلّ ظهورًا منه في الظّواهر الطّبيعيّة وذلك لأنّ درجة التّركيب والتّعقيد في الظّواهر الإنسانيّة أكبر منها في الظواهر الطّبيعيّة، ممّا يصعّب معه أن نعزل جانبًا واحدًا من جوانب الموقف التّجريبيّ عزلًا يُمكّننا من تتبّع ذلك العامل أو المُتغيّر وحده في تكرار وقوعه. فـ«إذا نحن اقتصرنا على مشاهدة الظّواهر في حالة تركيبها وتعقيدها دون تحليلها إلى عناصرها وجدنا تلك الظّواهر ذوات طابع فريد لا يحتمل لها أن تتكرّر بالقدر الّذي يُتيح لنا أن نُشاهد الاطّراد فيها. فالباحث في العلوم الإنسانيّة ليس في وسعه أن يُعيد الظّاهرة الّتي يدرسها كلّما أراد أن يُخضعها للمُشاهدة لأنّها تجيء مرّة واحدة ثمّ تمضي»[2].

إنّ الصّعاب التي تُواجه العلوم الإنسانيّة لا تنشأ فحسب عن التعقّد الهائل للظّواهر الإنسانيّة، بل وأيضًا – بالدّرجة الأولى – لأنّ الأفعال الإنسانيّة واعية وتصدر عن رويّة وتدبّر وبالتّالي فهي عُرضة للتّعديل والتّبديل على أساسٍ من الفهم والتبصّر. وهنا نواجه صعوبة تنفرد بها طبيعة موضوعات الدّراسة في العلوم الإنسانيّة، وهي أنّ القِيَم جزء جوهريّ من الوقائع الّتي يدرسها الباحث، ولكن ليس بالمعنى الّذي يجعلها الالتزامات الخاصّة بالباحث، بل بوصفها التزامات باطنة في الظّاهرة الإنسانيّة نفسها. ولقد تجاوز العلم الطّبيعي منذ زمان طويل التّفسير الغائيّ للكون الذي كنّا نجده لدى «أرسطو» في إلحاحه على «العلّة الغائبة»، غير أنّنا لا نستطيع أن نتجاوز هذا في العلوم الإنسانيّة لأنّ الإنسان والمُجتمع يتّبعان غايات، ويتحرّكان وفقًا لقِيَم. بل، إنّ أكثر العلوم تقدّمًا مثل الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع تقوم على افتراضات قِيَميَّة وغائيّة مثل القولِ «بالمنفعة» و«التّكامل» و«المصلحة» و«الاتّزان» و«التّكيّف» و«الانحراف» وغيرها. فالإنسان في كلّ جوانب حياته موجّه بالغايات الّتي بموجبها يفاضل بَيْن الوسائل ويُقوّمها

1 –E. Naglel, the structure of science, harcourt, brace and world, new york, 1961, p.451.

2– زكي نجيب محمود، المنطق الوضعيّ، مكتبة الأنجلو المصريّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1981، ج2، ط4، ص308.

من أجل بلوغها. والجماعة الإنسانيّة تؤدّي وظيفتها ككلّ متى كان لدى أعضائها التزام قيميّ أساسيّ مُشترك، وعندما يكونون عازمين جماعيًّا وفرديًّا على تحقيق هذه القِيَم وصَونها.

ومن هنا كانت صُعوبة التّخلّص من التّفسيرات الغائيّة في العلوم الإنسانيّة. ويُضاف إلى ذلك اصطباغ تحليلات هذه العلوم بالطّابع الكيفيّ، وتُعدّ التّفسيرات الغائيّة والتّحليلات الكيفيّة عقبات رئيسيّة في طريق صوغ القوانين العامّة في علوم الإنسان، فعلى خلاف قوانين الفيزياء والكيمياء – مثلًا – ليس لتعميمات العلوم الإنسانيّة سِوَى مَدى شديد الضّيق تُحدّده الظّواهر الإنسانيّة التي تحدث أثناء حقبة تاريخيّة قصيرة وفي نطاق أوضاع خاصّة. فـ«قانون «سنل snell» عن انكسار الضّوء يُحدّد العلاقات بَيْن ظواهر ثابتة في كلّ أرجاء الكون، بَيْنما تتنوّع الطّريقة الّتي تتمّ بها مراقبة الولادة الإنسانيّة بتنوّع المكانة الاجتماعيّة في مُجتمع محلّي في وقت معلوم، وهي بذلك تختلف بوجه عام عن الطّريقة الّتي ترتبط بها تلك الأمور في مجتمع محلّي آخر، أو حتّى في نفس المجتمع في وقتٍ آخر»[1]. وعلى الرّغم من انطواء الأفعال الإنسانيّة على عمليّات فيزيائيّة فسيولوجيّة لا تتباين قوانين عملها في كلّ المجتمعات، إلّا أنّ الطّريقة التي تُشبع بها الجماعة الإنسانيّة حاجاتها البيولوجيّة الأساسيّة لا تتعيّن فحسب بالوراثة البيولوجيّة أو الطّابع الفيزيائيّ للبيئة الجغرافيّة لأنّ تأثير هذه العوامل على الفعل الإنسانيّ تتوسّطه تقاليد ثقافيّة خاصّة تُساهم الغايات والقِيَم الإنسانيّة في صوغها.

وهذه القِيَم والغايات الّتي يلتزم بها الباحثون في الظّواهر الإنسانيّة تتحكّم أحيانًا في تقدير الشّواهد والبيّنات الّتي تؤسَّسُ عليها النّتائج. وطالما اختلف الباحثون في التزاماتهم القيميّة، فإنّ ما يُسمّى «بالحياد القيميّ» أمر يوشك أن يكون مستحيلًا في العلوم الإنسانيّة. ولهذا ذهب بعض المفكّرين إلى القول بأنّه من العبث أن نتوقّع من العلوم الإنسانيّة أن تُقدّم إجماعًا أو اتفاقًا حول الوقائع وتفسيراتها. وتدور مبرّرات تأثير أحكام القيمَة في البحث العلميّ للظّواهر الإنسانيّة حول العمليّات والجوانب التي تتّصل بانتقاء المشكلات، وتعيين مُحتويات النّتائج المُستخلصة، وتمييز الوقائع وتحديدها، وتقدير أو وزن الشّواهد والأدلّة. فالثّقافة مثلًا، كما يقول ماكس فيبر «لا تغدو واقعًا تجريبيًّا

1 – Naglel, p.460.

إلّا بقدر، أو بسبب ما نعزوها إلى أفكار قيميّة، فالحوادث أو الوقائع الثّقافيّة تفترض سلفًا توجهًا قيميًّا. وتتضمّن الثّقافة تلك الجوانب من الواقع التي أصبحت هامّة وذات دلالة بالنّسبة للباحث لأنّها مناطة بالقِيَم»[1]، ومن هنا تكون جديرة بالدّراسة عن الباحث. ومُقابل الاختزال الإمبريقي الوضعيّ للمنهج العلميّ الطّبيعيّ، ثمّة مناهج أخرى للمعرفة العلميّة – في هذا الميدان – تبدأ من المُلاحظة امتدادًا إلى الحسّ التّاريخي والوعي الذّاتي، والبصيرة والحدس، والفهم الكيفيّ في السّياق الثّقافي الاجتماعيّ التّاريخيّ والخبرة الإنسانيّة. وليس بالضّرورة أن تلجأ تلك المناهج إلى البيانات الرقميّة والقياس، إذ إنّ تلك الأدوات كثيرًا ما تشوّه المعرفة والفهم النّوعي للواقع، فضلًا عن قصورها عن فهم القِيَم وديناميّات الدوافع والأخلاق. فهذه الأساليب والأدوات المعرفيّة تُصبح علميّة ما دامت شواهدها منطقيّة ومُتّسقة في نموذج مفاهيمي. وتتدعّم علميّتها مع اختبارها وتقييمها على أرض الواقع ومن خلال الممارسة، وقد تتدعّم فيما بعد بجوانب كميّة للتّوضيح والتّعزيز. ومن هنا فإنّ على العلوم الإنسانيّة أن تُعنى بمعالجة القضايا النّوعيّة والقيميّة المُستمدّة من الخبرة الإنسانيّة ومجالاتها. وفي قضايا التّربية والاجتماع وعلم النّفس مساحات عريضة لجدوى توظيف مناهج متنوّعة بنا فيها من ضبط وتنظيم وقابليّة للمراجعة والتّنفيذ والتّطوير.

وبعد، فإنّ هذا الاختلاف في مقاربة المناهج لا شكّ أنّه يرتكز إلى أساسٍ واحدٍ وهو الاختلاف في المسائل والظّواهر الّتي يدرسها هذا المنهج أو ذاك. فالظّواهر الإنسانيّة تختلف تمامًا عن الظّواهر الطّبيعيّة التي لا عقل ولا إرادة لعناصرها، والّتي ينمّ مظهرها عن مخبرها، لأنّها أحاديّة النّسق، تحكمها كلًّا أو جزءًا قوانين ونظريّات واحدة لا تتبدّل، ولذلك نجد أنّ كلًّا من الملاحظة الحسيّة، أي المشاهدة، والملاحظة العقليّة، أي التّأمّل والاستبصار، وجميع خطوات التّجريب الّتي عليها – بوصفها ظواهر طبيعيّة أحاديّة النّسق – تستوعبها كلّها في جميع مظاهرها، لأنّ ظاهرها لا يختلف عن باطنها في شيء، لدرجة وجود ارتباط عضويّ شامل مُتكامل بَيْن الظّاهر والباطن، في حين أنّ الظّواهر الإنسانيّة عنصرها الأساسيّ هو الإنسان العاقل ذو الإرادة، فتختلف هذه الظّواهر في أنّها ثُنائيّة النّسق. فكما أنّ للإنسان جوانيّة وبرّانيّة، فهي بالمثل ذات نسقَيْن، أحدهما جوّاني أي باطن، والآخر برّاني أي ظاهر.

1 – M. Weber, the methodology of the social sciences, p76.

وإذا كانت الظّواهر الطّبيعيّة تنشأ عن علّة أو علل يَسْهل تحديدها وحصرها، ويَسْهل بالتّالي تحديد أثر كلّ علّة في حدوثها وتحديد هذا الأثر تحديدًا رياضيًّا، فإنّ الظّاهرة الإنسانيّة يصعب تحديد وحصر كلّ أسبابها، وقد تُعرف بعض الأسباب لا كلّها، ولكن الأسباب تكون في العادة مُتداخِلة مُتشابِكة، ولذا يتعذّر في كثير من الحالات حصرها وتحديد نصيب كلّ منها في توجيه الظّاهرة التي ندرسها. وبعبارة أخرى، إنّ الظّاهرة الطّبيعيّة وحدة مُتكرّرة تطّرد على غرارٍ واحدٍ وبغَيْر استثناء: إنْ وُجدت الأسبابُ ظهرت النّتيجة. ومن ثمّ، فإنّ التّجربة تُجرى في حالة الظّواهر الطّبيعيّة على عيّنةٍ منه ثمّ يُعمّم الحكم على عناصرها في الحاضر والماضي والمستقبل. في حين أنّ الظّاهرة الإنسانيّة لا يُمكن أن تطّرد بدرجة الظّاهرة الطّبيعيّة نفسها، لأنّ كلّ إنسان حالة مُتفرّدة، ولذا نجد أنّ التّعميمات، حتّى بعد الوصول إليها، تظلّ تعميمات قاصرة ومحدودة ومُنفتحة تتطلّب التّعديل في أثناء عمليّة التّطبيق من حالة إلى أخرى.

ولعلّ من أبرز الفروق، أنّه بعد دراسة الظّواهر الطّبيعيّة والوصول إلى قوانين عامّة، يُمكن التّثبّت من وجودها بالرجوع إلى الواقع. ولأنّ الواقع الطّبيعي لا يتغيّر كثيرًا، فإنّ القانون العام له شرعيّة كاملة عبر الزّمان والمكان. بينما الأمر مُختلف بالنّسبة للظّواهر الإنسانيّة، إذْ يصل الإنسان في دراستها إلى تعميمات، فإن هو حاول تطبيقها على مواقف إنسانيّة جديدة فإنّه سيكتشف أنّ المواقف الجديدة تحتوي على عناصر جديدة ومكوّنات خاصّة، إذ من غير المُمكن أن يحدث في الحقل الإنسانيّ ظرفان مُتعادلان تمامًا، ومُتكافئان من جميع النّواحي.

ولكلّ ما تقدّم، فإنّ من الممكن إجراء التّجارب المُباشرة المُنضبطة المُتكرّرة على العناصر الطّبيعيّة، ويُمكن – كما ذكرنا – قياسها بمقاييس كميّة رياضيّة، فهي تخلو من الاستثناءات والتّركيب والخصوصيّات، ويُمكن التّوصّل إلى قوانين عامّة تتّسم بالدقّة وتنطبق على الظّاهرة في كلّيّتها وفي جوّانيتها وبرّانيتها. أمّا الظّاهرة الإنسانيّة، فلا يُمكن إجراء التّجارب المُباشرة المُنضبطة عليها ويستحيل تصويرها بالمُعادلات الرّياضيّة الدّقيقة. إذ لا تخلو من الاستثناءات والتّركيب والخصوصيّات، ولذا لا يُمكن التّوصّل إلى قوانين عامّة، وإن تمّ التوصّل إلى قوانين فلا بُدَّ أنّه تعوزها الدقّة والضّبط.

لقد اكتشف كثير من العلماء في العالم الغَربيّ، قُصور وتهافت الرّؤية التّجريبيّة والوضعيّة الّتي تُصدّ على مبدأ «السّببيّة» المُطلقة، والّتي ذهبت إلى أنّ قوانين التّاريخ والمُجتمع الإنسانيّين تُشبه قوانين الطّبيعة وحاولت اكتشاف هذه القوانين وصياغتها بطريقة «علميّة» دقيقة كميّة، وأصرّ هؤلاء العلماء الذين رفضوا مثل هذه الرّؤية – أي التّجريبيّة والوضعيّة – على ضرورة التّمييز بَيْن العلوم الإنسانيّة والعلوم الطّبيعيّة وعلى ضرورة رفض فكرة وحدة العلوم وواحديّتها.

ويقول أحد هؤلاء العلماء الّذين رفضوا تلك الرّؤية، وهو «ياسبرز»، إنّ الحياة النّفسيّة الإنسانيّة لا يُمكن دراستها من الخارج، كما إنّ الحقائق الطّبيعيّة لا يُمكن دراستها من الدّاخل. ولا يُمكن فهمها من خلال النّفاذ النّفسي، أمّا الثّانية فيُمكن شرحها من خلال دراسة العلاقة الموضوعيّة الماديّة. وقارَن «ياسبرز» بَيْن دراسة حجر يسقط من عال من جهة ودراسة علاقة تجارب الإنسان في طفولته ببعض الأمراض النّفسيّة في شبابه وشيخوخته من جهة، فالأوّل لا يُمكن أن نراه إلّا بشكل برّاني في إطار قانون الجاذبيّة، أمّا الثّاني فيتطلّب عمليّات فكريّة وعقليّة أكثر تركيبًا.

لذا، إذا كان من المُمكن شرح وفهم الظّواهر الطّبيعيّة في إطار شبكة السّببيّة المُطلقة ومن خلال المُلاحظة المُباشرة، فلن يكون هذا كافيًا بالنّسبة للإنسان، والمُحاولة الوضعيّة السّلوكيّة لوصف وفهم عالَم الإنسان من خلال سلوكه الخارجيّ محكوم عليها بالإخفاق، فهي بإصرارها على ضرورة الشّرح البرّانيّ الموضوعيّ ستستبعد قضايا إنسانيّة أساسيّة مثل انشغال الإنسان بمصيره وتجربته في الكون وإحساسه بالاغتراب. ولكن هذا لا يعني أنّ السّلوك الإنسانيّ لا يخضع لأيّة سببيّة، وإنّما يعني أنّ الرّصد الشّكلي الخارجي لا يكفي، والمطلوب هو عمليّة تفسير من خلال الفهم العميق والتّعاطف المُستمر والإدراك المُبدع لتركيبيّته الدّوافع الإنسانيّة وغموضها.

وعليه، فإنّ العلوم التي تدّعي أنّها إنسانيّة وتدور في نطاق المرجعيّة الماديّة تنطلق من الإيمان بأنّه لا توجد عناصر إنسانيّة أو بشريّة ثابتة ومُستقرّة خاصّة، فما يوجد هو مُمارسات وعَقائِد لا ينتظمها إطار. وكما يقول «فوكو»: لا يوجد ذات إنسانيّة ثابتة في التّاريخ، ولا يوجد حالة طبيعيّة إنسانيّة، ولا يوجد شيء في الإنسان – حتى جسده – ثابت بما فيه الكفاية يُصلح أساسًا ليتعرّف الإنسان على ذاته وليفهم الآخرين. وكما

يُتداول اليوم في الغَرْب، فإنّ كلّ الأمور، بما في ذلك الإنسان، ماديّة ونسبيّة وخاضعة لقوانين المادّة الّتي تسْري على الطّبيعة والإنسان معًا. هذا يعني في واقع الأمر أنّه لا توجد معياريّة إنسانيّة. وما يحدث هنا هو إلغاء ثنائيّة الجنس البشري/الأشياء، ليسود عالم الكمّ والأرقام والنماذج الاختزاليّة البسيطة الّتي تفكّك الإنسان تمامًا. وليس من قبيل الصّدفة أنّ الفلسفة السّائدة، الآن في الغرب هي الفلسفة التّفكيكيّة الّتي تهدف إلى تصفية كلّ الثّنائيّات.

ولكن هناك النّموذج الآخر الّذي يرى الإنسان ظاهرة مُنفردة لا يُمكن مُساواته أو تسويته بالكائنات الطّبيعيّة. وهذا الإنسان يملك ما يتحدّى به التّجريب وما لا يُمكن معرفته ولا يُمكن استيعابه داخل مبدأ السّببيّة. ولذا، إنّ الإنسان لا يُشرح ولا يُفسّر كما نفعل مع الظّواهر الطّبيعيّة، وإنّما يُفهم ويُؤوّل.

إنّ مسألة أنْسَنَة العلوم ترتكز إلى استرجاع مفهوم الطّبيعة البشريّة بوصفه كيانًا مُرَكّبًا لا يُمكن أن يُردّ للنّظام الطّبيعيّ، ولا أن يُسوّى مع الأشياء الطّبيعيّة. وإنْ تمّ استرجاع مفهوم الطّبيعة البشريّة، فإنّه سيتمّ معه استرجاع القِيَم الإنسانيّة والأخلاقيّة كقِيَم أساسيّة في عمليّات البحث العلميّ في مجال الطّبيعة والإنسان، فاستبعاد هذه القِيَم هو الّذي أدّى إلى تسوية الإنسان بالحيوان وإلى انفصال التّجريبيّ العلميّ المادّيّ عن العقلانيّة الإنسانيّة.

الخاتمة

المنهج هو طائفة من القواعد العامّة المُصوّغة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم. وفي البدايات لم يكن هناك فرقٌ بَيْن علمٍ يبحث في الهندسة وثانٍ يبحث في الكيمياء وثالثٍ يبحث في طرائق السّلوك البشريّ، ففي كلّ هذه الحالات جميعًا، لا بُدَّ أن يكون بَيْن أيدينا مجموعة من المُسَلّمات التي نقبلها كما نقبل الأساس الّذي يُقام عليه البناء، حيث كان البرهان أو المنهج الرّياضي هو دائمًا ردّ النتيجة المُراد البرهنة عليها إلى الأصل الّذي استخرجناها منه. وهو كذلك قائم على التّفكير الّذي يبدأ بما ليس هو موضوعًا لجدل، لينصرف الجهدُ في استخلاص النّتائج فقط دون إمكان الشكّ في الأصول الّتي انتزعت منها النّتائج. وهذا المنهج يقوم على أشياء من خلق العقل وأنّه تحصيلٌ حاصل مُستمرّ وأنّ الصّوريّة المنطقيّة هي الطّابع الحقيقيّ للرّياضة وبالتّالي

للاستدلال الرّياضيّ.

وقد جاء المنهج التّجريبيّ ليُبَيّن مدى قدرة الإنسان على تفسير ظواهر الطّبيعة تفسيرًا يتّسق على الأقل، مع معطيات الواقع، إن لم يُعبّر عن حقيقته وجوهره.

ولئن كانت ظواهر الطّبيعة تقع على أنماطٍ يُمكن إدراكها واستخراج القوانين العلميّة الّتي تحكمها، فإنّ أفراد البشر ومُجتمعاتهم لا يطّرد سيرهم على مثل هذا المنوال المُتجانس، فالظّواهر الإنسانيّة كثيرًا ما تنفرد بالحدوث مرّة واحدة ثمّ لا تعود ولا هي ممّا يُمكن إعادته. وإذا كانت مقوّمات العالَم هي الذرّات التي يُريد العلم أن يحسب مقاديرها ليضعها في دالاتٍ رياضيّة، فأين عسانا أن نضع في عالم كهذا معاني كالحُريّة والمُساواة؟ وأين نضع المثل العُليا الّتي يصبو الإنسان إلى تحقيقها؟

إنّ المنهج ليس مُجرّد آليّاتٍ وإجراءاتٍ مُجرّدة بريئة، بل هو آليّات وإجراءات تتضمّن تَحيُّزات مُحدّدة وأعباء إيديولوجيّة. فالباحث الّذي لا يؤمن باختلاف الإنسان عن الطّبيعة يقوم برصد الظّواهر الإنسانيّة كما يرصد الظّواهر الطّبيعيّة، فهو لا يُفرّق بَيْنهُما. كما إنّ هذا المنهج ليس عبارة عن مُجرّد أبنية نَسَقيَّة فارغة أو آلة صمّاء تعصم فكر الباحث من الزلل، بل هي في حقيقتها تحمل أبعادًا خفيّة ورغبات وميول نفسيّة دفينة وغائرة، تُعبّر عن رؤى الإنسان الباحث وتعكس إلى حدّ ما قِيَمهُ ومُعتقداته وتَحيُّزاته الثّقافيّة والمعرفيّة والحضاريّة، وهذا يُترجم غالبًا وجود مجموعة من القِيَم المُستَتِرَة الكامنة في الأنساق المعرفيّة والوسائل المنهجيّة البحثيّة، وفي اللّغة المُستخدمة الّتي توجّه الباحث دون أن يشعر بها.

ولأنّ الإنسان محور دراسة العلوم الإنسانيّة ليس عددًا أو شكلًا ممّا تدرسه علوم الرّياضة، كما أنّه ليس مادّة من مواد علوم الطّبيعة، إنّه روح بالأصالة، روح لا تقبل الكمّ أو القياس ولا تخضع للملاحظة أو التّجريب. ولا تقبل تحويل صفات الكيف – الّتي لا تقاس – إلى صفات كمّ يتمّ التّعبير عنها برموزٍ رياضيّة.

من أجل ذلك، رُبّما نشهد تهافُت الرّؤية التّجريبيّة والوضعيّة التي تُصرّ على مبدأ «السّببيّة» المُطلقة، والّتي ذهبت إلى أنّ قوانين التّاريخ والمُجتمع الإنسانيّين تُشبه قوانين الطّبيعة. لكنَّ هذا لا يعني أنّ السّلوك الإنساني لا يخضع لأيّة سببيّة، إنّما يعني أنّ

الرّصد الشّكلي الخارجي لا يكفي، والمطلوب هو الفهم العميق والإدراك المُبدع لتركيبيّة الدّوافع الإنسانيّة وغموضها. لذلك، إنّ الإنسان لا يُشرَح ويُفسَّر كما باقي الظّواهر، وإنّما يُفهَم ويُؤَوَّل.

المصادر والمراجع

1- بدوي، عبد الرحمٰن، مناهج البحث العلميّ، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.

2- بريل، ليفي، فلسفة أوغيست كونت، ترجمة: محمود قاسم، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 1952.

3- بوانكاريه، هنري، العلم والفرضيّة، ترجمة: حمادي بن جاء بالله، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، 2002.

4- بوبر، كارل، نظريّة المعرفة في ضوء المنهج العلميّ، ترجمة: محمد محمد قاسمي، دار المعرفة الجامعيّة، 1986.

5- حسين، طه، في مقدّمته لترجمته نظام الأثينيّين لأرسطا طاليس، لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر، القاهرة، 1921.

6- حنفي، حسن، قضايا العلوم الإنسانيّة، إشكاليّة المنهج، الهيئة العامّة لقصور الثّقافة، سلسلة الفلسفة والعلم، 1996.

7- راندل، جون هرمان، تكوين العقل الحديث، ترجمة: جورج طعمة، ج1، دار الثّقافة، بيروت، 1955.

8- روجييه، لوي، تركيب النّظريات الاستدلاليّة، باريس، 1921.

9- شفاليه، كلود، الدّقّة والمنهج البديهيّ، مباحث فلسفيّة، د.ت.

10- الفارابي، إحصاء العلوم، تحقيق: عثمان أمين، دار الفكر العربيّ، مطبعة الاعتماد، القاهرة، 1949.

11- فيبر، ماكس، صنعة العلم، ترجمة: أسعد رزّوق، دار الحقيقة، بيروت، 1965.

12- محمود، زكي نجيب، أُسس التّفكير العلميّ، مؤسّسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017.

13- محمود، زكي نجيب، المنطق الوضعيّ، ج2، مكتبة الأنجلو المصريّة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط4، 1981.

14- المسيري، عبد الوهاب، الثّقافة والمنهج، دار الفكر، دمشق، 2013.

15- مقدّمة ابن خلدون، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، 2004.

16- النشّار، علي سامي، مناهج البحث عند مُفكّري الإسلام واكتشاف المنهج العلميّ في العالم الإسلامي، دار النّهضة العربيّة، 1984.

المصادر الأجنبيّة:

1- E. Naglel, the structure of science, Harcourt, brace and world, New York, 1961.

2- M. Weber, The Methodology of the social sciences, henry A, Edward A. Shils, the free press of Glencoe, Illinois, USA, 1949.

المواطنة وحقوق الإنسان

Citizenship and Human Rights

د.لبنى محمّد صقر

Dr. Loubna Mouhammad saker

تاريخ الاستلام 22/ 11/ 2025 تاريخ القبول 29/ 12/2025

الملخّص

تتناول هذه الدّراسة مفهوم المواطنة في السّياق اللّبنانيّ بوصفه إطارًا ناظمًا للعلاقة بين الفرد والدّولة، قائمًا على منظومة متكاملة من الحقوق والواجبات، وعلى مبدأ المساواة والمشاركة في الشّأن العام. وتنطلق الدّراسة من فرضيّة مفادها أنّ البنية السّياسيّة الطّائفيّة تشكّل عائقًا بنيويًّا أمام تحقّق المواطنة الفاعلة، وتسهم في إعادة إنتاج الولاءات الفرعيّة على حساب الانتماء الوطنيّ، فتنعكس سلبًا على حقوق الإنسان والأمن المجتمعيّ.

وتعتمد الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ من خلال تحليل النّصوص الدّستوريّة والقانونيّة ذات الصّلة، ومراجعة الأدبيّات النّظريّة، وربطها بقراءة نقديّة لواقع الممارسة السّياسيّة والاجتماعيّة في لبنان؛ وتبيّن النّتائج أنّ سيادة القانون، على أهمّيّتها، لا تكفي وحدها لترسيخ المواطنة ما لم تُدعَّم بثقافة مدنيّة وتربية مواطنيّة ومؤسّسات دولة قادرة على ضمان المساواة الفعليّة والعدالة الاجتماعيّة، كما تخلص الدّراسة إلى أنّ الانتقال من دولة الطّوائف إلى دولة المواطنين يتطلّب مسارًا تراكميًّا طويل الأمد، يتكامل فيه الإصلاح التّشريعي مع الإصلاح التّربويّ والثّقافيّ والسّياسيّ، فيعزّز الهويّة الوطنيّة الجامعة ويحدّ من عوامل الانقسام الدّاخلي؛ وتوصي الدّراسة بتعزيز دور الدّولة ومؤسّسات المجتمع المدنيّ في نشر ثقافة المواطنة وربطها بالتّنمية والأمن والاستقرار.

الكلمات المفتاحيّة: المواطنة – حقوق الإنسان – الطّائفيّة – الدّولة اللّبنانيّة – الدّيمقراطيّة.

Abstract

This study examines the concept of citizenship in the Lebanese context as a regulatory framework governing the relationship between the individual and the state, based on an integrated system of rights and duties, and on the principles of equality and participation in public affairs. The study proceeds from the hypothesis that the sectarian political structure constitutes a structural obstacle to the realization of effective citizenship and contributes to the reproduction of sub-national loyalties at the expense of national belonging, which negatively affects human rights and societal security. The study adopts a descriptive-analytical methodology through analyzing relevant constitutional and legal texts, reviewing theoretical literature, and linking them to a critical reading of the reality of political and social practice in Lebanon.

The findings indicate that the rule of law, despite its importance, is not sufficient on its own to consolidate citizenship unless it is supported by civic culture, citizenship education, and state institutions capable of ensuring substantive equality and social justice. The study further concludes that the transition from a state of sects to a state of citizens requires a long-term cumulative process in which legislative reform is integrated with educational, cultural, and political reform, thereby strengthening inclusive national identity and reducing internal divisions. The study recommends strengthening the role of the state and civil society institutions in promoting a culture of citizenship and linking it to development, security, and stability.

Keywords: Citizenship – Human Rights – Sectarianism – The Lebanese State – Democracy.

المقدّمة

تُعدّ المواطنة من المفاهيم المحوريّة في الفكرين السّياسيّ والقانونيّ، إذ تعبّر عن طبيعة العلاقة التي تربط الفرد بالدّولة في إطار قانونيّ ومؤسّسيّ يحدّد منظومة الحقوق والواجبات المتبادلة، ويؤسّس لمبدأ المشاركة في الشّأن العامّ، والخضوع لسلطة القانون

على قدم المساواة؛ ولا تقتصر المواطنة على الانتماء الإقليميّ أو حمل الجنسيّة، بل تتجلّى في ممارسة الحقوق السّياسيّة والمدنيّة، وفي الإسهام في بناء المجال العامّ ضمن قواعد تنظّمها الدّولة الحديثة.

وتكتسب دراسة المواطنة في السّياق اللّبنانيّ أهمّيّة خاصّة بسبب الطّبيعة التّعدديّة للمجتمع، حيث يقوم النّظام السّياسيّ على توازنات طائفيّة أقرّها الميثاق الوطنيّ وكرّسها الدّستور؛ وعلى الرّغم من النّصّ الدّستوريّ الذي يؤكّد المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، فإنّ الواقع السّياسيّ والاجتماعيّ يكشف عن اختلالات بنيويّة تحدّ من تحقّق المواطنة بوصفها رابطة وطنيّة جامعة، وتعيد إنتاج الولاءات الفرعيّة على حساب الانتماء إلى الدّولة.

ومن هذا المنطلق، تندرج هذه الدّراسة في إطار البحث في شروط تفعيل المواطنة في المجتمعات التّعدديّة، من خلال مقاربة العلاقة الجدليّة بين المواطنة وحقوق الإنسان والأمن المجتمعيّ، وتحليل أثر البنية السّياسيّة الطائفيّة في إعادة تشكيل مفهوم الانتماء والولاء، بما ينعكس على مستوى الاستقرار الاجتماعيّ وبناء الدّولة.

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى:

1. توضيح مفهوم المواطنة وتتبّع تطوّره في الفكر السّياسيّ والقانونيّ.
2. تحليل العلاقة بين المواطنة وحقوق الإنسان في الإطارين النّظريّ والتّطبيقيّ.
3. رصد أثر تفعيل المواطنة في تعزيز الأمن المجتمعيّ والاستقرار السّياسيّ.
4. تشخيص المعوّقات البنيويّة والثّقافيّة التي تحول دون ترسيخ المواطنة في لبنان.
5. إبراز دور الدّولة ومؤسّساتها ومنظّمات المجتمع المدنيّ في تعزيز المواطنة الفاعلة.

أهمّيّة الدّراسة

تنبع أهمّيّة هذه الدّراسة من إسهامها في تعميق النّقاش العلميّ حول مفهوم المواطنة في المجتمعات التّعدديّة، ولا سيّما في السّياق اللّبنانيّ الذي يتداخل فيه البعد الطّائفيّ مع البنية السّياسيّة للدّولة؛ كما تسعى إلى سدّ فجوة بحثيّة في الدّراسات الأمنيّة والاجتماعيّة

من خلال الرّبط بين تفعيل المواطنة وتحقيق الأمن المجتمعي، بما يبرز البعد الوقائيّ للمواطنة في الحدّ من النّزاعات الدّاخليّة وتعزيز الاستقرار؛ وتكتسب الدّراسة أهمّيّة تطبيقيّة لكونها تقدّم إطارًا تحليليًّا يمكن الإفادة منه في صياغة السّياسات العامّة والبرامج التّربويّة الهادفة إلى تعزيز الانتماء الوطنيّ.

إشكاليّة الدّراسة

تنطلق هذه الدّراسة من إشكاليّة مركزيّة تتمثّل في السّؤال الآتي: إلى أيّ مدى تتحقّق المواطنة الفاعلة في المجتمع اللّبنانيّ في ظلّ البنية السّياسيّة الطّائفيّة؟ وما أثر ذلك في ترسيخ حقوق الإنسان وتعزيز الأمن المجتمعيّ؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الرّئيس عدد من التّساؤلات الفرعيّة، أبرزها:

1. ما مفهوم المواطنة في الإطارين الدّستوري والقانونيّ في لبنان؟
2. كيف تتجلّى العلاقة بين المواطنة وحقوق الإنسان في الواقع اللّبنانيّ؟
3. ما العوامل السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة التي تعيق ترسيخ المواطنة بوصفها رابطة وطنيّة جامعة؟
4. ما انعكاسات ضعف المواطنة على الاستقرار والأمن داخل المجتمع؟
5. ما السّبل الكفيلة بتفعيل المواطنة وتعزيز الولاء للدّولة بدل الولاءات الفرعيّة؟

منهج الدراسة

تعتمد هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، القائم على وصف الظّاهرة المدروسة وتحليل أبعادها من خلال استقراء النّصوص الدّستوريّة والقانونيّة، وتحليل الأدبيّات النّظريّة المتعلّقة بمفهوم المواطنة وحقوق الإنسان، وربطها بقراءة نقديّة لواقع الممارسة السّياسيّة والاجتماعيّة في لبنان؛ ويهدف هذا المنهج إلى الكشف عن طبيعة التّفاعلات بين البنية السّياسيّة الطّائفيّة ومتطلّبات المواطنة الحديثة، وتحليل أثر ذلك في تحقيق الأمن المجتمعيّ وتماسك الدّولة.

أوّلًا: المواطنة: من التّأصيل المفاهيميّ إلى التّجلّيات السّياسيّة في لبنان

1- مقهوم المواطنة ونشأتها

1 - 1 تحديد مفهوم المواطنة

المواطنة تعني الممارسة الكاملة للحقوق والواجبات المدنيَّة والسّياسيَّة، ومن ضمنها المشاركة في وضع القوانين والقواعد والنّظم التي ترعى هذه الحقوق من دون أيّ تمييز جنسيّ أو عرقيّ أو طائفيّ بين جميع البالغين المنتمين إلى الوطن الواحد.

ومن هذا المنطلق تعبّر عن الإنسان ككائن سياسيّ، له دور فاعل في إدارة الشّأن العامّ؛ ففي «المواطنة تُبنى العلائق من منطلق عقلانيّ وتبادليّ من ضمن العقد الاجتماعيّ الذي يرعى وجود الدّولة والمجتمع»[1].

إنَّ المواطنة هي انتماء الإنسان لبقعة أرض، والمقصود بالإنسان هنا هو «كلّ من يعيش داخل الدّولة أو يحمل جنسيّتها، ويكون مشاركًا في اختيار صورة الحكم فيها، ويخضع للقوانين الصّادرة منها»[2].

والمواطنة إشكاليَّة في حدّ ذاتها؛ لأنّها قد تعني حالة الإنسان في علاقته بالمجال، وبالآخر، وبالمجتمع، وبالسّلطة، أو قد تعني سلطة للإنسان في مواجهة الدّولة والمجتمع؛ وبالتّالي غدت المواطنة «مفهومًا متحرّكًا في السّيرورة الزّمنيّة – التّاريخيّة، كما في مختلف الفضاءات المكانيَّة في العالم»[3].

1 - 2 نشأة المواطنة

ارتكزت المواطنة في صدر الحضارة الرّومانيَّة على دعامة واجبات والتزامات المواطنين، ومع ظهور الحركات السّياسيَّة والحقوقيَّة، وتغيّر المنظومة السّياسيَّة العالميَّة، وظهور نظم الدّيمقراطيَّة اللّيبراليَّة التي «سعت إلى توسيع نظريَّة المواطنة بتوفير الدَّعامة الثّانية للمواطنة، وهي المواطنة الحقوقيَّة التي قسّمت حقوق المواطنة إلى ثلاثة مكوّنات»[4].

---

1 – مجموعة من المؤلفين، «قضايا المواطنة في لبنان أبعاد وتحدّيات راهنة»، المركز اللبناني للدراسات، تكنوبرس، 2004، ص 40.

2 – المواطنة حقوق وواجبات، www.modors.com 16/4/2017

3 – بودراع، أحمد، المواطنة: حقوق وواجبات www.platfrom.almanhal.com

4 – المواطنة بين مفهومها والحقوق dr-ali-younis.yoo7.com 26/3/2011.

وأولى هذه المكوّنات المواطنة المدنيّة التي تبلورت في القرن الثّامن عشر، مع إقرار حرّيّة التّعبير والفكر، والحرّيّة الدّينيّة، والمساواة أمام القانون؛ أمّا المكوّن الثّاني فيتمثّل في المواطنة السّياسيّة التي تبلورت في القرن التّاسع عشر، وأكّدت على الحقوق المرتبطة بالمشاركة في إدارة الشّأن العامّ، ولا سيّما حقّ التّصويت والتّرشّح لتولّي الوظائف العامّة؛ وفي القرن العشرين، برز المكوّن الثّالث المتمثّل في المواطنة الاجتماعيّة التي تقوم على ضمان حدٍّ أدنى من الأمن الاقتصاديّ للمواطن، حمايةً له من تقلّبات السّوق، ولا سيّما بعد انكشاف اختلالات النّظام الرّأسماليّ، فاستدعى «ضرورة تدخّل الدّول لضمان الأمن المادّيّ والاقتصاديّ لرعاياها»[1].

وباتت قضيَّة المواطنة تشكّل رابطًا اجتماعيًّا وقانونيًّا بين الأفراد والمجتمع السّياسيّ الدّيمقراطي؛ فهي تستلزم إلى جانب الحقوق والحرّيّات مسؤوليّات والتزامات، ومن دونهما يفشل المشروع الدّيمقراطيّ.

2- تاريخيَّة المواطنة

نظرًا لتعقّد قضيّة المواطنة وتشابك أبعادها الفكريّة والسّياسيّة والقانونيّة، فضلًا عن امتداداتها الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة، كان لا بدّ من الرّجوع إلى تاريخيّتها للكشف عن جذورها النّظريّة والاجتماعيّة والسّياسيّة؛ إذ بدأت ملامحها الأولى تتبلور في التّجربة اليونانيّة مع قيام الدّولة المدنيّة في أثينا القديمة ضمن حدود الواقع المعرفيّ والاجتماعيّ السّائد آنذاك[2]، ويتجلّى ذلك في موقف سقراط الذي آثر الامتثال لحكم الإعدام التزامًا بواجباته تجاه مدينته، وفي تصوّر أرسطو الذي ردّ جوهر الدّولة إلى القانون والنظام، ورأى في توجيه النّظام التّربويّ وضمان رضا المواطنين عن القانون أساسًا لقيام الدّولة؛ ثمّ تطوّر المفهوم في التّجربة الرّومانيّة متجاوزًا حدود المدينة إلى الإطار الإقليميّ، حيث جرى توسيع نطاق المواطنة عبر تشريعات منحتها لشرائح واسعة من سكّان إيطاليا؛ لتغدو قائمة على منظومة من الحقوق والواجبات.[3]

1 – المواطنة بين مفهومها والحقوق dr-ali-younis.yoo7.com 26/3/2011.
2 – مقلد، ربيع، موسوعة العلوم السياسيّة، جامعة الكويت، ج1، الكويت، 1994-1993، ص 346-354.
3 – ديريك، هيتر، تاريخ موجز للمواطنة، ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، بيروت، 2007، ص 59.

يُستنتج أنّ المواطنة في العصر الرّومانيّ بلغت درجةً من التّطوّر تفوق ما عرفته في التّجربة الإغريقيّة، إذ نال العبيد بعض حقوقهم الطّبيعيّة التي كانت مصادَرة سابقًا، واتّسع وعي النّاس بحقوقهم في مواجهة طبقة النّبلاء، في سياق حراك اجتماعيّ رافقه تراجع التّصنيف اليونانيّ التّقليديّ بين مواطنين وعبيد، مع بقاء الطّموح الأساسيّ متمثّلًا في نيل صفة «المواطن الرّومانيّ»، ومع انتقال الفكر السّياسيّ لاحقًا إلى الانشغال بقيم الحرّيّة والعدالة، انصبّ اهتمام الفلاسفة والمفكّرين –من ميكيافيللي ومونتسكيو وهوبز ولوك وروسو– على بلورة حقوق الفرد في إطار البحث عن الدّولة والانتظام العامّ قبل أن تتطوّر هذه الحقوق إلى مفهوم متكامل لحقوق المواطن، إذ إنّ المواطنة ترتبط عضويًّا بالتّحوّل من دولة الأفراد إلى دولة المواطنين، وهو ما يفسّر الجدل التّاريخيّ الطّويل حول أهلّيّة المشاركة في الاقتراع العامّ.

وبعد الحرب العالميّة الثّانية بيّن مارشال (T. H. Marshall) أنّ مسار المواطنة مرّ بمراحل متعاقبة شملت ترسيخ الحقوق المدنيّة ثمّ السّياسيّة فالإجتماعيّة، في ظلّ تحوّل حقوق الحياة والحرّيّة والملكيّة إلى حقوق إنسانيّة كونيّة شكّلت أحد مرتكزات الثّورتين الأميركيّة والفرنسيّة، بما يؤكّد أنّ الفكر الغربيّ سعى أوّلًا إلى تأصيل حقوق الفرد قبل أن يبلغ مستوى حقوق المواطن المنخرط في منظومة اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة، في مسار تاريخي طويل خلّف آثارًا قانونيّة وسياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة عميقة في حياة الفرد والمجتمع.

تجدر الإشارة إلى أنّ المواطنة الأميركيّة تبلورت على مستويين متكاملين: مستوى أوّل يتمثّل في مواطنة الولاية ضمن حدودها الجغرافيّة، ودستورها الخاصّ، ونظامها الحاكِم، ومشاريعها الاجتماعيّة والتّنمويّة، ومستوى ثانٍ يتمثّل في المواطنة الأميركيّة بوصفها انتماءً إلى الأمّة والشّعب الأميركيّ، فيعكس نمطًا من التّكامل بين مواطنة الولاية ومواطنة الأمّة، كما يَظهر التّفاعل بين الثّورتين الفرنسيّة والأميركيّة من خلال تبادل الأفكار والبحث في حقوق الفرد الذي غدا مواطنًا.

وفي فرنسا، أُرسيت قواعد جديدة للمواطنة تحت تأثير الثّورة الفرنسيّة، انطلاقًا من مبادئها: حرّيّة، وإخاء، ومساواة، وصولًا إلى إقرار حقّ الاقتراع العامّ بوصفه حقًّا من حقوق المواطن؛ وفي ظلّ القانون الوضعي العام والمجرّد، «سادت فكرة المساواة أمام

القانون، وصار الفرد محميًّا في دائرة القانون، وغدا فردًا سياسيًّا قادرًا على انتخاب ممثّليه من خارج قيود الأرستقراطيّة والإقطاع الموروث، إنّها معركة الحرّيّة السّياسيّة للفرد السّياسيّ الذي غدا مواطنًا في المجتمع السّياسيّ»[1].

وتزامن الانتقال من الفرد السّياسيّ إلى المواطن السّياسيّ مع الثّورة الصّناعيّة في القرن التّاسع عشر التي أسّست بدورها لما عُرف بالحداثة القائمة على تطوّر وسائل الإنتاج بفعل الكشوفات العلميّة والتّكنولوجيا، فحرّكت حوافز فكريّة جديدة لدى الإنسان والمجتمع تتعلّق بوظائف الدّولة وحقوق المواطن؛ لتغدو المواطنة لاحقًا مطلبًا عالميًّا تجاوز الأطر الفكريّة التّقليديّة في اللّيبراليّة والماركسيّة، بوصفها تطوّرًا إنسانيًّا بالغ الأهمّيّة اجتاحت بموجبه حقوق المواطن مختلف أصقاع العالم بفعل المدّ الثّوريّ العالميّ.

3- واقع المواطنة في لبنان

ترافقت نشأة المواطنة في لبنان مع تصاعد التّحرّكات الرّافضة لأنظمة اللّامساواة والاستعمار، كالنّظام الإقطاعيّ والاستعمار العثمانيّ والانتداب الفرنسيّ، وتنامت في هذا السّياق الرغبة في صون الانتماء الثّقافيّ، وتكريس مبدأ الحرّيّات، فيما اضطلعت الدّولة النّاشئة بدور المؤسّسة النّاظمة للحقوق والواجبات للأفراد والجماعات المكوّنة للنسيج الوطنيّ، على نحوٍ كُرِّس دستوريًّا.

وقد أولى الدّستور اللّبنانيّ قيمة خاصّة للتّنوّع المكوِّن للمجتمع، ونصّ على أهمّيّة الحرّيّات العامّة، مؤكّدًا أنّ «أرض لبنان أرض واحدة لكلّ اللّبنانيّين، فلكل لبناني الحقّ في الإقامة على أيّ جزء منها والتمتّع به في ظلّ سيادة القانون، فلا فرز للشّعب على أساس أي انتماء كان، ولا تجزئة ولا تقسيم ولا توطين»[2].

وعليه، تتجلّى المواطنة في لبنان ضمن منظومة من القيم العامّة المشتركة القائمة على احترام الاختلاف والتّضامن العابر للطّوائف، وعلى التّمسّك بالتّراث الحضاريّ الوطنيّ المتنوّع وبالثقافة الوطنيّة الجامعة التي تضمن التّربية على المواطنة، وتعزّز العيش المشترك، كما يتجلّى ذلك في الأعياد الرّسميّة والدّينيّة.

1 - Resanvallon, La crise de l'Etat providence, Ed. Seuil, Paris, 1981, p. 47

2 - الفقرة ط من مقدّمة الدستور اللبناني.

ويأتي التّدريب على المواطنة في لبنان «كجواب طبيعيّ وحتميّ على القواعد الميثاقيّة والدّستوريّة المؤسِّسة للكيان الوطنيّ»[1]، فيما تُعدّ التّربية على المواطنة هدفًا استراتيجيًّا بالغ الأهمّيّة لمعالجة ما خلّفته الحروب والصّراعات الدّاخليّة من آثار خطيرة على تماسك المجتمع ووحدته، وعلى ثقة الأفراد بوطنهم وبالآخرين.

4- المواطنة في النظام السّياسيّ اللّبنانيّ

إنَّ المواطنة لا تقوم إلّا في مجتمعٍ تسوده الحرّيّات العامّة، والأخلاق المدنيّة، وسيادة القوانين الوضعيّة، إذ إنّ المساواة في الحقوق والواجبات أمام القانون تعود إلى طبيعة النِّظام السّياسيّ في المجتمع والدّولة، حيث لا تمييز ولا استنسابيّة ولا محسوبيّات تُفرِّق بين مواطن وآخر، بل ينال كلّ فرد حقّه وفق معايير الكفاءة والاستحقاق؛ وهذا الفهم الواضح للمواطنة يقتضي، بالضّرورة، تحقيق مصالحة مع الذّات أوّلًا، ثمّ مع المواطنين، بما يُفضي إلى ترسيخ الانتماء الوطنيّ.

فالمواطن والدّولة الدّيمقراطيّة يشكّلان معًا جناحَي تحقيق المواطنة؛ إذ تسعى الدّولة المواطنيّة إلى مراعاة مصالح الأفراد والجماعات على نحوٍ يحقّق مصلحة الوحدة الوطنيّة والإجماع الوطنيّ، تحت سقف الحرّيّات والحقوق المدنيّة والسّياسيّة.

وقد أقرّ الدّستور اللّبنانيّ في مقدّمته مبدأ المساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين من دون تمايز أو تفضيل، غير أنّ هذا الإقرار بمفهوم المواطن سرعان ما أُفرغ من مضمونه بفعل تكريس الطّائفة كسلطة موازية لسلطة الدّولة في قوانين الأحوال الشّخصيّة والمحاكم الرّوحيّة، بما يقيّد الأفراد وفق رؤى رجال الدّين والزّعماء الطائفيّين؛ فبقدر ما شرّع الدّستور لبناء الدّولة المدنيّة، شرّع في الوقت نفسه لحريّة الطّوائف في بسط نفوذها على الأفراد، وفي إنشاء المدارس وتحديد البرامج التّعليميّة، فضلًا عن تكريس تقاسم السّلطة بين الطّوائف والمذاهب.

وعليه، بات بناء الدّولة المدنيّة ضرورةً ملحّة لترسيخ المواطنة وتنمية الرّوح الوطنيّة بين اللّبنانيّين، وهو ما يقتضي التّشديد على إقرار قانون مدنيّ موحّد للأحوال الشّخصيّة، إلى جانب تفعيل البرامج الإصلاحيّة التّعليميّة والإعلاميّة، وإقرار قانون انتخابات تُراعى فيه مصالح الأفراد، بحيث تكون الدّيمقراطيّة منبثقة من إرادة الشّعب لا من انتماءاته

1 – بلوط، علي، التربية على المواطنة وخدمة المجتمع، مرجع سابق، ص 34.

الطّائفيّة، وتكون الأحزاب فاعلة في تحرير المجتمع من العصبيّات الأهليّة والقبليّة عبر عمليّات التّثقيف السّياسيّ والتّنشئة المدنيّة.

ومن هنا، فإنّ الشّعب الواحد، مهما اختلفت عقائده ومذاهبه الدّينيّة أو الاجتماعيّة، لا بدّ أن يخضع لتشريع واحد، كما أنّ الدّولة التي تحرص على وحدة قوانينها تؤكّد استقلال التّشريع العامّ عن أيّ مرجعيّة دينيّة أو طائفيّة، مع إبداء الاحترام والمودّة لجميع الأديان، وضمان الحقوق المتساوية لجميع المواطنين دون استنسابيّة أو محسوبيّة.

ثانيًا: العلاقة بين المواطنة وحقوق الإنسان في الإطار الدّستوريّ والمؤسّساتيّ اللّبنانيّ

1- العلاقة بين المواطنة وحقوق الإنسان

ليست المواطنة مجرّد شعور عاطفيّ بالانتماء إلى وطن نحبه، أو إلى قطعة سماء نتغنّى بها، بل هي عمليّة تراكميّة تقوم على علاقة تعاقديّة بين شعب ما ودولة يعيش هذا الشّعب ضمن نطاق سيادتها الجغرافيّة، وتستند إلى منظومة متكاملة من الحقوق والواجبات المتبادلة بين الطّرفين.

وبقدر ما تنجح الدّولة في صون حقوقها والالتزام بواجباتها تجاه المواطن على نحو متساوٍ وعادل وشفّاف، ينمو لدى الأخير وعيه بحقوقه وواجباته تجاه الدّولة، لا سيّما إذا ترافق دور الدّولة مع عوامل مكمّلة تتيح للمواطن آليّات الاندماج الاجتماعيّ.

وإنّ مفهوم المواطنة يضع مسألة التّوازن بين الحقوق والواجبات في صميم العلاقة بين الفرد والدّولة، إذ يبقى الأفراد بحاجة دائمة إلى حوافز تُرسّخ في ذهنيّتهم معنى المواطنة؛ ومن هنا، تنبع العلاقة الجدليّة بين المواطنة وحقوق الإنسان: فالحقوق تبدأ كحاجات ضمن مسار التّطوّر الحضاريّ للمجتمعات، وتنمو من خلال الأدوار الفاعلة التي يؤدّيها المواطن والجهود التي يبذلها لتحقيقها؛ فالطّريق إلى الحقوق يمرّ عبر ممارسة المواطنة والتّحسّس بها كحاجات متأصّلة في الحسّ المدنيّ، كما أنّ العمل على تفعيلها وتطويرها والالتزام بها والدّفاع عنها هو جوهر المواطنة التي لا تتحقّق إلّا إذا كان المواطن مستعدًّا للدّفاع عنها والنّضال من أجل نيلها.

2- الحقوق والحرّيّات التي يجب أن يتمتَّع بها جميع المواطنين في الدّولة

إذا كانت الوطنيّة تشير إلى الشّعور والالتزام الوطنيّ بالمعنى القيميّ، فإنّ المواطنة تؤكّد على الالتزامات المتبادلة بين المواطن ودولة المواطنين، حيث يعبّر ولاء المواطن للوطن والدّولة عن التزامه مقابل واجبات الدّولة تجاه مواطنيها؛ وتمتدّ أبعاد المواطنة لتشمل الجوانب القانونيّة، والاقتصاديّة، والسّياسيّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة، فالمساواة أمام القانون تجسّد البعد السّياسيّ، والمساواة بين الجنسين تعكس البعد الاجتماعيّ، فيما يضمن حصول كلّ مواطن على نصيب عادل من الثّروة الوطنيّة تأكيدًا للبعد الاقتصاديّ والاجتماعيّ معًا.

ومع ذلك، لكي يشعر المواطن أنّه متساوٍ مع غيره، عليه أن يتمتّع بنفس الحقوق ويؤدّي نفس الواجبات، وإلّا فقد يصبح هناك مواطن درجة أولى وآخر درجة ثانية، فالأمر يعكس مضمون المادّة السّابعة من الدّستور اللّبنانيّ: «إنّ اللّبنانيّين سواء لدى القانون، وهم يتمتّعون بالسَّواء بالحقوق المدنيّة والسياسيّة ويتحمّلون الفرائض والواجبات العامّة دون ما فرق بينهم»[1].

ويُعدّ الانتماء العنصر الأساسي في مفهوم المواطنة، وهو لا يتحقّق إلّا عبر تربية المواطنيّة التي تشكّل ضرورة أساسية لتحقيقها؛ ومن هنا، نستنتج أنّ روح الدّيمقراطيّة هي المواطنة؛ لذا، قبل الحديث عن الدّيمقراطية نفسها، يجب إدراك حقيقة المواطنة التي تمثّل القلب النّابض لمفهومها.

وفي ضوء ذلك، تأتي ضرورة تناول حقوق وواجبات المواطن في الدّولة التي ينتمي إليها، فما الحقوق الأساسيّة لمفهوم المواطنة في دولة ديمقراطيّة؟ ويترتّب على المواطنة الدّيمقراطية ثلاثة أنواع رئيسة من الحقوق والحريات التي يجب أن يتمتّع بها جميع المواطنين دون تمييز من أيّ نوع، ولا سيّما التّمييز بسبب العنصر أو اللّون أو اللّغة أو أيّ وضع آخر؛ وهذه الحقوق كما يلي:

أ- الحقوق المدنيَّة

وهي مجموعة من الحقوق تشمل حقّ المواطن في الحياة، وعدم إخضاعه للتّعذيب،

1 – رباط، إدمون، مرجع سبق ذكره، ص 381.

أو للمعاملة، أو العقوبة القاسية، أو اللّاإنسانيّة، وعدم المساس بكرامته، كما تشمل عدم إجراء أيّ تجربة طبيّة، أو علميّة على أيّ مواطن من دون موافقته، ومنع استرقاق أيّ شخص، والاعتراف بحريّة كلّ مواطن ما دام ذلك لا يخالف القوانين، ولا يتعارض مع حريّة الآخرين.

كما تشمل هذه الحقوق حقّ المواطن في الأمان على شخصه، وعدم اعتقاله، أو توقيفه تعسفيًّا، وحقّه في الملكيّة الخاصّة، وحريّة التّنقل، واختيار مكان إقامته داخل الدّولة، وحقّ المغادرة والعودة إليها، والمساواة أمام القانون، والاعتراف بالشّخصيّة القانونيّة لكلّ فرد، وعدم التّدخّل في خصوصيّته، أو في شؤون أسرته، أو بيته، أو مراسلاته، وعدم المساس بشرفه، أو سمعته عبر أي حملات غير قانونيّة، وتشمل الحقوق أيضًا حقّ المواطن في حماية القانون له، وحقّه في حريّة الفكر والوجدان والدّين واعتناق الآراء والتّعبير عنها وفق النّظام والقانون، وحقّ كلّ طفل في اكتساب جنسيّته.

ب- الحقوق السّياسيَّة

وتتمثّل هذه الحقوق في حقّ المواطن في المشاركة بالانتخابات سواء في السّلطة التّشريعيّة أم السّلطات المحلّيّة والبلديّات، وحقّ التّرشيح للوظائف العامّة، وحقّ الانضمام إلى الأحزاب، وتنظيم الحركات والجمعيّات، ومحاولة التّأثير في صنع القرار السّياسيّ، والحصول على المعلومات ضمن إطار القانون، إضافة إلى الحقّ في تقلّد الوظائف العامّة في الدّولة، والحقّ في التّجمّع السّلميّ.

ج- الحقوق الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والثّقافيَّة

وتتمثّل الحقوق الاقتصاديّة أساسًا في حقّ كلّ مواطن في العمل، وفي ممارسة العمل في ظروف عادلة ومنصفة، وفي الحرّيّة النّقابيّة بما يشمل تأسيس النّقابات والانضمام إليها، والحقّ في الإضراب؛ كما تتجلّى الحقوق الاجتماعيّة في ضمان حدّ أدنى من الرّفاه الاجتماعيّ والاقتصاديّ، وتوفير الحماية الاجتماعيّة، والحقّ في الرّعاية الصّحيّة، والغذاء الكافي، والتّأمين الاجتماعيّ، والمسكن، والمساعدة في التّنمية، والحقّ في بيئة نظيفة، والحقّ في الحصول على الخدمات الأساسيّة لكلّ مواطن؛ أمّا الحقوق الثّقافيّة، فتتمثّل في حقّ كلّ مواطن في التّعليم والمشاركة الثّقافيّة.

أمّا الواجبات المترتّبة على المواطن، فهي كالآتي:

- واجب دفع الضّرائب للدّولة.
- واجب إطاعة القوانين.
- واجب الدّفاع عن الدّولة.

وتعدّ هذه الواجبات نتيجة منطقية ومقبولة في إطار نظام ديمقراطيّ حقيقيّ يضمن الحقوق والحرّيّات للمواطنين بشكل متساوٍ؛ ولكي يشعر المواطن بأنّه متساوٍ مع غيره، يجب أن يتمتّع بالحقوق نفسها، وإلّا فإنّنا أمام عدم تكافؤ الفرص بين المواطنين؛ فوحدة المجتمع هي قاعدة وحدة المصالح، ووحدة المصالح هي وحدة الحياة، وعدم الوحدة الاجتماعية ينفي المصلحة العامة التي لا يمكن تعويضها بأيّ ترضيات وقتيّة. «كما أنَّ هذا النّزاع المتجدّد يستعيد النّظر النّقديّ إلى أسطورة الدّيمقراطيّة التّوافقيّة، أو التّعايش والعيش المشتركين بين الطّوائف التي ما زالت تحكم الحياة السّياسيّة اللّبنانيّة منذ الاستقلال، بصيغ مختلفة خرجت بها القوى المتنازعة وامتدادها الخارجيّة (ميثاق 1943 الشهابيّة)، اتّفاق الطّائف من دون تأمين شروط الاستقرار، والحرّيّة والمساواة والعدالة والسّيادة والاستقلال للدّولة والشّعب اللّبنانيّ»[1].

3- واقع حقوق الإنسان في لبنان

شهدت الحالة التّشريعيَّة في لبنان تطوّرًا بالغ الأهمّيّة، ذلك بفعل التّعديل الدّستوريّ عام 1990 الذي أضاف إلى الدّستور مقدّمة جاء في الفقرة «ب» منها: «لبنان عربيّ الهويَّة والانتماء، وهو عضو مؤسّس وعامل في جامعة الدّول العربيّة وملتزم مواثيقها، كما هو عضو مؤسّس وعامل في منظمة الأمم المتّحدة وملتزم مواثيقها والإعلان العالميّ لحقوق الإنسان. وتجسّد الدّولة هذه المبادئ في جميع الحقوق والمجالات دون استثناء».

إنّ التزام لبنان المواثيق الدوليّة، وفي مقدّمها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، يعتبر إنجازًا تاريخيًّا، لأنّه أمر يجعل من لبنان جزءًا من الورشة العالميَّة القائمة والعاملة على تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريَّات العامَّة.

1 – شقير، رشيد، مفاهيم الدولة والنزاعات، دراسة في أيديولوجيات القوى السياسيّة اللبنانية، الطبعة الثانية، بيروت، 2009، ص 8.

أ- حقوق الإنسان في الدّستور اللّبنانيّ

جاء في مقدّمة الدّستور اللّبنانيّ أنّ «لبنان جمهوريّة ديمقراطيّة برلمانيّة تقوم على احترام الحرّيّات العامّة، وفي طليعتها حرّيّة الرأي والمعتقد، وعلى العدالة الاجتماعيَّة والمساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين، دون تمييز أو تفضيل». كما ونصَّت مقدّمة الدّستور اللّبنانيّ صراحةً على التزام لبنان بمواثيق الأمم المتّحدة والإعلان العالميّ لحقوق الإنسان.

وقد تضمَّن الدّستور اللّبنانيّ فصلًا كاملًا لتحديد حقوق اللّبنانيّين وواجباتهم (في الباب الأوّل من الفصل الثّاني). وتضمّن في الموادّ من 7 إلى 15 التزام الدّولة اللّبنانيّة بحماية عدد من حقوق المواطن الأساسيّة والحرّيّات العامّة، كما وكفل الدّستور اللّبنانيّ، المساواة أمام القانون لجهة التّمتّع بالحقوق المدنيّة والسّياسيّة، وأيضًا كفلت القوانين اللّبنانيّة حقوق المواطنين سواء في العمل والتّعليم و«حرّيّة المعتقد والحرّيّة الدّينيَّة»[1]، وحرّيّة إبداء الرّأي قولًا وكتابةً وحرّيّة الاجتماع وتأليف الجمعيّات أو الأحزاب السّياسيّة.

ب- التزامات لبنان الدّوليَّة فيما يتعلّق بحقوق الإنسان

أسهم لبنان بوضع الإعلان العالميّ لحقوق الإنسان عام 1948 وانضمّ إلى اتفاقيّات وبروتوكولات دوليَّة عدّة منها:

- اتفاقيّة القضاء على جميع أشكال التّمييز ضدّ المرأة عام 1979.
- اتفاقيَّة مناهضة التّعذيب عام 1984.
- اتفاقيّة حقوق الطّفل عام 1989.

وتشكّل المعاهدات والاتفاقيّات الدّوليّة التي انضمّ إليها لبنان جزءًا أساسيًّا من التزاماته الدّوليّة، إذ تسمو، من حيث المبدأ، على القوانين الدّاخليّة وتُقدَّم عليها في التّطبيق، كما تُلزم المحاكم بالاحتكام إلى أحكامها؛ غير أنّ الممارسة العمليّة تكشف عن وجود ثغرات جوهريّة في آليّات تنفيذ هذه الالتزامات، ولا سيّما في مجال حماية حقوق الإنسان.

وقد تضمّنت المواثيق الدّوليّة لحقوق الإنسان نصوصًا صريحة تكفل حماية السّجناء والمُدانين من أيّ اعتداء على كرامتهم الإنسانيّة، وأقرّت ضمانات خاصّة لفئات هشّة،

1 – نصّ الدستور اللبناني على حريّة المعتقد في المادة التاسعة منه.

كالنّساء الحوامل، والأحداث المخالفين للقانون، كما حرّمت بصورة قاطعة جميع أشكال التّعذيب والمعاملة القاسية أو اللّاإنسانيّة أو المُهينة، ولا سيّما بحقّ الموقوفين بسبب آرائهم أو انتماءاتهم السّياسيّة؛ إلّا أنّ واقع السّجون في لبنان لا يزال بعيدًا عن هذه المعايير، فيستدعي اعتماد سياسة إصلاحيّة منهجيّة قائمة على أسس علميّة في إدارة المؤسّسات العقابيّة، بما ينسجم مع المفاهيم الحديثة لإصلاح السّجون التي أرستها المؤتمرات والاتفاقيّات الدّوليّة الّتي تؤكّد ضرورة توفير بيئة آمنة تحفظ الحقّ في الحياة والسّلامة الجسديّة والصّحّيّة، وتكفل احترام الحقوق الأساسيّة للسّجناء، كحقّهم في الرّعاية الصّحيّة، وحرّيّة الفكر والمعتقد، والتّنفيذ العادل للقوانين، وعدم التّعرّض لسوء المعاملة.

وفي سياق آخر من انتهاكات مبدأ المساواة، لا يزال قانون الجنسيّة اللّبنانيّ يميّز ضدّ المرأة اللّبنانيّة المتزوّجة من أجنبيّ، إذ يحرمها من حقّ منح جنسيّتها لزوجها وأولادها، خلافًا لما يمنحه للرّجل اللّبنانيّ، فيترتّب عليه آثار اجتماعيّة وقانونيّة خطيرة تمسّ حقّ الأسرة في الاستقرار، وتحدّ من إمكانيّة حصول الأطفال على الإقامة القانونيّة والعمل والتّعليم والخدمات الاجتماعيّة والرّعاية الصّحيّة، فضلًا عن تعريض بعضهم لخطر انعدام الجنسيّة.

ويُعدّ هذا التّمييز مخالفة صريحة للمادّة السّابعة من الدّستور اللّبنانيّ الّتي تنصّ على المساواة بين جميع اللّبنانيّين أمام القانون، كما يتعارض مع التزامات لبنان الدّوليّة، وقد دعت لجان أمميّة عدّة، من بينها لجنة حقوق الإنسان، ولجنة حقوق الطّفل، ولجنة القضاء على التّمييز ضدّ المرأة، ولجنة القضاء على التّمييز العنصريّ، واللّجنة المعنيّة بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، إلى تعديل هذا القانون بما ينسجم مع مبادئ المساواة وعدم التّمييز.

وتُظهر التّجارب الدّوليّة أنّ تفعيل حقوق الإنسان يشكّل ركيزة أساسيّة للتّنمية والاستقرار، كما هو الحال في دولٍ قطعت أشواطًا متقدّمة في هذا المجال، وفي مقدّمتها النّرويج التي تصدّرت تقارير التّنمية البشريّة الصّادرة عن الأمم المتّحدة، استنادًا إلى مؤشّرات تشمل ارتفاع متوسّط الدّخل الفرديّ، وارتفاع نسب الالتحاق بالتّعليم، وتحسّن متوسّط العمر المتوقّع، وانخفاض معدّلات البطالة والأميّة، إلى جانب ترسيخ مبدأ المساواة بين

الجنسين، بما يعكس التّرابط الوثيق بين احترام حقوق الإنسان وتحقيق التّنمية المستدامة.

4- الإطار الإنسانيّ لتفعيل حقوق الإنسان

اتّخذت الدّولة اللّبنانيّة عددًا من الإجراءات والمبادرات الرّامية إلى تعزيز حماية حقوق الإنسان، شملت مسارات مؤسّساتيّة وتشريعيّة على حدّ سواء؛ ففي الإطار المؤسّساتي، أُنشئت اللّجنة الوطنيّة لشؤون المرأة اللّبنانيّة عام 1995 تنفيذًا لمقرّرات المؤتمر العالميّ للمرأة في بكين، كما أُنشئ المجلس الأعلى للطّفولة عام 1994، والهيئة الوطنيّة لشؤون المعوّقين، إضافةً إلى اللّجنة النّيابيّة لحقوق الإنسان في مجلس النّوّاب التي تتولّى مهام التّشريع والرّقابة ودراسة مشاريع القوانين والاقتراحات المحالة إليها من الحكومة والنّوّاب، و«رفع التقارير والتوصيات بشأنها بهدف تعزيز حقوق الإنسان في لبنان مدنيًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا وثقافيًّا»[1].

وعلى الصّعيد التّشريعيّ، طُرح مشروع قانون يرمي إلى إنشاء هيئة وطنيّة مستقلّة لحقوق الإنسان وفقًا لمبادئ باريس، يهدف إلى تعزيز الإطار المؤسّسيّ الوطنيّ المعنيّ بحماية الحقوق والحرّيّات؛ وإلى جانب ذلك، يستضيف لبنان، في إطار تعاونه مع آليّات الأمم المتّحدة لحقوق الإنسان، المكتب الإقليميّ للمفوّض السّامي لحقوق الإنسان، فضلًا عن عدد من المكاتب والهيئات الدوليّة العاملة في مجالات متعدّدة، من أبرزها لجنة الأمم المتّحدة الاقتصاديّة والاجتماعيّة لغرب آسيا الإسكوا (ESCWA)، ووكالة غوث وتشغيل اللّاجئين الفلسطينيّين (UNRWA)، ومنظّمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلم والثّقافة (UNESCO) ، ومنظّمة الأغذية والزّراعة (FAO) ، إضافة إلى قوّة الأمم المتّحدة المؤقّتة في لبنان (اليونيفيل)، بما يعكس حضورًا دوليًّا داعمًا لملفّ حقوق الإنسان في البلاد.

5- كيفيّة تحقيق المواطنة في لبنان

يتطلّب تحقيق المواطنة تطبيق هذه الجوانب:

الجانب الأوّل: تبرز ضرورة ربط المواطن بالدّولة بوصفها الإطار الوحيد القادر على إنتاج المواطنة فعليًّا، إذ لا يمكن بناء مواطن فاعل خارج دولة وطنيّة ديمقراطيّة ليبراليّة؛

1 – بلوط، علي، وآخرين، التربية المواطنيّة وخدمة المجتمع، صادر عن الجامعة اللبنانيّة، كليّة التربية، 2017، ص 51.

غير أنّ تحقّق هذه الشّروط في الواقع اللّبنانيّ لا يزال محدودًا وهشًّا.

وفي هذا السّياق، يدعو بعض الباحثين إلى توسيع دور الدّولة في تقديم الخدمات المدنيّة والاجتماعيّة، شرط أن تقوم السّلطة على أسس وطنيّة لا طائفيّة؛ غير أنّ هذه السّلطة كثيرًا ما تتعرّض للتفكّك تحت تأثير الانتماءات المحلّيّة الضّيّقة أو تحت ضغوط العولمة، بما يجعل الخيارات السياسيّة لدى القائمين على الحكم محكومة بمصالح خاصّة، تتقدّمها الأسس الطائفيّة.

وعليه، فإنّ ترسيخ الاقتناع بوطنيّة السّلطة ينبغي أن يتحوّل إلى ممارسة سياسيّة وسلوك مؤسّسي؛ وهذا التّحوّل لا يتحقّق تلقائيًّا، بل يتكوّن عبر مسار من التّفاعل والصّراع الاجتماعيّ والسّياسيّ، تُطرح خلاله الأفكار والمشاريع والرّؤى في المجال العامّ، وتُناقش وتُختبر؛ لتُفضي في نهايته إلى أنماط سلوك مستقرّة ومؤسّسات قادرة على تجسيد الدّولة الوطنيّة في الواقع العمليّ.

الجانب الثّاني: يتّصل هذا المستوى بقضيّة تحظى بحضورٍ واسع في أدبيّاتنا السّياسيّة، على الرّغم من أنّها لا ترتبط مباشرةً بالممارسة السّياسيّة، وهي مسألة استقلاليّة العقل عن المرجعيّة الدينيّة. إذ لا نزال نؤسّس تصوّراتنا للإنسان والعالم، وللحياة السّياسيّة والاقتصاديّة، بل ولمجمل منظومتنا الأخلاقيّة، على منطلقات دينيّة؛ فالرّؤية الدّينيّة لا تزال هي المرتكز الأساسيّ والسّطحيّ والعميق في كلّ تصرّفاتنا؛ فإنّنا لم نتعرَّف حتى اليوم في ثقافتنا العامّة والخاصّة على استقلاليَّة العقل كمصدر للمعرفة عن الوحي الدّينيّ؛ وهذه النّقطة ينبغي أن نؤكّدها بقوّة لكي نستطيع أن نحرّر أنفسنا من كلّ مساوئ الوجود الطّائفيّ والسّلوك الطّائفيّ والانتماء الطّائفيّ[1].

الجانب الثّالث: في سياق بناء المواطنة، تبرز العلمانيّة بوصفها إطارًا فكريًّا يقوم على فلسفة خاصّة للحياة، لا تستلزم بالضّرورة نفي الدِّين أو الغيب أو الآخرة، بل تنطلق من اعتبار الدُّنيا قيمةً في ذاتها وجديرة بالتّنظيم العقلانيّ؛ غير أنّ هذا التّصوّر لا يزال، في ثقافتنا، غير متبلور على نحوٍ كافٍ، فيُبقي الفكر العلمانيّ عاجزًا عن تجاوز هيمنة الفكر الطّائفيّ.

1 – قضايا المواطنة في لبنان: أبعاد وتحديات راهنة، ص 63.

وتمثّل هذه المقاربة إحدى أدوات الصّراع الفكريّ الهادفة إلى تفكيك البنية الطّائفيّة، ولا سيّما في ظلّ غياب نظريّات ديمقراطيّة متكاملة في لبنان والعالم العربيّ، حيث لا تزال المفاهيم الدّيمقراطيّة في معظمها مستمدّة من الإنتاج الفكريّ الغربيّ؛ ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعادة إنتاج هذه المفاهيم أو تطويرها أو مواءمتها مع السّياق المحلّيّ، في ظلّ قصورٍ واضح على المستويات النّظريّة والفلسفيّة والعلميّة بمعناها الواسع.

وبناءً عليه، تقتضي معالجة إشكاليّة المواطنة في لبنان تعميق البحث في موقع المواطن ودوره بهدف تفكيك البنية الأيديولوجيّة الطّائفيّة السّائدة؛ كما يستدعي ذلك الإفادة من التّجارب الإصلاحيّة القائمة، التي لم تنل بعد ما تستحقّه من اهتمام وانتشار وتأثير، لضعف الأدوات والآليّات المتاحة لدعمها وتعزيز حضورها في المجال العامّ[1].

الخاتمة

تتمحور المواطنة حول قيمتَي الحرّيّة والعدالة، وتسعى إلى ترسيخ حقوق المواطن في إطار دولة القانون والرّعاية، في تحوّلٍ من دولة الأفراد إلى دولة المواطنين، قائمة على المساواة في الكرامة والحقوق ورفض جميع أشكال التّمييز، وترتبط المواطنة بعلاقة تكامليّة بين الحقوق والواجبات، وبالشّعور بالانتماء والولاء، ضمن نظام ديمقراطيّ يضمن المشاركة السّياسيّة والمساواة أمام القانون.

وتُعدّ المواطنة منظومة علاقات قانونيّة وسياسيّة ومجتمعيّة وثقافيّة، تتجسّد في مجتمع مدنيّ فاعل قادر على حماية الوحدة الوطنيّة، والحدّ من العصبيّات والانقسامات، وتعزيز الاستقرار الاجتماعيّ؛ غير أنّ سيادة القانون وحدها لا تكفي لتحقيق المواطنة ما لم تُدعَّم بثقافة مدنيّة وتربية مواطنيّة تكرّس قيم المشاركة والمسؤوليّة.

وفي السّياق اللّبنانيّ، تواجه المواطنة تحدّيات بنيويّة ناتجة عن هيمنة النّظام الطّائفيّ، وضعف اختراق المجتمع المدنيّ لبنية المجتمع الأهليّ، فتؤثّر في بناء دولة مدنيّة قائمة على الفرد المواطن لا على الانتماءات الأوّليّة؛ لذا تبرز الحاجة إلى دولة تعيد ترسيخ مكانة المواطن كقيمة إنسانيّة، وتعمل على تحقيق المساواة الفعليّة في الحقوق والواجبات، وتعزيز التّنمية والعدالة الاجتماعيّة.

1 – انظر: قضايا المواطنة في لبنان: أبعاد وتحديات راهنة، ص 63.

وتخلص الدّراسة إلى أنّ الانتقال إلى المواطنة ليس قرارًا تشريعيًا فحسب، بل هو مسار ثقافيّ وتربويّ وسياسيّ طويل، يتطلّب وعيًا مجتمعيًّا متراكمًا، ومشاركة فاعلة، وبناء هويّة وطنيّة جامعة قادرة على استيعاب التّعدّديّة من دون أن تتحوّل إلى عامل انقسام، فيتيح ترسيخ دولة ديمقراطيّة تقوم على المواطنة الحقيقيّة.

لائحة المراجع والمصادر

1. بلوط، علي، وآخرين. التربية المواطنيّة وخدمة المجتمع. لبنان: منشورات الجامعة اللّبنانيّة، 2017.
2. ديريك، هيتر. تاريخ موجز للمواطنة. ترجمة آصف ناصر ومكرم خليل. بيروت: دار الساقي، 2007.
3. إدمون رباط، الوسيط في القانون الدستوري العام، دار العلم للملايين، بيروت، 1968
4. رشيد شقير. مفاهيم الدّولة والنّزاعات، دراسة في أيديولوجيات القوى السياسيّة اللّبنانيّة، الطبعة الثّانية، بيروت، 2009، المركز الثّقافيّ العربيّ
5. مجموعة مؤلفين. قضايا المواطنة في لبنان أبعاد وتحدّيات راهنة. لبنان: المركز اللّبنانيّ للدراسات، 2004.
6. ربيع مقلد، موسوعة العلوم السّياسيّة. الكويت: منشورات جامعة الكويت، 1994-1993.
7. قضايا المواطنة في لبنان: أبعاد وتحديات راهنة، سليم نصر،عبدو مكي، مارغريت حلو، زهير حطب، فهمية شرف الدين، ندى مغيزل نصر، نجلاء حمادة، منى فياض، ناصيف نصار، سليمان تقي الدين، عدنان حب الله، رؤوف الغصيني. المركز اللّبنانيّ للدّراسات ، ١يناير ٢٠٠٤

المراجع الأجنبيّة

1. Pierre Resanvallon, La crise de l'Etat providence, Ed. Seuil, Paris, 1981

المراجع الإلكترونيّة

1. المواطنة حقوق وواجبات، www.modors.com 16/4/2017
2. بودراع، أحمد، المواطنة: حقوق وواجبات com.almanhal.platfrom.www
3. المواطنة بين مفهومها والحقوق dr-ali-younis.yoo7.com 26/3/2011.

ماهيّة التّناصّ في الفكْر العربيّ

The nature of intertextuality in Arab thought

د. أسامة محمّد شعبان[1]

Dr. Oussama Mohammad Chaaban

تاريخ الاستلام 15/ 12/ 2025 تاريخ القبول 20/ 1/ 2026

الملخّص

يتناول هذا البحث مفهوم «التّناصّ» بوصفه ظاهرةً نقديّةً وأدبيّةً تقوم على تفاعل النّصوص وتداخلها، حيث يتشكّل النّصّ الجديد من خلال استحضار نصوصٍ سابقةٍ وتوظيفها ضمن بنيةٍ دلاليّةٍ جديدة؛ وينطلق البحث من إشكاليّةٍ رئيسةٍ تتمثّل في التّساؤل حول مدى معرفة الأدباء العرب القدماء بفكرة التّناصّ، وإن لم يُطلقوا عليها هذا المصطلح بصيغته الحديثة، وما إذا كان التّناصّ مفهومًا أصيلًا في التراث العربيّ أم وافدًا من النّقد الغربيّ المعاصر.

ويهدف البحث إلى تأصيل مفهوم التّناصّ في التّراث العربيّ، والكشف عن جذوره في المصطلحات البلاغيّة والنّقديّة القديمة، مثل: الاقتباس، والتّضمين، والمعارضة، والتّقليد، وبيان أنّ اختلاف التّسميات لا ينفي وحدة الظّاهرة في جوهرها؛ كما يسعى إلى إبراز دور التّناصّ في بناء المعنى الأدبيّ، بوصفه عمليّةً إبداعيّةً تقوم على إعادة إنتاج النّصوص ضمن سياقاتٍ جديدةٍ تُغني الدّلالة وتوسّع آفاق التّعبير.

وقد اعتمد البحث المنهج التّاريخيّ لتتبّع حضور الظّاهرة في مختلف العصور الأدبيّة، منذ العصر الجاهليّ وصولًا إلى العصر الحديث، والمنهج التّحليليّ لدراسة النّماذج النّصّيّة واستجلاء مظاهر التّعالق النّصّيّ فيها؛ وأظهرت نتائج البحث أنّ الأدب العربيّ عرف أشكالًا متعدّدةً من التّناصّ قبل ظهوره كمصطلحٍ حديث، وأنّ القرآن الكريم كان من أبرز المصادر النّصّيّة التي استلهم منها الأدباء أساليبهم وصورهم، فأكّدت عمق

1- دكتور محاضر وباحث أكاديميّ الجامعة اللّبنانيّة UL/ الجامعة اللّبنانيّة الدّوليّةLIU / الجامعة العالميّة GU o.shaaban1976@gmail.com

التّفاعل بين النّصوص في التّراث العربيّ.

وخلص البحث إلى أنّ التّناصّ هو عمليّةٌ إبداعيّةٌ قائمةٌ على التّفاعل والتّحوّل والإضافة، تساعد في تجديد النّصّ الأدبيّ وإغنائه، وتؤكّد استمراريّة التّراث في تشكيل الإبداع المعاصر؛ كما يثبت أنّ التّناصّ، وإن كان مصطلحًا حديثًا، فإنّ جذوره ضاربةٌ في عمق التّراث النّقديّ العربيّ، فهو امتداد لتراكمٍ معرفيٍّ وأدبيٍّ أسهم في تشكيل الهويّة الأدبيّة العربيّة عبر العصور.

الكلمات المفتاحيّة: تناص، سرقة، مقابلة، اقتباس، تضمين، انزياح.

Abstract

This study examines the concept of intertextuality as a critical and literary phenomenon based on the interaction and interpenetration of texts, whereby a new text is formed through the incorporation and transformation of prior textual elements within a renewed semantic structure. The research addresses a central question concerning whether classical Arab scholars and literary figures were familiar with the essence of intertextuality, even if they did not employ the modern term, and whether intertextuality represents an indigenous feature of Arabic literary tradition or a concept derived from modern Western criticism.

The study aims to trace the roots of intertextuality within Arabic literary and rhetorical heritage by identifying its manifestations in classical critical concepts such as quotation, incorporation, imitation, and adaptation. It further seeks to demonstrate that the multiplicity of terms reflects a unified underlying phenomenon and to highlight the role of intertextuality as a creative mechanism that contributes to the construction and enrichment of literary meaning.

Methodologically, the study adopts both historical and analytical approaches. The historical method is employed to investigate the presence and evolution of intertextual practices across different literary periods, from the pre-Islamic era to the modern age, while the analytical method is

used to examine selected textual examples and reveal patterns of textual interaction. The findings indicate that Arabic literature had long embodied various forms of intertextuality prior to the emergence of the modern term, and that the Qur'an, in particular, served as a central intertextual source that influenced literary expression across centuries.

The study concludes that intertextuality is not merely a process of borrowing but a dynamic and creative act involving transformation, reinterpretation, and textual renewal. It affirms that intertextuality represents a deeply rooted feature of Arabic literary tradition, demonstrating continuity between classical heritage and modern literary creativity, and underscoring its enduring role in shaping Arabic literary identity.

Keywords: intertextuality, plagiarism, parallelism, quotation, allusion, deviation.

المقدّمة

«التّناصّ» هو تضمين نصّ في نصّ آخر، هو تفاعل أدبيّ بين النّصّ المستحضِر والنّصّ المستحضَر، فالنّصّ ليس إلّا توالد النّصوص التي سبقته، وهو مجموعة من النّصوص المستترة التي يحتويها النّصّ في بنيته، وتعمل بشكل باطنيّ عضويّ على تحقّق النّصّ وتشكّل دلالته[1]؛ فالتّناصّ هو كتابة نصٍّ على نص، جملة على أخرى، بيت شعر على بيت آخر، أو بيت شعرٍ على حديث نبويّ، أو آية قرآنيّة، أو جملة نثريّة على كلام مأثور.

وكثر الكلام مؤخّرًا حول التّناصّ، وخصوصًا في الأدب المقارن، وظهرت إشكاليّة تسأل: هل التّناصّ قديم أو جديد؟ عرفه الأقدمون أو لا؟ هل هو عربيّ أو غربيّ؟ فجاء هذا البحث ليجيب على هذه الأسئلة.

إشكاليّة البحث

تدور في الأذهان مباحث كثيرة حولَ «التّناصّ»؛ إرْهاصًا، وفِكرةً، وأبعادًا، وجمالًا،

1- أحمد محمد قدور، التّناصّ الأدبي ومفهومه في النقد العربي الحديث، مجلة بحوث جامعة حلب، سنة 1991، عدد 1، ص250 وما بعدها.

ومقابلةً، في ظِلِّ سؤالٍ مُلِحٍّ حول أسبقِيّة العرب إلى هذا الفنّ، وحولَ مسمَّياتِه وتوظيفاتِه في الحبكةِ الأدبيّة؛ ومن ها هنا تمخَّضَت هذه الإشكاليّة:

هل عَرَفَ الأقدَمون من الأدباء العرب فِكرة «التّناصّ»، وإنْ بمصطلَحٍ آخَر؟

فرْضيّات البحث

إنَّ إشكاليَّة هذا البحث تتطلَّب بحثًا في الكتب القديمة وأدبيّاتها ومسمَّياتها عبر الزَّمن؛ وفي سبيل ذلك هذه جمهرة من الفرضيّات:

1) الأدب العربيّ والبلاغة العربيّة لم يُغفلا فنًّا كبيرًا إلّا وتعرَّضا له.
2) اضطراب التّسميات العلميّة مردّه إلى غياب مرجعيّة موحَّدة تضبط إطلاق المصطلحات عبر العصور المتلاحقة.
3) «التّناصّ» اسم حديث جامِع مانع لكلِّ التّسميات القديمة وفروع جذورها بشكل عامّ.
4) أهمّيّة مفهوم «التّناصّ» في أبعادِه التَّقابُلِيّة والتَّراكميّة حتَّمَت وجوده في النّصوص العربيّة القديمة.
5) «التّناصّ» في العصر الحديث أتى بجديد غفَلَ عنه أقدمو أدباء العرب، فهو صراع النّصوص والإضافة عليها.

أهمّيَّة البحث وأهدافه

يُعالِجُ هذا البحثُ موضوعًا مهِمًّا جديدًا له علاقة بالمصطلَح العربيّ الحديث «التّناصّ»، من ناحية تأصيلِ فكرة أنَّ العرَبَ سبّاقون إلى مثل هذه الفنون المجموعة في هذا العنوان العامّ، ولم يقتبِسوه من الغرب، لا قديمًا ولا حديثًا، وإن عرف انزياحًا قليلًا بالمفهوم الحديث.

منهج البحث

البحث الذي بين ظهْرانينا يُناسِبه الآتي:

1) المنهج التّاريخيّ؛ لأنَّه يستدرِجُنا إلى ملاحقة الماضي وما اكتنَزَ فيه الأدباء من نصوص.

2) المنهج التَّحليليّ؛ لأجلِ النَّظَر في هذه النُّصوص، واستخراج ما ينبغي أن يُقابَلَ مع النُّصوص الحديثة المشابِهة.

حدود البحث

1) الحدود الزَّمانيّة: من العصر الجاهلي عند العرب إلى العصر الحالِيِّ في القرن الواحِد والعشرين.

2) الحدود المكانيَّة: الوطن العربيّ.

الدّراسات السّابقة

كثرت الدّراسات حول التّناصّ بالمعنى القديم والحديث، لا سيّما في السّنوات الأخيرة، ومن ذلك مثالًا لا حصرًا:

1) الآمدي، الحسن بن بشر. (370هـ)، الموازنة بين شعر أبي تمّام والبحتري، دار المعارف، القاهرة، الطّبعة الرّابعة.

2) العميدي، محمّد بن أحمد. (1961م)، الإبانة عن سرقات المتنبّي، دار المعارف، القاهرة، د.ط.

3) النّجّار، محمّد رجب. (2001م)، توفيق الحكيم والأدب الشّعبيّ أنماط من التّناصّ الفولكلوريّ، عين للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، الكويت، الطّبعة الأولى.

4) الشّعينيّ، مصطفى. (2005م)، في التّناصّ الشّعريّ، د.ب، د.ط.

أوّلًا: ماهيّة التّناصّ

1 – سيرورة العلوم والآداب

عرف الأدب العربيّ أشكالًا متنوّعة للتّناصّ، ومنها: الاقتباس، والتّضمين، والمحاكاة، والمعارضات الشّعريّة، والتّقليد، والرّدود على شاعر، أو أديب سابق، وإعادة إخراج موضوعات تُشُبّع من القراءة فيها وعنها، تشابه المشارب والثّقافة والرّؤية والمَخَاض الفنّيّ، إلى آخره.

وهكذا فما لبثت النّصوص الأدبيّة عامّةً، والعربيّة خاصّةً، تنهج الأسلوب عينه، واللّفظ ذاته، في بعض المناحي، وفي مسَلَك بعض المعاني، والأفكار، والصّور، والعبارات، والمباني، والبيان، والبديع؛ فالمعلّقات العشر الجاهليّة (عنترة بن شدّاد)، وقصائد النّقائض الأمويّة (جرير والفرزدق) تتفاعل وتتكامل وتتصارع وتتصادم فيما بينها، وهذه سُنّة الحياة في الأدب الإنسانيّ، فالنّصّ لا يعيش منعزلًا عن بيئته، ولا عن نصوص الآخرين والنّاقدين.

ومن تأمّل يجد أنّ المعاني الإنسانيّة مطروحة منذ خلْق الإنسان الأوّل آدم عليه السّلام الذي كان يجيد التّعبير عمّا يريد[1] وعلّم هو بدوره أولادَه فنون الحياة وأساليب العيش، وأكمل أولاد نوح عليه السّلام المهمّة: سام، وحام، ويافث، وانتشروا في الأرض ونشروا اللّغات، ومنها خرجت آلاف اللّهجات، وتنوّعت الأساليب؛ وما يزال الإنسان يتفنّن في الكلام شعرًا ونثرًا، حتّى كان العصرُ العبّاسيّ وأبو الطّيّب المتنبّي مالئ الدّنيا وشاغل النّاس، وهكذا إلى يومنا هذا.

ومهما قيل فإنّه قيل من قبل، بصورة أو بأخرى، ومن هنا يُعزى الكلام بالمعنى إلى غير ما علَم من الأعلام؛ وآدم عليه السّلام هو الوحيد الذي كان يستطيع أن يتجنّب التّكرار؛ لأنه أبو البشر وأوّلهم.

2 – تعريف التّناصّ

أ – التّناصّ لغةً

ورد في لسان العرب: «النّصّ: رفعك الشّيء، نصّ الحديث ينصّه نصًّا: رفعه ونصّ المتاع: جعله بعضه علي بعض»[(2)]؛ والتّناصّ بمعنى الاتّصال: «يقال هذه الفلاة تناصي أرض كذا، وتواصيها، أي تتّصل بها»[(3)]؛ وجاء في تاج العروس: «نصّ الشّيء أظهره، وكلّ ما ظهر فقد نصّ»[4] والتّناصّ بمعنى الازدحام، يُقال: «تناصَّ القوم: ازدحموا»[5].

1– قال الله في القرآن الكريم: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾ [البقرة، 31–33].

2– ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص97، مادة ن ص ص.

3– ابن منظور، لسان العرب، ج15، ص327، مادة ن ص ا.

4– مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج18، ص179، مادة ن ص ص.

5– مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج40، ص95، مادة ن ص ي.

وكلمة التّناصّ ذات جذور شبيهة في المعاجم العربيّة؛ وهكذا، فمعنى النّصّ له جذور عربيّة معجميّة قديمة.

ب – **التّناصّ اصطلاحًا**

عرّف «بول ريكور» النّصّ بقوله: «لنطلق كلمة نصّ على كلّ خطاب تمّ تثبيته بواسطة الكتابة»[1]؛ وبالنّسبة إلى «جوليا كريستيفا» فقد عمدت إلى تعريف النّصّ تعريفًا جامعًا فهو: «جهاز نقل لسانيّ يعيد توزيع نظام اللّغة واضحًا الحديث التّواصليّ؛ نقصد المعلومات المباشرة في علاقة مع ملفوظات مختلفة سابقة أو متزامنة»[2]؛ ويورد «محمّد مفتاح» تعريفات عدّة للنّصّ، حسب التّوجّهات المعرفيّة المختلفة:

- مدوّنة كلاميّة: يعني أنّه مؤلّف من كلام.
- حدث: إنّ كلّ نصّ هو حدث يقع في زمان ومكان معينين.
- تواصليّ: يهدف إلى توصيل معلومات ومعارف ونقل تجارب إلى المتلقّي.
- تفاعليّ: إقامة علاقات اجتماعيّة بين أفراد المجتمع.
- مغلق: انغلاق سمته الكتابيّة الأيقونة التي لها بداية ونهاية.
- توالديّ: إنّ الحدث اللّغويّ ليس منبثقًا من عدم، وإنّما هو متولّد من أحداث تاريخيّة ونفسيّة ولغويّة[3].

إذًا النّصّ **هو مدوّنة حدث كلاميّ ذي وظائف متعدّدة**، والتّناصّ نصوص جديدة تنفي مضامين النّصوص السّابقة، وتؤسّس مضامين جديدة خاصّة بها، يستخلصها مؤوّل بقراءة إبداعيّة مستكشفة، وغير قائمة على استقراء أو استنباط[4]؛ وفي تعريف جامع: التّناصّ هو «تعالق الدّخول في علاقة مع نصّ حدث بكيفيّات مختلفة»[5].

1– بول ريكور، النّصّ والتأويل، مجلة العرب والفكر العالمي، 1983، عدد3، ص37.
2– جوليا كريستيفا، علم النص، ص16.
3– سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ص215.
4– محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، ص41.
5– محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري استراتيجية التّناصّ، ص121.

3 – ظهور التّناصّ

بعد تناول النّقاد للنّصّ بمفهومه الجديد، ومحاكاته للنّصوص الأجنبيّة، وفي عمليّة تاريخيّة تراكميّة... كان لا بدّ من أن يظهر مفهوم جديد يتّصل بالنّصّ، وهو «التّناصّ»؛ ولقد ظهر هذا المصطلح في حقل النّقل العربيّ الحديث بعد صياغات وترجمات عدّة؛ فالتّناصّ هو بطريقة أو أخرى عمليّة وراثيّة للنّصوص، فالنّصّ المتناصّ يكاد يحمل بعض صفات الأصول.

أ – إرهاصات التّناصّ في النّقد الغربيّ الحديث

ربّما تعود جذور التّناصّ بهذا المفهوم الآنف إلى الغرب، ولعلّ أوائل النّقّاد وأبرزهم الذين تحدثّوا عنه البلغاريّة الفرنسيّة «جوليا كريستيفا» (1941)، ومن أواخرهم «جيرار جينيت» (1930 ـ 2018)؛ ويمكن أن نقول أنّ الجذر الأساس لمصطلح التّناصّ الذي قام حديثًا ظهر مع الرّوس انطلاقًا من فيكتور شكلوفسكي (1893 ـ 1984) الذي فتق الفكرة؛ ولكنّ ميخائيل باختين (1895 ـ 1975) هو أوّل صائغ لنظريّة واقعيّة في تعدّد القِيم النّصّيّة المتداخلة.

لقد استعمل «باختين» كلمة أخرى غير «التّناصّ»، وهي «التّداخل»؛ مثل: «التّداخل السّيميائيّ»، و«التّداخل اللّفظيّ»؛ فالكاتب بحسَبه يتطوّر في عالَم مليء بكلمات الآخرين، فلا وجود لخطاب خالٍ من آخر، وهذه هي الحقيقة عند «باختين»؛ لذا، تراه يطرح نظريّة الحواريّة: «الصّوت المتعدّد»، وتُعدّ هذه النّظريّة مقدّمة أساسيّة وجذريّة لمفهوم التّناصّ الذي تبلور على يد الباحثة «جوليا كريستيفا» في أبحاث لها عدة كتبت بين 1967 و1996، وصدرت في مجلّتي «تيل كيل» و«كرتيك»، وأعيد نشرها في كتابيها «سيموتيك» و«نصّ الرّواية»؛ فالنّصّ عندها لا يخلو من مدخلات نصوص أخرى، وفي ذلك تقول: «إنّ كلّ نصّ هو عبارة عن لوحة فسيفسائيّة من الاقتباسات، وكلّ نصّ هو تشرّب وتحويل لنصوص أخرى»[1]. فهي ترى النّصّ بؤرة تستقطب إشعاعات النّصوص الأخرى، وتتّحد مع هذه البؤرة؛ لتؤسّس النّصّ الجديد «المتناصّ»، فيخضعا معًا إلى قوانين «التّشكّل» أو البناء، وقوانين «التّفكّك» أي الإحالة إلى

1– جوليا كريستيفا وميخائيل باختين وآخرون، آفاق التناصية المفهوم والمنظور، ترجمة محمد خير البقاعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998م، ص37.

مرجعيّة، أو إلى نصوص أخرى[1].

ب – بدايات التّناصّ في النّقد العربيّ الحديث

نكاد نعدّ أنّ مفهوم التّناصّ من المفهومات الحديثة في الكتابات النّقديّة العربيّة، وربّما لا تعود إلى أكثر من عقد مضى من الزّمان؛ اعتمادًا على طروحات النّقّاد الغربيّين السّابقي الذّكر؛ ولعل الاستخدام النّقديّ لنظريّة التّناصّ في النّقد العربيّ الحديث وصل متأخّرًا، يمكن ما يقارب ربع قرن على ظهوره في النّقد الغربيّ، وعليه حمل انتقاله إلى الميادين النّقديّة العربيّة الإشكاليّات الّتي كان يعاني منها على المستويين النّظريّ والمفهوميّ، خصوصًا؛ إضافة إلى أنّ هذا المفهوم قوبل عربيًّا كغيره من المفاهيم النّقديّة الوافدة بتباين واضح في الموقف منه.

ولا يفوتنا ذكر أنّ هذا المفهوم غير بعيد عن الاستخدام النّقديّ في النّقد العربيّ القديم، ولا يسعنا في هذا المقام أن نتغافل عن كون عبد القاهر الجرجاني ذكره، واشترط للتّمييز بينه وبين الانتحال والسّرقة والنّسخ، تحقيق الإضافة والتّجديد، إذ «متى أجهد أحدُنا نفسه، وأعمل فكره، وأتعب خاطره، وذهنه في تحصيل معنى، يظنّه غريبًا مبتدعًا، ونظم بيتًا يحسبه فردًا مخترعًا، ثمّ يتصفّح الدّواوين لم يخطئه أن يجده بعينه، أو يجد له مثالًا يغضّ من حسنه، ولهذا السّبب أحضر على نفسي، ولا أرى لغيري بثَّ الحكم على شاعر بالسّرقة»[2].

لقد طرح التّناصّ عدّة قضايا على صعيد علاقة النّصوص بعضها ببعضها الآخر من جهة، وعلى صعيد علاقتها بالعالَم، وبالمؤلّف الذي يكتبها من جهة أخرى، كما طرح موضوع العناصر الدّاخلة في عمليّة تلقينا لأيّ نصّ وفهمنا له، في إشارة إلى أغلوطة استقلاليّة النّصّ الأدبيّ التي تتبنّاها بعض المدارس النّقديّة (أصحاب النّظريّة البنيويّة) الّتي انطوت بدورها على تصوّر إمكانيّة أن يصبح النّصّ عالمًا متكاملًا في ذاته، مغلقًا عليها في الوقت عينه، وهي إمكانيّة معدومة إذا ما أدخلنا المجال التّناصّيّ في الحسبان، وإذا ما عددناه مجالًا حواريًّا في الوقت عينه[3].

1– باختين، الخطاب الروائي، ص54–53.
2– الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص214.
3– صبري حافظ، أفق الخطاب النقدي دراسات نظرية وقراءات تطبيقية، ص 58.

وهكذا فإنّ موضوع التّناصّ ليس جديدًا تمامًا في الدّراسات النّقديّة المعاصرة، ولعلّ جذوره الأولى تعود في الدّراسات الشّرقيّة والغربيّة إلى تسميات ومصطلحات أخرى، كالاقتباس، والتّضمين، والاستشهاد، والقرينة، والتّشبيه، والمجاز، والمعنى، وما شابه ذلك في النّقد العربيّ القديم، فهي مصطلحات أو مسائل تدخل ضمن مفهوم التّناصّ في صورته الحديثة، لكنّه يؤشّر إلى مسألة مهمّة تتمثّل في التّفاوت الحاصل في رسم حدود المصطلح وتحديد موضوعاته؛ ولعلّ هذه الإشكاليّة المنهجيّة تتجاوز مفهوم التّناصّ إلى غيره من النّظريّات النّقديّة الحداثيّة وما بعد الحداثيّة، نظرًا لتعدّد الاتّجاهات والتّيّارات النّقديّة التي تنشأ داخل كلّ نظريّة من تلك النّظريّات[1].

ثانيًا: مسمّيات التّناصّ ومفاهيمه

1 – أسماء التّناصّ

ذُكر التّناصّ بغير ما اسم في علم النّقد الأدبيّ، ومن أشهرها: المتناصّة، والتّناصّيّة، والنّصوصيّة، والتّفاعل النّصّيّ، والتّناصّ، وتداخل النّصوص، والنّصوص المتداخلة، والنّصّ الغائب، والنّصوص المهاجرة، وتضافر النّصوص، والنّصوص الحالة والمزاحة، والتّداخل النّصّيّ، والتّعدّي النّصّيّ، عبر النّصصيّة، والبينصوصيّة، والتّنصيص؛ ولعل تعدّد التّسمية والفوضى في ذلك يرجع إلى عدم وجود مرجعيّة واحدة في التّسمية والتّرجمة.

ومن المعلوم أنّ النّقد العربيّ القديم اعتنى بالقضيّة المتعلّقة بتداخل النّصوص، لكنّه أدرجها في مبحث موسوم بـ «السّرقات الأدبيّة»، ولأنّ هذا التّعبير يحمل سمة الطّابع الأخلاقيّ لهذا المصطلح فقد أُلغي في النّقد الحديث، وعوّض بـ «التّناصّ»، و«النّصّ الغائب»، و«التّداخل النّصّيّ».

وتشابهت المضامين مع تنوّع العناوين حول مفهوم واحد، ومن ذلك: السّرقات الأدبيّة، والاقتباسات، والتّضمينات، والأدب المقارن، والمثاقفة؛ والمتأمّل في معاني التّناصّ يلمس بُعد هذه الاصطلاحات عن جوهر التّناصّ الأدبيّ.

1– أحمد الزعبي، التّناصّ نظريًّا وتطبيقيًّا، ص19.

2 – المُتعالقات النَّصِيَّة

يشير مفهوم التّناصّ إلى أحد أهمّ المصطحات النّقديّة الّتي ترتبط بتفاعل النّصوص الأدبيّة مع بعضها بعضًا، وما يترتّب على ذلك من دلالات في سياق النّصوص الأدبيّة ذاتها؛ ويُطلَقُ هذا المفهوم على مجموعة العلاقات النّصّيّة التي تجعل نصًّا ما يتعالق مع نصّ آخر بشكلٍ ضمنيّ أو تصريحيّ، وتكون هذه العلاقات النّصّيّة متناظرة بشكل مباشر، أو غير مباشر، ويدخل في مفهوم المتعاليات النّصّيّة ما يحدث من استشهاد بأقوال، أو أبيات شعريّة، أو نصوص أدبيّة معروفة كالأمثال، عند التّمثيل على ذكر شيء من باب الاستحضار، أو المشابهة، حيث يكون بين هذه النّصوص الأدبيّة حضورٌ داخل بعضها بعضًا ما يؤدّي إلى حال من التّزامن في الأفكار، أو الأنماط اللّغويّة، أو الصّور الفنّيّة، ويرتبط مفهوم التّناصّ ارتباطًا وثيقًا بمفهوم المتعاليات النّصّيّة.

3 – حتميّة التّناصّ

النّصّ محكوم بالتّناصّ، بالتّداخل مع نصوص أخرى، فالنّصّ عبارة عن فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيّات مختلفة، فإنّ الكتابة الأدبيّة خليط لكلّ ما قرأ الإنسان ووعى، بالإضافة إلى أنّ الخاطر يقع على الخاطر، كما يقع الحافر على الحافر، فالمعاني الإنسانيّة واحدة، وهي مطروحة في الطّرقات، والعبرة للأسلوب.

فالنّصّ يولد من نصوص أخرى، يعني أنّ المرجعيّة الوحيدة للنّصّ هي النّصوص، وهو حين ينبثق، أو يتداخل، أو يتعالق مع نصوص أخرى؛ فهذا لا يعني بحال الاعتماد عليها بالكلّيّة، أو محاكاتها حرفيًّا، لا، فالتّناصّ يتجسّد من خلال صراع النّصّ مع نصوص أخرى، قديمة، أو جديدة، أو ربّما مستقبليّة؛ ولا ننسى أنّ النّصّ الجديد قد يضفي على النّصوص القديمة لمسة مميّزة، أو تفسيرات جديدة، أو يلبسها حلّة فريدة، أو يزيل الغبار عنها[1].

4 – أهمّيّة التّناصّ في النّقد الحديث

الأديب، شاعرًا، أو صحفيًّا، أو روائيًّا، أو قاصًّا، هو مثقّف بامتياز، وقارئ نهم للتّراث، ومختزِن للتّجارب الإنسانيّة الّتي مرّت على الماضين؛ لتشكّل هذه القراءات خزّانًا يسقي

1– أحمد ناهم، التّناصّ في شعر الرواد، ص 21.

منه ما يزرع كتابةً وإنتاجًا؛ لتخرج إلى النّور لوحة فسيفسائيّة من الاقتباسات والتّشرّبات، سمّاها النّقادُ «التّناصّ»، وهي من أهمّ مباحث النّقد الحديث الّذي يرى كينونة العمليّة الإبداعيّة عمليّة تفاعل، وتداخل، وتكامل لا انفصام لها في عمليّة الطّلْق الأدبيّة، الحالةُ التي تجعل الأدب قريبًا من الأفهام، مطابقًا للموروثات المَعِيشة.

وفي تضاعيف التّصوّرات التّقليديّة لعمليّة الإبداع الأدبيّ، يتبيّن من خلال التّصوّر النّظريّ لهذا المفهوم أنّ النّصّ الأدبيّ ليس معزولًا عن النّصوص السّابقة، ولا يتميّز بالنّقاء الإبداعيّ الخالص، في كثير من الأحيان، بسبب وجود علاقة تشابك دقيقة بينه وبين مختلف النّصوص السّابقة التي وقع عليها المبدع قبل الانخراط بعمليّة الكتابة الواعية.

ومن أبرز مظاهر الشّهر الحداثيّ، زيادةً على البنية التّركيبيّة الدّلاليّة، ظاهرة استحضار النّصوص الغائبة المتوارية في الزّمان الماضي، والّتي يُشتغَل على تفعيلها في الزّمان الحاضر.

ثالثًا: شروط التّناصّ وأركانه

أ – درجات التّناصّ

يحتمل أن يكون التّداخل التّناصّيّ للنّصوص بعضها ببعض متدرّجًا، أو متفاوتًا، وعليه يأخذ التّناصّ أشكالًا متنوّعة، وهناك ستّ درجات للتّناصّ هي:

1– التّطابق: النّصوص متماثلة في النّتائج الوظيفيّة والخصائص البنيويّة، وهو يتحقّق بالنّصوص المستنسخة.

2– التّفاعل: حالة من التّفاعل بين نصّين جديد وقديم، ويكون الجديد متكيّفًا مع النّصّ القديم المتفاعل معه، بشريطة مراعاة حفظ أهداف الكاتب ومقاصده في كتابة نصّه؛ فأيّ نصّ هو نتيجة تفاعل مع نصوص أخرى، تنتمي إلى آفاق ثقافيّة مختلفة، تكون درجات وجودها بحسب نوع النّصّ المنقول إليه.

3– التّداخل: حالة من الممازجة الأدبيّة، فتؤدّي إلى حالة من الصّلة بين النّصّين المتمازجين، وذلك في فضاء نصّيّ عامّ؛ وهذا التّداخل، أو الدّخول، أو المداخلة لم يحقّق الامتزاج، أو التّفاعل بينها، وهي تظلّ دخيلة تحتلّ حيّزًا من النّصّ المركزيّ.

4- المجاورة (التّحاذي والموازاة): الجمل اللّغويّة في حالة من المجاوَرَة، بشريطة أن يحتفظ كلّ نصّ ببنيته ووظائفه وهويّته الأدبيّة.

5- التّباعد (أسلوب التّقاصي): تنشأ بعض التّقابلات بين النّصوص الأدبيّة الّتي تختلف عن بعضها بعضًا في النّوع الأدبيّ المنتمية إليه؛ وبعبارة أخرى، هو التّحاذي الشّكليّ، والمعنويّ، والفضائيّ، وقد يتحوّل إلى تباعد شكليّ، ومعنويّ وفضائيّ.

6- التّقاصي: يقوم على التّقابل بين النّصوص الدّينيّة والنّصوص الفاجرة السّخيفة على سبيل المثال[1].

ب - قوانين التّناصّ ومرجعيّاته

يحدث التّناصّ من خلال قوانين ثلاثة، وهي:

1-الاجترار.

2- الامتصاص.

3- الحوار[2].

وللنّصّ المتناصّ مرجعيّات عدّة، ومنها:

1- الثّقافيّة.

2- الدّينيّة.

3- الأسطوريّة.

4- التّاريخيّة.

5- الكلام اليوميّ[3].

ج- مظاهر التّناصّ

التّناصّ تناصّان، وهما:

1- محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، ص41.
2- محمد بنيس، حداثة السؤال، ص 117.
3- محمد بنيس، حداثة السؤال، ص 117.

- التّناصّ العامّ: علاقة نصّ الكاتب بنصوص غيره من الكتّاب.
- التّناصّ الخاصّ: علاقة نصوص الكاتب بعضها ببعض.

والتّناصّ يظهر بشكلين، وهما:

1- التّفاعل النّصّيّ الخاصّ: حين يقيم نصّ ما علاقة مع نصّ آخر محدّد، وتبرز هذه العلاقة بينهما على صعيد الجنس والنّوع والنّمط معًا.

2- التّفاعل النّصّيّ العامّ: يبرز فيما يقيمه نصّ ما من علاقات مع نصوص عدّة، مع ما بينها من اختلاف علي صعيد الجنس والنّوع والنّمط[1].

رابعًا: التّناصّ وشبيهه

أ - الفَرْق بين التّلميح[2] والتّناصّ

التّناصّ إشارة ظاهرة إلى التّداخل والتّعالق؛ أمّا التّلميح فهو من الأساليب التي تشير في خفاء إلى المطلوب، وذلك أن يضمّن المتكلّمُ كلامَه بكلمة، أو كلمات، من آية، أو قصّة، أو بيت من الشّعر، أو مثَل سائر، أو معنى مجرّد من كلام، أو حكمة؛ والتّلميح أنواع، كالتّلميح في القرآن، والحديث النّبويّ، والشّعر المشهور، والمثل السّائر، ونحو ذلك...

والتّلميح لغةً: من لمحه إذا أبصره ونظر إليه، وكثيرًا ما تسمعهم يقولون: لمح فلان هذا البيت: فقال كذا، وفي هذا البيت تلميح إلى قول فلان[3]؛ أمّا **التّلميح اصطلاحًا** فهو الإشارةُ في فحوى الكلام إلى قصّةٍ معلومةٍ، أو شعرٍ مشهورٍ، أو مثلٍ سائرٍ، من غير ذكره صريحًا[4].

1- سعيد يقطين، انفتاح النّصّ الروائي: النص، السياق، ص95.

2- سماه ابن المعتز «حسن التضمين»، وسماه المطرزي «التمليح» بتقديم الميم، وسماه الفخر الرازي في نهاية الإيجاز «التلويح». أبو البقاء العكبري، الكليات، ج3، ص430.

3- انظر: ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص584، مادة ل م ح.

4- راجع: التفتازاني، مختصر المعاني، ج1، ص295. ابن أبي الأصبع، تحرير التحبير، ج1، ص110. النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، ج2، ص304. العباسي، معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، ج1، ص431.

ب – أقسام التّلميح

ينقسم التّلميح إلى أقسام عدّة:

الأوّل: هو الإشارةُ إلى قصّةٍ معلومةٍ، نحو قول الله تعالى على لسان يعقوب عليه السّلام: ﴿ قَالَ هَلۡ ءَامَنُكُمۡ عَلَيۡهِ إِلَّا كَمَآ أَمِنتُكُمۡ عَلَىٰٓ أَخِيهِ مِن قَبۡلُۖ فَٱللَّهُ خَيۡرٌ حَٰفِظٗاۖ وَهُوَ أَرۡحَمُ ٱلرَّٰحِمِينَ ٦٤ ﴾[1]، فأشار يعقوبُ عليه السّلام في كلامٍ هنا لأولاده، بالنسبة إلى خيانتهم السّابقةِ في أمر أخيهم يوسفَ عليه السّلام، وهو قوله تعالى: ﴿ قَالَ إِنِّي لَيَحۡزُنُنِيٓ أَن تَذۡهَبُواْ بِهِۦ وَأَخَافُ أَن يَأۡكُلَهُ ٱلذِّئۡبُ وَأَنتُمۡ عَنۡهُ غَٰفِلُونَ ١٣ ﴾ [2].

الثّاني: الإشارةُ إلى شعرٍ مشهورٍ، كقول[3]: [الطّويل]

لَعمروٌ معَ الرمضاءِ والنارُ تلتظي أَرَقُّ وأَحفَى منكَ في ساعةِ الكَرْبِ

والرّمضاءُ: الأَرض الشّديدةُ الحرّ[4]، وأحفى: من حَفِيَ فلان، إذا بالغ في إكرامه، وأظهر السّرور والفرح، وأكثر السّؤال عن حاله[5]؛ والشّاهدُ فيه: التّلميحُ إلى البيتِ المشهورِ[6]، وهو: [البسيط]

الـمُسْتَجيرُ بـعَمْرٍو وعنـد كُرْبَتِه كـالمـستجيرِ منَ الرَّمْضاءِ بالنَّار[7]

يُضرَبُ لطالب الشّيءِ بعد فوتِهِ.

الثّالث: الإشارةُ إلى مثلٍ سائرٍ من غير ذكره، كقول الشّاعر[8]: [مجزوء البسيط]

مَـنْ غـابَ عـنكُمْ نسيتُمُوهُ وقلـبُهُ عـندكُمْ رهينَـهْ

أظنُّكُـمْ فـي الـوفـاءِ ممّـَن صُحـبتُهُ صُحبـةَ السفينَهْ[9]

1- يوسف، 64.
2- يوسف، 13.
3- قاله أبو تمام. ابن أبي الإصبع، تحرير التحبير، ج1، ص14.
4- ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص160، مادة ر م ض.
5- ابن منظور، لسان العرب، ج14، ص186، مادة ح ف ا.
6- ابن أبي الأصبع، تحرير التحبير، ج1، ص15.
7 – قاله أبو نجدة. الأصفهاني، الأغاني، ج24، ص52.
8- القائل مجهول.
9 – البهاء العاملي، الكشكول، ج1، ص197

فهو يشير إلى مثل وضعه شاعر في بيت شعر، وهو: [الهزج]

ومن غابَ عن العين فقدْ غابَ عنِ القَلْبِ[1]

خامسًا: نقد التّناصّ وعيّنات عنه

أ – أهمية النّقد بالنسبة إلى التّناصّ

نجد على مرّ الأيّام أناسًا يهتمّون بالمقارنة، ويراقبون الظّواهر، ويحلّلون ويحكّمون، يسمّون «النُّقّاد»، وهم مهمّون للعمليّة الأدبيّة برمّتها، وحاجة مُلِحّة في كلّ زمان، وهم قلّة قليلة جيّدة في زماننا، وتنظيراتهم، وملاحظاتهم، وإسقاطاتهم غناء للأدب، وإهداء مجانيّ للأديب، لتحسين الأداء، وتعليم للأجيال الذّوق الأدبيّ، ومعرفة ما له وما عليه؛ نعَمْ، نجد بعضهم _ والكلام على النّقّاد الحقيقيّين أصحاب الغرابيل الدّقيقة المحكمة الصّنع، المتساوية الثّقوب، لفصل القمح عن النُّخالة من زؤان وأحساك وأوساخ _ من يعمّم، ومن يبالغ، ومن يقسو، ومن يتّهم، لكنّه في نهاية المطاف ضرورة عضويّة، ومعراج حقيقيّ للأدب في المجتمع والأمّة، نحو العلا والرّقيّ، وسموّ الذّوق العامّ، وتحصين الحياة وتحسينها.

ب – أمثلة على التّناصّ من الأدب الحديث

من الأمثلة المعاصرة للتّناصّ قول محمود درويش في قصيدة «طريق دمشق»[2]: [قصيدة التّفعيلة]

«وينشقُّ في جثّتي قمرٌ.. ساعةُ الصّفرِ دقّتْ

وفي جثّتي حبةٌ أنبتتْ للسنابلِ

سبعَ سنابلَ، في كلِّ سنبلةٍ ألفُ سنبلة..»

اقتبس الشّاعر آية قرآنيّة: ﴿مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمۡوَٰلَهُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتۡ سَبۡعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنۢبُلَةٖ مِّاْئَةُ حَبَّةٖۗ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ٢٦١﴾ [3].

1– صاحب البيت أبو نواس. القول بلفظ: "من غاب عن العين غاب عن القلب". أبو هلال العسكري، جمهرة الأمثال، ج2، ص270.

2– محمود درويش، عاشق من فلسطين، ص22.

3– البقرة، 261.

ويقول محمود درويش[1]: [الخفيف]

«باطلٌ، باطلُ الأباطيلِ.. باطلْ كلُّ شيءٍ على البسيطةِ زائلْ»

إذ يتناصّ هذا البيت مع بيت شعريّ معروف للبيد بن أبي ربيعة المخضرم (الجاهليّ الصّحابيّ)[2]: [الطّويل]

«ألا كلُّ شيءٍ ما خلا اللهَ باطلُ وكلُّ نعيمٍ لا محالةَ زائلُ»

يقول المغربيّ «أحمد المجاطي» في مقطع شعريّ من قصيدة «السّقوط»[3]: [قصيدة التّفعيلة]

«وقبلَ أنْ أغمسَ في الضوءِ

سرابَ الشكِّ واليقين

أُقيمُ من قهقهةِ السّكارى

عرسًا

وراءَ اللحظةِ الشّمطاء

والدقائقِ العذارى

أقولُ: يا أرضُ، ابلَعِي ماءَكِ أو فلتغرَقي

في الدمِ والأشلاءِ والأنين»

يستحضر الشاعرُ آية قرآنية: ﴿ وَقِيلَ يَٰٓأَرۡضُ ٱبۡلَعِي مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقۡلِعِي وَغِيضَ ٱلۡمَآءُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ وَٱسۡتَوَتۡ عَلَى ٱلۡجُودِيِّۖ وَقِيلَ بُعۡدٗا لِّلۡقَوۡمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾ ﴾[4].

وتقول الشّاعرة الفلسطينيّة «فدوى طوقان» في قصيدتها «لن أبكي»[5]: [قصيدة التّفعيلة]

1- محمود درويش، جدارية محمود درويش، ص44.
2- لبيد بن أبي ربيعة، ديوان لبيد بن أبي ربيعة، ص85.
3- أحمد المجاطي، الفروسية، ص33.
4- هود، 44.
5- فدوى طوقان، قصيدة خارج الأعمال الشعرية الكاملة، منشورة على الشابكة.

«على أبوابِ يافا يا أحبائي

وفي فوضى حطامِ الدُّورْ

بين الردمِ والشوكِ

وقفتُ وقلتُ للعينينِ:

قفا نبكِ»

تقاطع هذا النّصّ مع قول الشّاعر الجاهليّ امرىء القيس[1]: [الطويل]

قفا نبكِ من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ بسقطِ اللِّوى بينَ الدخولِ فحومَلِ[2]

خاتمة البحث

لا يخفى أنّ القرآن الكريم هو أكثر كتاب تمّت محاكاته، والاقتباس منه، وتقليد أساليبه، واستعمال صوره البلاغيّة، وذلك على مرّ القرون الأربعة عشرة الماضية، من قِبل العرب والمسلمين.

وفِكْرُ الإنسان هو نسيج ما قرأ، واستوعب، وحفظ، وجرّب، واقتنع، وناقش، وتلاقح، وتأمّل، واعتقد، وفهم، في سنوات حياته؛ فالمعاني ليست ملك أحد من النّاس، في عصر من العصور، أو لغة من اللّغات، وتحتاج أن تلبس لَبُوس عصرها؛ لتكون في متناول الجمهور، وهنا مهمّة الأديب، ويتفاضل في هذا الأدباء، والشّعراء، والحكماء، والعلماء، والبلغاء؛ وبذلك يستفيد الأدب.

والتّناصّ بحث عمره مئة عامّ تقريبًا في ميدان النّقد الأدبيّ، ولا شكّ أنّ العرب عرفوا أشباهه من تضمين، واقتباس ونحو ذلك، بَيْدَ أنّ التّناصّ له خصوصيّة في التّعالق، والتّشابك مع النّصوص الأخرى، فهو ليس مجرّد أخذ، بل هو بناء وزيادة، وخدمة للنّصّ القديم، أو الجديد، أو المستقبليّ، هو عمليّة معقّدة، وسهلة في آن معًا، هو تكثيف للثّقافات والمعارف، على حسبان أنّ المعرفة لا تكون في فراغ، وكذلك الأدب هو كلّ ما قرأت، وسمعت، وجرّبت، وفكّرت قبل، فكلّ هذا تأثير خفيّ تارّةً، وعلنيّ تارّةً أخرى،

1- امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، ص21.

2- انظر: مصطفى لغتيري، القدس العربي، التّناصّ والسرقات الأدبية، 15 حزيران 2020م. www.alquds.co.uk

في كلّ الكتابات الفنّيّة الحاليّة والمستقبليّة، فهذه سُنَّة الأدب.

وكما كانت أهمّيّة «التّناصّ» بمسمّياته الكثيرة قديمًا في أبعادِه التَّقابُلِيّة والتَّراكميّة في النّصوص العربيّة القديمة، فإنّ أهمّيّته تتجدّد اليوم في الأدب المقارن على أنواعه.

وأخيرًا يمكن القول: التّناصّ شكل جديد للإبداع، بعيدًا عن تصوّراته التّقليديّة.

المصادر والمراجع

الكتب

1. ابن أبي الإصبع، عبد العظيم بن الواحد، تحرير التّحبير في صناعة الشّعر والنّثر، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
2. ابن حجر، امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1425هـ/ 2004م.
3. ابن أبي ربيعة، لبيد، ديوان لبيد بن أبي ربيعة، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1425هـ/ 2004م.
4. ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1374هـ ـ 1995م.
5. أبو البقاء العكبري، عبد الله بن الحسين، الكلّيّات، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
6. الأصفهاني، أبو الفرج، علي بن الحسين بن محمّد، الأغاني، دار الفكر، بيروت، ط3، د.ت.
7. باختين، ميخائيل، الخطاب الرّوائيّ، ترجمة محمد برادة، دار الفكر للدّراسات والنّشر والتّوزيع، القاهرة/ باريس، ط1، 1987م.
8. بنيس، محمد، حداثة السّؤال، دار التّنوير للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1985م.
9. التّفتازاني، سعد الدّين، مختصر المعاني، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
10. الجرجاني، عبد القاهر بن طاهر، الوساطة بين المتنبّي وخصومه، مطبعة عيسى الحلبيّ، القاهرة، د.ط، 1900م.
11. درويش، محمود:
12. أ- جداريّة محمود درويش، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
13. ب- عاشق من فلسطين، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
14. الزّبيدي، مرتضى، محمّد بن محمّد، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، بيروت، د.ط، د.ت.
15. الزّعبي، أحمد، التّناصّ نظريًّا وتطبيقيًّا، مؤسّسة عمّان للنّشر، عمّان، د.ط، 2000م.
16. صبري، حافظ، أفق الخطاب النّقديّ دراسات نظريّة وقراءات تطبيقيّة، دار شرقيّات، القاهرة، د.ط، 1996م.

17. العاملي الهمذاني، محمد بن حسين الحارثي، الكشكول، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
18. العبَّاسي، عبد الرّحيم بن أحمد، معاهد التّنصيص على شواهد التّلخيص، تحقيق مُحَمَّد محيي الدّين عبد الحميد، مطبعة السّعادة، مصر، د.ط، د.ت.
19. العسكري، الحسن بن عبد الله، جمهرة الأمثال، دار الفكر، د.ب، ط2، 1988م.
20. علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبيّة المعاصرة، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، د.ط، 1985م.
21. كريستيفا، جوليا، علم النّصّ، ترجمة فريد الزّاهي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنّشر، المغرب، ط1، 1991م.
22. كريستيفا، جوليا وباختين، ميخائيل وآخرون، آفاق التناصية المفهوم والمنظور، ترجمة محمد خير البقاعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1998م.
23. المجاطي، أحمد، الفروسيّة، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
24. مفتاح، محمّد:
25. أ- تحليل الخطاب الشّعريّ استراتيجيّة التّناصّ، د.ن، د.ب، د.ط، د.ت.
26. ب- المفاهيم معالم نحو تأويل واقعيّ، الدّار البيضاء، بيروت، د.ط، 1999م.
27. ناهم، أحمد، التّناصّ في شعر الرّواد، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد، ط1، 2004م.
28. النّويري، أحمد بن عبد الوهّاب، نهاية الأرب في فنون الأدب، دار الكتب المصريّة، القاهرة، د.ط، 1929م.
29. يقطين، سعيد، انفتاح النّصّ الرّوائيّ: النّصّ والسّياق، المركز الثّقافيّ العربيّ، دار البيضاء، بيروت، ط1، 1989م.

المجلّات

1 – ريكور، بول، النّصّ والتّأويل، مجلّة العرب والفكر العالميّ، بيروت، عدد 3، 1983م.

2 – قدور، أحمد محمّد، التّناصّ الأدبيّ ومفهومه في النّقد العربيّ الحديث، مجلّة بحوث جامعة حلب، سوريا عدد 1، 1991م.

الشّابكة

1 – طوقان، فدوى، قصيدة خارج الأعمال الشّعريّة الكاملة، منشورة على الشابكة.

2 – لغتيري، مصطفى، موقع القدس العربيّ، التّناصّ والسرقات الأدبية، 15 حزيران 2020م. uk.co.alquds.www

لغة العرب والقرآن في مواجهة الحرب اللّغويّة وإهمال دوَلِها
بين إمكانيّات النّهوض وعوامل الزّوال؟

The language of Dhad and the holy Quran vs the linguistic war and negligence of the countries of the mentioned language…. Between possibilities of rise and factors of death

يقين حمد جنود

Yaqeen hamad Jannoud

تاريخ الاستلام 23/ 9/ 2025 تاريخ القبول 30 / 10/ 2025

ملخّص

حفلت اللّغة العربيّة بمرتبةٍ عالميّة متقدّمة بوَّأتْها المرتبة الرابعة أو الخامسة عالميًّا بين اللّغات الرائدة، وهي نتيجة راهنةٌ لسياق تاريخيٍّ مديد ناهز بضعة آلاف من سنوات النموّ في التاريخ، تفاعلت فيه اللّغة مع مؤثّرات ومعطيات كثيرة، بعد أن تمكّن لسان قريش أن يسود بين ألسنة قبائل العرب، ويصبح لغة القرآن الكريم، وتحمله الرسالة الإسلاميّة فتحًا نفسيًّا وروحيًّا بقالب لغويّ. واجه اللسان الفصيح لجج لغات أقوامٍ في جهات الأرض كافّة، طيلة أكثر من 1400 عامٍ من الاحتكاك والتفاعل، أكسبته واكتسب منها الكثير، فضلًا عن احتواء اللّغة العربيّة أنساقَ لهجاتٍ محليّة، لتغدوَ مزيجًا عجائبيًّا يكاد «لا يُفهِم الحُدَّاثَ إلا التّراجِمُ» _على حدِّ قول المتنبي_ بين متحدّثيها أنفسهم. وهذا لازم عن كون اللّغة ابنة الحياة والتفاعل الاجتماعيّ الإنسانيّ، تغتني به أو تفتقر بقلّته وانغلاقها على نفسها. فهل استطاعت العربيّة بلسانها القريشيّ الأوَّليّ الثبات، أم أنّها وسط التراكم والتنامي المضطرد محكومةٌ بالزوال لتكون مزيجًا جديدًا آخر مختلفًا عن جذوته الأولى؟

للجواب على هذه الإشكاليّة تطرّق البحث إلى تعريف اللّغة وأصلها ومراحل تفاعلها، وتحليل نقاط القوّة ونقاط الضعف، والتهديدات والصعوبات والفرص المتاحة، ليخلص إلى أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة الراهنة ليست هي لغة العربِ التي فتحت العالم منذ أكثر من 1400 عام، وأنّ العربيّة الراهنة تواجه خطر الزوال مع انكفاء مكانة العرب، وتشتُّت شملهم، وتضاؤل وزنهم القوميّ والسياسيّ والعلميّ والتقنيّ والعسكريّ والاستراتيجيّ،

بتأثير عواملَ ذاتيّةٍ وتحدّياتٍ خارجيّة. فهل تستفيق القوى المعنيّة، المتمثّلة بالحكومات، ومجامع اللّغة العربيّة، ومراكز البحث والجامعات، ودور الثقافة ومنتديات الفكر، لمواجهة هذا الخطر؟!

وخلص البحث في المحصّلة إلى اقتراح توصياتٍ من شأنها المساهمة في توليد خطّة إنقاذ للنهوض باللّغة العربيّة.

كلمات مفتاحيّة: اللّغة العربيّة – التّكنولوجيا – الحرب اللّغويّة – لسان قريش – القرآن الكريم – الفتح الإسلاميّ.

Abstract

The Arabic language has enjoyed an advanced global standing, ranking fourth or fifth among the world's leading languages. This is the current result of a long historical context spanning several thousand years of growth, during which it interacted with numerous influences and factors. This was after the Quraish dialect prevailed among the tongues of the Arab tribes and became the language of the Holy Qur'an. The Islamic message carried a psychological and spiritual conquest through its linguistic form. The eloquent language faced the tumultuous languages of peoples from all over the world, throughout more than 1,400 years of contact and interaction, which gained it and from which it acquired much. Furthermore, the Arabic language contains a host of local dialects, becoming a wondrous mixture that "modernists can hardly understand except the translations" (Al-Mutanabbi) among its speakers themselves. This is a necessary consequence of the language being a product of life and human social interaction, enriched by it or lacking in it due to its scarcity and isolation. Has Arabic, with its original Quraysh dialect, been able to remain stable, or is it doomed to disappear amidst steady accumulation and growth, becoming a new, different blend, different from its initial embers?

To answer this problem, the research presents a definition of the language, its origins, and the stages of its interaction, analyzing its strengths, weaknesses, threats, difficulties, and available opportunities. It concludes

that current classical Arabic is not the language of the Arabs who conquered the world more than 1,400 years ago. It also finds that current Arabic faces the threat of extinction with the decline of the Arabs' status, their fragmentation, and the diminishment of their national, political, scientific, technological, military, and strategic influence, influenced by internal factors and external challenges. Will the relevant forces—governments, Arabic language academies, research centers, universities, cultural centers, and think tanks—wake up and confront this threat?

The research concludes by proposing recommendations that will contribute to generating a rescue plan for the advancement of the Arabic language.
Keywords:

Arabic language – technology – linguistic warfare – Quraysh language – the Holy Qur'an – the Islamic conquest.

مقدّمة

حفلت اللّغة العربيّة بمزايا تكاد تكون فريدة، وقيمٍ أكسبتها مكانةً عالية بين لغات الأمم عبر التاريخ. منها أنّها لغة وحي بلسان قريش، ما جعل هذا اللّسان يسود على باقي ألسنة شبه الجزيرة العربيّة، ليصبح لغة عالميّة تطبق الآفاق والأقاليم. (العزاوي، (2017)، ص. 31–28) وعلى كاهل القرآن الكريم، امتدّت وانتشرت بالفتح والتفاعل في قارات العالم القديم الثلاث، لتكنز أهم منجزات العقل البشريّ في العصور الوسطى، عصور الازدهار الإسلاميّ، من العهد الأمويّ فالعباسيّ حتّى المملوكيّ، من تمظهرات الدولة في الإسلام.

وفي تلك العهود، وبخاصة الأمويّ منها والعباسيّ والفاطميّ، حين غدت العربيّة لغة الدولة والدواوين والتجارة والعبادة والتعلّم، نشط النقل والتعريب، بخاصة التعاون مع علماء السّريان والإغريق والهنود... فازدهر تأليف المعاجم والموسوعات وغيرهما، والحاجة ماسّة إلى استعادة ازدهار حركة التعريب لإثراء اللّغة العربيّة. (دويدري، (2010)، ص. 100–92)

ولا شكّ في أن اللّغة العربيّة اليوم إحدى أبرز اللّغات العالميّة انتشارًا، وتحتل المرتبة الرابعة أو الخامسة عالميًا من حيث عدد المتحدّثين بها، حسب تصنيف الأمم المتحدة، حيث يتحدّث بها أكثر من 550 مليون نسمة، منهم حوالي 300 مليون يعتبرونها لغتهم الأمّ، بينما يستخدمها حوالي 250 مليونًا كلغةٍ ثانية. (موقع الجزيرة.نت، مقالة «اللّغة العربيّة.. أصلها وتاريخها وعدد الناطقين بها»، تاريخ الدخول للموقع الخميس في 7 آب 2025، الساعة 12,31 مساء)

وتعدّ اللّغة العربيّة إحدى أعرق اللّغات في العالم، وأغناها وأقدرها على البقاء والاستمرار، لجهة قِدم وجودها ومحافظتها على البقاء قيد الحياة، الحياة اليوميّة لمئات الملايين من الناس على مساحة قارّية واسعة في آسيا وأفريقيا. (النقيب، (لا تا.)، ص. 282– 283) وهذه العراقة تُكسب اللّغة ميزة فريدة هي الغنى والثراء في مفرداتها وأساليبها وصورها، وقدرتها على استيعاب تراث شعوبٍ كثيرة وتمثُّلِه والتفاعل معه. (النقاش، (2010)، ص. 38–33)

وتمتازُ اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى هاتين القيمتين الانتشار والعراقة، بمكانة عالميّة هامّة، نظرًا لكونها لغة دين الإسلام، ولغة القرآن الكريم بوصفه كتاب أوحي به إلى النّبيّ محمّد ﷺ، وهذا يجعلها لغةً أولى في الجامعات الإسلاميّة وكليّات الفقه والشريعة في العالم، وواجبة الإتقان على مئات الآلاف من طلاب تلك الجامعات والكليّات، ومثلهم من خطباء المساجد والجوامع في العالم.

ولكن إلى جانب ثراء اللّغة وغناها، وعراقتها وعالميّتها، هناك تحدّيات وجوديّة تقف أمام اللّغة العربيّة حاليًّا، ليس أقلّها تسلل المحكيّات المحلّية إليها، وسطوة التكنولوجيا، وميل المتلقّين إلى لغات السوق والتجارة والأعمال، الأكثر سهولة وسلاسة وطلبًا في سوق العمل والتجارة والعلم، قياسًا إلى اللّغة العربيّة التي تستخدم الحركات فوق الحروف أو تحتها، ما يزيد تعلّمها صعوبةً بخاصة على الأجنبيّ عنها. (العقاد، (2014)، ص.32–29)

لذلك يحاول هذا البحث الإجابة عن الإشكاليّة الأساسيّة الآتية:

هل تستطيع اللّغة العربيّة الصمود وتخطّي أزمات البقاء والتقدّم في مواجهة التحديات، أم أنّها تسير نحو الزوال؟

وتتفرّع من الإشكاليّة الأساسيّة إشكاليّاتٌ فرعيّة:

ما التحدّيات الوجوديّة أمام اللّغة العربيّة؟ وكيف يمكنها المواجهة؟ وكيف يمكن تطوير بناها وأساليبها؟ وهل يكفي ترشيق اللّغة وإصلاحُ التّعليم وتوظيف التكنولوجيا؟

وللإجابة على الإشكاليّة الأساسيّة والإشكاليّات الفرعيّة توزّع البحث إلى مقدّمة وثلاثة مباحث، وخلاصة تضمّنت توصياتٍ علميّة.

تناول المبحث الأوّل مطلبين: المطلب الأوّل تعريف اللّغة وأصلها، والمطلب الثاني مراحل تطوّرها من الشّفاهَة إلى التدوين.

أما المبحث الثاني فتناول مطلبين أيضًا: المطلب الأوّل تضمّن تحليل حالة اللّغة العربيّة، والمطلب الثاني ناقش نتائج هذا التحليل.

أما المبحث الثالث فتناول خطّة النّهوض باللّغة العربيّة لردم الفجوة اللّغويّة المتسعة.

المبحث الأول

يتناول هذا المبحث تعريف اللّغة وأصلها، ومراحل تطوّرها من طور الشفاهة إلى التدوين، للإشارة إلى التطوّرات والتغيّرات التي شهدتها اللّغة العربيّة من طورها العربيّ الأوليّ شبه المغلق إلى طورها الإسلاميّ الممتد على التلاقح والتأثّر. بما فيه توسّع ثرائها وغناها، وتطوّر دلالات مفرداتها (ستيتكيفتش، (لا تا.)، ص. 171–155)

أوّلًا: تعريف اللّغة وأصلها

تُوجَدُ تَعْرِيفاتٌ كَثيرةٌ لِلُّغةِ عرَّفها علماءُ شكّلوا مراجعَ علميّةً وازنة، هنا نعرض أهمَّ أرْبعةِ تَعْريفاتٍ للُّغةِ عند القُدماءِ والمُحْدَثينَ:

1 – ابن جنِّي: يُعدُّ تَعْريفُ اللّغة عند ابنِ جنِّي (المُتوفَّى: 391هـ) مِنَ التَّعْريفاتِ المهمّة جدًّا؛ حيثُ قال: «حدُّ اللّغة أصْواتٌ يُعبِّرُ بها كلُّ قَوْمٍ عن أغْراضِهم»، (ابن جنيّ، «الخصائص»، (1957)، ص. 34). (أورده موقع الدّرر السنيّة، تاريخ الدخول الجمعة 8 آب 2025، الساعة 2,30 مساء، من الرابط: (https://dorar.net/arabia))

فأكّد الطَّبيعةَ الصَّوتيَّةَ لتَشكُّل اللّغة، كما ذكَر وَظيفتَها الاجْتِماعيَّةَ في التَّعْبيرِ ونَقْلِ الفِكرِ، وأنّها لغة استخدامٍ وتفاهم وتفاعل يوميّ في مُجْتمَعٍ.

2 – ابن خلْدونَ: يرى ابنُ خلْدونَ أنّ «اللّغة في المُتعارَفِ هي عِبارةُ المُتكلِّمِ عن مَقْصودِه». (ابن خلدون، لا تا.، جزء 1، ص. 753)

أمّا الباحِثونَ المحدَثون فعرّفوا اللّغة بتعريفات أكّدت الطَّبيعةَ الصَّوتيَّةَ للُّغةِ، والوَظيفةَ الاجْتِماعيَّةَ لها، وتَنوُّعَ البِنْيةِ اللّغويّة مِن مُجْتمعٍ إنْسانيٍّ لآخَرَ، ما يجعل أدب كلّ أمّة له خصائصه الخاصّة به. (النقيب، (لا تا.)، ص. 266)

ومِن أهمِّ هذه التَعْريفاتِ:

3– كارول Carroll الذي قال في كتابه «دِراسة اللّغة»: «أيُّ لُغةٍ مِنَ اللّغات هي نِظامٌ بِنْيويٌّ ((Structural System مِنَ الأصْواتِ العُرْفيَّةِ المَنْطوقةِ (arbitrary vocal sounds)، ومِن تَتابُعاتِ الأصْواتِ ((sequences of sounds الَّتي تُسْتخدَمُ أوِ الَّتي يُمكِنُ أنْ تُسْتخدَمَ في التَّعامُلِ بين الأفْرادِ ((interpresonal communication عند مَجْموعةٍ مِنَ البَشَرِ، ويُصنِّفُ الأشْياءَ والأحداثَ والعَمليَّاتِ الَّتي تَتِمُّ في البيئَةِ الإنْسانيَّةِ». (حجازي، لا تا.، ص. 9)

4– سابير (Sapir): وجاء في تعريفه أنّ «اللّغة طَريقةٌ إنْسانيَّةٌ بَحْتةٌ غيرُ غَريزيَّةٍ لتَواصُلِ الأفْكارِ والانفِعالاتِ والرَّغَباتِ بِواسِطةِ الرُّموزِ المُنتَجةِ إنْتاجًا إراديًّا».(جون ليونز، (1987)، ص.4– 6)

وتتعدّد تعاريف اللّغة، حسب معايير بناء كلّ تعريف، وتجربة المعرِّف ومنابع ثقافته وعلمه، لكن من البديهيّ حسبان أنّ اللّغة بنت الحياة في مجتمع ما أو مجتمعات عدّة متقاربة الدورة الحضاريّة وتفاعلاتها. وبكونها وسيلة تواصلٍ صوتيٍّ بين أبناء ذلك المجتمع أو تلك المجتمعات، لإيصال أفكارهم ومشاعرهم، وتلبية حاجاتهم، وتيسير حياتهم في سياق تفاعلها وتطوّرها، فهي تؤثّر في ذلك السياق وتتأثّر به. (صوفان، (2010)، ص. 24–18) سيّما وأنّ اللّغة الفصيحة هي لغة كتابةٍ أكثر منها لغة قول، ما يوسّع شقّة التباين بين المقول والمكتوب. فالمقول عادةً هو العاميّ المحكيّ، ويكون الأيسر في التداول اليوميّ الشفاهيّ عن المكتوب الشديد الضّبْط في قواعد التدوين.

فالمقول مكتسَبٌ بالفطرة في حضانة الأسرة والتفاعل اليوميّ، بينما المكتوب يتمّ اكتسابه في دورةٍ تدريسيّة في المسجد أو المدرسة مثلًا. وهذا التفاعل بين المقول والمكتوب عادة ما يُثقل اللّغة، ويؤدّي للامتزاج بين اللّغات بخاصة القديمة منها إلى العربيّة، وبين المحكيّ العامّيّ الدراج وبين الفصيح. (العقاد، (2014)، ص. 85–81)

ولمعرفة هذا الامتزاج بين اللّغات الأخرى واللّغة العربيّة، وأهميّة انتقال مفرداتها إليها، بحيث تشكّل من جهة إغناء لها، لكنّها من جهة أخرى توجِدُ مفرداتٍ غريبةً عن النّسَق العربيّ ولو كتبت بالأحرف العربيّة، ولعرض بعض النّماذج يقول أحد الباحثين المصريّين «منذ نعومة أظفاري وأنا أتعجّب من بعض الكلمات الغريبة التي أرى أنّها لا تتّفق مع سياق اللّغة العربيّة التي كنتُ أتعلّمها في المدرسة وأقرأها في الشّعر. وظلّ هذا الاندهاش معي لسنواتٍ وأنا أسمع من حولي كلماتٍ من هذا النَّوع مثل كلمة «بخ» و«هَلْوس» و«يفشفش» و«مخستع» و«منكوت» و«يضحضح» و«يتشفشف»..». (مقار، 2004، ص. 7) «وهناك كلمات كنت أتوقّع أنّها لغةٌ عربيّة فصحى، وفوجئت أنّها غير عربيّة، ولها أصلٌ هيروغليفيّ مثل كلمة «صحراء» و«رحب» و«خسيس» و«فاخر» و«باهر»). (مقار، المرجع نفسه، ص. 7) ولم يقتصر الاختلاط على العربيّة الفصيحة، بل أصاب المحكيّة المصريّة أيضًا «وقد وجدت اللّغة العاميّة المصريّة أنّها خليطٌ من عدّة لغاتٍ كثيرة من «المصريّة القديمة» و«القبطيّة» و«الفارسيّة» و«التركيّة» و«الآراميّة» و«الهنديّة» و«الإيطاليّة»، و«الفرنسيّة» و«الفينيقيّة» و«الإسبانيّة» و«العبرانيّة» وحتّى «الإنكليزيّة». (مقار، المرجع نفسه، ص. 7) و«من المصريّة القديمة: كلمة جنح من دنح أو جنح الهروغليفيّة، وكلمة يشتم من شتم بمعنى يسبّ، وكلمة «كخ» بمعنى «في عفريت»..» (مقار، المرجع نفسه، ص. 7)

وتابع الباحث «مقار» أصول الكثير من المفردات المحكيّة، ليرى أنّها وردت «من القبطيّة: كسكس العاميّة أي يرجع للوراء، ويفرفر بمعى يسقط، وفوطة بمعنى منشفة، وإمبو من إيمو بمعنى ظمآن». و«من اليونانيّة: كلمة أريكة بمعنى فراش وثير، وأساطير من إسطوريا وتعني أخبارًا تاريخيّة، وسيف من سيفوس وتعني القاطع». و«من الفارسيّة كلمة تازة أو طازج وتعني حديثًا جديدًا طريًا، وخنجر وتعني فاعل الدّم (أداة قتل)، وخواجة وتعني سيّدًا، وداية وتعني قابلة أو حاضنة..». و«من التركيّة مثلًا كلمة تنبل

وتعني الكسلان، زلابية من زلوبية وتعني حلوى من الدقيق، وكرباج وتعني سوطًا». و«من الإيطاليّة كلمة رصيد من راسيدوس وتعني الباقي، وكلمة ريف من ريفا وتعني ساحل في إيطاليا، وكلمة سردين وتعني سمك صغير منسوب إلى جزيرة سردينيا، وصالة وتعني القاعة، وكلمة فاتورة وتعني قائمة الحساب». (مقار، المرجع نفسه، ص. 8). ووجد أنّ «من الآراميّة كلمة سمسار من سفسارا وتعني المساوم، وكلمة كشكول من كلمة كنش كل» أي جامع كلّ شيء، وكلمة نبراس من نبرشتا وتعني اللّهب أو الضياء، ودجّال وتعني كذّابًا». و«من الهنديّة كلمات: فيل، ببغاء، فلفل، موز، خيزران، وأنواع أقمشة تفتا وبفتا وكشمير». و«من اللاتينيّة كلمة فرن من فرونوس وتعني مخبز، وكلمة قنديل من كانديلا وتعني شمعة يستضاء بها، وكلمة قنصل من كونسول وتعني مستشارًا..»، و«من العبرانيّة كلمة شاش من شش وتعني نسيجًا رقيقًا، وكلمة قدوم من قردوم وهو آلة للنّجّار، وكلمة كاهن من كهن وتعني خادم الإله..». و«من الفرنسيّة كلمة مناورة من مانوأوفر وتعني عمل اليد أي تمرين تطبيقيّ، وكلمة باقة من باكت وتعني ضمّة زهور..». و«من الإسبانية كلمة ريال ومعناها ملكي من المسكوكات الفضيّة». (مقار، المرجع نفسه، ص. 9) واكتشف أنّه «من الفينيقيّة: كلمة أرجوان وهو لون قماش حريريّ صبغوه من حيوان بحريّ، وكلمة دفتر وتعني كتابًا صغيرًا». و«من الانكليزيّة كاوتشو وتعني مطاطًا».(مقار، المرجع نفسه، ص. 10)

وهناك ألفاظٌ مركّبة من كلمتين وبين لغتين: «شمعدان: من شمع العربيّة، ودان (مكان) الفارسيّة وتعني مكان الشمع، واشْمعنى: مركّبة من إش القبطيّة وتعني ماذا، وكلمة معنى العربيّة: ما معنى أو لماذا. وكريستماس: من كريست وتعني المسيح، ومن ماس الهيروغليفيّة وتعني ميلاد: ميلاد المسيح. وخارصين: من كلمة خار الفارسيّة وتعني حجرًا صلبًا، ومن صين، بلاد الصّين، أي حجر صلب من الصين». (مقار، المرجع نفسه، ص. 10) وهذا يلزم ضرورة دراسة الترابط بين الفصحى والعاميّة واللّغات السابقة للّغة العربية في مجتمعاتنا. (ضيف، (2024)، ص. 296)

ثانيًا: مراحل تطوّرها من الشّفاهة إلى التّدوين

المرحلة الأولى: وهي حقبة نشْأة اللّغة العربيّة في بلاد الحجاز واليمن، وأقدم آثار لها يشير إلى القرن الأول قبل الميلاد. وهذا يعني أنّها أحدث من لغات أسبق عليها،

كالأكديّة في بلاد الرافدين التي تعود إلى ما قبل القرن العشرين قبل الميلاد، والعبريّة إلى القرن الثاني عشر قبل الميلاد، والفينيقيّة إلى القرن العاشر قبل الميلاد، والآراميّة إلى القرن التاسع قبل الميلاد.

المرحلة الثّانية: حقبة العربيّة البائدة أو عربيّة النقوش، وهي لهجاتُ عشائرٍ عربيّة كانت تسكن شمال الحجاز على جوار مع الآراميّين، وقد صبغت هذه اللّهجات بصبغة الآراميّة، وبادت قبل الإسلام. كالنقوش اللّحيانيّة، والنقوش الصفويّة، والنقوش الثموديّة، ونقش النمارة، ونقش زبد، ونقش حوران. واستطاع المستشرقون الغربيّون في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، كالمستشرق الدنماركيّ مارستن نيبور، والفرنسيّ جوزيف توماس أرنود، والمستشرق اليهوديّ الفرنسيّ جوزيف هاليفي، والنمساويّ إدوارد غلازر، كشف صحارى شبه الجزيرة العربيّة، وأخذوا مئات الصور الفوتوغرافيّة لنسخ الخطّ المسند.

المرحلة الثالثة: حقبة اللّغة العربيّة الفصيحة، وقد نشأت في الحجاز ونجد، ولا يُعرف لها تاريخ نشأة، ولا مرحلة طفولة، وما هو معروف منها يشير إلى مرحلة نضج واكتمال، ومنه الأدب الجاهليّ، وأقدمه يعود إلى القرن الخامس الميلاديّ.

المرحلة الرابعة: حقبة اللّغة الفصيحة، فحتّى القرن السادس الميلاديّ كانت لكلّ قبيلة عربيّة لهجة تتباين عن لهجة قبيلة أخرى في جوانب شتّى، أهمها الأصوات ودلالات الألفاظ، وكانت ملأى بالوحشيّ والغريب منها، وتعكس صورة قسوة الحياة الأوليّة البريّة، والاغتراب والبعد عن التحضّر والتّمدّن. فلمّا نزل القرآن الكريم بلهجة قريش، أجمع العرب على روعة بيانه وقوة برهانه، ما أسهم بتعميم لهجة قريش، وأصبحت لهجةً فصيحة للعرب يتحدّثون بها جميعهم، ولغةً يلتقون عليها، ولهجات أخرى يتداولونها في نطاق محليّ ضيّق. ونشأت بها تقاليد الأدب والإنشاء، وتهذيب اللّسان والبلاغة التي ارتقت بعد القرآن عما كان قبله. (ابن خلدون، المرجع نفسه)

المرحلة الخامسة: حقبة الانتشار والعالميّة؛ مع الفتوح الإسلاميّة ودخول النّاس في الإسلام انتشرت القبائل العربيّة في المدن والأمصار، وبدخول النّاس من مختلف الأمم في دين الإسلام أصبحت اللّغة العربيّة في مواجهة مع لغات تلك الأمم، كالفارسيّة والسريانيّة والآراميّة والقبطيّة والأمازيغيّة واللاتينيّة، وتتفاعل معها. فنشأت الدواوين

واعتمدت العربيّة لغةً رسميّة للدولة.

المرحلة السادسة: مرحلة الجمع والتدوين، فحتّى القرن الثاني الهجريّ (الثامن الميلاديّ) كان العرب ينقلون آدابهم شفاهةً، وكان لكلّ قبيلة أدبها وخطباؤها وشعراؤها ومفاخراتها، فلما انتشر الإسلام، نشأت قضيّةٌ إنسانيّة أرقى من بواعث مفاخرة القبيلة، وتولّدت الصناعة المعجميّة والإنشاء البليغ. («اللّغة العربيّة.. أصلها وتاريخها وعدد الناطقين بها»، المرجع أعلاه نفسه)

وحرص العرب على صيانة اللّغة العربيّة من اللّحن وشيوع الخطأ والتأثّر باللّغات الأخرى، فبذلوا جهودًا في جمع اللّغة ورواياتها، فاحتاجوا إلى حجج تؤيّد ما يجمعونه للتّدوين فبرز مصطلح «الاحتجاج اللّغويّ»، أي تحديد النصوص الفصيحة التي لم تتأثر بتفاعل العرب مع غيرهم من الأمم. وكان لا بدّ من آلية دقيقة عرضها السيوطيّ في كتابه «الاقتراح في أصول النّحو» (السيوطيّ، جلال الدين، (2006)، «**الاقتراح في أصول النحو**»، ط. 2، دار البيروتي) تضمّنت المعايير الآتية: اعتبار لسان قريش أجود لهجات العرب في فصاحته، وأسلسها لسانًا، وأحسنها مسموعًا وإبانة عمّا في النفس. وحصر النّقل بقبائل عرفت فصيحة ولم تجاور غير العرب، كقيس وتميم وأسد، فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتّكل في الغريب، وفي الإعراب والتصريف، ثمّ هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيّين. وعدم الأخذ عن حضريّ قطّ، ولا عن سكّان البراري الأطراف في شبه الجزيرة العربيّة، فإنّه «لم يؤخذ لا من لخم ولا من جذام، فإنّهم كانوا مجاورين لأهل مصر والقبط، ولا من قضاعة ولا من غسان ولا من إياد، فإنّهم كانوا مجاورين لأهل الشّام، وأكثرهم نصارى يقرؤون في صلاتهم بغير العربيّة، ولا من تغلب ولا من النّمر، فإنّهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونانيّة، ولا من بكر؛ لأنّهم كانوا مجاورين للنّبط والفرس، ولا من عبد القيس؛ لأنّهم كانوا سكّان البحرين مخالطين للهنود والفرس، ولا من أزد عمان لمخالطتهم للهنود والفرس، ولا من أهل اليمن أصلًا لمخالطتهم الهند والحبشة ولولادة الحبشة فيهم، ولا من بني حنيفة وسكّان اليمامة، ولا من ثقيف وسكّان الطائف لمخالطتهم تجّار الأمم». («اللّغة العربيّة.. أصلها وتاريخها وعدد الناطقين بها»، المرجع أعلاه نفسه).

المبحث الثاني

أوّلًا: تحليل واقع اللّغة العربيّة

1 – نقاط القوّة

أ– لغة القرآن: إنّ نزول الوحي الإسلاميّ بالقرآن الكريم بلسان قريش، وتعميم هذا اللّسان ليكون لغة العرب الفصيحة، أعطى اللّغة العربيّة مكانة عالميّة واسعة الانتشار بمقدار انتشار الدِّين الجديد وتكاثُر مؤيّديه. وغدا القرآن حجة لغويّةً على بلاغة اللّغة العربيّة، ومصحفًا مسندًا حافظًا لغالبيّة مفرداتها من الاندثار.

ب – **قوّة ذاتيّة وسمات خاصّة:** في اللّغة العربيّة قوة ذاتيّة وسمات خاصة تجعلها قادرة على الانتشار، طيّعةً على لسان المتعلّم، فصيحة التراكيب، رشيقة المفردات، بعد تنقيتها من وحشيّ الكلام وغريب الألفاظ.

ج – **اكتناز منجزات العقل البشريّ:** اكتنزت اللّغة العربيّة منجزات العقل البشريّ لحوالي ألف سنة، فكُتبت بها المعاجم والموسوعات، وأمهات التصانيف والمراجع، في كلّ ميدان وعلم وفنٍّ وصناعة، بخاصة خلال عهودها الأمويّة والعباسيّة والفاطميّة، قبل بدء عصر الانحطاط، وفقدان مقاليد الإدارة لأقوام وافدة، كالفرس والهنود والتُّرْكُمان والكُرْد والمماليك والتُّرك.

2– نقاط الضَّعف

أ – تناقض السياسات التربويّة اللّغويّة للدّول العربيّة: تشكّل السياسات اللّغويّة والتّعليميّة التي تتبعها الحكومات العربيّة مشكلة، لأنّها تتّسم بالارتجاليّة والعشوائيّة والتناقض، فلم تستطع أن تعالج القضيّة اللّغويّة بالشكل العلميّ كحالها في الدول المتقدّمة، ولم تعط الأهميّة اللازمة لها كالدول والأمم المتحضّرة، واعتبارها من أهم القضايا المصيريّة والاستراتيجيّة في مسار الاستقلال الثقافيّ والفكريّ، والتطوّر السياسيّ والتنمية الاقتصاديّة. (بوسريف، (2013)، «لسان بدون لسان ومشكلة الدعوة إلى تدريس العامّة في المدارس المغربية،» الأحداث، 21 /10/ 2013).

ب– نخبة ثقافيّة مغتربة ترفض كلّ ما هو تراثيّ ووطنيّ: تواجه اللّغة العربيّة في معظم الدول العربيّة مثقفين نافذين ينادون بأفضليّة اللّغة الأجنبيّة الفرنسيّة أو

الإنكليزيّة، واستبدال اللّغة العربيّة الفصيحة باللهجات المحليّة (العاميّات)، (النقيب، (لا تا.)، ص. 195 وما بعدها) كمبادرة السعقليّة (نسبة إلى الشاعر اللبناني الراحل سعيد عقل)، وهذا يولّد أسئلة كثيرة عن تطوّر الوعي اللّغويّ؛ وهل سياق التطوّر اللغويّ الغربيّ عالميّ وصالح لكلّ الأمم؟ (الطلابي، (2010)، ص. 3) و (وعلي، مقالة في موقع مركز دراسات الوحدة العربيّة، منشور في 25 يناير 2025، تاريخ الدخول الأحد 2 آب 2025، الساعة 10.30 مساء، من الرابط:

https//:caus.org.lb/the-arabic-language-crisis-causes-appearances-and-ways-to-overcome/

وعدّ المثقّف الكويتيّ محمّد الشارخ أنّ «النخبة المثقّفة العربيّة غير مهتمّة بمستقبل اللّغة العربيّة، لأنّها تتحدّث لغاتٍ أجنبيّة، وبالتّالي لا يهمّها تعلُّم هذه اللّغة وتعليمها وتطويرها». (الزغول، (2005)، ص. 60).

ج- خطّة إقصاء للّغة العربيّة من المؤسّسات العامّة: تستهدف اللّغة العربيّة داخل دولها، وغالبًا على يد السلطات الحاكمة والمتنفذة، عراقيل لا تساعد على النموّ والازدهار، أبرزها الإقصاء من الاستعمال في المجالات والقطاعات الحيويّة. يقول عبد العليّ الودغيري: «كيف يُرجى للّغة العربيّة أن تتقدّم وتتطوّر وتنتشر وتزدهر، إذا كنا – بحججٍ واهية – نمانع في استعمالها في الإدارة والاقتصاد والحياة العامّة، بل ونرفض حتّى مجرّد مناقشة استعمالها في مجال التّعليم العالي والتقنيّ والعلميّ والصناعيّ؟». (الودغيري، (2008)، ص. 223)

د-غياب سياسة تطوير للّغة العربيّة كلغةٍ رسميّة: يظهر حجم العناية باللّغة العربيّة وحمايتها والاهتمام بها في مجالاتها الثقافيّة والاجتماعيّة والعلميّة ضعيفًا حدَّ الإهمال، رغم كونها لغةً وطنيّة ورسميّة للبلاد منذ ما يُسمّى الاستقلال سياسيًّا. وتدلّ المؤشّرات على رعاية استثنائيّة للمؤسسات الخاصّة على حساب المؤسّسات الوطنيّة الرسميّة، بخاصة في قطاع التّعليم والاستشفاء. ولشدّة ما أصاب اللّغة العربيّة من ضعف حدا أحدهم ليسأل «هل تنتحر اللّغة العربيّة؟». (النقاش، (2010)، ص. 32-27)

هـ – الثنائيّة والتعدّد اللّغويّ: من بين نقاط الضعف التي تعانيها اللّغة العربيّة بين أهلها، الثنائيّة اللّغويّة بين العربيّة من جهة وبين اللّغات الأجنبيّة وبخاصة الإنكليزيّة والفرنسيّة، ومن ثمَّ الإسبانيّة والإيطاليّة، والازدواجيّة اللّغويّة بينها وبين اللّهجات المحليّة، التعدّد اللّغويّ غير المنظّم بينها وبين اللّغات الأجنبيّة، غياب سياسة لغويّة واضحة وفاعلة، تضمن وتحفظ حقوق اللّغات الوطنيّة في الوجود والتداول والاستعمال في كلّ المجالات والتخصّصات والوظائف العليا للّسان، عجز الدولة والمجتمع عن حماية الوظائف الحياتيّة والعلميّة والثقافيّة والاقتصاديّة والتواصليّة للغتها الوطنيّة الرسميّة، ووقوفها عاجزة أمام التآكل والتراجع التدريجيّ لهذه الوظائف. (نهر، (2010)، ص. 273)

و– تهالك مناهج تعليم اللّغة العربيّة: ربما كان من أبرز الإشكالات المرتبطة باللّغة العربيّة الفصيحة مسألة تعليمها وتدريسها، وتكوين الطّلَبة والباحثين في قضاياها وإشكاليّاتها، لأنّ الأمم المتحضّرة والمتقدّمة تجهد لتوفير أحدث الوسائل الديداكتيكيّة والعلميّة التي تضمن للغاتها الحياة والاستمراريّة والتطور، فتألّق اللّغة يسبب انتشارها وازدهارها وتطوّرها للثقافة والحضارة الحاملة لها. (الفهري، وتورابي وبريسول، (2002)، ص. 300.) فمعظم مناهج تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها في غالبيّة الدول العربيّة، وفي مختلف مراحل الدراسة، قديمة، وغالبيتها مستنسَخة لا تسهم في تربية السلائق اللّغويّة لدى الناشئة، ولا تجسّد حيويّة الإعراب وفاعليّته وعفويّته، وصوره الطبيعيّة الميسّرة في ما تقدّم من محتوى لغويّ في قواعدها ونماذجها ونصوصها وأنشطتها. (المعتوق، (2005)، ص. 181)

ز– سياسات العداء اللّغويّ الأجنبيّ: كانت اللّغة العربيّة، إلى حدود بداية الهجمة الأجنبيّة، هي اللّغة الرسميّة في كلّ الدول والأقطار العربيّة، لغة التّعليم والقضاء والسياسة والاقتصاد والتجارة والإدارة والفنّ والأدب وكلّ شؤون الحياة، بل إنّ بعض الدول الأفريقيّة والآسيويّة اعتمدت الحرف العربيّ بكتابة لغاتها المحلّيّة والقوميّة كتركيا وإيران. (الودغيري، (2008)، ص. 65) وتُستخدم الأبجديّة العربيّة في كتابة أكثر من 20 لغةً حول العالم كالفارسيّة، والأرديّة، والكرديّة، والبشتو، والبنجابيّة، والسّنديّة، والأويغوريّة، والمالايو (جاوي)، والجاويّة والسّوندانيّة والمادوريّة والإندونيسيّة (بيغون).

(موسوعة ويكبيديا الحرّة، مفتاح البحث أبجدية عربيّة، من الرابط:

https//:ar.wikipedia.org/

3- الصّعوبات والعوائق

أ- الحروف المتحرّكة: حروف الحركة في اللّغة العربيّة متّفقٌ عليها بين علماء الأصوات أنّها التحدي الأكبر العائق أمام انتشار اللّغة، لأنّ المتعلّم لا يستطيع التعوّدَ عليها بسهولة، فزيادة تأثيرها في لغة يزيد من صعوبة تعلّمها. (موقع الحزيرة.نت، مرجع سابق أعلاه) رغم ما تضفيه الحروف المتحرّكة من قيمة إيقاعيةٍ ونغميةٍ صوتيةٍ تكاد تميّز العربيّة عن غيرها من اللّغات. ولا تخلو بطبيعة الحال حروف اللّغة العربيّة من عيوب. (النقيب، (لا تا.)، ص. 226-220)

تقلّص عدد المتخصّصين بها: فمقارنة باللّغات الأخرى، نجد أنّ الإقبال على دراسة الأدب العربيّ، علوم اللّغة والبلاغة أصبح أقلّ، مع تزايد الاهتمام باللّغات الأجنبيّة في الأوساط الأكاديميّة. (عمر، أحمد مختار، (1993)، ص. 20-19)

ب-ضعف أو تلاشي استخدام العربيّة في التخصّصات العلميّة: معظم التخصّصات كالطبّ، الهندسة، والعلوم تُدرَّس بلغات أجنبيّة في معظم الجامعات العربيّة، ما يحدّ من تطوّر اللّغة العربيّة في المصطلحات العلميّة والتقنيّة المتخصّصة.

ج-ضعف سوق العمل: قلّة الوظائف التي تعتمد بشكل أساسيّ على اللّغة العربيّة، ما يدفع الشباب إلى التركيز على تعلّم الإنجليزيّة أو الفرنسيّة أو غيرهما، وهذه مسؤوليّة صنّاع القرار في الدول، وليس الأفراد.

د-التحوّلات الاجتماعيّة والتكنولوجيّة: تميل الأجيال الجديدة إلى استخدام اللّغات الأجنبيّة في التكنولوجيا، وسائل التواصل الاجتماعيّ، وحتّى في الحياة اليوميّة بسبب منافعها العملية والسوقيّة وكثرة الطلب عليها. (أبو ليل، (1984)، ص. 11-3)

هـ-هيمنة اللّغات الأجنبيّة: انتشار الإنجليزيّة والفرنسيّة كلغتين أساسيّتين في العلوم، التكنولوجيا، والاقتصاد، بسبب قلّة استخدام العربيّة في الأبحاث التقنيّة والتقارير العلميّة.

و–ضعف المحتوى الرقميّ العربيّ: مقارنة باللّغات الأخرى، لا يزال المحتوى الرقميّ العربيّ على الإنترنت محدودًا جدًّا، بسبب ضعف الميزانيّات الماليّة العلمية والدّعم الرسميّ.

ز–أزمة تعريب التّعليم: أزمة تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها في المؤسسات التّعليميّة مستفحلةٌ، سواء على مستوى الموادّ الدراسيّة التّعليميّة أو على مستوى مناهج التدريس، والدّارسون يلاحظون الكثير من نقاط الضّعف. (بوعلي، لا تا.، ص. 124)

ح–ضعف عام في مستوى اللّغة العربيّة عند الطلبة في البلاد العربيّة: تتزايد الشكوى من المربّين والمسؤولين وأولياء الأمور من اللّغة العربيّة. فالطلبة يشكون لأنّهم يبذلون جهدًا كبيرًا لإتقان اللّغة العربيّة؛ والنتائج دون المستوى المطلوب. هذا الضعف أدّى إلى تناقص عدد القرّاء والمهتمّين العرب. وانعكس أزمةً في صناعة الكتاب وسوقه. وهناك من يبرّر الضعف بمقولة صعوبة اللّغة العربيّة. ولا شكَّ في أنّ هذا التردّي سيشكّل إعاقةً خطيرة للمسيرة الحضاريّة والإبداعيّة العربيّة. (بدر، «أسباب ضعف اللّغة العربيّة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وبعض طرق العلاج»، موقع صحيفة اللّغة العربيّة، تاريخ الدخول السبت 2 آب 2025 – الساعة 10,15 مساء، من الرابط:

https//:arabiclanguageic.org/view_page.php?id348=

ط–تقاعس مجامع اللّغة العربيّة: وإذا أخذنا نموذجًا مجمع اللّغة العربيّة في دمشق، وهو أقدمها في العالم العربيّ، فمهامه خمسٌ، هي: الأولى: المحافظة على سلامة اللّغة العربيّة وجعلها ملائمة لحاجات الحياة المتطوّرة، والعمل على الحدّ من انتشار العاميّة في مختلف المجالات. الثانية: وضع المصطلحات العلميّة والفنيّة والأدبيّة، والسعي في توحيدها ونشرها في سورية والوطن العربيّ. والثالثة: العناية بالدراسات العربيّة التي تتناول تاريخ الأمّة العربيّة وحضارتها. والرابعة: العناية بإحياء تراث العرب في العلوم والفنون والآداب. الخامسة: النظر في أصول اللّغة العربيّة، وابتكار أساليب ميسّرة لتعليمها وتوحيد طرائق كتابتها. (الموسوعة الدمشقيّة، عنوان مجمع اللّغة العربيّة، تصنيف مؤسّسات ومنظّمات، تاريخ الاسترجاع يوم الأحد 9 آب 2025 الساعة 8.52 صباحًا، من الرابط: https//:com.damapedia/) لنلحظ خطورة مهام مجمع اللّغة العربيّة وجسامة مسؤوليّته العلميّة والتاريخيّة، ونسأل لماذا يحصل

التقصير بحقّها وما العوائق؟ فضلًا عن تقادم أساليبه العمليّة عن الأتمتة والتكنولوجيا المساعدة المفتوحة على التقدّم المضطرد. (خضر، (2010)، ص. 6-5)

ثانيًا: التّهديدات أو التّحدّيات الوجوديّة

أ – الحرب اللّغويّة المعادية: لا تزال الحرب اللّغويّة على البلدان العربيّة، مشتعلةً ومستمرّة، بل وتزداد ضراوة. فإنّ تمكّن الاستعمار من إبعاد اللّغة العربيّة وتهميشها عن مؤسسات الدولة كلغة أولى طوال مدّة احتلاله للبلدان العربيّة بالقوة العسكريّة، تمكّن منه أكثر بعد ما سمّي بالاستقلال، سياسيًّا، رغم الإقرار الشكليّ بأنّ العربيّة لغة رسميّة أولى للدولة، وذلك بتكريس قيمة اللّغات الأجنبيّة واقعيًّا، ومكانتها العلميّة والبحثيّة والسياسيّة والاجتماعيّة. (السيد، (2010)، ص. .33) ولقد ظهر العداء للّغة العربيّة في المشرق مواكبًا لحركة الانعزال السياسيّ والثقافيّ عن البيئات الطبيعيّة العربيّة، كنتيجة لإعلان لبنان الكبير، وتمكّن سلطة الانتداب الفرنسيّ من حكم لبنان وسورية، والإنكليزيّ من حكم فلسطين والعراق ومصر، مددًا زمنية متفاوتة في كلّ بلد، وقد برز في حركات عابرة مثل السّعقليّة (نسبة إلى الشاعر اللّبناني الراحل سعيد عقل) ومدارس جامعات الإرساليّات الفرنكفونيّة والإنكلوسكسونيّة. وفي المغرب ظهر هذا العداء في ثلاث حركات لغويّة وأيديولوجيّة، ورغم اختلافاتها، إلا أنّها تُجمع على كره اللّغة العربيّة الفصيحة والعداء لها، والعمل على إضعافها وتقليص أدوارها ووظائفها وفضاءات تداولها، بكلّ الوسائل السياسيّة والعلميّة والدعائيّة، وهي أربع: – دعاة التّتريك في القرن التاسع عشر لتغليب العثمانية على العربية والعروبة. (النقيب، (لا تا.)، ص. 148-127) – **دعاة الفرنكفونية** وهم الأكثر قوّةً ونفوذًا (ماليًا واقتصاديًا وسياسيًا وعلميًا) في المشرق والمغرب، وهؤلاء يشكّكون في حيوية اللّغة العربيّة وعصريّتها وقدراتها، وينسبون الحيويّة والقدرة على التعبير للعاميّة والأمازيغيّة، والعصريّة والتقنيّة والعلميّة للغة الفرنسيّة، ويدّعون أنّها لغة التواصل الفاعلة والمؤثّرة والمفيدة. (النقيب، (لا تا.)، ص. 164-149) **– دعاة اللّغات الفرعيّة المحليّة** (الكردية، السريانيّة، الأمازيغيّة والعبريّة وغيرها) ولكلّ منها جناح متطرّف ينعكس في السياسة والمجتمع، والإعلام ينازع العربيّة شرعيّتها وعراقتها، وحيويّتها وشعبيّتها ورمزيّتها وهويّتها، مدّعيًا أنّ أغلبيّة الشعب ذات إثنيّة غير عربيّة، والاندماج في

العروبة والحديث والتواصل باللّغة العربيّة انفصامٌ لغويّ. **– دعاة العامّية – الدارجة** وهم الذين يرجعون كلّ اختلالات المنظومة التربويّة والتّعليميّة وفشلها إلى الازدواجيّة اللّغويّة بين اللّغة الفصيحة واللّهجة الجهويّة المحكيّة (الدوارج)، (النقيب، (لا تا.)، ص. 194–165) وينفون عن اللّغة الفصيحة صفة الأمومة التاريخيّة. (بهطاط، «ومازالت اللّغة العربيّة واقفة»، موقع هسبريس، http://www.hespress.com/writers/95541/print.htm)، لكن مهما اشتدّت الحرب اللّغويّة المعادية، فهي تشبه محاولات هزلية لهدم اللّغة العربية، ولن تستطيع تحقيق مراميها. (النقاش، (2010)، ص. 132–123)

***تراجع المستوى التّعليميّ للطّالب في اللّغة العربيّة**

1– جاهزيّة الطّالب: ضرورة تحديد جاهزيّة الطالب للتّعلّم وأسباب تخلّفه الدراسيّ من النواحي النفسيّة والعقليّة والجسديّة والشعوريّة والأُسريّة.

2– التّحفيز: ضرورة التمكّن من تحفيز الطالب بأنشطةٍ لاصفيّة وألعاب مفيدة تسمح له بتطبيق ما تعلّمه في العلاقات مع زملائه ومن حوله.

**** الجاهزية التّعليميّة للمعلّم**

1– تحديد أهليّته للتعليم من النواحي النفسيّة والعقليّة والجسديّة والشعوريّة والأسريّة والعلميّة كافة. والتركيز على تحلّيه بالصفات الإيجابية الشخصية والخلقية والاجتماعية (العزاوي، (2017)، ص. 57–39)

2– اعتبار حصة اللّغة العربيّة أساسيّةً في عمليّة التّعليم، وتعليمها بمنتهى الجدّية والحرص، وفق خطة محضّرة سلفًا ومحدّدة الأهداف والوسائل والكفايات.

3– عدم التنويع في طرائق التدريس وأساليبه، والابتعاد عن النمطيّة الجامدة المتّسقة باستمرار.

4– عدم التزام مدرّسي اللّغة العربيّة باللّغة الفصيحة السليمة خلال حصص التّعليم، وفي التواصل مع طلابهم.

5–مشاركة الطلاب بتقييم جاهزيّة المعلّم وأدائه، واستفتائهم في الصورة المثاليّة للمعلّم.

***** مسؤوليّة سلطة الوصاية عن معالجة التخلُّف الدراسيّ**

تحديث البرامج التّعليميّة للغة العربيّة، وترشيقها من تثقيل الحشو، فلا تكون طويلة وغزيرة، بحيث يستحيل إنهاء البرنامج براحة، وإمكانيّة مراجعته للتمكّن منه تطبيقيًّا. (زاير، وادخل، (2015)، ص. 180-160)

1 – اعتبار العلامات المحدّدة لمواد اللّغة العربيّة مساوية لمواد الرياضيّات والعلوم، ومتقدّمة على اللّغة الأجنبيّة، لتحفّز الطالب على إمكانيّة تحصيل علامات موازية لجهده فيها.

2 – وضع جوائز تحفيزيّة مستمرّة.

3 – تعزيز كلّ ما يقوّي اللّغة الفصيحة في التّعامل اليوميّ، كأن تكون علامة تقديريّة في كلّ مؤسّسة لاستخدام اللّغة الفصيحة.

******تحديد أسباب التخلّف الدراسيّ في الأسرة والبيئة المحيطة**

يتعلّق تحصيل الطالب على توفّر مناخٍ صحيٍّ في أسرته وبيئته، من دعم وتحفيز، أو توتّرٍ وقلق مستمرٍّ، أو حبٍّ ودفء ودعم وتفاهم. (عادل بدر، أسباب ضعف اللّغة العربيّة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وبعض طرق العلاج، المرجع السابق أعلاه).

وهناك مَن حدّد 12 سببًا للتراجع الحاصل في واقع اللّغة العربيّة.(المعلول، (2017)، ص. 8-3)

4- الفرص المساعدة

تشكّل الفرص المساعدة العوامل التي يمكنها أن تسهم في تعزيز نقاط القوّة لتغيير واقع اللّغة العربيّة من واقعها الراهن إلى مستقبلها المنشود، وهذا لا يتمّ من دون تشخيص الواقع وتحديد الحلول، (المعلول، (2017)، ص. 2):

أ – لغة الدّين: عرضنا في البحث سابقًا أنّ اللّغة العربيّة لغة الوحي على النّبي محمد ﷺ، دُوِّنَ بها القرآن الكريم. وهذه الفرصة المساعدة من شأنها أن تساعد بكونها لغة عالميّة واسعة التّحدّث عن طريق المؤسسات الرديفة للدّعوة الدينيّة والعبادة.

ب – عدد المتحدّثين: كذلك عرضنا أنّ عدد المتحدّثين بشكل عام يتجاوز 550 مليون متحدّثٍ، وهو عدد مقبول نسبيًّا، وأسهم في أن تكون لغة رسميّة معتمدة في

جمعيّة الأمم المتّحدة، وتتربّع على المرتبة الرابعة أو الخامسة عالميًّا.

ج – لغة دول ذات قدرة ماليّة هائلة: من الفرص المساعدة أن تكون بين الدّول التي تتحدّث اللّغة العربيّة باقة منها تحوز ثروات طبيعيّة هائلة، من موارد الطاقة ذات الطلب العالميّ الشديد، كالغاز والنفط. وهذا بدوره يشكّل ملاءةً ماليّة عالية لو أحسن توظيف الإنفاق والاستثمار.

د – التقدّم التكنولوجيّ والذكاء الاصطناعيّ: توفُّر التقدّم التكنولوجيّ والذكاء الاصطناعيّ سهّل على الإنسان بذل جهد لتحصيل المعرفة. فبدلًا من حمل مكتبة، أصبح حاسوب محمول يفي بالغرض، أو جهاز كيندل مثلًا، (لدهم، (2019–2020)، ص30–24، و59–54) حيث بُرمجت فيه آلاف الكتب بلغات عدّة حسب طلب الزبون. وتيسّر بهذا التقدّم البحث عن المعرفة بكبسة زر، في محركات بحث عملاقة. فمثلًا موقع (https://archive.org/) يوفّر البحث اللّحظيّ في أكثر من 946 بليون صفحة ويب. ويضمّ أكثر من 45 مليون كتاب، بلغات مختلفة، وأكثر من 14 مليون فيلم، وأكثر من 14 مليون تسجيل صوتيّ، وغيرها الكثير.

المبحث الثالث

يتناول هذا المبحث مناقشة نتائج تحليل واقع اللّغة العربيّة في المطلب الأول، والمطلب الثاني يقترح خريطة طريق للنهوض باللّغة العربية من واقعها باتجاه ردم الفجوة اللّغويّة، والتقدّم بها إلى لغة رائدة ومواكبة للتّطور.

أوّلًا: مناقشة نتائج تحليل حالة اللّغة العربيّة

تناول المبحث الثاني تحليلًا لنقاط القوّة ونقاط الضّعف والصعوبات والتهديدات والفرص؛ ويمكن الاستنتاج أنّ النّهوض باللّغة العربيّة ليس مستحيلًا، وأنّ الانحدار والانحطاط بها وبواقع العالم العربيّ ليس قدرًا نهائيًّا لا مردّ له، وأنّ تحديد ضعف لغة ما يمكن البتّ به بالنّظر إلى واقع هذه اللّغة بين ناسها، فإذا كانت تتقلّص ولا تكبر، فهذا دليل حسيٌّ علميّ على أنّها في خطر حقيقيٍّ وليس تحدّيات متوقّعة فقط.

كانت اللّغة العربيّة في العهود الإسلامية الزاهرة، الأمويّ، العباسيّ، الفاطميّ، لغةَ الدولة والفكر والعلم والفنِّ والثقافة والسياسة، وتطمح شعوب كثيرة إلى اللّهج والتعلّم بها،

أمّا اليوم فقد تقلّص عدد المتحدّثين بها كلغة أمٍّ، وتراجع حضورها في مجالات كثيرة هامّة، منها مجالا التخصّص والبحث العلميّ. هذا الانحسار التدريجيّ يعكس أزمةً تتجاوز مجرّد الاستخدام اليوميّ، لتطال عمق الهويّة الثقافيّة والفكريّة للأجيال القادمة. إنّ الفارق بين لغة الجَدّ والحفيد اليوم ليس مجرد اختلاف لفظيٍّ أو أسلوبيّ، بل هو مؤشّر على تحوّلٍ جذريّ في علاقة الأفراد بلغتهم، حيث تتآكل العربيّة وتتراجع أمام موجات العولمة والتقنيّات الحديثة، ما يجعلها تواجه تحدّيًا وجوديًّا يفرض علينا إعادة النّظر في أساليب الحفاظ عليها، وتجديد روحها في العصر الحديث.

محنة اللّغة العربيّة هي صدًى وانعكاسٌ لمحنة العالم العربيّ وتفكّكه وضياع هويّته، وتلاشي عُراه، في واقعٍ تصدّرت الثّروة على الثّورة، بوصف الثروة تراكمًا ماليًّا مستلبًا في أرصدة بنوك أجنبيّة، ولا يملك عليها أصحاب الثروة أيّ سلطة، وفي مطلع عهد رئاسيٍّ أميركيّ يأتيهم السيد ترامب ليتنازلوا له قسرًا عن جزء وازنٍ منها، بينما الثورة في بلا العرب انكمشت بعد أن تنهاشتها أحزاب فقدت روح الإصلاح، وتنازعت على قسمة ضيزى، فذهبت ريحُها وروحُها؛ كما في قوله تعالى [وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ]. (قرآن كريم، سورة الأنفال، الآية 46)

ولكون اللّغة بنت المجتمع، وحصيلة فعل عقله العامّ، وأرشيف قيمه وأعرافه ولسانه اليوميّ المقول والمكتوب، ارتبط وضع اللّغة في كلّ أمّة أشد الارتباط بوضع الأمّة والمجتمع نفسيهما، اللّذين يتقوّلان ويلهجان بها، فكلّما كانت المجتمعات متقدّمةً ومتطوّرة كانت لغاتها متقدّمة ومتطوّرةً بالنسبة نفسها، لكن العكس ليس صحيحًا. فتقدّم اللّغة لا يحلّ محلّ تقدّم الفكر والروح والأخلاق. فهذا التقدّم هو الذي يبدو في اللّغة مؤشّرًا على تقدّم أبناء الحياة لاستحقاق الحياة وتساميهم فيها، فتتقدّم اللّغة وتسمو وترقى. لذلك فإنّ اللّغة العربيّة تواجه واقع التخلّف الثقافيّ والتردّي الاقتصاديّ والاجتماعيّ والاستنقاع العلميّ، بسبب أنّ هذا الواقع هو نفسه مستبدٌّ ومنتشر في المجتمعات العربيّة، وضاربٌ حتى جذورها، فسلسلة الهزائم والانتكاسات القوميّة والاستراتيجيّة العامّة في المعارك الفاصلة ضدّ التدخّلات الأجنبيّة، وعجز القوى الوطنيّة عن تقديم نموذج وطنيّ عربيّ صالح ومعبّر عما في النفس العربيّة أو النفوس العربيّة العامّة من قوى حيّة، وما

صاحبها من تفاقم الأوضاع الداخليّة على جميع الأصعدة، وما تركته من آثار سلبيّة في المواطن العربيّ، استنادًا إلى أنّ «للنّصر ألفَ أبٍ بينما الفشل يتيم يتخلّى عنه الجميع». وهذا ما ولّد فجوةً لغويّة واسعة وعميقة بين واقع اللّغة العربيّة واللّغات العالميّة والتقدّم العلميّ (خضر، (2010)، ص. 5)

واقترح تقرير التنمية الإنسانيّة العربيّة لسنة 2003 باقة حلول، لتجاوز الواقع المأزوم للّغة العربيّة، ومواكبة دورة التنمية والحضارة والمشاركة فيه:

– **تحمُّل الدول والمجتمعات العربيّة مسؤوليّتها كاملةً** في حماية اللّغة العربيّة وتأهيلها، في مختلف الميادين المعرفيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والإعلاميّة والحياة العامّة.

– **فرض استعمال اللّغة العربيّة بين المواطنين** في كافّة مجالات التواصل والتّعليم بكلّ مراحله وأطواره وتخصّصاته.

– **مواجهة السياسات اللّغويّة المزدوجة** وفق سياسة وطنيّة رسميّة تقرّها القوانين والنصوص التشريعيّة العامة الناظمة لعمل الدولة، والتي تفرض اللّغة العربيّة لغة رسميّة وحيدة للدولة على الورق، بينما في الواقع تشجّع أو تغضّ النّظر على الاستعمال الفعليّ للّغات الأجنبيّة الواسع في المعاملات الاقتصاديّة والإداريّة والتّعليم العلميّ والتقنيّ الجامعيّ. (أعويش، (2011)، ص. 90)

– **تبنّي سياسة لغويّة ترى اللّغة الوطنيّة الرسميّة مسألة هويّة قوميّة** وخصوصيّة اجتماعيّة وسيادة وطنيّة وحضارة وتاريخ، مؤسسة للتنمية الشاملة للوطن والأمّة ومتعلّقة جوهريًّا بهما. (وعلي، بو جمعة، «أزمة اللّغة العربيّة: الأسباب، المظاهر وسبل التجاوز»، المرجع السابق أعلاه)

– **دعم تعريب التّعليم** من صفوف الروضة إلى صفوف الجامعة بأعلى درجاتها، وتعريب كلّ المعاملات الرسميّة وغير الرسميّة في البلاد داخل كلّ دولة عربيّة، وتعميم التّعليم باللّغة العربيّة بوصفها اللّغة القوميّة الوحيدة والرسميّة للبلاد، إلى جانب رعاية كلّ لغةٍ وطنيّة تاريخيّة تهمّ شريحة وطنيّة في البلاد (مثل الأشوريّة – الكلدانيّة – الآراميّة – السريانيّة – الكرديّة – الفينيقيّة – العبريّة– التركمانيّة في بلاد المشرق العربيّ، القبطيّة في مصر، الأمازيغيّة في دول المغرب الكبير) لأنّها تحمل بعض

منتجات التراث القوميّ للدّولة والشعب.

ولكون إصلاح التّعليم في العالم العربيّ ضرورة مطلقة لاستنهاض اللّغة العربيّة واستعادة فعلها ودورها النهضويّ، لا بدَّ من تثوير أنظمة التّعليم لتكون أنظمةً تنمويّة مستدامة، تواكب كلّ تطوّرٍ فيه لتمنية ذائقة الأجيال الجديدة، وتذوّقها للغتها القوميّة وتراثها، وما تزخر به من جمال فريد.

تثوير التّعليم التنمويّ المستدام يكون في الأهداف والوسائل والطرائق والمعايير، ويقوم على البساطة والرشاقة والعراقة والجذب والجمال والحداثة والمعاصرة، وإقصاء كلّ حشو وغريب عن حاجات الجيل الراهن وتحدّيات حياته، ومَن شاء التخصّص في تاريخ اللّغة والأدب فله التوسّع إلى الحدّ الذي يريد، وتقتضي حاجته ومصلحته في حفظ مئات الألفاظ للسيف والرمح والقوس ومكوّنات الخيمة والأثافي والجمل والحصان والناقة... وله أن يحفظ تسلسل الأنساب للقبائل وبطونها وأحلافها ومعاركها ومواردها وحياضها.. لذلك لا بدّ من تحديث الخطط التّعليميّة بأرقى مستوى، وأفضل تنمية نفسيّة اجتماعيّة ترتقي بالوعي القوميّ والاجتماعيّ للطالب، لتؤسس شخصيّته، وتعزّز انتماءه، وتجلو قضيّة حياته أمامه واضحة وفاعلة فيه. ولا بدّ من تحديد العوامل المؤثّرة في العمليّة التّعليميّة للّغة العربيّة، بدءًا من تعلّم القراءة والصعوبات التي تواجه الأطفال خلالها، وضرورة إيجاد الوسائل المناسبة والحلول الناجعة، بكون القراءة هي باب الولوج إلى محراب اللّغة. (صوفان، (2010)، ص. 204–163) فيكون تدريس القراءة بما يلائم الحاجات الفرديّة للأطفال، ووفق المعايير الآتية:

أ – **خطط التّعليم فرديّة**، ما يناسب الطالب (س) لا يناسب الطالب (ك)، لأنّها تقوم على إدراك السِّمات العقليّة والجسميّة لكلّ طفل بمفرده.

ب – **توافق الخطّة مع مستوى ذكاء الطفل** وما فيه من الصفات المميّزة.

ج– **تحتوي الخطّة أساليب علاجيّةً متنوّعة**، ما يجعلها برنامجًا علاجيًا جذّابًا بقالب لغويٍّ قشيب.

د– **تتّسم الخطّة بالنشاط والديناميّة** ليكون إقبال الأطفال على القراءة نشطًا ومتحمّسًا.

هـ– **انتقاء موادّ القراءة المناسبة للطفل**، ومختارة بعناية حتّى تشبع اهتماماته المختلفة

لفئته العمريّة.

و- **الاستعانة بجهود المختصّين في صياغة الخطّة** والمساعدة في تنفيذها، من متخصّصٍ اجتماعيٍّ وخبراءَ تربيةٍ، ومدرّسي موادّ تعليميّةٍ مساعدة: رسم، فنون وأشغال وغيرها. (زاير، وادخل، (2015)، ص. 204-188)

ثانيًا: كيف نتغلّب على الضّعف اللّغويّ العربيّ المستحكم؟

1- **الفصيحة وحدها هي اللّغة الوحيدة:** وجوب اعتبار الدول العربيّة اللّغة العربيّة الفصيحة وحدها هي اللّغة الوحيدة المستعملة داخل أحرام المؤسسات كافّة، وبخاصة التّعليميّة منها في المرحلة الابتدائيّة وحتى الجامعيّة بكافة مراحلها، مهما كان التخصّص الأكاديميّ، واعتبار هذه الكفاية - التحدّث بالفصيحة علامة مؤثّرة في الترقّع إلى صفٍّ أعلى.

2 - **نشر المكتبات العامّة** في كلّ الأحياء والأنحاء، في القرى والمدن وداخل مباني البلديات، على أن تكون مفتوحةً للجميع في وقت يوميٍّ ملائم لهم، لتشجيع القراءة بالجوائز والمكافآت والفعاليّات الشابيّة، وتشجيع الكتابة الأدبيّة الفصيحة بأنواعها كافّة.

3 - **إعداد تربويّ وأكاديميّ وتثقيفيّ ووطنيّ** سليمٌ وكافٍ لمعلّمي اللّغة العربيّة، وتنويع طرق تدريسهم وتحديثها مراعاة للفروق الفرديّة بين التلامذة، والاهتمام باستخدام مصادر التعلّم المنوّعة، ودمج الطلّاب في أنشطة لغويّة غير صفيّة.

4 - **تركيز المؤلّفين والمربّين على التطبيق العمليّ** والتمرُّن المستمرّ، وتقديم المحتوى الرشيق المفيد لكلّ فئةٍ عمريّة معيّنة، ومراعاة اهتمامات الأطفال وميولهم وحاجاتهم، حسب فئتهم عند تأليف مقرّرات اللّغة العربيّة وبرامجها التّعليميّة.

5 - **الاهتمام الشديد بمرحلة التّعليم الأولى** (روضة + ابتدائيّ) لتهيئة الأطفال للتعلّم، وممارسة مهارات اللّغة العربيّة استماعًا، قراءة، نطقًا، فهمًا وكتابة.

6 - **منع استخدام الخادمات الأجنبيّات** في مجال تربية الأطفال والتعامل معهم، لتأثيرهنّ البالغ والسلبيّ على اللّغة العربيّة السليمة عندهم وهم في طور التكوين.

7 – **تفعيل دور الأسرة في رعاية ميول أبنائها** واستعداداتهم وتنميتها، وإكسابهم مهارات اللّغة، وتشجيعهم على التقدّم والارتقاء.

وفي سياق التّعليم وتحديثه وعصرنته يمكن استخدام آليّات عدّة منها:

أ– آليّة البطاقات: والبطاقة هي قطعة ورق مقوّى تثبت عليها جملة أو فقرة أو قصّة مع أسئلة. تجذب الطالب، وتُحدث تنويعًا وتجديدًا مستمرّين، يوفّران إثارته ورغبته في قراءتها والإقبال عليها، وهي وسيلة مفضّلة في العلاج الفرديّ للتّلاميذ الضعفاء. وهناك أنواع عدّة من البطاقات المستخدمة: – **بطاقات تنفيذ التّعليمات**، لطلب عمل معين، بعد توزيعها تتمّ قراءتها بصمتٍ وتنفيذ المطلوب المحدّد فيها. – **بطاقة إجابة عن سؤال**، وتتضمّن قصةً وعليها سؤال، إجابته صغيرة، بعد توزيعها وقراءتها بصمت، يدوّن التلميذ جوابه في دفتره مع رقم البطاقة. – **بطاقة ألغاز**؛ عن شيءٍ معيّن يتحدّث عن نفسه، ثم يُنهي كلامه بمن أنا؟ – أو ما هو؟ ثمّ يكتب الطالب إجابته. – **بطاقة إكمال**؛ يوزّع المدرس بطاقات فيها قصّة قصيرة محذوفٌ منها كلمات ومكانها فارغ، وتدوّن الكلمات المنزوعة في أعلى البطاقة دون ترتيب، فيقوم الطالب بكتابتها بعد القراءة الصامتة في كرّاسةٍ كاملة.

ب – برامج علاج فرديّ للطالب المتأخّر عن باقي التلاميذ، ويزداد التأخّر بسبب فشل الطفل بالتقدّم، وميزة هذه البرامج تحديد مستواه القرائيّ، ومستوى تقدّمه، وأدائه العامّ، لتعزيز العلاقة بين الطفل وأقرانه، لما له من أهميّة كبيرة في حياته. ويعتمد سبر الذكاءات المتعدّدة للأطفال، الذكاء الحركي، والذكاء الاجتماعي، الذكاء البصري. (مركز ديبونو لتعليم التفكير، (2015)، أجزاء 4 – 6 – 8)

ومن مظاهر أزمة اللّغة العربيّة، حسب عبد القادر الفاسيّ الفهريّ، حاجتها إلى معاجم عصريّةٍ ومتنوّعة الموادّ والأهداف، حاجتها إلى كتب القواعد العصريّة، حاجتها إلى الشكل أو التشكيل، حاجتها إلى طرائق تعليم جذّابة، باتّباع كافّة الأساليب كالإلقاء والحوار السقراطي وطريقة القصّة(العزاوي، (2017)، ص. 212–205)، ونقص المؤلّفات العلميّة وبخاصة المترجمة، نقص واضطراب المصطلحات العلميّة، ضعف وتذبذب التنسيق بين الهيئات والمؤسّسات اللّغويّة للاتفاق على توحيد المصطلح العلميّ العربيّ، (دويدري، (2010)، ص. 259–253) وضرورة اشتقاقه أو توليده وفق منهجيّة

علمية تراعي أصول العربيّة (دويدري، (2010)، ص. 216–204) وضعف المَأْسسة اللّغويّة، ضعف الإنفاق على المشاريع اللّغويّة، غياب الإدارة السياسيّة الكافية في معالجة الاختلالات اللّغويّة وكلفتها التّعليميّة والثقافيّة والاقتصاديّة والتنمويّة، تقصير الدولة في حماية اللّغة العربيّة كلغةٍ رسميّة، تقصير المجتمع المدنيّ في حماية اللّغة العربيّة من تغوُّل وهيمنة اللّغات الأجنبيّة وبخاصة الإنكليزيّة والفرنسيّة، ضعف التنسيق والتعاون بين المؤسسات اللّغويّة. (رزيق، (2010)، ص. .74)

ج–التّعليم الإيجابيّ

وهذا النمط المنتج من التّعليم يتركّز على بناء صداقة واحترام وودٍّ بين المدرّس والطالب، ليتحقّق التّعليم بالقدوة والإيحاء، لتوليد التّحفّز الذاتيّ، وحب العلم والمعرفة، والتعلّم باندفاع التلميذ ليصبح طالبًا للعلم، واعتماد باقة استراتيجيات متنوّعة للتدريس، كحلّ المشكلات والتعلّم التعاونيّ والعصف الذهني وخرائط المفاهيم والتساؤل الذاتيّ (العزاوي. (2017)، ص. 233–221) و(زاير، وادخل، (2015)، ص. –341 367). ويمكن استخدام بعض الطرائق لتشجيع الطلاب على التهيئة للقراءة: **1– حسن معاملة المدرّسين للطّلاب** وفتح صدورهم لهم ومشاركتهم، تنظيم الدَّور وحسن الإصغاء للآخرين. **2– تفعيل الهوايات الفنيّة والألعاب الحرّة:** بما تتيحه من فرص تعبير الطلاب عن أنفسهم. **3– عدم مقاطعة الطالب:** لتصحيح كلّ خطأ يقوم به. **4– عرض صور تمثّل قصصًا** ويطلب من الطلاب التمعّن فيها ووصف ما يجري فيها بلغتهم الخاصة. 5– **الطّلب من الطلاب إعطاء كلمات تبدأ بحرف معيّن. 6– كتابة اسم الطالب على بطاقة خاصة** والطلب منه التعرف إلى اسمه. **7– عرض مجموعة صور** والطلب من الطالب تسمية كلّ شيء باسمه مستخدمًا اللّغة الفصيحة بدلًا من العاميّة.

د– توظيف الحاسوب في تعليم اللّغة العربيّة

اللّغة العربيّة كنوزٌ زاخرة، وتعليمها تحتاج إلى المعلّم الخبير الحصيف الواعي المتمكّن؛ ليغوص إلى دررها، ويتذوّق بلاغتها.

– **تنمية المهارت الذاتية:** والواقع أنّ المعلّمين متفاوتون في كفاياتهم وقدراتهم، لكن بمساعدة الحاسوب يمكن التعويض النسبيّ لتوفيره خدمات تعليميّة أفضل، وتوصيلها

إلى جميع الأمكنة في الوقت نفسه، إن اقتضى الأمر، كما في حالة التّعليم عن بُعد. بالحاسوب نركّز على تنمية المهارات الذاتيّة وبإرادة ذاتيّة واستعداد نفسيّ، لا على التحصيل والتلقين، فنطوّر المهارات الذهنيّة للطلاب، ونزيد قدراتهم على التفكير المنظم والمنهجيّ.

– **يوفّر للمعلم وقتًا أطول لتوجيه طلابه:** التّعليم بالحاسوب يوفر للمعلّم وقتًا أطول لتوجيه طلّابه وكشف مواهبهم وتعيين نقاط ضعفهم؛ بسبب الطابع الذاتيّ للتعليم، فينكبّ كلّ طالب على حاسوبه؛ ليجيب وحده عن واجباته في البرنامج المعدّ. وهكذا يتحوّل دور المعلّم من ناقل معلومات إلى موجّه ومرشد، ويتحوّل الحاسوب بأسلوبه التجاوبيّ التفاعليّ إلى صديق مساعد ووسيلة فعّالة تنقله من التلقّي السلبيّ في التّعليم القديم غير التفاعليّ.

– **اعتماد برمجيّات جذّابة:** اللّغة العربيّة كثيرة الفروع من قواعد النحو والصرف والإملاء والبلاغة والأدب والنصوص والنقد، يمكن للطالب عن طريق الحاسوب اعتماد برمجيّات جذّابة تحاوره بصبر وأناة، فتمكّنه من فهم الحقائق وتطبيقها ومحاكاتها، تحسين مخرجات التّعليم في اللّغة العربيّة، ومساس الحاجة إلى تيسير النحو وتشذيب الغرائب. (ستتكيفتش، (لا تا.)، ص. 201–182)

وسيتمكّن الطلاب من استخدام تقنيّات الحاسوب وتوظيفها في التعلّم الذاتيّ المستمرّ أو التّعليم النظاميّ في مختبر الحاسوب، وسيحصلون على معلومات ويستجيبون للأنشطة بسرعة معقولة، وبطريقة تتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم. لكن، تختلف نوعيّة الاختبارات ونوعيّة الموادّ الدراسيّة بما يتلاءم مع الإمكانيّات المتاحة، وبالتّالي، يمكن استخدام الحاسوب في معالجة القصور في القراءة؛ لما له من جاذبيّة ومتعة للطلاب، كأن يسجّل الطالب نطقه لكلمة معروضة على شاشة الحاسوب، ثم يسمع النطق السليم. وهكذا يستطيع المدرّس أن يحصل من الحاسوب على تقرير عن أداء كلّ طالب مع بيان الصعوبات التي واجهها، وعدد الإجابات الصحيحة والخاطئة، وعدد المحاولات التي تمّت للوصول إلى الإجابة الصحيحة؛ وهذا يعين المعلم على تقويم خطّته التدريسيّة في القراءة والكتابة.

وعند بناء الاختبارات بالحاسوب يمكن تكوين بنك اختبارات عن طريق برمجيّة خاصة، وتُوضع في هذا البنك مجموعاتٌ كبيرة من الأسئلة، ويستطيع المعلّم الاختيار منها عشوائيًّا، مع تجنّب عدم تكرار مفرادتها.

– **ينبغي إعداد المعلّمين والمدرّبين المتخصّصين** في مجال الحاسوب وتدريبهم، وعدم ترك التدريس والتدريب في هذا المجال لاجتهادات مدرّبين ومعلمين ليسوا على دراية بهذه المهمّة الضروريّة.

– **حثّ المعلمين على استخدام برامج الحاسوب التّعليميّ** ما أمكن في التدريس بعد معالجة المشاكل الصوتيّة والنحويّة والصرفيّة والدلاليّة. (ضيف، (2024)، ص. 287– 295)

– **تصميم برامج خاصّة لتعليم اللّغة العربيّة**، والاستفادة من تجارب وآليّات تعليم اللّغات الأخرى المتقدّمة في هذا المضمار، مثل: الإنجليزيّة والفرنسيّة والألمانيّة. – توظيف الإنترنت كمتغيّر إيجابيٍّ جديد، والتركيز في كيفيّة استخدامه. (عادل بدر، موقع صحيفة اللّغة العربيّة، أسباب ضعف اللّغة العربيّة لدى طلاب المرحلة الابتدائية وبعض طرق العلاج، المرجع السابق أعلاه)

الخاتمة

يخلص البحث إلى الفصل في السؤال: «هل يمكن إنقاذ اللّغة العربيّة أم أنّها تتدحرج إلى مثواها الأخير في متحف التاريخ اللّغويّ؟

وكما ثبت أنّ اللّغة العربيّة في واقع رديءٍ وتراجع مخيف، وتواجه مخاطر محدقةً حقيقيّة، وإنقاذها ممّا تتردّى فيه يعتمد على خطّة إنقاذٍ متكاملة، تجمع عليها المؤسسات المعنيّة بالإنقاذ–إن وجدت–

ومن الموجع القول إنّ الباحثين العرب لم يبذلوا جهودًا كافية للكشف عن تاريخنا، ومنه تاريخنا اللّغويّ ووثائقه، فهم يبدو أنّهم لا يطيقون العمل في الميدان تحت حرّ الشمس وقرّ الشتاء، حتى أن كشف وثائق مراحل تطوّر اللّغة العربيّة في طور النقوش كان على يد مستشرقين غربيّين وليسوا عربًا.

فهل لجامعة الدّول العربيّة والحكومات المنضوية فيها، ومجامع اللّغة العربيّة، ومعاهد الدراسات والمؤسسات العلميّة البحثيّة والجامعات، عزمٌ للإنقاذ والنهوض باللّغة العربيّة؟ والنهوض باللّغة بعضُ النهوض بالأمّة كلّها، فتنفض غبار كسلها عن عيونها لترى بعينيها واقعها، وتنهض إلى حيث تستحق!

وهكذا، يمكن النهوض بواقع اللّغة العربيّة من استنقاعها الحاليّ إلى حراكٍ منتج وبنّاء ورائد، بخطّةٍ جدّية إذا توفّرت المعايير الآتية:

أوّلًا: إرادة الحكومة والدول في العالم العربيّ على أولويّة اللّغة العربيّة في الواقع: بصياغة التشريعات القانونيّة والجزائيّة التي تحميها وتسائل المقصرين بحقّها من الأولويّة، وحماية فرص العمل للمختصّين ورفع سويّة حقوقهم، وعدّ حيازة شهادة إتقان اللّغة شرطًا لأيّ فرصة عمل في أيّ مؤسسة في العالم العربيّ.

ثانيًا: لوبي اللّغة العربيّة من رجالات الفكر والثقافة والمؤثّرين، ومجامع اللّغة العربية واتّحادات الكتّاب، وقادة التفاعل الاجتماعيّ والفكريّ والفنيّ، يكون حكومةً لغويَّة عربيّة رديفة تتابع خطّة النهوض وتطبيقها وتطويرها كلّما دعت الحاجة.

ثالثًا: المؤسّسات التربويّة من جامعاتٍ ومعاهدَ ومراكز بحثٍ ومدارس لتكون الحاضنة العامّة الاجتماعيّة والميدانيّة للتطبيق اليوميّ للّغة العربيّة الفصيحة بين المنتسبين إليها كافّة، فتكون مخبرًا عمليًّا يوميًّا لهذا التطبيق يشارك فيه عشرات الملايين.

رابعًا: المؤسّسات الإعلاميّة بحكم دورها في صناعة الرأي العامّ، وقدرتها على الانتشار وتعويد أنظار القراء وأسماع المستمعين إليها لإعادة تكوين الذوق اللّغويّ الجماليّ العامّ، وتنقيته من اللّحن والتشويش.

خامسًا: تأسيس الأسرة على أسسٍ عصرية حديثة مواكبة لتحلَّ هي والمدرسة محلّ القبيلة البدويّة السابقة لتربية الأذُن واللّسان العربيَّين على الفصيح النقيّ من الاختلاط واللّحن الغريب.

سادسًا: باقة توصياتٍ لنواة خريطة طريقٍ للنّهوض باللّغة العربيّة قد تشكّل نواة خطّة إنقاذ للّغة العربيّة من مصير الزوال، على أنّها مفتوحة أمام كلّ عقل وقلب حريصَين عليها، لتقارب الكمال في تصوّر الإنقاذ:

1 – الحدّ من تأثير اللّهجات العاميّة لطمس الفصحى، وبالتّالي العربيّة، خاصّة في الإعلام، ومن قبل بعض المؤثّرين. فبرامج وسائل الإعلام الرسميّة باتت هامشيّة، لما تعانيه من فساد وزبائنيّةٍ وتحاصص يُقصي الكفاءات والمبدعين عنها. وهمّها أن تكون بوقًا للسلطة، لا منارة تنير وتهدي وتعلّم. (بومنجل، (2024)، ص. 16–15)

2– ضرورة رعاية المحتوى الرقميّ ومعاييره الأخلاقيّة التربويّة، وشروطه اللّغويّة، وقيمه الاجتماعيّة المراعية لقيم المجتمع المستهدَف، للحدّ من المؤثّرين السطحيّين. (خضر، (2010)، ص. 14–6)

3– تعزيز العلاقة بين الفصحى واللّهجات المحكيّة بتقديم دروس تبرز العلاقة والتداخل بين العاميّة والفصحى. (أبوليل، (1984)، ص. 15–12)

4– الارتقاء بتعليم اللّغة العربيّة ضمن سياقاتٍ ثقافيّة عالميّة ومحليّة، في مناهج تربويّةٍ حديثة تستفيد من كشوف العلوم التربويّة والنفسيّة والاجتماعيّة، تتمثل تجارب الطّلاب وحاجاتهم وبيئاتهم الثقافيّة، وتحبك ارتباطهم بمادة اللّغة العربيّة، وتساعدهم على التفاعل معها كمشاريع مقارنة، وأنشطة دراميّة تمثيليّة، وفعاليّات ثقافيّة، وتنظيم أيامٍ ثقافيّة وحواريّة لقضايا شابيّة راهنة مختلفة.

5 – عصرنة المناهج التّعليميّة وتقديمها سياقًا تربويًّا لغويًّا معاصرًا معيشًا وراهنًا وعمليًّا من حياة الطلاب ومحيطهم.

6 – استحداث برامج تحفّز الوعي القوميّ والحضاريّ العربيّ بالرّبط بين اللّغة العربيّة والهويّة الثقافيّة لزيادة الوعي بالهويّة اللّغويّة.

7– معالجة النقص الشديد للموارد التفاعليّة والتّعليميّة الحديثة بابتكار ألعابٍ تعليميّة وتطبيقات تستخدم اللّغة العربيّة ومدلولاتها وقيم الثقافة العربيّة، والعمل على تطوير وتحديث أساليب التّعليم التقليديّة بالاستفادة من التكنولوجيا والذكاء الاصطناعيّ، باعتماد أنتج نظريات التّعليم كنظريّة التعلّم بالمقلوب، ونظرية استرجاع المعلومات ودمج نظريّات التعلّم. (لدهم، (2020–2019)، ص. 67–60)

8 – تعزيز الكتب الإلكترونيّة والدروس المسجّلة على مواقع وزارات التّعليم المتاحة للجميع، مع الانتباه إلى أن تغيّر المسمّى لا يغيّر من حقيقة المحتوى. فالدروس

المتطوّرة لا تتحوّل رقميّة إذا تمّ تصوير المدرّس وتسجيل الدرس ونشره في مواقع إلكترونيّة.

9 – **إلزام** الجامعات والمدارس بتدريس التخصّصات العلميّة والتقنيّة بالعربيّة، مع توفير ترجماتٍ حديثة ودقيقة للمصطلحات العلميّة. (بومنجل، (2024)، ص. 14–6)

10 – دعم البحث العلميّ باللّغة العربيّة بتمويل الأبحاث المنشورة بالعربيّة وتشجيع الباحثين على الكتابة بلغتهم القوميّة.

11 – تعزيز المحتوى الرقميّ العربيّ عبر تطوير مواقع تعليميّةٍ ومنصّات علميّة عربيّة تنافس المحتوى الأجنبيّ.

12 – تشجيع المؤسسات الحكوميّة والخاصّة على استخدام العربيّة كلغة رسميّةٍ في العمل والمراسلات.

13 – إنتاج إعلام حديث وعصريٍّ باللّغة العربيّة ينتج أفلامًا، مسلسلاتٍ، وبرامجَ علميّةٍ ذات جودة عالية تجذب الشباب.

14 – تعاظم الاستثمار في المحتوى الإبداعيّ العربيّ: يمكن للحكومات ومؤسّسات القطاع الخاصّ الانخراط في تحسين المحتوى الرقميّ العربيّ، واستنهاضه العقول العربيّة المبدعة وتكاملها بدعم المبادرات والمشاريع التقنيّة والتّعليميّة.

15 – تشجيع المطوّرين العرب: بتوظيف أجيال المطوّرين الجدد، وتشجيعهم لخلق وبرمجة مشاريع وبرامج تعليميّةٍ لغويّة عربيّة، وتدريب جيلٍ جديد من المبرمجين والمطوّرين لإنشاء تطبيقاتٍ ومحتوى رقميٍّ مبتكر ومتاح للمستخدمين العرب.

16 – تحسين معايير التّرجمة: تعزيز جودة التّرجمة والتّعريب بين العربيّة واللّغات الأخرى، وتوفير تطبيقات ترجمةٍ أفضل تلبّي احتياجات المستخدمين العرب. (دويدري، (2010)، ص. 109–101)

بهذه الآليّة ربما يمكن التغلّب على نقص المحتوى الرّقميّ العربيّ، وتوفير تجارب أفضل للمستخدمين في العالم العربيّ. تعزيز التّعليم بها، زيادة استخدامها في العلوم والتّكنولوجيا، وتحفيز الأجيال الجديدة على الإبداع بها. والأهمّ وضع سياسات ملزمة

وقوانين تدعم وتنمّي اللّغة العربيّة. بدون هذه الخطوات، استعدّوا لتنحدر العربيّة إلى لغةٍ هامشيّة منتشرة، محشوّة المناهج، ضحلة النتائج.

هكذا يمكن الاستنتاج بأنّه إذا أعددْنا الأمَّ «أعددنا شعبًا طيّب الأعراق»، كذلك النّهوض الفعليّ باللّغة العربيّة يقوم على كواهل المعلّمين والمربّين والمربّيات. عندما تُعزّهم حكوماتُهم وتُنقّي برامجها التربويّة من التبعيّة والدّونيّة والرجعيّة والضّحالة والحشو، وتُكرم مربّيها بحقوقهم وحياتهم في شبابهم، وتحميهم في كهولتهم وشيخوختهم، فهم كفيلون والأمّهات الصالحات بنهضة اللّغة والأمّة.

لائحة المصادر والمراجع

1–ابن جنيّ، أبو الفتح عثمان، (1957)، «**الخصائص**»، تحقيق د. محمّد علي النجّار، لا ط.، جزء 1، القاهرة، المكتبة العلميّة.

2–ابن خلدون، «**كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر...**»، جزء 1، فقرة علم النحو، موقع أرشيف. أورغ، من الرابط:

https://archive.org/details/tibnkhldoun/tkhldon1/page/n753/mode/2up?view=theater

3–الزغول، محمّد راجي، (2005)، «**دراسات في اللّسانيّات العربيّة والاجتماعيّة**»، إربد، الأردن: مؤسّسة حمادة للدراسات الجامعيّة والنشر والتوزيع.

4– العزّاوي، نضال مزاحم، (2017)، «**بوصلة التدريس في اللّغة العربيّة**»، ط. 1، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع.

5–العقّاد، عبّاس محمود، (2014)، «**أشتات مجتمِعات في اللّغة والأدب**»، لا ط.، القاهرة، مؤسسة هنداويّ.

6–الفهري، عبد القادر الفاسي و تورابي، عبد الرزاق وبريسول، أحمد، (2002)، «**أسئلة اللّغة**»، لا ط.، الرباط: منشورات

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

7–المعتوق، أحمد محمّد، (2005)، «**نظرية اللّغة الثالثة: دراسة في قضية اللّغة العربيّة الوسطى**»، لا ط.، الدار البيضاء: منشورات المركز الثقافي.

8–النقّاش، رجاء، (2010)، «**هل تنتحر اللّغة العربيّة؟**»، ط. 2، القاهرة، شركة نهضة مصر

للطباعة والنشر والتوزيع.

9- دويدري، رجاء وحيد، (2010)، «**المصطلح العلميّ في اللّغة العربيّة عمقه التراثيّ وبُعده المعاصر**»، دمشق، دار الفكر.

10- زاير، سعد علي وادخل، سماء تركيّ، (2015)، «**اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة**»، ط. 1، بغداد، جامعة بغداد كليّة التربية، الدار المنهجيّة للنشر والتوزيع.

11- ستتكيفتش، (لا تا.)، «**العربيّة الفصحى الحديثة بحوث في تطوّر الألفاظ والأساليب**»، تر. د.محمد حسن عبدالعزيز، لا ط.، لا مكا.، دار النمر للطباعة.

12- صوفان، أحمد، (2010)، «**أساليب تدريس اللّغة العربيّة**»، ط. 1، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

13- عمر، أحمد مختار، (1993)، «**أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيّين**»، ط. 2، القاهرة، عالم الكتب.

14-ليونز، جون، (1987)، «**اللّغة وعلم اللّغة**»، ترجمة د.مصطفى التوني، ط. 1، الجزء الأول، القاهرة، بيروت.

15- مركز ديبونو لتعليم التفكير، (2015)، «**برنامج الذكاءات المتعدّدة للأطفال**»، الذكاء الحركيّ، ج. 4، والذكاء الاجتماعيّ، ج. 8، الذكاء البصريّ، ج. 6، ديبونو الصغير، ط. 1، الأردن، عمّان.

16-مقار، سامح، (2004)، «**أصل الألفاظ العاميّة من اللّغة المصريّة القديمة**»، الطبعة الأولى، الجزء الأول، القاهرة.

17- نهر، هادي، (2010)، «**اللّغة العربيّة وتحدّيات العولمة**»، لا ط.، القاهرة: عالم الكتب الحديث.

رسالات جامعيّة وأبحاث

1-أبو ليل، نبيل، (1984)، «**قلّة الإقبال على كلّيّات اللّغة العربيّة وأقسامها - أسباب ذلك وعلاجه**»، جامعة بيرزيت، بحث مقدّم إلى ندوة «تعليم اللّغة العربيّة في الجامعات العربيّة»، في جامعة الجزائر 1984/4/9-7.

2- المعلول،، عبدالله إنبية، (2017)، «**فلسفة تعلّم اللّغة العربيّة وبعض أسباب تراجعها حديثًا**»، بحث منشور في مجلّة كلّيّات التربية، العدد السابع، عدد مارس، الجزائر، كلّيّة اللّغات - جامعة الزيتونة.

3-الودغيري، عبد العالي، (2008)، «**اللّغة والدين والهويّة**»، لا ط.، الدار البيضاء: مطبعة

النجاح الجديدة.

4- بومنجل، نوال، (2024)، «**واقع استخدام اللّغة العربيّة، في مواقع التواصل في ظلّ الرموز اللّغويّة – دراسة ميدانيّة**»، مجلّة المعيار، المجلّد 28 – العدد 5، السنة 2024، الجزائر، جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلاميّة.

5-حجازي، محمود فهمي، «**علم اللّغة العربيّة**»، دار غريب للطّباعة والنشر والتوزيع، تاريخ الاسترجاع الاثنين 18 آب 2025، الساعة 11,18 صباحًا، منشور في المكتبة الشاملة، من الرابط:

https://down.ketabpedia.com/files/bkb/bkb-ar11903-ketabpedia.com.pdf

6- خضر، السيّد، (2010)، «**اللّغة العربيّة والتحوّلات الرقميّة**»، بحث مقدّم إلى مؤتمر «اللّغة العربيّة بين الانقراض والتطوّر – التحدّيات والتوقّعات»، جاكرتا – إندونيسيا في 25-22 يوليو 2010.

7- ضيف، رضوان، (2024)، «**الذكاء الاصطناعيّ مشاكل التشريح اللّسانيّ في اللّغة العربيّة Chat Gpt 3.5 و 4 أنموذجًا**»، مقالة منشورة في مجلّة جسور المعرفة، المجلّد 10، تاريخ النشر 1/11/2024، العدد 3 – نوفمبر 2024.

8- لدهم، العربيّ، (2020-2019)، «**اللّغة العربيّة والذّكاء الاصطناعيّ**»، مذكّرة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر.

مقالات

1. السيّد، محمود أحمد، (2010)، «**واقع اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ وآفاق التطوير**»، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، العدد 66، كانون الأول/ديسمبر 2010.

2. الطلابي، امحمد، (2010)، «**التعريب بين الوعي المفوت والوعي المطابق**»، مقالة في مجلة الفرقان (المغرب)، العدد 65.

3. بدر، عادل، «**أسباب ضعف اللّغة العربيّة لدى طلاب المرحلة الابتدائيّة وبعض طرق العلاج**»، مقالة منشورة في موقع صحيفة اللّغة العربيّة، تاريخ الدخول السبت 2 آب 2025 – الساعة 10,15 مساء، من الرابط: https://:arabiclanguageic/view_page.php?id=348

4. بوسريف، صلاح، «**لسان بدون لسان ومشكلة الدعوة إلى تدريس العامّة في المدارس المغربيّة**»، مقالة منشورة في جريدة «الأحداث»، 21 /10/ 2013.

5. رزيق، أحمد، (2010)، «**قراءة في كتاب أزمة اللّغة العربيّة في المغرب لعبد القادر الفاسي الفهري**»، مقالة في مجلة «الفرقان»، العدد 65.

6. ملفّ «**اللّغة العربيّة والتنمية البشريّة: الواقع والرهانات**»، (2011)، وجدّة: مركز الدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، ج 1.

مواقع إلكترونيّة

1- بهطاط، مولاي التهامي، «**وما زالت اللّغة العربيّة واقفة**»، مقالة في موقع هسبريس، المغرب، من الرابط: http://www.hespress.com/writers/95541/htm..print

2- الجزيرة.نت، «**اللّغة العربيّة.. أصلها وتاريخها وعدد الناطقين بها**»، مقالة منشورة بتاريخ 18/12/2018، آخر تحديث: 18/12/2024، تاريخ الدخول للموقع الخميس في 7 آب 2025، الساعة 12,31 مساء، من الرابط:

https://www.aljazeera.net/encyclopedia/2023/12/18

3- الدُّرر السنيّة، تاريخ الدخول الجمعة 8 آب 2025، الساعة 2,30 مساء، من الرابط: https://dorar.net/arabia/2335/

4- الموسوعة الدمشقيّة، «**عنوان مجمع اللّغة العربيّة**»، تصنيف مؤسّسات ومنظّمات، تاريخ الاسترجاع يوم الأحد 9 آب 2025 الساعة 8.52 صباحًا، من الرابط: https://damapedia.com/

5-موسوعة ويكيبيديا الحرّة، «**أبجديّة عربيّة**»، تاريخ الدخول الأربعاء 13 آب 2025 الساعة 12,41 صباحًا، الرابط:

https//:ar.wikipedia.org/wiki/

6 -وعلي، بوجمعة، «**أزمة اللّغة العربيّة: الأسباب، المظاهر وسبل التجاوز**»، مقالة في موقع مركز دراسات الوحدة العربيّة، منشور في 25 يناير 2025، تاريخ الدخول الأحد 2 آب 2025، الساعة 10.30 مساء، من الرابط:

7 - https//:caus.org.lb/the-arabic-language-crisis-causes-appearances-and-ways-to-overcome/

المأزق الوجوديّ في روايات «سمير قسيمي»

The Existential Predicament in the Novels of Samir Kacimi

د.عبير محمّد حجازي[1]

Dr. Abir Mohammad Hijazi

تاريخ الاستلام 11/8 / 2025 تاريخ القبول 25 /12/ 2025

المُلخّص

يعالج هذا البحث المأزق الوجوديّ الّذي يعاني منه «المجتمع»، كما بدا، من خلال بعض روايات سمير قسيمي. ترتكز هذه المعالجة، بدايةً، على تبيان الأزمة الّتي يعاني منها المُثقّف من ناحية انكفائه وعدم قدرته على القيام بدوره الرّيادي في خدمة المجتمع، والأخذ بيده نحو الرّقيّ والتّقدّم.

يدرس بعد ذلك، العقليّة العربيّة المتردّية، من ناحية الإيمان بالسّحر والتّنجيم و »نبوءات« بعض الأفراد الّذين لا يملكون مقوّمات التّفكير السّليم.

ينهض بعدها، مرتكزًا على المأزق الحضاريّ الّذي تعرّيه العلاقة بالغرب، ونظرة الغرب إلى المجتمع الرّوائيّ لدى قسيمي، وعلى الموقف الانهزاميّ الّذي يسجّله ذلك المجتمع.

الكلمات المفتاحيّة: مأزق، وجوديّ، أزمة، حضارة.

Abstract:

This research addresses the existential impasse experienced by society, as depicted in some of Samir Kacimi's novels. The study focuses on revealing the crisis faced by the intellectual, particularly in terms of his withdrawal and inability to fulfill his leading role in serving society and guiding it toward progress and development.

It then examines the deteriorating Arab mindset, especially the belief in magic, astrology, and the "prophecies" of certain individuals who lack the foundations of rational thinking.

1 – باحثة جامعيّة.

The research also explores the civilizational impasse exposed through the relationship with the West, the Western perception of the society portrayed in Kacimi's fiction, and the defeatist stance taken by that society in response.

Keywords: Impasse, Existential, Crisis, Civilization.

مقدّمة

نعني بالمأزق الوجوديّ، تلك الأزمة شبه المُستعصية، القائمة على وعيٍ مُربكٍ لحالةٍ حضاريّةٍ لا تُرضي النّاظرَ في عمقِها. يرتبطُ المأزقُ الوجوديُّ بمعنى الحياة، وبثنائيّة الجدوى والعبثيّة على مستوى الفرد والجماعة. وهو أيضًا، شديد الالتصاق بالقلق الواضح حول إمكانيّة التّطوّر لتحصين الذّات الحضاريّة العامّة بين الأمم والمجتمعات.

وبناءً عليه، تتمحور إشكاليّة هذا البحث حول كيفيّة معالجة «سمير قسيمي»[1] لهذا المأزق، في بعض رواياته، إذ تُطرَح عبر أسئلةٍ كثيرة ومعقّدة، منها سؤالان اثنان نراهما أكثر أهميّةً من غيرهما:

كيف تمظْهرت جوانب المأزق الوجوديّ، عبر جزئيّاتها، في بعض رواياته؟ وهل رأى أنّها من طبيعة «العقل» لدينا، أم من نتائج هيمنة الآخرين؟

نفترض، أوّلا، أنّه عالجها انطلاقًا من أزمة المثقّف، ومن هزيمته، ومن العقل الغيبيّ القائم على الإيمان بالخرافة والسّحر والتّنجيم، ومن فهم الذّات وتقييمها من خلال نظرة الغرب إليها.

أمّا المنهج الّذي ارتأينا اختياره، ووجدناه الأكثر ملاءمةً لاستكمال هذا البحث، فهو المنهج الثّقافيّ، كونه يقوم على ربط النّصّ بمحيطه الثّقافيّ والاجتماعيّ والسّياسيّ والاقتصاديّ والتّاريخيّ. لذلك، يرى النّاقد الثّقافيّ النّصّ ظاهرةً ثقافيّةً مُضمَرةً، فيربطه بسياقه الثّقافيّ غير المعلن[2].

1 – قسيمي، سمير: روائيّ جزائريّ، من مواليد العام 1974 م. في الجزائر، حاصل على إجازة في الحقوق، ويعمل محرّرًا عامًّا. له مؤلّفات عديدة، منها: «هلابيل»، «في عشق امرأة عاقر»، تصريح بضياع»، أمّا روايته «الحالم»، فقد وصلت إلى القائمة الطّويلة لجائزة الشّيخ زايد في دورة 2013 م.

2 – الغرباوي، ماجد، الهويّة والفعل الحضاريّ، مؤسّسة المثقّف العربيّ، سيدني – أستراليا، ودار أمل الجديدة، دمشق – سوريا، ط 1، 2019، ص. 197 وما بعدها. / الغرباوي، ماجد، النّقد الثّقافيّ... قراءة في المفهوم والدّلالات، صحيفة «المثقّف» الإلكترونيّة، 29 تشرين الثّاني 2020 م.

وما يميّز المنهج الثّقافيّ، ارتباطه بحركات فكريّةٍ وثوريّة كحركة الصّراع بين الحضارات والثّقافات، وغيرها ممّا يقع في باب الخطاب المُضمَر في النّصّ[1]. وهو، فضلًا عن ذلك، «يعرّي ثقافة المؤسّسة لتتساوى معها الثّقافة الشّعبيَّة المهمّشة»[2]، ويخدم الإنسان، ويلتزم بقضايا الشّعوب[3].

وبناءً على مقاربة ذلك المأزق في روايات قسيمي، يمكن أن يوزّع البحث على ثلاثة أقسام: الأوّل بعنوان «عجز المثقّف»، والثّاني بعنوان «العقل الغيبيّ»، والثّالث بعنوان «هيمنة الآخر الغربيّ وشعور الدّونيّة».

أوّلًا: عجز المثقّف

يحاول المُثقَّفُ، عمومًا، أن يرسّخ حمولةً أيديولوجيّة، ويسعى لإيصالها إلى المجتمع. لذا، غالبًا ما نراه يعيش في صِراعٍ حادٍّ مع الأيديولوجيّات المضادّة، الّتي يمكن أن تكون مُهيمنة. يُمكن أن يكون عجز المثقّف، وتاليًا أزماته، ناتجةً عن التّبعيّات الّتي تفرضها بعض الأنظمة، فتشدّد على المُثقَّفين، وتخنق دورهم الفكريّ.

ينطلق قسيمي من هذا الواقع، فيصوّر عجز المثقّف وأزمته، وربّما هزيمته.

يعاني «الرّاوي المُثقَّف»، في رواية «الحالم»، على سبيل المثال، من المُجتمع والسّلطة، فيعبّر عن أزمته بوضوح: «كنتُ كأيّ نكرة يكتبُ (...) ومع ذلك لم أكُن كمعظمهم مِمَّن يخال أنَّ الأدب لا يزيد عن كونه مُفتاح بابٍ يُدخله إلى عالم السّياسة أو المال، أو على الأقلّ طريقٌ مُختصرة نحو الاستقرار، كنت كالغبيّ أتبع قلبي فيه. كنتُ أُحبّ الكتابة»[4].

هو يعبّر عن بعض غربته واختلافه عن المجتمع، وقد يكون السّبب الأوّل لهذه الغربة، سيطرة الحالة الانهزاميّة على الواقع. فقد تُولّدُ هذه الحالة نوعًا من المازوشيّة، تدفعه إلى جَلد الذّات، والانضمام إلى طائفة المُنهزمين الخائبين: «حين فُجِعتُ، قرَّرْتُ الانسحاب

1 – الغرباوي، ماجد، الهويّة والفعل الحضاريّ، مؤسسة المثقّف العربيّ، سيدني – أستراليا، ودار أمل الجديدة، دمشق – سوريا، ط 1، 2019، ص. 197 وما بعدها. / الغرباوي، ماجد، النّقد الثّقافيّ... قراءة في المفهوم والدّلالات، صحيفة «المثقّف» الإلكترونيّة، 29 تشرين الثّاني 2020 م.

2 – فيّاض، حسام الدّين، حول مفهوم النّقد الثّقافيّ: محاولة للتّأصيل، مجلّة «القنّاص»، بابل – العراق، 4 تشرين الثّاني 2025 م.

3 – الجنابي، حمزة عبيس، رؤية في النّقد الثّقافيّ، مقال في مجلّة جامعة المستقبل الإلكترونيّة – كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، قسم الإعلام، العراق، 05/ 03/ 2022 م.

4 – قسيمي، سمير، الحالم، الدّار العربيّة، بيروت – لبنان، ط 1، 2012، ص. 280.

(...) وأن أصبح كأيّ واحدٍ مِمَّن أراهم عادة في الشّارع، كأيّ مخلوقٍ يولد، يكبر، يعمل، يتزوَّج، يُنجب، وفي النّهاية يموت»[1]. إذن، يصرّح «الرّاوي المُثقّف» بوضوحٍ أنّه خسر دوره الرّياديّ والقياديّ، ويعلن عن حصاره وانكفائه؛ لقد تخلّى عن حلمه في أن يكون كاتبًا مؤثّرًا ومعروفًا، لهذا نجده يعترف بإخفاقه وتراجعه، ثمّ بهزيمته: «كان فشلي أمرًا أكيدًا، حتّى أنّ الأمل الّذي كثيرًا ما تملّكني مِن قبل، خبا مرّةً واحدة (...) هذا الّذي كُنتُ أُسمّيه وقتَها الحلم، أقصد وهمي الّذي أخذ منّي عُمري، من دون أن يمنحني شيئًا»[2].

لقد شكَّل بموقفه هذا، علامةً بارزةً من علامات الإخفاق والخيبة. بعد ذلك، قرّر أن يكتب باللّغة الفرنسيّة، لغة المحتلّ، «لغة النّخبة الثّقافيّة»، فاتّخذ لنفسه اسمًا فرنسيًّا جديدًا: «ريماس إيمي ساك»، واعترف بأنّ واقعه كان مُذلًّا[3]. لقد قلب المعادلة، فتوقّف عن المقاومة الفكريّة، ما أدّى إلى فقدانه لحريّته، ولقيمة وجوده الفكريّ والإنسانيّ. يبدو أنّه وصل إلى هزيمته الكبرى الّتي يُعاني منها – على الأغلب – كلُّ مُثقَّفٍ عربيٍّ، إذ إنّه مع «تدنّي مكانة الفكر والمُفكّرين لحساب استفحال الملكيّة والتّملّك (...) يُخصى الذّهن، ويُفرض التّطفيل، بمعنى الرّدّ إلى حالة التّبعيّة الطّفليّة، وبالتّالي يُهدر الكيانُ»[4].

كثُرت بعد هذه «الحالة»، في روايات قسيمي، نماذج المُثقّفين الّذين يردّدون الشّعارات بهدف الحصول على مكانةٍ اجتماعيّةٍ وأدبيَّةٍ مُميَّزة، أو على الأمان المُزيَّف، فيكمل الرّاوي التّعبير عن نفسه كونه واحدًا منهم: «لم يكُن ثمّةَ من خلاص، إلّا أن أجلس وأُفكّر في أيّ حلٍّ، على الأقلّ أن أختار بين أمرين لا ثالث لهما: إمّا أن أترك البياض، أو أُسوِّد أيَّ كذبة»[5].

لقد وصل أخيرًا إلى ذروة العجز عن فعل ما يجب أن يفعله، عبر لجوئه إلى ما هو مُلْتوٍ وكاذب وعبثيّ: «عشتُ أربعًا وثلاثين سنةً في جلْد غيري، حتّى لم أعُد قادرًا على التّمييز بيننا نحن الاثنين. أنا وهو المدعوّ ريماس إيمي ساك، هذا الّذي قرّرت أن يحيا

1 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ن. ص. 281.
2 – م. ن. ص. 281.
3 – م. ن. ص. 281.
4 – حجازي، مصطفى، الإنسان المهدور، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت – لبنان، ط 4، 2016، ص. 168.
5 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 282.

لأموت من أجل أن أحيا من خلاله»[1].

إنّ ما ذهب إليه قسيمي عبر هذا «المثقّف»، كان من أقسى ما يمكن أن نراه، فهو لم ينسحب من دائرة الفعل المجدي الّذي يجب أن يبدع فيه، بل ذهب إلى الجهة الأخرى المقابلة «مُستترًا وراء الأقنعة»[2]، لهذا، تُطرح من خلاله إشكاليّة الجدوى من وجوده أصلًا، «ولعلَّ أكثر أسئلته فتكًا، سؤاله المُتعلِّق بجدوى بقائه حيًّا»[3]. هكذا تتعاظم أزمة المثقّف العاجز عن الفعل والتّغيير؛ لقد ذهب إلى ذروة التّشكيك بكلّ شيء: التّشكيك «بمعنى الوجود، بالقيم كلّها، بقيم الحياة والإنسان والعقل والأخلاق»[4]. وما فاقم عجزه عن الفعل، عيشُه في ازدواجيّةٍ عميقة، أظهرتها ثُنائيّة اللّغة، الّتي كشفت عن ازدواجيّته المؤْلمة، وانشطاره الدّاخليّ، وتاليًا تشظّي «أناه»؛ فـ»الأنا العربيّة»، تعرّضت معه إلى إخفاقاتٍ مُتعدِّدةٍ، ومع ذلك، لم يستطع التّخلّي عنها بالمعنى الوجدانيّ، بينما «الأنا الفرنسيّة»، القائمة على اسمه الجديد وعمله الجديد، كانت تتمتّع بحقوقٍ وامتيازات، في بلد عربيّ، على حساب «الأنا العربيّة». إنّه من دون شكّ «منطقٌ» ملتوٍ يعيهِ المُثقّف جيّدًا، الأمر الّذي يجعله يعيش في صراع دائمٍ ومستمرّ مع واقعه.

إلى جانب هذا الأنموذج من المثقّفين، يطالعنا في الرّواية عينها، أنموذجٌ آخر من المثقّفين العاجزين، تجسّده شخصيّة «رضا خبّاد»، المثقّف الّذي اختار الصّمت، فعطّل بِصمتِهِ دوره الاجتماعيّ، واكتفى بالمراقبة: «لم يكُن بحثي عن وظيفة إلاّ لأوهِمَ نفسي بأنّني أنفّذ قراري بالانسحاب من عالم الأدب. كانت تلك طريقتي لأبتعد قدر ما أمكن عن عالمٍ بقدر ما أسعدني وجودي فيه، بقدر ما جعلني أشعر بتفاهتي، وبقدر ما كان خلاصًا لي، بقدر ما جعلني أَلِجُ أكثر العوالم نفاقًا وأذىً على الإطلاق»[5]. يمثّل «رضا» شخصيّة الإنسان المُدرِك والواعي لواقعه، وفي الوقت نفسه، الإنسان الّذي يقف عاجزًا عن حلّ أزماته المصيريّة. لقد فضّل «رضا» الصّمت، واختار الانسحاب لصالح المُنافقين والمُتملّقين «المُتسلّقين شجرة الأدب»[6]، ليصل بذلك إلى ذروة الهزيمة. تُظهِر

1 – م. ن. ص. 275.
2 – برادة، محمّد، الذّات في السّرد العربيّ، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2003، ص. 391.
3 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 59.
4 – مروّة، حسين، دراسات نقديّة في ضوء المنهج الواقعيّ، مكتبة المعارف، بيروت – لبنان، ط 1، 1988، ص. 147.
5 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 300.
6 – م. ن. ص. 300.

هذه الصّورة استسلام المُثقّف وعجزَه عن تغيير الواقع، وهو بذلك، يكون قد أثبت الحالة القهريّة الّتي يعاني منها أبناءُ جيله من الّذين قُضي على أحلامهم بمُقتضيات الضّرورة، فيزداد الفِكر ترنّحًا، والمثقّف ضياعًا.

تزخر روايات قسيمي بشخصيّات المثقّفين الّذين يعانون من ضياع الرّؤية، وغشاوة الفكر، كما هي حال «أحمد مولاي» الّذي يعرّف عن نفسه قائلًا:

«الاسم: أحمد، اللّقب: مولاي، السّن: خمسون عامًا، الشّهادة: مُهندس دولة في الميكانيكا العامّة، اللّغات: العربيّة، الفرنسيّة، الأمازيغيّة، الإنجليزيّة. المهنة الحاليّة: سيكون رائعًا لو ملأت الفراغ وكتبت المهنة الحالية: رئيس ورشة، أو حتّى عامل في ورشة»[1]. على الرّغم من حيازة «أحمد» لشهادةٍ جامعيّة، وامتلاكه لكفاءات مُتعدِّدة، إلّا أنّه يقف، في البداية، عاجزًا عن إيجاد عملٍ يناسب تخصّصَه، ويحلم بالحصول على أيّ عمل، ليفاجئَنا لاحقًا بقوله: «يُمكنني الآن أن أكتب بكلّ فخر: المهنة الحاليّة: مُشرف على مرحاض عموميٍّ»[2]. يصطدم «أحمد» بواقع مرير، ويصوّر أزماته بسخرية مؤلمة؛ أزمته الأولى كانت في البحث عن وظيفة تليق بمستواه العلميّ والثّقافيّ، وأزمته الثّانية تجلّت في حصوله على عمل لا يصبو إلى قدر طموحاته وتطلّعاته. إنّ انسحاق «أحمد» على هذا النّحو، هو انسحاقٌ حقيقيّ للمُثقفين وأصحاب الشّهادات العليا، الّذين رضخوا للأمر الواقع، فاندثرت بذلك أيُّ إمكانيّةٍ لتأثيرهم المُجدي في المجتمع.

أمّا «قدّور»، في رواية «هلابيل»، فهو المُثقَّف الّذي يسعى إلى الكشف عن الحقيقة، لكنّه يُواجهُ الكثير من العقبات والتّحدّيات. لقد عارض أمر «الشّيخ» يومًا، فأمر الأخير «صِبيته بإضرام النّار في الدّار، ففعلوا»[3].

إنّ حرق «بيته» لهو فعلٌ بدائيّ يشير إلى أزمةٍ حادّة تُهدِّدُ وجود المُثقَّفين في بيئتهم. لا يمكن «للمثقّف» أن يواجه «المقدّس» في مجتمع لا يعي الفارق بينهما؛ ففي هذه الحالة، يصبح المُفكّرُ رهينةً لسلطةٍ شموليّة، تفرض عليه أن يجابه «بتعبئةٍ نفسيّة (...)

1 – قسيمي، سمير، تصريح بضياع، الدّار العربيّة، بيروت – لبنان، ط 2، 2010، ص. 197.
2 – م. ن. ص. 197.
3 – قسيمي، سمير، هلابيل، الدّار العربيّة، بيروت – لبنان، ط 1، 2010، ص. 113.

ويأخذُ العدوان عليه طابع التّشفّي والبطش والتّشهير؛ ويتحالفُ الكلّ للنّيل منه»[1].

يصطدم المثقّف في «مجتمع» قسيمي الرّوائيّ بالسّلطة، سياسيّةً كانت أو اجتماعيّة، وغالبًا ما كان يخرج من معركته معها منهزمًا. تطرح هذه «الحقيقة» إشكاليّةً وجوديّة جادّة، تتعلّق بدور المثقّف في تطوير مجتمعه، ومدى قدرته على إعادة صناعة الوعي اللّازم، وبناء المفاهيم الجوهريّة للأخذ بأسباب التّطوّر والتّقدّم، وتاليًا تحقيق الإرتقاء المجتمعيّ.

يواجه المثقّفُ، بالإضافة إلى انسحاقه وهزيمته، في تلك الرّوايات، حملاتِ تضليل ثقافيّة، فنراه يُخفق في القضاء على فاعليّة الذّهنيّة المتخلّفة لدى بعض الفئات، الأمر الّذي يؤدّي إلى فقدانه لدوره الأساسيّ، فيزداد المجتمع إيغالًا في أزماته المتعلّقة بمعنى وجوده.

ثانيًا: العقل الغيبيّ

العقل الغيبيّ في روايات قسيمي، لا يعني العقل الدّينيّ؛ فلا أزمة في الدّين نفسه. إنّ الأزمة الّتي تُسيء حتّى إلى الدّين، إنّما تكمن في «الدّين الشّعبي» المتفشّي لدى العامّة، ذلك الدّين المضادّ للعقل، والمتمثّل بالتّنجيم والعرّافين، والإيمان بالسّحر وممارسته.

أ – الإيمان بالتّنجيم وبالعرّافين

في بعض روايات «قسيمي»، هناك من ينصاع للتّنجيم، ويؤمن بما يقوله المنجّمون ولو كذبوا! نجد مثالًا على ذلك في روايته «تصريح بضياع». يخبرنا الرّاوي عمّا قالته العرّافة ويسمّيه: «النّبوءة الّتي «تنبّأت» بها العرّافة لِوالدته: «تزيدي تسعة رجال فيهم أربعة، واحد ظالم، والآخر عالِم، واحد أعمى، والآخر يرفدو ألمًا»[2].

تكمن المشكلة في إيمان الرّاوي المُطلَق بنبوءات العرّافة، فنراه قد ربط حياته بها منذ طفولته: «حلقةٌ مُفرغة من المُحاولات البائسة، جميعها تترصّد حلمًا غريبًا روادني منذ الصّغر، حلم أنْ أُحقّق نبوءة امرأة عجوز، دقّت باب بيتنا ذات مساء من عام 1954»[3].

1 – حجازي، مصطفى، التّخلّف الاجتماعيّ، المركز الثقافي العربي، بيروت – لبنان، ط 4، 2016، ص. 108.

2 – قسيمي، سمير، تصريح بضياع، م. س. ص. 35.

3 – م. ن. ص. 7.

تتجلّى المفاجأة الكبرى هنا، في كون الرّاوي أستاذًا جامعيًّا مرموقًا، إلّا أنّ ثقافته لم ترقَ به إلى مصافِّ التّفكير العلميّ البعيد من ذاك التّردّي الفكريّ العقيم؛ فهو يتحرّك في دائرة شعبيّة، تأصّلَ في أذهان أهلِها ذاك الإيمانُ بالتّنجيم. لقد وقع الرّاوي أسيرَ ما تنبّأت به المرأة، فآمن بأنّ الأزمات الّتي تتعرّضُ لها عائلتُه، ما هي إلّا نتيجة حتميّة لما قالته تلك العرّافة، وقد صحّ فيه قول قائلٍ بوجود: «وحشٍ خُرافيٍّ مُتربّص بالذّهن العربيّ، على استعداد للانطلاق وهدم كلّ ما أقامته الجامعات الشّهيرة في ذهن المُتعلّم العربيّ[1].

لم يكن الرّاوي وحده من يؤمن بنبوءات العرّافة، بل سبقته إلى ذلك «أمُّه»، الّتي داومت على ربط أحداث حياتها وحياة عائلتها بهاجس ما قالته العرّافة لها، ويبدو أنّ لوالدته الأثر الأكبر في إيمانه بالعرّافين والمنجّمين، إذ صرّح مُعترفًا: «ظهرت النّبوءة قبل ميلادي بنحو عشرين سنةً، ومن فرط ما ردّدتها أمّي ثلاثين عامًا على مسامعي، آمنتُ بها، لينتهي بي المطاف إلى هكذا حالة، جسدٌ مُمدَّدٌ على فِراشٍ من الإسفنج، وجهٌ شاحِب مُصفرٌّ، وعينان جاحظتان تُبحْلقان في السّماء[2].

إذًا، أصبح الأمر بمثابة «معتقدٍ»، تتوارثه الأجيال جيلًا بعد جيل، مع غياب أيّ احتمالٍ لإمكانيّة تخطّيه عبر عقلانيّةٍ ما. يظهر في هذا السّياق، عمق الهشاشة النّفسيّة والفكريّة الفاعلة في تكوين المأزق الوجودي؛ فـ»حسابات العقل والمنطق في هذه الحالات، تُشير إلى خسارة وجوديّة محضة (...) نظرًا لِما فيها من اختلال توازن الكائن في الدّنيا»[3].

يربط الرّاوي تفاصيل حياته «بنبوءة العرّافة»، لكثرة ما توالت عليه الأزمات، فأوقفت عقله عن التّفكير العقلانيِّ، وفصَلته عن الواقع. اِنصرف إلى رصد العلامات الّتي تحملُ «الدّلائل» على «نبوءة العرّافة»، فآمن بأن «لا حول ولا قوّة في ما سيؤول إليه وضعه، فهو جبريٌّ، مستسلم»[4]، ولم يعد يملك بسبب الأزمات المُتلاحقة، أيَّ نوع من السّيطرة الواعية على الأحداث، فسلّم بحتميّتها، وتوسّل الخرافةَ علّها تسعفه بما يوهمه بالسّلام الدّاخليِّ لمواجهة حالات القهر والحرمان.

1 – حجازي، مصطفى، التّخلّف الاجتماعي، م. س. ص. 74.
2 – قسيمي، سمير، تصريح بضياع، م. س. ص. 7.
3 – حجازي، مصطفى، الإنسان المهدور، م. س. ص. 308.
4 – حجازي، مصطفى، التّخلّف الاجتماعيّ، م. س. ص. 156.

لقد توسّل «آليّاتِ دفاعٍ» غير مُجديةٍ وغير منطقيّة، من شأنها أن توهمه بتخطّي الخسارة. قد يصل به الأمر، في ظلّ هذه المجريات، إلى الإحساس الفادح بانعدام المعنى الوجوديّ.

تُشكِّل هذه الحالة، جزءًا من الوضعيّة القهريّة الّتي تعتريه، فتترك في أعماق ذاته آثارًا نفسيّة فادحة؛ «وضعية من هذا النّوع، تُفجّر القلق المصيريَّ بالطّبع»[1].

يسيطر الإيمان «بالنّبوءة» على البِنية الذّهنيّة للجماعة، فيتغذّى دائمًا من أشكال التّظافر للعقل الغيبيّ، الفاعل بِدورِهِ في تشكُّل المأزق الوجوديّ.

يصوّر قسيمي، في رواية «الحالم»، حالة أخرى من حالات «الإيمان بالنّبوءة»، تتجلّى في صورة «عائلة الرّاوي»، الّتي كانت تؤمن «بنبوءة وليٍّ صالح»، فتتصاع لها، وتورّث الأمر إلى الجيل التّالي؛ يتناقلون الأخبار السّارّة الّتي «حصلت» لهم بفضل «نبوءته» بفرح عظيم: «هذا رجلٌ كلُّه خير، كنتِ أنتِ أوّلَ خيره»[2]. يكشفُ هذا الإيمان العميق بالنّبوءة، عن قناعةٍ راسخةٍ، تتوضّحُ أسبابها عندما يُخبرهم هذا الوليُّ الصّالح بأحداثٍ ستحصُل لهم في المستقبل. وللمفارقة، فقد استطاعت هذه القناعة أنْ تتحكّم لاحقًا بسلوكهم، وبمجريات حياتهم، حتّى صاروا يوقّعون سلوكهم تبعًا للنّبوءة، سعيدةً كانت أو حزينة، حتّى عندما كانت المصائبُ تتعاقب على العائلة، كانت تلجأ أيضًا إلى علم «الغيب»، علّها بذلك توهم نفسها بالخلاص. لقد قدّم لها «الوليُّ الصّالح» ما تحبّ أن تسمعه لتُخفّف من فداحة خسارتها، فهي لا تملك أيَّ وسيلة منطقيّة، تدفعها إلى عدم تصديقه.

تلك هي سطوة «العقل الغيبيّ»، الّذي يسيطر على عقول النّاس. لقد أفلتت من أيديهم القدرةُ العمليّة على الإمساك بمجريات حياتهم، فتوسّلوا «الغيبَ» للقبض عليها. آمَنوا بما يقوله «المُتنبِّئون»، ثمّ آمنوا بعد ذلك بالخرافة.

ب: الإيمان بالسّحر ومُمارسته

ينمو الإيمانُ بالسّحر عندما تشتدُّ الأزمات، ويعجز الإنسان عن استيعابها أو إيجاد حلولٍ لها، وتغذّيه الأوضاع المتردّية للجماعات العاجزة عن الإمساك بمصيرها.

1 – حجازي، مصطفى، التّخلّف الاجتماعيّ، م. س. ص. 155.
2 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 235.

يسهم الإيمان بالسّحر، عمومًا، وعبر الثّقافات الموروثة للشّعوب، في نشر الوهم بإمكانيّة وجود قوّةٍ خارقة، قادرة على التّحكّم بمصائر البشر والسّيطرة عليها. قد يتبلور هذا الأمر، على الصّعيدين الثّقافيّ والفكريّ، كحاجةٍ دفاعيّة «تحمي» المؤمن به. يندفع الإنسان المقهور بقوّة إلى هذه المُمارسات، إيمانًا منه بقدرتها على تغيير وضعه المأساويّ، أو قدرتها في التّحكّم بمصير الآخرين خدمةً لمصالحه الشّخصيّة.

تمظهر الإيمان بالسّحر في رواية «الحالم» عبر شخصيّة «الجدّة لويزة»، فبرز حين مات ابنُها، الّذي «لم يعلم أحدٌ سبب وفاته (...) ومع ذلك كان للجدّة لويزة تفسير (...) كانت، وهي تبكي فلذة كبِدها، تصرخ: «فعلتها السّتوت، فعلتها يامنة»[1]. يكشف هذا الخطاب عن الإيمان المطلق للجدّة «لويزة» بالسّحر، الأمر الّذي دفعها لإنزال حكمها المباشر على «يامنة»، متّهِمةً إيّاها بأنّها من سحَر لابنها، فمات. أصدرت حكمها هذا، لِعجْزِ عقلها المنكوب عنِ استيعاب المأساة الّتي حلّت بها، ولأنّها – ربّما – لم تجد أسبابًا منطقيّةً لما أصاب ابنها، فردّته إلى السّحر.

يُمعن قسيمي في تعرية هذا الإيمان، فيذكر الأدوات الّتي يستخدمها السّحرة والمُشعوذون أثناء ممارساتهم لأعمال السِّحر، إذ تتغذّى هذه الوسائلُ والأساليب على كيان الإنسان المقهور، بعدما عجز عن الاستمرار الطّبيعيِّ في الحياة، نتيجة أسبابٍ تتعلّق بجوهر وجوده إنسانًا. لقد ضعف، فضعفتْ قدراتُه المنطقيّة، الأمر الّذي دفعه للسّقوط في هوّة اللّامنطق، تحت تأثير قوّة السّحر والشّعوذة، متوهّمًا أنّها القوّة الوحيدة القادرة على خلاصه من مآسيه، وتخطّي أزماته، من دون أن «يكلّف نفسه عناءَ البحث عن مسبّباتها الحقيقيّة والمنطقيّة»[2]؛ فـ«يامنة»، في الرّواية عينها، أخفقت هي الأخرى في تخطّي أزمتها، فما كان أمامها سوى اللّجوء إلى الشّعوذة، إلّا أنّ أخاها كشف أمرها إذ رآها: «تنتفُ شعرة من رأس نور الدّين، سحبتها وقرأت عليها شيئًا، ثُمَّ أخذت بيضة مسلوقة وشطرتها بالشّعرة إلى نصفين، أكلت نصفها وألقت النّصف الآخر»[3]. لقد أرادت «يامنة» أن تقتل طفلًا رضيعًا عبر «السّحر». لقد تخلّت عن إنسانيّتها، وانجرفت في تيّار الشّرّ، فوصلت إلى ذروة التّخلّي عن المبادئ الأخلاقيّة والقيم الإيجابيّة.

1 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 236.

2 – إبراهيم، صالح، أزمة الحضارة العربيّة في أدب عبد الرّحمن منيف، المركز الثّقافيّ العربيّ للنّشر، بيروت – لبنان، ط 1، 2004، ص. 109.

3 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 236.

يحيلنا هذا الواقع إلى الصّراع النّفسيِّ الّذي تخوضه الذّات المقهورة عندما تقترب من الانهيار، فتُقرِّر أن تسترجع السّيطرة على المصير، عبر وسائلَ رهيبةٍ في أشكالها ومضامينها. تكشف تلك الحالة عن وجدان المُشعوذ، فتُرينا حدودَ وعيه في دائرة أزمته الآنيّة، بصرف النّظر عن أيّ نتائج ممكنة. كلّ ما يهمّه، آنيًّا، هو أن يجد الوسيلة المُناسبة، ليشفي بها جرحه المُتضخِّم: «إنّ العجز عن التَّصدّي العقلانيّ الموضوعيّ للمُشكلات والأزمات الحياتيّة، يدفع المرءَ إلى النّكوص إلى المُستوى الخُرافيّ، إلى الحلول السّحريّة والغيبيّة، وهذه بدورها، حين تتأصّل في النّفسيّة، تعمل على إضعاف أواليّة التّحليل العقلي والنّظرة النّقديّة إلى الأمور»[1].

من القضايا الأخرى الّتي تسلّط الضّوء على المأزق الوجوديّ للإنسان في بيئته، تلك المتعلّقة بالموقف من المرأة، وفي النّظرة إليها، وكيفيّة التّعامل معها. قد يفلح المجتمع في تهميشها وحصارها، فيُمعن في ملاحقة سلوكها وترسيخ السّيطرة عليها عبر أنماطٍ سلوكيّة اجتماعيّة مختلفة، منها آليّة اللّجوء إلى السّحر، حيث ترتكز هذه الآليّة على مسائلها الحسّاسة، خصوصًا مسألة الزّواج. هذا ما لمسناه عند «يامنة» في رواية الحالم، الّتي لم تستطِعْ أن تنسى الماضي، فعزمت على متابعة انتقامها من عائلة «الجدّة لويزة»، ووجَّهت رغبتها في الانتقام ناحية «جميلة»، حفيدة «لويزة». قد لا يستغرب أحدٌ من أن تتعمّق هذه الأفكار الشّرِّيرة في عقل «يامنة»، لأنّ عالمها الضّيّق مليءٌ بمُؤشّرات تخلّفها؛ فهي لم تُعطَ فُرصتَها في الحياة، فتراكمت عليها الأزمات: ظهرت أزمتُها الأولى في عدم قدرتها على الإنجاب، ثمّ نبذ عائلتها الوحيدة لها، وتاليًا نبذها من قِبَل مجتمعها، كالكثيرات ممّن يعانين مثلها، فوجدت نفسها مضطرّةً للّجوء إلى ما هو «ملتوٍ» ومنحرف، ظنًّا منها بأنّ سلوكها هذا، سيساعدها في استعادة ذاتها، والتّمسّك بها من جديد.

بهذه الطّريقة، عبّرت «يامنة» عن عدوانيّتها ومآسيها في آنٍ معًا، فسيطرت عليها الرّغبةُ الانتقاميّة. يبدو أنّ «يامنة» قرّرت أن تواجه مأزقها الحقيقيَّ، وظنّت – حسب أوهامها – أنّها لن تتحرّر منه إلّا بعدما تنال ما تريد: «كانت مسألة تزويج الاثنين مفروغًا منها في ذهن يامنة، وهي تُدرك أيّ فرصة منحتها لها الصُّدف لتطعن «لويزة»،

1 – حجازي، مصطفى، التّخلّف الاجتماعيّ، م. س. ص. 74.

وإن كانت في قبرها، لن تنسى فجيعتها في حرمانها من رؤية أخيها وهو يحتضر»[1]. لم تستطع المرأة أن تحلّ مشاكلها بطُرُقٍ سويّة، ولم تشعر بفاعليّتها الوجوديّة، ولا بكيانها الإنسانيّ، فاستخدمتِ «السّحر والشّعوذة» كأواليّة دفاعيّة للخروج من مأزقها، والحفاظ على وجودها.

لقد شكّل السّحر عندها، مُؤشّرًا حيويًّا من مؤشّرات تصدّع الذّهنيّة المُتخلِّفة، فتوسّلت الوهم وسيلةً للسّيطرة على المصير والتّحكُّم بالآخرين، في ظِلِّ الأوضاع المُزرية، والواقع المأزوم. هي ليست فردًا واحدًا، ولا تمثّل ذاتها الشّخصيّة عبر ما آلت إليه، إنّما هي رمزٌ، يمثّل عقليّةً ونمطًا سلوكيًّا غير سويّ، تهيمن عليه الأوهام. تشكّل وضعيّة «يامنة»، إشارة واضحة إلى تخلخل عميقٍ هزّ بنية الإحساس الوجوديِّ، وقوّض حضوره.

أشار قسيمي، في معظم رواياته، إلى المأزق العقليّ الفاعل في بناء المأزق الوجوديّ عبر الإيمان بالعرّافين «والنّبوءة»، وعبر الإيمان بالسّحر وكيفيّة ممارسته. لجأ بعضهم إلى هذه الآليّات للتّخفيف من شدّة الحالة النّفسيّة الّتي عصفت بحياتهم، فظهرت في صورة تجاربَ لا ترحم. تعمّق الأمر وانتشر عند اشتداد الأزمات، ومع فقدان السّيطرة على المصير. أوهم اللّجوءُ إلى السّحر والشّعوذة، والاستعانةُ بالعرّافين، بالشّعور الكاذب بالرّاحة والسّيطرة، ولكنّه ظلّ مؤشّرًا واضحًا على تردّي الوضع العامّ في بعض المجتمعات.

ثالثًا: هيمنة الآخر الغربي وشعور الدّونيّة

نظر قسيمي إلى المأزق الوجوديّ لمجتمعه الرّوائيّ، من ناحية حضوره وغيابه، في سياق اختلال التّفاعل بين الشّرق والغرب. عالج بعمقٍ ظاهرة الاستشراق الفرنسيّ الرّاغب في السّيطرة على الشّرق، والهادف إلى تحقير العقل العربيّ، خصوصًا أنّ معظم الشّعوب الغربيّة تنظر إلى الشّرقيين على أنّهم من الشّعوب الأكثر همجيّةً وتخلّفًا[2]، ليس هذا فحَسْب، بل غالبًا ما كان الغربيُّ يعمد إلى تهميش الفكر العربيّ، وإهمال معرفته؛ هذا ما يؤكّده خطابُ إحدى الشّخصيّات في رواية «كتاب الما شاء»: «طوال مُدَّة دراستي لأعمال المُستشرقين الفرنسيين في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن

1 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 238.

2 – المعوش، سالم، الأدب وحوار الحضارات، المنهج والمصطلح والنّماذج، دار النّهضة العربيّة، بيروت – لبنان، ط 1، 2007، ص. 155.

العشرين، لم أقع أبدًا على عملٍ لهؤلاء يُعنى بالأدبيّة في اختيار العنوان أو في صياغة الموضوع[1]. واللّافت في هذا المجال، موقفُ إحدى الشّخصيّات الغربيّة، الّتي وصفت المستشرقين بأنّهم «جواسيس ثقافة (...) وأنّهم آلة كولونياليّة تُمهِّد للاستعمار إلى حين يحصل، وكُتّاب تاريخٍ مُزيّف (...) واعتبروا المجلّة الإفريقيّة وسيلة دعائيّة لتبرير لا إنسانيّة الاستعمار ببحوثٍ إنسانيّةٍ»[2]. تكشف هذه الصّورة عن أيديولوجيّة الفكر الغربيّ، وأهدافه الحقيقيّة، السّاعية خلف السّيطرة على الحياة الفكريّة والثّقافيّة والتّاريخيّة للإنسان العربيّ، والمُهدِّدة لوجوده. ولا يخفى على أحد، أنّ أولى نزعات الغرب الهادفة إلى معرفة مكامن القوّة في بلاد الشّرق، قد تجلّت في الرّؤية الاستشراقيّة، الّتي سهّلت ولادة «وتنفيذ الفكرة الاستعماريّة»[3].

في موازاة ذلك، لم يتمكَّن الإنسانُ العربيُّ، بحسب قسيمي، من أن يتصالح مع هويّته العربيّة، فظلَّ يُعاني من آثار الاستعمار الفكريّ الغربيّ له، حيث حرص الغرب على توظيف الفُرص المتاحة كافّة، الّتي من شأنها أن تضمن بقاءه في هذه الحالة المأزومة، والمأساويّة.

سعى قسيمي في رواية «تصريح بضياع»، إلى إبراز أزمةٍ وجوديّة جوهريّة، تجلّت في اختلال الهويّة العربيّة وضياعها، خصوصًا في مجتمعه الجزائريّ، المتأرجح بين العروبة والتّفَرنُس. من شأن هذا الاختلال أن يغذّي التّفاعل السّلبيَّ بين العالمَين الشّرقيّ والغربيّ، ويعمل على استمراره، وتاليًا استمرار الطّعن بتاريخ الجزائر، وِفق مسوّغاتٍ ثقافيَّة خاصَّة تُعزّز الحضور الغربيّ[4]؛ فوجود شارع في قلب الجزائر، يحمل اِسم «ميسونيي»، المقتبس من اسم السّفاح «فرناند ميسونيي» جلّاد الجزائر[5]، لهو خير دليلٍ على تعزيز الحضور الغربيّ وسيطرته.

لم يكتفِ الغرب بذلك، بل حاول جاهدًا تشويهَ الثَّقافة العربيَّة، وتاليًا تقويضها، فـ«قدَّم

1 – قسيمي، سمير، كتاب الما شاء، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت – لبنان، ط 1، 2016، ص. 17.
2 – م. ن. ص. 18.
3 – عبيد، محمد صابر، المتخيّل الاستشراقيّ، الأنا والآخر في سرديّات سلطان بن محمد القاسمي، الدّار العربيّة ناشرون، بيروت – لبنان، ط 1، 2015، ص. ص. 59 – 60.
4 – حجازي، ياسر، ما بعد الثّقافة، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت – لبنان، ط 1، 2014، ص. 69.
5 – قسيمي، سمير، تصريح بضياع، م. س. ص. ص. 8 – 9.

ثقافته، بل فرضها ثقافةً عالميَّة، ثقافة للعالم المُتحضِّر»[1] حسب زعمه.

يتلقّف قسيمي هذه الأزمة، فيعبّر عنها بلسان شخصيّاته: «بعيدًا من الحروب والمجاعات وسقوط الأنظمة والأيديولوجيّات، واختراع كلماتٍ وألفاظ جديدة، وظهور الأنترنت، وقيام الثّورات، واختفاء مدن وظهور أخرى، فإنّ أهمَّ شيءٍ لم يُواكبْه عثمان بو شافع اختراعُ اسم العولمة، وهو شيء لو سأل عنه لاحقًا، لعلم أنّه يُشبه نزْع جِلد الوجه ولكنْ بألمٍ مُؤجَّلٍ إلى حين»[2].

تلك هي معاناة الإنسان العربيِّ، الّذي التحق فكريًّا وعلميًّا بالغرب. ولا شكّ أنّ هذا الالتحاق القسريّ، شكّل مأساةً عزّزت من شعوره بالاغتراب الوجوديّ، ولم يَترك له أملًا في إثبات حضوره الفاعل في المشهد الحضاريّ العامّ.

في ظلّ استمرار هذا التّفوّق التّقنيِّ والإلكترونيِّ، تفاقمت أزمة العلاقة بالغرب، فأصابت الشّخصيّة العربيّة بالانشطار، وبِتنا نرى المثقّف، في روايات قسيمي، كأنّه «مُنقطعٌ عن تراثه، يلجأ إلى رفد أفكاره بعقائدَ مُستوردةٍ، يُلبلِبُه زخم الغرب، والأدهى أنَّ هذا الزّخم يخلُق فيه حالةً فكريَّة، وأخلاقيّة مُضطربةً وغير مُطمْئنة»[3].

يبذل قسيمي أقصى جهوده لإظهار «العنف الفرنسيّ» الّذي عانت منه بلاده الجزائر. يظهر ذلك في روايته «الماشاء»، الّتي كشفت عن بعض أشكال ذاك العنف؛ ف»بعد مذبحة العوفيّة لم أعُد قادرًا على البقاء في هذه الأرض، ولم يعُد إيماني بنُبل الأُمَّة الفرنسيّة راسخًا كما كان من قبل تلك المذبحة. أصبح واضحًا أنَّ قدومنا إلى هذه الأرض لم تكُن غايته إلّا استئصال أصحابها، والحلول محلَّهم. ومع هذا كُنتُ آمل لوجود رجالاتٍ لا زالت مبادىءُ الأخلاق تسري في عروقهم، وأن تنظُر فرنسا إلى عوراتها وتسترَها قبل أن تنحلَّ إلى الأبد»[4].

مقابل هذا الظّلم والاستبداد، الّذي كان يتعرّض له أبناء الجزائر أيّام الهيمنة الفرنسيّة، كشف قسيمي عن الضّعف الّذي عانت منه بلاده في مقاومة تلك العنجهيّة الغربيّة،

1 – الجابري، محمد عابد، إشكاليّات الفكر العربيّ المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت – لبنان، ط 7، 2016، ص. 32.
2 – قسيمي، سمير، الحالم، م. س. ص. 88.
3 – شرابي، هشام، أزمة المثقّفين العرب، دار نلسن، بيروت – لبنان، ط 1، 2002، ص. 89.
4 – قسيمي، سمير، الما شاء، م. س. ص. 133.

وعجزها عن مواجهة المحتلّ. أظهرت روايته «هلابيل» هذا الأمر، من خلال الخطاب الّذي ورد على لسان «أحمد باي»، مؤكّدًا عجز الجزائريين عن المجابهة والتّصدّي؛ فـ«الحاج عبد القادر، مُؤمنٌ بقدرة الشّعب على التّحرّر وطرد الفرنسيين (...) ولكنّه، وهذا أمرٌ أكيد، سيستفيق ذات ليلة ويُدرك أنّ حلمه لم يكُن أكثر من وهم»[1].

يكشف هذا الخطاب عن الرّوح الانهزاميّة التي سيطرت على الجزائريين، وقد حلّ الرّضوخ محلّ التّمرّد والمقاومة، ما رسّخ إيمانهم بضعفهم، فتخطّت بذلك فكرة الاستسلام حدود الأعمال العسكريّة، والقدرة على القتال، لتصبح ذات فاعليّةٍ عالية ساهمت في تصدّع الذّات على مسرح وجودها الإنسانيّ. لقد أدّت هذه الفكرة إلى إجهاض الفعل المقاوم، وتهاوي الثّقة بالذّات لدى الجزائريّين، ودفعتهم إلى الاعتراف بالهزيمة: «إنّ «أحمد» أعقل من أن يتصوّر أنّه بمفرده سيتغلّب على فرنسا بكلّ جبروتها، لا لأنّها تقهر، بل لأنّها جاءتنا مُتوحِّدةً شعبًا وحكومةً للنّيل منّا، أمّا نحن فنُقاومها بفُرقتنا وخلافاتنا (...) لهذا لم أحزن، ولم أُدهشْ لسقوط عنّابة، كما لن أدهشَ أيضًا لو سقطت الجزائر بكلّ بيالكها في يومٍ واحدٍ»[2].

يشرّع قسيمي الباب على مصراعيه ليسلّط الضّوء على أزمة «المقاومة»، فيثير إشكاليّة الحضور أو التّلاشي لمجتمع صار ممزّقًا على مستويات مختلفة.

ويبدو أنّ فرنسا استغلّت هذه الأزمة، فلجأت إلى وسائل مُتعدّدةٍ لتطمس تاريخ الجزائر، وتقضي على شخصيّتها، وتقطع ارتباط أهلها بأرضهم وبمجتمعهم، حتّى تسهّل أمامها مجالَ التّشتيت والتّهجير، أو الاستسلام والتّملّك والاستغلال، خصوصًا أنّ أبناءها لم يجدوا رفيقًا يدعمهم، أو مُعترضًا يقف في وجه ذلك التّعسّف، فكانت تدابيرُ فرنسا ضدّهم رهيبةً مضمونًا وتنفيذًا»[3].

يتوقّف قسيمي، في روايته «هلابيل»، عند هذا التّدمير المعنويّ، بناءً على تهديد الفرنسيّين لقبيلة «الرّبيعة»، الّتي عوضًا من أن تتصدّى لهذا التّهديد، نجدها قد انكفأت عن المواجهة، لا لعجزها النّابع من عدم قدرتها على المواجهة المادّيّة، بل ممّا سيطر عليها من تقهقُرٍ معنويٍّ ونفسيّ: «أنت تعلم أنّ قبيلتنا لا تعرف من أعمال الحرب والقتال

1 – قسيمي، سمير، هلابيل، م. س. ص. ص. 185 – 186.
2 – قسيمي، سمير، الما شاء، م. س. ص. 132.
3 – سلمان، نور، الأدب الجزائريّ في رحاب الرّفض والتّحرير، دار العلم للملايين، ط 1، 2010، ص. 34.

إلّا ما تسمع عنها، لم نرث من أجدادنا إلّا المعاول والفؤوس والمناجل، فلم نكُن نحتاج لنزرع أرضنا لأكثر من هذه، أمّا السّيف والبارود فتركناهما منذ قرون. (وعندما سأل من يمثّلهم عن جديّة التّهديد الفرنسيّ): وماذا إن كان جادًّا في وعيده؟ (أجاب): يكون هذا قضاء الله.(وعندما سأل عن عاقبته): وتقبلُ الموت لقومك! (أجاب مستسلمًا): أقبله، ما دام قضاءَ الله»[1].

قد لا نجد انكفاءً أكثر خطورةً من هذا الانكفاء. إنّها هزيمة الإنسان من الدّاخل، وانكسار النّفس البشريّة، الّتي تُحيل كلّ ما يقع عليها من مآسٍ، إلى الإرادة الالهيّة، فلا تتطلّع إلى ما يمكن أن تمتلكه من قدراتٍ تؤهّلها لأن تصبح ذاتًا مقاومة، قادرةً على الهجوم والتّصدي، عوض أن تبقى ذاتًا متأهّبة دومًا لتلقّي الضّربات، ممّا يُغَيّب عنها أيّ فرصة محتملة للانتصار. هي هزيمة على مستوى تحديد الدّور الوجوديِّ «للذّات الحضاريّة».

استغلّ الفرنسيّون هذا الوضع، فعمدوا إلى «طمس» الجزائر عن طريق القتل والفتك وتدمير المعالم الحضاريّة. توثّق رواية الما شاء هذا الواقع الأليم، فتُبرزه في الآراء المتطرّفة لـ«الدّوق»، الّذي «يطالب بإبادة الجزائريين عن بكرة أبيهم، ويقول مبتسمًا إنّنا لا نزيد عن الثّلاثة ملايين، يمكن إبادتنا واستبدالنا بعشرة ملايين أوروبيٍّ، ويدعم رأيه بما حدث ويحدث في القارّة الجديدة»[2].

وعدا عن فكرة «الإبادة الماديّة» الّتي تحدّث عنها المحتلّ الفرنسيّ، تولّدت لديه فكرة الإبادة «الثّقافيّة»، وطبّقها في تدنيسه للمقامات الدّينيّة والعبث بمحتوياتها: «حاولتُ جُهدي ألّا يُؤرقَني ما شهِدتُه من تدنيسٍ في حقّ الرّبِّ، حين أمر الكونتُ بتجريد المسجد من كلّ موجوداته وتحميلها إلى سفينته لِتُصبِح زاوية (...) سيدي فرج بعد ساعتين من دخولها، نصف ردم، بعدما كانت وقت وصولنا إليها تُحفةً من العمران»[3]. تكشف هذه الصّورة عمّا هو أبعد من بسط نفوذ، أو سيطرةٍ سياسيّة وعسكريّة، وأبعد من سرقة ثروة، أو قتل المئات أو حتّى الآلاف. إنّها ببساطة، تفضح رغبة الغربيّ، ومحاولاتِه الحثيثةَ، تدميرَ حضارةٍ عريقة، وطمْسَ وجودها طمسًا كليًّا.

1 – قسيمي، سمير، هلابيل، م. س. ص. 169.
2 – قسيمي، سمير، الما شاء، م. س. ص. 122.
3 – قسيمي، سمير، هلابيل، م. س. ص. 136.

يعرف الفرنسيّون حقّ المعرفة ما يعنيه المسجد، سواء على مستوى رسم الهويّة، أو على مستوى الوعيّ بالذّات، لذلك استهدفوا – عن سابق تصميم وتصوّر – وجود هذه الرّموز بهدف تدمير تلك الذّات، والقضاء على الوعيّ بها.

هذه كانت واحدة من أساليبهم الكثيرة، الهادفة إلى تشويه الثّقافة العربيّة عمومًا، والإسلاميّة خصوصًا، فسعوا إلى إزالتها كليًّا والتّخلّص منها، لأنّهم – ربّما – رأوا فيها تهديدًا حقيقيًّا لوجودهم، فكثّفوا جهودهم في العمل على تعميق شعور الشّرقيّ بعجزه أمام جبروتهم. ولعلَّ هذا هو السّبب، الّذي ساهم في إخفاق الإنسان العربيّ، ومنعه من تطوير ذاته فكريًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا واقتصاديًّا، فبقي عالقًا أمام عتبة التّغيير، بل أمام إخفاقاته في إثبات ذاته ووجوده.

الخاتمة

لا شكّ أنّ قسيمي حاول رسم ملامح المأزق الوجوديّ، الّذي يعاني منه مجتمعه، من خلال بيّناتٍ شديدة الدّلالة عليه. بدأ رسمه بمرارة، فبيّن انهزام المثقّف، وانسحابه، وانكفاءَه الكلّيَّ عن القيام بدوره الّذي يجب أن يؤدّيه للمساهمة في النّهوض العامّ. لقد انهزم المثقّف أمام السّلطات السّياسيّة والاجتماعيّة، وأمام سلطة التّقاليد الرّاسخة.

وتوسّع في إظهار العقل الغيبيّ، القائم على الإيمان بالسّحر، والتّنجيم والتّنبّؤ، وسيطرته على عقول فئاتٍ مختلفة من أبناء مجتمعه، فأغرقَ هذا الإيمانُ المجتمعَ في دوّامة من الأفعال البعيدة كلّ البُعد عن الأفعال القائمة على المنطق والعقل، وكشف أزمة الانسحاق الكلّيِّ أمام الأزمات والهزائم.

أظهر أخيرًا موقع «مجتمعه» الحضاريّ العامّ من خلال علاقته بالآخر الغربيّ، وشعوره الدّائم بالدّونيّة، وتسليمه بالهزيمة. تلك هي أسوأ أمارات التّدليل على مأزقه الوجوديّ. يطرح عبرها أسئلةً تتخطّى الحاضر إلى المستقبل، أكثرها إلحاحًا: هل سنبقى على هذه الحالة، أم سنخرج منها يومًا ما؟

المصادر والمراجع

1. إبراهيم، صالح، أزمة الحضارة العربيّة في أدب عبد الرحمن منيف، المركز الثّقافيّ العربيّ للنّشر، بيروت لبنان، ط 1، 2004 م.

2. الجابري، محمد عابد، إشكاليّات الفكر العربيّ المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت – لبنان، ط 7، 2016 م.

3. الجنابي، حمزة عبيس، رؤية في النّقد الثّقافيّ، مقال في مجلّة جامعة المستقبل الإلكترونيّة – كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، قسم الإعلام، العراق، 05/ 03/ 2022 م.

4. الغرباوي، ماجد، النّقد الثّقافيّ... قراءة في المفهوم والدّلالات، صحيفة «المثقّف» الإلكترونيّة، 29 تشرين الثّاني 2020 م.

5. الهويّة والفعل الحضاريّ، مؤسّسة المثقّف العربيّ، سيدني – أستراليا، ودار أمل الجديدة، دمشق – سوريا، ط 1، 2019 م.

6. المعوش، سالم، الأدب وحوار الحضارات، المنهج والمصطلح والنّماذج، دار النّهضة العربيّة، بيروت – لبنان، ط 1، 2007 م.

7. برادة، محمّد، الذّات في السّرد العربيّ، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 1، 2003 م.

8. حجازي، مصطفى، الإنسان المهدور، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت – لبنان، ط 4، 2016 م.

9. التّخلّف الاجتماعيّ، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت – لبنان، ط 4، 2016 م.

10. حجازي، ياسر، ما بعد الثّقافة، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت – لبنان، ط 1، 2014 م.

11. سلمان، نور، الأدب الجزائريّ في رحاب الرّفض والتّحرير، دار العلم للملايين، ط 1، 2010 م

12. شرابي، هشام، أزمة المثقّفين العرب، دار نلسن، بيروت – لبنان، ط 1، 2002 م.

13. عبيد، محمد صابر، المتخيّل الاستشراقيّ، الأنا والآخر في سرديّات سلطان بن محمّد القاسميّ، الدّار العربيّة ناشرون، بيروت – لبنان، ط 1، 2015 م.

14. فيّاض، حسام الدّين، حول مفهوم النّقد الثّقافيّ: محاولة للتّأصيل، مجلّة «القنّاص»، بابل – العراق، 4 تشرين الثّاني 2025 م.

15. قسيمي، سمير، الحالم، الدّار العربيّة، بيروت – لبنان، ط 1، 2012 م.

16. تصريح بضياع، الدّار العربيّة، بيروت – لبنان، ط 2، 2010 م.

17. كتاب الما شاء، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت – لبنان، ط 1، 2016 م.

18. هلابيل، الدّار العربيّة، بيروت – لبنان، ط 1، 2010 م.

19. مروّة، حسين، دراسات نقديّة في ضوء المنهج الواقعيّ، مكتبة المعارف، بيروت – لبنان، ط 1، 1988 م.

Caryl Churchill's Top Girls as a Socio-Political Play about the Position of the Modern Working Woman

قراءة اجتماعيّة-سياسيّة لمسرحية «أفضل النّساء» للكاتبة كاريل تشرشل حول مكانة المرأة العاملة المعاصرة

Dr. Sarah Hodeib

د سارة حديب

تاريخ الاستلام 6/ 10/ 2025 **تاريخ القبول 30/ 11/2025**

Abstract

This paper examines Caryl Churchill's Top Girls (1982) as a socio-political play that interrogates the paradox of women's professional success under patriarchy. Set against the backdrop of Thatcherite Britain, the play dramatizes the costs of women's achievements when defined by masculine standards: personal sacrifice, complicity with patriarchal values, and emotional isolation. Drawing on feminist and Marxist criticism, as well as recent scholarship on female leadership and historical materialism. This study argues that Churchill critiques both the Thatcherite model of individualistic empowerment and strands of feminism that equate liberation with adopting masculine roles. Ultimately, Top Girls calls for a redefinition of women's success that embraces balance between personal fulfillment and professional ambition, rather than erasing the feminine in pursuit of the masculine.

Keywords: Caryl Churchill, Top Girls, socio-political drama, feminism, Thatcherism, patriarchy, modern working woman, motherhood

الملخص

تفحص هذه الدّراسة مسرحية «**توب جيرلز**» لكاريل تشيرشيل كونها عملًا دراميًّا اجتماعيًّا وسياسيًّا يتناول مفارقة نجاح المرأة المهنيّ في ظل النّظام الأبويّ. في سياق

بريطانيا تحت حكم ثاتشر، يصوّر النّصّ المسرحيّ تكلفة إنجازات المرأة حين تُقاس بمعايير ذكوريّة، مثل التّضحيّة الشّخصيّة، والتّواطؤ مع القيم الأبويّة، والعزلة العاطفيّة. استنادًا إلى النّقد النّسويّ والماركسي، إضافةً إلى الدّراسات الحديثة حول القيادة النّسائيّة والماديّة التّاريخيّة، ترى هذه الدّراسة أنّ تشيرشيل تنتقد كلًا من نموذج تمكين الفرديّ الذي تبنّته ثاتشر، وبعض تيارات النّسويّة التي تربط التّحرّر بتبني الأدوار الذّكوريّة. في النّهاية، تدعو إلى إعادة تعريف نجاح المرأة بحيث يشمل التّوازن بين الإشباع الشّخصيّ والطّموح المهنيّ، بدلًا من محو الجانب الأنثويّ في سبيل تقليد الذّكورة.

الكلمات المفتاحيّة: كاريل تشيرشيل، ، الدّراما الاجتماعيّة السّياسيّة، النّسويّة، ثاتشريّة، النّظام الأبويّ، العاملة الحديثة، الأمومة.

Introduction

The term political theatre refers to plays that engage with social and political issues to provoke awareness and stimulate change. In England, many theatre groups emerging in the 1960s and 1970s aligned themselves with socialist or Marxist movements, using performance as ideological critique (Shank, 1978). More recently, however, the boundaries of "the political" have blurred, leading scholars such as Reinelt (2008) to stress the slippage between the political and the social. She bases her argument on David Ian Rabey who states that all theatre is political, but that overtly political drama emphasizes the directness of its address to problematic social matters, and its attempt to interpret these problems in political terms (as cited in Reinelt 2008).

Along the same lines, Shank (1978) explains that a political play aims to present an analysis of our society from an ideological perspective. Thus, the spectator is called upon to relate the events depicted to what he knows of the real world and conscious thought that is required of him. As such, the stage action is an image of the real world but does not replace it in our consciousness. The political ideas are important, and usually the questions raised are not resolved because they are social or political questions not

resolved in the real world. Instead, these questions serve to stimulate discussion toward a solution (Shank, 1978). It could be contended that the emergence of a sub- genre entitled socio-political drama is a direct result of plays that intertwine both the political and the social at the same level.

There is an assertion that all theatre is political, states Reinelt (2008) citing George Szanto's Theatre and Propaganda, that is structurally similar to other familiar claims from the sixties such as the "personal is political". The term socio-political drama is derived from the political, yet focuses on social aspects of everyday life of the public as well as the private lives of individuals; the concerns, problems, economic worries and even personal ideologies resonate in plays that can be described as discussing or commenting on social aspects to promote social change. This new category of socio-political drama was particularly relevant for plays that intertwine public issues with private experience. In fact, it became extremely popular during the 1960s and 1970s, when new theatres emerged addressing women issues. Reinelt (2008) states that second wave feminists, including herself, wanted 'the personal is political' to address the lack of seriousness with which women's lives and concerns were often treated and to assert the appropriateness of looking at issues of reproductive rights, domestic labor, and psychological issues such as depression or eating disorders as legitimate foci for analysis and activism in both the public and private fields. Private matters like child rearing had public consequences, and had been customarily excluded from what was considered political (Reinelt, 2008).

One good example of how the issues of women and their private lives were of immediate consequence to the public sphere are the plays of Caryl Churchill who not only went beyond producing feminist plays but also sought to give women opportunities and work experiences in all areas of theatrical production—a domain controlled solely by men. "Caryl Churchill's body of work is prodigious," states Tamsen Wolff (2016, p. 1), "From 1958 to 2015, she has written nearly fifty plays for stage, radio, and television, not including her unpublished or unproduced scripts" (Wolf, 2016, p.1). Caryl

Churchill, thus, is a leading figure in this tradition. Her plays consistently challenge gender and class hierarchies while also expanding women's opportunities within theatre production. Among her prolific works, Top Girls (1982) occupies a central place, interrogating the paradox of women's liberation in Thatcherite Britain.

Along the same lines, this research tends to answer the following question: How does Caryl Churchill's Top Girls critique the paradox of women's professional success within a patriarchal society?

In the play, Churchill arguably wants to draw attention to feminine matters that were phenomenally taken as 'normal', private or apolitical and show that they are actually hegemonic, powerful and conservative. The story of her protagonist Marlene, a successful businesswoman who chooses to pursue her career at the expense of her family life, is actually reminiscent of the condition of every modern working woman of our contemporary world.

1.1 Thesis Statement. This research will argue that In Top Girls, Churchill exposes the contradictions of modern working women's success by showing how characters like Marlene achieve professional power only by reproducing patriarchal values. Through this portrayal, Churchill critiques both the Thatcherite model of achievement and strands of feminism that equated empowerment with masculine definitions of success. Ultimately, the play suggests that true liberation requires reimagining women's roles in ways that balance personal fulfillment with professional ambition, rather than erasing the feminine in pursuit of the masculine.

2.0 Literature Review

Scholars have long regarded Caryl Churchill's Top Girls as one of the most significant feminist plays of the late twentieth century. The critical discourse surrounding the play spans feminist theory, Marxist criticism, and socio-political studies, reflecting its multifaceted engagement with class, gender, and ideology. This literature review outlines the main scholarly

conversations that inform this study. It begins by examining interpretations of feminist solidarity and its breakdown, then considers women's complicity with patriarchy, the intersections of feminism and class during Thatcherism, generational tensions in feminist discourse, and finally, Churchill's engagement with historical and ideological frameworks. Together, these discussions establish the critical foundation for understanding Top Girls as a socio-political critique of women's professional success within patriarchal structures.

To begin with, some scholars associated feminist solidarity shown in the play with fragmentation. Rebecca Cameron (2009) states that Churchill's works are part of those feminist British productions with largely female casts from both ends of the twentieth century and which appropriated elements of pageantry to create a vision of sisterhood responsive to the feminisms of their day. As such, Top Girls' opening act incorporates elements of pageantry reminiscent of the suffrage pageants as colorful historical women gather around a dinner table in a spectacle that may at first seem to represent female solidarity across cultures and history, but soon dissolves into conflict and chaos (Cameron, 2009). According to Cameron (2009), Churchill's use of pageantry in Act I, where historical women gather to celebrate Marlene's promotion seemingly symbolizes solidarity, but the scene dissolves into conflict, revealing the fragmentation of women's experiences. Firdaus (2011) similarly argues that these women succeed by assuming masculine roles, leaving their lives empty and unfulfilled. She argues that the same gathering with all the disparate stories that those women present may signify their success in a man's world by assuming manly positions and behavior at the expense of their expected feminine roles of marrying and rearing children. As a result, all the women gathered during the dinner share a common feeling of "affliction". Firadaus (2011) further argues that it is possible that a woman can survive alone without registering in the conventional institution of marriage, even though some aspects of her life remain unfulfilled, empty and unyielding because it is

against the law of nature. In this case, a woman's success means the end of family, a fact that reflects the condition of the modern working woman. Churchill thus critiques feminist success stories built on sacrifice rather than holistic empowerment.

Joseph Marohl (1987) argues that women in the play are shown to be complicit with patriarchy. He states that these women in the dinner party of Top Girls "have made obvious and often extreme concessions to their various patriarchies, against which they utter no word of condemnation or complaint" (1987, p. 384). On the contrary, they seem to defend the social orders to which they belong, frequently pointing out to a disbelieving Marlene that they deserved to suffer at the hands of an unforgiving patriarchy (Bazin, 2006). Along the same lines, this research contends that the women in Top Girls do not explicitly denounce the patriarchal system that oppresses them because they are themselves deeply embedded within it. In their attempts to resist male dominance, they inadvertently reproduce its structures by adopting masculine roles and internalizing the very values they seek to challenge. In brief, Marohl (1987) observes that the historical women in Act I defend rather than resist patriarchy, suggesting that their success required compliance. Bazin (2006) further shows how Churchill's women internalize patriarchal expectations. Marlene embodies this complicity most clearly: though she rises to power, she mirrors male authority in her treatment of other women.

An interesting approach to the play is examined by Sian Adiseshiah (2009) who argues that drama scholars have focused to a fault on Churchill's feminist themes, stylistic innovations, and postmodern inclinations, leaving behind the Marxist and socialist frameworks that might better explain her plays and their overall trajectory. Thus, in her opening chapter, Adiseshiah (2011) puts Churchill's plays in conversation with British Left debates from the 1970's to the 1990's, tracing how artistic debates on the left developed in their encounter with feminist and ecological concerns, Thatcherite, monetarism, and the fall of communism (Spencer 2011).

Moreover, Adiseshiah takes up the politics of motherhood as it affects the play's female characters, the practices and identities of women as workers inside and outside the domestic spheres, and the 'implications of engaging with women as a unified class' (as cited in Spencer, 2011). With this argument, Adiseshiah situates Top Girls within debates on feminism, socialism, and Thatcherite economics. Churchill stages the clash between Marlene's Thatcherite individualism and Joyce's working-class socialism, revealing how definitions of women's success are inseparable from class and economic structures.

Bazin (2006) offers a distinct perspective on Churchill's Top Girls highlighting generational tensions in feminism. Bazin (2006) situates the play within the broader feminist debates concerning the relationship between second- and third-wave feminisms. She argues that these debates are shaped by an impulse to conceptualize feminism in generational terms, where individuals identify their political consciousness with a particular feminist "generation." Within this framework, tensions among feminists are understood metaphorically as conflicts between mothers and daughters—natural yet transformative outcomes of generational evolution. In Top Girls, this generational dialectic is dramatized through the relationships among Marlene, Joyce, and Angie. Marlene's Thatcherite individualism represents the ambitions and contradictions of second-wave feminism, Joyce embodies the socialist values it often neglected, and Angie, the disoriented daughter, signals both the failures of her predecessors and the potential for renewal. Thus, Churchill uses familial conflict to explore the ideological and emotional rifts between successive feminist generations. Bazin further illustrates:

Top Girls dramatizes the conflict between two sisters: Marlene, the competitive, gusty, ambitious Thatcherite and Joyce, her exploited socialist sister who raises the child Marlene abandons. While Churchill takes a swipe at the selfish and shallow values of the new free enterprise culture, Joyce's arguments are no match for her sister's drive, energy, and ambition. The

person who forces Marlene to hesitate is her daughter, Angie. It is Angie who represents the revolutionary force within the play, and it is Angie's 'frightening' vision of the future that suggests the possibility of political change. (2006, p.119)

In other words, Bazin shows that both Marlene and her sister Joyce resemble the different voices of feminisms while her daughter Angie is the new force that would eventually be the main reason for political and social change. "The conflicted nature of sisterhood in Churchill's plays" as worded by Bazin, "offers an image of feminism in dialectical terms" (Bazin, 2006, p.119). In this sense, Churchill tries to understand the place of feminism in relation to a wider social and political scope starting from a personal level.

Bazin (2006), thus, interprets Marlene, Joyce, and Angie as generational voices of feminism: the Thatcherite careerist, the socialist caretaker, and the potential force of future change. In this dialectical framework, Top Girls dramatizes feminism's tensions between continuity and renewal.

Finally, Poole (2022) expands the critical conversation by situating Top Girls within competing feminist and materialist histories in a most recent study. She argues that Churchill resists linear narratives of progress by dramatizing the sacrifices embedded in women's professional success.

Together, these scholars highlight Churchill's critique of feminist fragmentation, complicity with patriarchy, and the socio-economic contexts of Thatcherite Britain. These insights support the argument that Top Girls interrogates the costs of women's professional success when defined by patriarchal norms.

3.0 Discussion

3.1 Marlene as a Feminist Heroine in Question

The play initially presents Marlene as a feminist success story. Act I's celebratory dinner frames her promotion as a triumph against the odds,

echoing Churchill's stated intention of showing her as "a sort of feminist heroine" (as cited in Bazin, 2006). Yet, as the play unfolds, the audience begins to question Marlene's values and the ideological foundations of her success. Her career advancement is revealed to depend on abandoning her daughter Angie and embracing ideals closer to Thatcherite capitalism than to collective feminism. Ahmed and Mohamad (2025) argue that Marlene exemplifies a model of female leadership that prospers within capitalist structures but does so only by marginalizing maternal responsibility. Similarly, Poole (2022) situates Marlene within competing feminist and materialist histories, showing how Churchill destabilizes triumphalist narratives of women's progress by revealing the social costs of individual advancement.

Marlene's rise to the top of the Top Girls agency requires a total commitment to her career, leading her to relinquish motherhood and familial ties. Firdaus (2011) notes that Marlene's decision "reflects the hollowness and concavity in her life though professionally she proves herself as a successful and efficient woman," and that to achieve such independence, she "immolates her emotional, social and moral obligations," leaving her fearful and lonely (p. 57). This deliberate separation from domestic life exposes the paradox of feminist success within patriarchal systems: to thrive professionally, Marlene must reproduce the very hierarchies she seeks to escape.

Marlene's situation also echoes Simone de Beauvoir's (1949/2011) argument that women's pursuit of autonomy often compels them to adopt masculine patterns of selfhood. Churchill dramatizes this dynamic to illustrate that liberation achieved through assimilation is not true emancipation but an extension of patriarchal logic. Marlene's apparent empowerment is thus illusory, grounded in self-denial rather than self-actualization.

3.2 Professional Success vs. Personal Sacrifice

The women in Act I—and Marlene herself—illustrate that professional advancement often demands personal loss. Their stories are marked by abandonment, fractured families, and loneliness. Marlene's neglect of Angie epitomizes the emotional void that follows career-driven ambition (Firdaus, 2011). The CORE Repository (2020) reinforces this reading by showing how Churchill problematizes motherhood, exposing the political and cultural pressures that render it a site of sacrifice rather than fulfillment.

Angie's naïve admiration for her absent mother complicates the notion of success, revealing the intergenerational damage caused by Thatcherite ideals of individualism. Angie's repeated phrase, "I'm going to work for you when I grow up," expresses both aspiration and tragic irony: she idolizes a mother who has abandoned her, embodying the next generation's inheritance of alienation. Marlene's celebratory status in Act I collapses once her personal history is revealed. Churchill herself explained that she wanted audiences to see Marlene as a heroine "who had done things against extraordinary odds" so that later "we could begin to question what her values actually are" (as cited in Bazin, 2006). The shift from admiration to skepticism underscores Churchill's critique of empowerment built on emotional denial and family disconnection.

This theme aligns with socialist feminist perspectives, particularly those of Juliet Mitchell (1971), who contends that capitalism divides women's identities between production and reproduction. Churchill exposes this dichotomy dramatically: the professional and the maternal cannot coexist under a system that defines success through male-coded productivity.

Churchill further exposes how women replicate patriarchal norms in their pursuit of success. Marlene embodies the patriarchal employer in her interview with Jeanine, discouraging her from mentioning her engagement and implying that marriage or motherhood would hinder her career:

Marlene: …No kids for a bit?

Jeanine: Oh no, not kids, not yet.

Marlene: So, you won't tell them you're getting married?

Jeanine: Had I better not?

Marlene: It would probably help. (Act II, Scene I, pp. 29–33)

This dialogue positions Marlene as the embodiment of patriarchal authority. As Cameron (2009) contends, Churchill depicts female "martyrdom as the product of a misogynistic society that requires women to make unreasonable sacrifices in exchange for limited social power" (p. 159). Al-Khafaji and Al-Maraabi (2024) extend this argument, describing such professional victories as a "reversible image of success" that can appear either feminist or anti-feminist depending on the interpretive lens.

In adopting the logic of the very system she resists, Marlene becomes complicit in perpetuating inequality. Her behavior toward Jeanine mirrors the capitalist pragmatism of male employers, turning feminist aspiration into exploitation. As Butler (1990) might suggest, Marlene's gender performance replicates patriarchal power rather than subverting it—her success depends on acting the "masculine" role convincingly.

The confrontation between Marlene and Joyce in Act III dramatizes this contradiction:

Joyce: You couldn't get out of here fast enough.

Marlene: Of course I couldn't get out of here fast enough.

What was I going to do? Marry a dairyman who'd come home pissed? / Don't you fucking this fucking that fucking bitch

Joyce: Christ.

Marlene: fucking tell me what to fucking do fucking.

Joyce: I don't know how you could leave your own child. (Act III, Scene I, pp. 100–105)

Marlene's fury and defensiveness reveal her inner conflict: she has internalized the aggression, competitiveness, and detachment of patriarchal success. As Cameron (2009) observes, Churchill highlights "the disturbing, disempowering consequences of assuming a masculine role" (p. 159). Marlene's verbal violence against Joyce exposes the emptiness of her supposed empowerment and the psychic cost of success achieved within an oppressive system.

Despite their professional triumphs, however, Churchill's women end up isolated and miserable. Marlene's anguished cry: "Oh God, why are we all miserable?" (Act I, Scene I)—captures the emotional cost of defining success through patriarchal ideals. The heavy drinking at the close of the dinner scene underscores their futile attempts to numb discontent. Poole (2022) interprets this collective despair as Churchill's refusal to frame women's progress as linear advancement; instead, she exposes the cyclical nature of oppression under capitalism and patriarchy.

Ahmed and Mohamad (2025) similarly argue that leadership without empathy or solidarity inevitably results in alienation, as Marlene's Thatcherite individualism leaves her devoid of intimacy or belonging. The women's misery reveals that individual ambition, when divorced from communal care, becomes self-defeating. The historical figures—Isabella Bird, Lady Nijo, Pope Joan, Dull Gret, and Patient Griselda—mirror Marlene's own contradictions, each having achieved visibility only through suffering or submission.

Churchill thus suggests that professional achievement alone cannot constitute liberation. Her female characters illustrate what Marxist feminists identify as "false consciousness": a belief in personal freedom that masks structural subjugation. Their misery is not personal failure but ideological consequence.

By living a man's life, Marlene becomes an active participant in the misogynistic system she once sought to overcome. The same pattern is

evident in the historical women of Act I, whose success stories end in solitude and regret. Churchill's narrative functions as a critique of Thatcher-era feminism, where individual advancement was often celebrated at the expense of collective care.

The play ultimately suggests that genuine empowerment lies not in replicating masculine ambition but in achieving equilibrium between personal fulfillment and professional aspiration. In this sense, Top Girls anticipates later feminist discourses emphasizing intersectionality and care ethics. It rejects the binary between domesticity and independence, proposing instead a redefinition of success rooted in relationality.

Churchill's warning remains urgent: success defined by patriarchal norms is self-defeating. Authentic liberation must include emotional integrity, relational connection, and social responsibility. As contemporary feminism continues to grapple with the challenges of work-life balance, Top Girls endures as a mirror reflecting both progress and persistent contradictions in women's struggle for equality.

4.0 Conclusion

Caryl Churchill's Top Girls stands as a landmark feminist drama that interrogates the paradox of women's success under patriarchy. Through Marlene's story and the interwoven narratives of historical women, Churchill exposes the cost of empowerment when it is modeled on masculine ideals. The play reveals that personal fulfillment, motherhood, and emotional well-being are too often sacrificed to achieve professional advancement in systems designed by and for men.

Churchill's critique extends beyond individual characters to the ideological fabric of Thatcherite Britain. She exposes how neoliberal ideals of competition, meritocracy, and self-reliance infiltrate feminist thought, turning liberation into assimilation. By juxtaposing Marlene's ambition with Joyce's grounded humanity, Churchill proposes that authentic empowerment cannot emerge from isolation or denial of the feminine, but

from solidarity, empathy, and balance.

Ultimately, Top Girls dismantles the illusion of success defined by patriarchal standards. It calls for a redefinition of feminism that integrates care, community, and self-awareness, affirming that women's liberation must embrace—not erase—the complexities of their identities.

4.1 Future Studies

Future research on Top Girls can expand in several productive directions. First, scholars might investigate the play through the lens of intersectional feminism, examining how Churchill's representation of class, race, and gender anticipates later theoretical developments by bell hooks (1984) and Crenshaw (1989). Such analysis could highlight how Top Girls critiques not only patriarchy but also class privilege within feminist movements.

Second, the play invites exploration through eco-feminist and posthumanist frameworks, focusing on the relationship between capitalist exploitation and gender oppression. Churchill's emphasis on productivity and commodified labor aligns with contemporary critiques of neoliberalism's environmental and emotional toll.

Third, comparative studies could analyze Top Girls alongside other contemporary feminist works—such as Sarah Daniels's Masterpieces or Carol Churchill's own Serious Money—to explore how theatrical form and political ideology intersect in late twentieth-century feminist drama.

Finally, further research could consider performance studies and adaptation theory, examining how modern stagings reinterpret Marlene's character in light of 21st-century feminist discourse, particularly in the post-#MeToo era. Such readings can assess whether today's audiences perceive Marlene as a victim of patriarchy, a symbol of capitalist feminism, or both.

By pursuing these critical pathways, future scholars can continue to illuminate the enduring relevance of Top Girls and its complex interrogation

of gender, power, and success in both historical and contemporary contexts.

References

Ahmed, A. B., & Mohamad, M. S. S. (2025). The portrayal of female leadership in Caryl Churchill's Top Girls. Cihan University–Erbil Journal of Humanities and Social Sciences, 9(1), 66–79. https://journals.cihanuniversity.edu.iq/index.php/cuejhss/article/view/1147

Al-Khafaji, A. M., & Al-Maraabi, Z. M. (2024). The reversible image of successful women in Caryl Churchill's Top Girls. Journal of Al-Farahidi Arts, 26(108), 521–540. https://iasj.rdd.edu.iq/journals/uploads/2024/12/12/76bb45a1399403ed2eaa59429fadcec6.pdf

Bazin, V. (2006). [Not] talking 'bout my generation: Historicizing feminisms in Caryl Churchill's Top Girls. Studies in the Literary Imagination, 39(2), 115–134.

Cameron, R. (2009). Performing feminism: The politics of sisterhood in Caryl Churchill's Top Girls. Modern Drama, 52(2), 153–173.

Churchill, C. (1996). Caryl Churchill: Plays 2 (Softcops, Top Girls, Fen, Serious Money). Bloomsbury.

Cornut-Gentille, C. (1995). The personal is political in Caryl Churchill's Top Girls: A parable for the feminist movement in Thatcher's Britain. Costerus, 96, 103–115.

CORE Repository. (2020). Patriarchal ideologies and women's motherhood in Top Girls. https://core.ac.uk/download/pdf/230558501.pdf

Firdaus, S. (2011). The reflection of modern women in Caryl Churchill's Top Girls and Anita Nair's Ladies Coupe. Dialogue, 6(1), 57–67.

Poole, S. (2022). Feminist and materialist philosophies of history in Caryl Churchill's Top Girls. Meliora: A Journal of Student Humanities Research, 2(2), 57–69. https://journals.library.columbia.edu/index.php/meliora/article/view/9239

Reinelt, J. (2008). What is political theatre today? Society for Theatre Research. https://www.str.org.uk/what-is-political-theatre-today

Shank, T. (1978). Political theatre in England. Performing Arts Journal, 2(3), 48–62. https://doi.org/10.2307/3245362

Wolff, T. (2016). Short reviews. PAJ: A Journal of Performance and Art, 38(1), 125–126.

Organizational discourse:

Exploring identity, entrepreneurship and politics

الخطاب التّنظيميّ: استكشاف الهويّة وريادة الأعمال والسّياسات

Kamil A. Mikhael1

د. كميل أ. مخايل[1]

تاريخ الاستلام 4/ 12/ 2025 تاريخ القبول 11/1/ 2026

Abstract

This paper investigates the role of discourse as a social practice, with a particular focus on discourse as collective practice. It explores the interconnectedness of ideology and meaning in discourse, emphasizing how ideology shapes various social activities, including politics, identity and language use. The paper then discusses the significance of discursive practices, highlighting their role in constructing social realities and how individuals represent their social actions through meaning, which is fundamental aspect of social practices. Drawing on these three sections, the paper applies the discussed concepts to a real-world context: a Novus Project Management Services job vacancy advertisement posted on GulfTalent. The findings reveal that as political efforts aim to achieve national objectives, such as economic prosperity, the discourse increasingly reflects the power behind these collective endeavors and reinforces social and political identities.

Keywords: discourse, ideology, discursive practice, representation, knowledge, power, identity, politics.

1- د. كميل أ. مخايل حائز على شهادة دكتوراه في اللغات والترجمة من الجامعة اللبنانية، باحث ولساني يهتم بدراسات الخطاب والتداولية.

ملخص

تستقصي هذه الدّراسة دور الخطاب بصفته ممارسة اجتماعية، وتركز على مفهوم الممارسة الجماعيّة للخطاب. وتستكشف الدّراسة علاقة الأيديولوجيا بالمعنى في الخطاب، حيث تركّز على كيفية قيام الأيديولوجيا في صوغ الأنشطة الاجتماعيّة والسّياسيّة والتّأثير في بناء الهويّة واستعمال اللّغة. ثم تناقش الدّراسة موضوع الممارسات الخطابيّة وأهميتها، وتبرز دورها في إنشاء الوقائع الاجتماعيّة وكيفية قيام المرء بتمثيل أفعاله الاجتماعيّة بواسطة المعنى، وهو ما يعدّ مظهرًا رئيسًا من مظاهر الممارسة الاجتماعيّة.

وبناء على المباحث النّظريّة السّابقة، تختبر الدّراسة المبادئ التي نوقشت، وذلك في سياق عمليّ، وهو نصّ إعلان لخدمات إدارة المشاريع نوفوس، ونشر على منصة مواهب الخليج. تبين النّتائج أنّه كلما تضافرت الجهود السّياسيّة لتحقيق إنجازات وطنيّة مثل الازدهار الاقتصاديّ، يبيّن الخطاب على نحو واضح السّلطة التي تدعم هذه المساعي ويعزّز أيضا الهويّات السّياسيّة والاجتماعيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الخطاب، الأيديولوجيا، الممارسة الخطابيّة، التّمثيل الخطابيّ، المعرفة، السّلطة، الهويّة، السّياسات

Introduction: Discourse as collective practice

Discourse as a tool of communication has experienced significant changes and developments over the past few decades. Numerous factors have contributed to these changes, notably poststructuralist ideas. These ideas reject the idea of an underlying structure upon which meaning can rest secure and guaranteed. Meaning is always in process, and what we call the 'meaning' of a text is only ever a momentary stop in a continuing flow of interpretations following interpretations (Storey, 2018, p. 131). The meaning of a discourse is not a straightforward process of encoding and decoding; rather, meaning is context-bound, but context is boundless (Culler, 2000, p. 67).

Consequently, meaning is the result of collaborative efforts or elements in context (Hall, 1992b, p. 292) and the linguistic forms of speech and writing express the social circumstances in which language occurs (Fowler and Kress, 2019, p. 26). In other words, while using language as a tool for communication can be seen as neutral, employing discourse for the same purpose is not so simple. The contextual representation of meanings involves more than just linguistic forms. Hence, social meanings and political identities are constructed within discourses defined as more or less sedimented systems of rules, relations and articulations that are shaped and reshaped in and through power struggles (Torfing, 2011, p. 191).

According to Stuart Hall (2001), the shift from language to discourse within Foucault's conceptualization underscores not purely linguistic concept; instead it is about language and practice (p. 72). Furthermore, the concept of discourse

is not about whether things exist but about where meaning comes from (Hall, 2009, p. 45).

Alternatively, discourse serves as an additional resource in which the production of meanings becomes more subtle and is influenced by intertextuality and interdiscursivity. This idea carries significant implications: while language is reiterative, invisible and semiotic, focusing on discourse means focusing on what is unique and individual (Todorov, 1995, p. 26), as well as what is visible and symbolic (Rajan, 2002, pp. 176-177), and on what is social (Lemke, 2005, p. 17).

Historically, Meanings were the main focus of semantics and pragmatics. However, after the post-structuralist turn -which reflects the advances in the social sciences- the analysis of discursive meanings and knowledge has become the primary interest in social sciences for various reasons. For example, Michel Foucault, a constructionist, regards meaning and meaningful practice as constructed within discourse (Hall, 2009, p. 44). What distinguishes this new framework is the idea that discourse, rather

than language, plays a crucial role in shaping social realities. Hence, what can this new framework offer that the old one did not regarding this idea?

In this context, Discourse is first understood as a form of social practice, and second, this type of practice

implies a dialectical relationship between a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it. A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them... It is constitutive both in the sense that it helps to sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it. Since discourse is so socially influential, it gives rise to important issues of power (Fairclough & Wodak, 2000, p. 258).

From this perspective, discourse is regarded as a collective practice of creative processes. Additionally, viewing discourse as a window into the mind has proven to be a more effective way to understand cognitive abilities than language alone. As a result, historical, media, political, organizational and corporate discourse are analyzed based on shared collective criteria, being understood as both collective and social practices.

In this sense, Michel Foucault (1972) argued that discourse should not be treated as a mere document of the mental qualities behind it, but as sequence of external events in which symbolic structures (formative rules) are manifested (pp. 138-139) and (Reckwitz, 2002, p. 248). These theoretical advancements in discourse studies have led to a new understanding: - discourses do not simply describe the social world; they constitute it by bringing certain phenomena into being... Discourse thus lays down the conditions of possibility that determine what can said, by whom, and when, and thus (Hardy & Phillips, 2004, p. 301).

Crucially, discourse is inherently intertwined with structures of power and systems of knowledge. This constitutive relationship moves analysis decisively beyond the confines of purely linguistic description, as will be

seen in paper's final section. Moreover, discourse legitimizes certain truths and regulates the behaviors of others. Given that discourse is productive, it creates knowledge and shapes social realities through communication, yielding power. These processes can occur on an individual or collective level.

Therefore, the function of power can influence either individuals or collective subjects. In the case of collective subjects, a common ground or common sense through which this process of influence works is essential, because the focus on the collective is associated with the highlighting of the collaborative processes through which shared representations arise (Harré & Moghaddam, 2015, p. 224). As a result of these conceptualizations, the conventions routinely drawn upon in discourse embody ideological assumptions which come to be taken as mere 'common sense', and which contribute to sustaining existing power relations (Fairclough, 2001b, p. 64). This is significant because public discourse is often a form of collective, institutional discourse, as is the power it enacts (van Dijk, 2008b, p. 54).

Accordingly, this research explores how organizational discourse captures social interactions and shared beliefs while simultaneously representing power dynamics and investigating cultural identity, entrepreneurship and politics within institutional structures. The significance of this inquiry is multifaceted; most importantly, it seeks to uncover the often-hidden roles of ideology and discursive practices across diverse context-specific settings. Therefore, the study will be grounded in Critical Discourse Analysis (CDA) and will draw on its analytical tools, particularly the theory of representation and the conceptualization of discursive practices. The analysis will focus on specific organizational discourse and communicative practices –such as textual, discursive, and social practice– to trace how meanings are produced and circulated. In the next section I will address the topic of ideology because it exerts its power subtly and on a societal level, shaping how people think and feel.

1. Dynamics of ideological mediation

The study of ideology within the social sciences has explored numerous ideas across a wide range of disciplines and reveals a significant amount of implicit information embedded in language use, offering a wealth of new insights. Among these insights are the connections between ideology and other forms of social human activities, such as politics, identity, education and power. However, I would like to begin this section by clarifying my view on the relationship between discursive practices, material worlds, and social events.

Given that practices represent the world in specific ways, they implicitly make the claim that this is how things are (Swidler, 2001, p. 99) and these ways are what will be discussed in the fourth section, where modality, intertextuality, and interdiscursivity contributed to the versatile nature of discourse. Therefore, discursive practices embrace different forms in which the world is meaningfully constructed in language or in other sign-systems (Reckwitz, 2002, p. 254). Moreover, practice weaves together the discursive and material worlds. Without language, communication and discourse, people could not tell the difference between behavior and practice (Alder & Pouliot, 2011, p. 8).

In this context, the relationship between semiotic (symbolic) and non-semiotic elements is essential for understanding discursive practices. Hence, I believe that discursive practices play a crucial role that goes beyond simply mediating between different worlds or parties. Instead, their primary function lies in maintaining the social world, including those social relations that involve unequal relations of power (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 63). This relationship implies that every discursive process is inscribed in ideological relations and will be internally moulded by their pressure (Eagleton, 1991, pp. 195-196).

In this perspective, ideology is not passive element; it is not simply inherited through various aspects of culture. Instead, it is an active

component that can be formed whenever a social reality is created and enacted through daily interactions and mediations, particularly through language use or discourse. Therefore, viewing discourse as constitutive –as contributing to the production, transformation and reproduction of the objects of social life (Fairclough, 2006, p. 41)– is significant here. Furthermore, the transformations occurring within discourse, known as discursive practices, often reflect the ideological totalization.

It can be assumed that ideology connects the social dimensions of an individual's existence. The more individual becomes aware of their existence, the more they evolve into a subject in Foucauldian sense, and this self-awareness is linked to their social existence. Consequently, ideology can be understood as an interpretation (or representation) of a social relationship that creates social meaning and has social consequences (Powers, 2007, p. 19). This process of creation involves discourse and ideology.

Many of the approaches discussed earlier were initially adopted by critical linguistics due to its significant role in the field. However, these approaches also became fundamental to critical discourse analysis (CDA). As a result, the social theory of discourse emerged, leading to a shift in focus, where social issues became a central concern for CDA. This is also why CDA may be characterized as a social movement of politically committed discourse analysts (van Dijk, 2015, p. 466, emphasis original).

For example, ideology, as defined within CDA, refers to meaning in the service of power: ways of representing aspects of the worlds, which may be operationalized in ways of acting and interacting and in 'ways of being' or identities, that contribute to establishing or sustaining unequal relations of power (Fairclough, 2010, p. 8). Ideology can also be used as constructions of significations/constructions of reality that are embedded in different dimensions of the forms/meanings or discursive practices. Furthermore, ideologies are propositions that generally figure as implicit assumptions in

texts (Fairclough, 1995, p. 14, emphasis added). This notion is reflected in the work of Willard Mullins (1972) who argued that the language of ideology is decidedly more sparse and economical (p. 507).

The previous discussion has focused on several features of ideology, particularly its philosophical and textual aspects, which have contributed to its impact and importance within discourse studies. Additionally, the cognitive power, evaluative power, action-orientation and logical coherence features of ideology are also important (Mullins, 1972, p. 507). These features can be summed up as follows:

1- ideology is more important than cognitions.

2- Ideology is capable of guiding individuals' evaluations.

3- Ideology provides guidance through action.

4- Ideology must be logically coherent (Wodak, 2012, p. 634; Mullins, 1972, pp. 506-510).

Researching ideology and its active role in society is closely linked to the societal process of communication. This connection can significantly influence how individuals perform discursively in various social contexts and relationships. Nearly every context in which we negotiate meaning is intertwined with negotiation of ideology, whether this occurs consciously or unconsciously, implicitly or explicitly. Therefore, ideology must be mediated and as a result, arts, literature, political systems and various cultural practices and discourses can all play a role in this mediation process.

Yet, what is of a major interest for this research is the verbal communication or discursive practices as a means for mediating ideology, because through which language may be used and abused to convey ideology, and at the same time mediation involves the constant transformation of meanings, both large scale and small, significant and insignificant, as media texts and texts about media circulate in writing, in speech and audiovisual forms, and as we, individually and collectively,

directly and indirectly, contribute to their production (Silverstone, 1999, p. 13).

As stated by Norman Fairclough (2010), language and ideology are deeply intertwined. As a result of this relationship, one aspect of this imbrication in the social which is inherent to the notion of discourse is that language is a material form of ideology, and language is invested by ideology (p. 59). In simpler terms, there is a hierarchical connection between ideology, which consists of an abstract set of beliefs, and discourse, which is the concrete form used to convey these pre-existing beliefs. This dynamic occurs within discourse and assumes a transformation of knowledge as well as in an individual's status, as it influences their actions and performance.

In this sense, Althusser emphasizes the importance of the relationship between ideology and the formation of social subjects. He defines Ideology as a representation of the imaginary relationship of individuals to their real conditions of existence and discourse through which we represent to ourselves our lived relations to our material conditions of existence (Althusser, 1971, p. 162).

Furthermore, Althusser claims that ideologies 'interpellate' individuals as subjects of particular sorts, placing them in particular subject 'positions'. Discourse plays a major part in such processes of interpellation (Fairclough, 2001a, p. 595). The implications of this relationship are complex and discourse theory has frequently examined various aspects of it, often connecting them to Marxist or post-Marxist theory. Language is, therefore, where actual and possible forms of social organization and their consequences are defined and contested (Broadfoot, Deetz, & Anderson, 2004, p. 195). As noted by Powers (2007), Althusser argued that ideology is a process that obscures the fact that unacknowledged value systems are operating in a systematic manner to oppress people (p. 19). Consequently, the concepts of discursive practices and representations will be discussed

in the next section, as they play both implicit and explicit roles in influencing people.

2. Mapping discursive practices and representations

Discourse became a focal point of attention following the emergence of poststructuralism, playing a crucial mediating role due to the intertwined relationship between meaning, discourse and ideology. While some aspects of this relationship were addressed earlier, this section will explore additional factors, particularly the ways in which discourse is produced and represented. These discursive practices have been discussed extensively, but their significance lies in their constitutive role in shaping knowledge–power relations. As Michel Foucault (1980) noted, power means relations (p. 198), and these relations are often produced discursively. The implication of this idea is that discourse is not composed only of linguistic components; discourse is also embedded in material practices (Hardy & Thomas, 2014, p. 324).

According to Hall (1992b), who discussed the relationship between discourse and power, discourses always operate in relation to power –they are part of the way power circulates and is contested. The question of whether a discourse is true or false is less important than whether it is effective in practice (p. 295). Practices have a performative effect that is observable; they actively contribute to the formation of discourse. This prompts us to reflect on the nature of practices and their relationship with discourse. In this regard, Mills (2003) argues that rather than seeing discourse simply as a set of statements which have some coherence, we should, rather, think of a discourse as existing because of a complex set of practices which try to keep them in circulation and other practices which try to fence them off from others and keep those other statements out of

circulation (p. 54).

As a result, it becomes evident that theorizing discourse begins to incorporate specific material statements, which arise from the power

generated within the discourse itself and are negotiated by social actors or through discursive subjects. Foucault argued that things meant something and were true only within a specific historical context… He thought that, in each period, discourse produced forms of knowledge, which differed radically from period to period, with no necessary continuity between them (Hall, 2001, p. 74).

In this framework, discursive practices emerged as crucial for linking text and social practice (Titscher et al., 2000. p. 150), but their significance goes beyond this linking role. Discursive practices encompass not only the usage of words but also factual claims, knowledges, moral resources, justifications and legitimation, and they make use of institutional or organizational resources (Keller, 2020, pp. 54–55).

It follows that discursive practices are concerned with the construction of social realities within societies. The main question to explore here is how discourse influences this process in various contexts. A discursive construction of reality focuses on the production of meaning and knowledge, as previously mentioned. This process necessitates the contextual use of meaning, knowledge and local expressions. Accordingly, Foucault studies discourse as a system of representation (Hall, 2001, p. 72).

Furthermore, although meaning is socially constructed, discourse both shapes and is shaped by society (Fairclough, 2013, p. 8). As Hall (1992b) noted, discourse is about the production of knowledge through language. But it is itself produced by a practice: 'discursive practice' –the practice of producing meaning. Since all social practices entail meaning, all practices have a discursive aspect. So, discourse enters into and influences all social practice (p. 291). Thus, discourse is understood as a social practice that affects how meaning is constructed. Burr (2015) put this idea differently, the social construction of meaning constructs our political thoughts, what we think and say, what we feel and desire, and what we do. Discourses can be seen as having the potential to be deployed ideologically, in the

service of power and in the interests of the relatively powerful groups in society (p. 100).

Before continuing I want to clarify some basic concepts mentioned above. First, discourse and power are intertwined; second, discourse and ideology are also connected, particularly in social and political interactions. While discourse or power can be used or abused, ideology plays a significant role in this process. Third, since discourse, ideology and power are woven together in a discursive framework, identities are constructed and negotiated within this context. Fourth, even though discourse is considered to be a social practice, it does not presuppose that the discourse participants are always free to say and think what they want. In this context, Angermuller (2015) argues that discursive practice of discourse participants is subject to rules and constraints, which they do not always control. While discourse typically exceeds what they mean to say, think, or do, they become subjects only by entering discourse. Subjects, actors or agents are, themselves, a discursive effect of discourse, and not its origin (p. 510).

Social constructionism, finally, is an important theoretical framework for analyzing identity. This perspective views identities as socially built in interaction and within social practices from inventories that are deployed according to contextual constraints. From this perspective, identities do not belong to people but are 'done' and performed in that they involve discursive and strategic work (De Fina, 2016, p. 169).

Critical discourse analysts have extensively discussed this conceptualization of identities and have found that a critical perspective differs from social constructionism. Specifically, they adopt sociocognitive framework viewing identities as mental constructs that possess a cognitive reality. These identities are shaped by shared mental representations of ourselves and others. As a result, critical discourse analysts regard social identities as relatively stable constructs that exist in the minds of social actors before they engage in interaction, are not constituted in it, and are

activated when people use them within concrete social occasions (De Fina, 2019, pp. 3–4).

These representations can take the form of knowledge, ideologies, attitudes, emotions, norms and values (Van Dijk, 1998, p. 314). My view in this context aligns with Norman Fairclough's dialectical–relational approach, suggesting that discourse shapes and is shaped by society and helps to constitute (and change) knowledge and its objects, social relations and social identity (Fairclough, 2013, p. 8, emphasis original). But what does the term 'representation' mean in this context, and how do people make utilize it in their everyday social interactions?

As argued by Stuart Hall (2009), representation involves using language to say

something meaningful about, or to represent, the world meaningfully, to other people… Representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture (p. 15). In other words, discussing representation means exploring the question of how people represent their social practice in meaning as a constitutive dimension or every social practice (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 158).

This conceptualization includes how individuals represent their thoughts and feelings towards others, as well as how they share and represent their experiences and knowledge regarding the realities they encounter –realities intertwined with ideology, language and identity, as well the concepts of discourse and representation. Hence, discourse, Foucault argues, is about the production of knowledge through language. But … Since all social practices entail meaning, and meanings shape and influence what we do –our conduct –all practices have a discursive aspect (Hall, 2009, p. 44.)

Nevertheless, social constructionist premises posit that representations are contingent, and that critique can facilitate the replacing of one representation with another. Additionally, distinguishing categorically

between representation and reality, and even if representation is never a direct reflection of reality, one cannot avoid representing and thus giving some sort of picture of reality (Jørgensen & Phillips, 2002, pp. 183-185).

Hall (2001) elaborates on these issues, arguing that Michael Foucault did not studied language, but discourse as a system of representation, i.e., he studied discourse not as a system of linguistic concept, but as an interconnected system of ideology and power… Therefore, the study of discourse includes the following elements: statements about something, pragmatic rules of talking subjects, embodied knowledge, used practices within institution (pp. 72-73).

From this perspective, it becomes crucial to analyze the role of discursive practices and the representations they create within the process of semiosis, particularly in the context of critical discourse analysis approach, where the focus is accordingly on both the discursive practices which construct representations of the world, social subjects and social relations, including power relations, and the role that these discursive practices play in furthering the interests of particular social groups (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 63). Within this framework, discursive representations always exist in a text, even when referring to imaginary objects (Matus, 2018, p. 115). Consequently, the knowledge produced from these discursive representations reflects the discursive subjectivity of that individual.

This type of analysis explores the relationship between meaning elements and their discursive organization, demonstrating that meanings are not limited to isolated signs. Rather, meanings are diverse and spread throughout the entire chain of discourse elements. Therefore, poststructuralist thinkers embrace this perspective. In other words, the aim of discourse studies is to provide an explanatory description of the intricate relations between forms of discourse elements and their functions in communication (Renkema & Schubert, 2018, p. 2).

The implications of these ideas are significant. One of these implications involves the cultural relationship between language and meanings, which differs from the relationship between discourse and meaning. The second implication focuses on the implicit meanings found within discourse, which are of clear interest in discourse studies. Regarding the first implication, individuals or institution can misuse or mistranslate this relationship. Concerning the second, institutions, political parties and individual can abuse this feature to influence others and create representations that align with the discourse goals pursued by the speaker, or to reflect the realities that support their power dynamics and dominant ideology.

Van Dijk (2008b) emphasizes the pragmatic nature of the relationship between language and power, asserting that power abuse can only manifest itself in language use where there is the possibility of variation or choice, such as calling the same person a terrorist or a freedom fighter, depending on your position and ideology (p. 3). He connects here between ideology, knowledge and language use, arguing that this relationship determines what types of knowledge is represented and why. This question is explored across various disciplines because it shed lights on active, not passive, reasoning of human. In this sense, Hall (2009) argues there is no simple relationship of reflection, imitation or one-to-one correspondence between language and the real world. Language does not work like a mirror. Meaning is produced within language, in and through various representational systems which, for convenience, we call 'languages'. Meaning is constructed through signifying, i.e., meaning-producing -practices (p. 28).

While Representation focuses on what is represented, specifically the meanings conveyed, discursive practices (thinking and talking) (Waugh et al., 2016, p. 87) pertain to how these meanings are represented and negotiated within social contexts, i.e., discursive practices pertain to the form of such meanings. Essentially, discursive practices involve the choices people make in representing meanings or ideologies, influencing how they

define and construct social realities they encounter.

Since empowered people are the ones who make decisions, discursive practices reveal the use of power, while representation exposes ideologies. Hall (1985) thoroughly discussed this issue and argued that

> The designation of ideologies as "systems of representation" acknowledges their essentially discursive and semiotic character. Systems of representation are the systems of meaning through which we represent the world to ourselves and one another. It acknowledges that ideological knowledge is the result of specific practices –the practices involved in the production of meaning (p. 103).

While Stuart Hall frames his theory of representation within a cultural perspective, Teun van Dijk approaches it from a socio-cognitive perspective in critical discourse analysis. For example, van Dijk's concept of representations or social cognitions is a part of an interdisciplinary approach that mediates between the micro- and macro-levels of society, linking discourse with action and the individual with the group… And there is no other way to relate macro-level notions such as group dominance and inequality with micro-level notions as

text, talk, meaning and understanding (van Dijk, 1993, pp. 257-280).

The ideas discussed here evolved over time due to various factors, including the development of cognitive, social and interdisciplinary approaches to discourse studies. van Dijk (2008a), who has engaged with the cognitive perspective for many years, particularly with Walter Kintsch, argues that the crucial "influencing" force is not in society or social structure itself, but in social members' representations or constructions of such social structure and social situations (p. 120, emphasis original). Notably, van Dijk did not use the term 'member' in the singular, but he uses the term 'members' in the plural, which highlights his focus on collective cognitive influences rather than individual ones, reflecting the complexity of ideological influence. For instance, van Dijk's concept of the ideological

square illustrates this type of representation: a distinction between the 'good Us' and the 'bad Them' (van Dijk, 2011, pp. 396–397).

The final perspective of representation theory that I want to discuss in this section is the critical perspective. Norman Fairclough, known for his dialectical approach, emphasizes that different aspects of the social world operate according to distinct logics. For instance, the relationship between parents and children is partly discursively constituted, but, at the same time, the family is an institution with concrete practices, pre-existing relationships and identities (Jørgensen & Phillips, 2002, pp. 19–62). As Fairclough (2006) states, the discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people's heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material social structures (p. 66).

Chouliaraki and Fairclough (2005) discuss the concept of representation by emphasizing that practices always have a reflexive dimension: people always generate representations of what they do as part of what they do (p. 22). Furthermore, they argue that discourse representation does not just bring different voices together, it combines and orders them in a particular way, for instance setting up hierarchical relations between them so that one voice is used to frame another or to inflect another (Chouliaraki & Fairclough, 2005, p. 153).

In this excerpt, the concepts of intertextuality and interdiscursivity are echoed. First, it's important to note that hierarchical relationships often lead to certain voices or meanings being implicit while others are explicit, primarily for pragmatic reasons. Second, from a critical perspective, the interplay between explicit and implicit meanings, and how they frame understanding, can be more significant than the meanings themselves. From these ideas, it follows that discourse representations may become naturalized. According to Fairclough (2010), naturalization gives to particular ideological representations the status of common sense, and

thereby makes them opaque, i.e., no longer visible as ideologies (p. 44).

In this sense, discourses differ in how social events are represented, what is excluded or included, how abstractly or concretely events are represented, and

how more specifically the processes and relations, social actors, time and place of events are represented (Fairclough, 2003, p. 17). In other words, the way social events are portrayed is influenced by the political choices made by language users. These choices shape the meanings constructed around social and political relationships, reflecting the users' own power and dominance.

From this discussion, it becomes clear that there are differences in aspect, focus and analysis level between discursive practices and representation. These differences are shown below in the table (1):

Aspect	Representations	Discursive practices
Nature	what is represented (content/meaning)	How representation happens (process)
Focus	Products of discourse	Production/negotiation of discourse
Analysis level	Semantics, themes, symbols	Power dynamics, strategies, institutions
Theorists	Saussure (signs), Hall (encoding)	Foucault (power/knowledge), Fairclough (CDA)

4. Analyzing organizational discourse

Before beginning the analysis, I will outline the analytical framework based on

the conceptual framework mentioned earlier. The analytical framework will focus on several key components. It starts with Fairclough's three-dimensional model, which includes textual, discursive practice and social practice (Fairclough, 2010, p. 94). Within this framework, these types of analysis are supported by various analytical keys, encompassing following analytical categories:

- Representation of Social Actors (Inclusion, exclusion, activation, passivation): this refers to the ways in which individuals or groups are included or excluded, and whether they are activated or passivated within the text.
- Interdiscursivity and Intertextuality: this concept involves the Integration of various discourses and voices within the text.
- Modality and Evaluation: this relates to expressing degrees of certainty, obligation, or value judgments in statements.
- Presupposition & Implicature: these terms describe the implicit assumptions and underlying ideologies present in the texts.
- Lexical Fields: this involves the use of ideologically charged vocabulary and the formation of semantic frames.
- Framing: this relates to how issues or actors are positioned in relation to dominant ideologies (Flowerdew & Richardson, 2017).

As for the analysis, GulfTalent[2] posted a job vacancy advertisement on its website on April 7, 2025:

1 Novus Project Management Services (NPMS)

2 Dubai, UAE

3 posted on 7 April 2025

4 JOB DESCRIPTION / ROLE

5 Employment: Full Time

6 Key Responsibilities:

7 Plan and coordinate construction activities for timely completion of projects.

8 Able to understand specifications/methodology and civil drawings/ finishing activities.

9 Coordinate with project site teams & sub-contractors, provide technical guidance and support and ensure timely completion with required quality.

10 Co-ordinate with MEP and Finishing team to avoid any rework.

11 Requirements:

12 Qualifications:

13 Diploma/bachelor's degree in civil engineering, Construction Management or related field.

14 Proven minimum 5 years' experience in managing civil/renovation work along with project management and team coordination.

15 Strong knowledge of construction materials and work techniques.

16 Excellent communication and leadership skills.

17 Detail-oriented and strong problem-solving abilities.

18 Skills:

19 Proficient in Microsoft Office Suite & AutoCAD, Revit, BIM and other design management tools etc.

20 Familiarity with Project Management Software and tools such as MS Project or Primavera.

21 Knowledge of using SAP & ERP.

22 Communicate with clients, consultants, contractors and other stakeholders.

23 Salary:

24 AED 5,000 to 10,000 per month inclusive of fixed allowances.

25 Additional benefits: Annual Paid leave as per UAE labour law + Return Air Ticket to Native country

26 KEY DEMOGRAPHIC REQUIREMENTS

27 Based in UAE.

28 ABOUT THE COMPANY[3]

4.1 Textual, discursive practice and social practice analysis

First, I will begin with an analysis of the textual content. This advertisement or discourse provides a wealth of information about the vacancy offered on the website. The text is divided into six structural sections: (1–3; 4–10; 11–17; 18–22; 23–25; 26–28), each addressing a specific topic while maintaining coherence. The details are presented in a concise manner, utilizing a diverse and effective use of language through five types of phrases: verb phrases (L. 7, 9, 10 and 22), noun phrases (L. 1, 2, 4, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25 and 26), adjectival phrases (L.5 , 8 and 19), participial phrases (L. 3 and 27), and prepositional phrase (L. 28).

In this discourse, the use of language suggests that certain qualifications are preferred rather than strictly mandatory (L. 8). At first glance, this choice indicates a preference; however, the pragmatic meaning of this modality reveals that the phrasing demonstrates a deep understanding of the job's requirements. As for Wording, in (L. 9) the authors use four verbs instead of typical noun phrases, which are more common in other lines. This wording implies that an active, agile employee is desired, or that a younger candidate is preferred. In other words, there is an implicit requirement embedded in this stylistic choice.

Transitivity is employed in this discourse and is presented to the public with a sense of neutrality. This is important in professional settings where a degree of impersonality is necessary. Nominalization, which is regarded as a quality of transitivity alongside passivity (Fairclough, 2010, p. 107), is prominently featured in this discourse. Its purpose is to provide a concise and formal language while describing the details of the vacancy in a precise and objective manner (L. 13, 20 and 21). Additionally, this use of language indicates that the details of the job are in demand and accepted worldwide.

The concept of nominalization reveals, from a discursive perspective, that intertextuality and interdiscursivity are present in this discourse. For example, they involve two famous verbs used in professional settings: plan and coordinate (L. 7). Additionally, the discourse includes mixed genres such as informational discourse: key responsibilities, requirements and qualifications (L. 6, 11 and 12) respectively, as well as organizational and legal discourse (L. 24 and 25). Furthermore, various styles are integrated into this discourse, including a formal style characterized by precise terminology and an objective tone, a direct communication which involve expressing needs and clear instructions without ambiguity (L. 7, 9 and 22), and a technical style focused on specific skills (L. 21).

This type of representation indicates that the text is written or influenced by at least three parties: first, the main company NPMS; second, the job platform; third, the external element or the virtual employee, who contributes intentionally and unintentionally to shape the details presented in the discourse or advertisement. As a result, this discourse has been crafted according to presumed criteria and in performative style, particularly in the use of verbal phrases that reflect the competitiveness of the applicants.

As a social practice, this discourse goes beyond simply outlining the primary responsibilities assigned to employees. Instead, it highlights globally recognized working conditions, and the requirements and rights of employees, such as skills, salary and allowances. By adhering to these established terms and conditions, NPMS positions itself within a global corporate framework, comparable to major international companies in Europe and America. Thus, NPMS's practices can be understood through an ideological lens, demonstrating that the company follows a global employment system. In other words, the local and normative policies governing NPMS's terms of employment are part of a broader policy landscape.

The ideas discussed here are conveyed through specific and general terms that the discourse either presupposes implicitly or explicitly states. On one hand, the discourse outlines a particular requirement or policy that requires applicants to be UAE residents (L. 27). On the other hand, it specifies several general requirements for applicants, such as holding a diploma or bachelor's degree (L. 13), having relevant experience (L. 14), and the ability to communicate with clients (L. 22). Additionally, the discourse indicates that applicants or the social actors within it must be familiar with specialized knowledge or skills (L. 19–21). It also suggests that speaking English language in Arabic-speaking country is not necessarily viewed as a skill but rather as an assumption or something that is taken for granted or framed as natural.

4.2 Beyond discursive analysis: Identity, entrepreneurship and politics

I will begin this section of the analysis by using a (CDA) lens. First, as Ruth Wodak (2014) noted, critical analysis of discourse means making explicit the implicit relationship between discourse, power and ideology, challenging surface meanings, and not taking anything for granted (p. 304). Second, semiosis is the making of meaning through recourse to language and other semiotic systems that, as critical realists, we need the tools and skills of critical semiotic analysis (linguistic analysis, discourse analysis etc.) to reflect (critically) on any text (Fairclough, 2010, p. 212).

This advertisement can be viewed as a tangible representation of various developments in the UAE. Over the past twenty-five years, the UAE, particularly Dubai, has attracted numerous international companies and established itself as a major global business hub. Consequently, state-facilitated entrepreneurship has become a significant force shaping political priorities and power dynamics in Dubai. This entrepreneurship spirit has influenced many aspects of the organizational discourse in the UAE, especially the creation and dissemination of such discourses.

In other words, this discourse serves as a semiosis, reflecting Dubai's unique identity within the Arabian Gulf. This identity, which pertains to both individuals and groups, is conveyed in the discourse mentioned above.

In this sense, the [this] discourse is not an isolated event; rather it consists of a series of events and texts, forming a chain that includes intertextuality, interdiscursivity and recontextualization. Therefore, the participants in an event [or this event] inevitably draw upon their own networks of communication and on a range of information sources (Fairclough, 2010, pp. 420–421). For example, formal and concise language is employed in the discourse, along with performative acts and competitive language.

This advertisement serves as a form of organizational discourse, utilizing ideological elements to engage a diverse range of applicants globally and to subtly influence their decision-making. This aim aligns with van Dijk's ideological square, specifically through positive self-representation and the strategic omission of disadvantages. First, the advertisement constructs the company name as inherently revolutionary (e.g., highlighting that Novus derives from the Latin word for new). Second, it positions NPMS as an internationally competitive company reflecting high standards. For instance, the adjectival phrase (L. 8) and noun phrase (L. 25) encourage applications by asserting that NPMS's terms and offers mirror international benchmarks. Moreover, the discourse conspicuously omits any mention of potential work tensions or challenges, further reinforcing the positive self-representation.

Furthermore, the discursive choices used in this advertisement aligns with universal ideological expectations, such as the use of JOB DECRIPTION/ROLE (L. 4), key responsibilities (L. 6), requirements (L. 11), and qualifications (L. 12). All these discursive choices illustrate a managerial discourse and indicate that the company's identity and goals are set and clear or serves as an identity kit (Gee, 1989, p. 7). Moreover,

while these choices reveal some aspects of Dubai labor policies and ideologies and represent them as acceptable or desirable, they conceal others, such as specific working hours and days.

These criteria, along with others, are used in the advertisement not just as grammatical tools, but as semiosis tools that reflect and reinforce the ideology of cultural superiority, contributing to the development of national identity in the UAE. In this context, Stuart Hall (1992a) emphasizes that

> Identity bridges the gap between the 'inside' and the 'outside'—between the personal and the public worlds. The fact that we project 'ourselves' into these cultural identities, at the same time internalizing their meanings and values, making them 'part of us', helps to align our subjective feelings with the objective places we occupy in the social and cultural world. Identity thus stitches (or, to use a current metaphor, 'sutures') the subject into the structure. It stabilizes both subjects and the cultural worlds they inhabit, making both reciprocally more unified and predictable (p. 276).

This advertisement reflects the growing influence of various aspects of contemporary UAE culture, including economic, social and political dimensions. It is particularly relevant to the national politics of the UAE, which is widely recognized around the world. The objectives of this political framework include political stability, economic prosperity, and sustainable development. As Fairclough (2006) explains, any discursive 'events' (i.e., any instance of discourse) is seen as being simultaneously a piece of text, an instance of discursive practice [how it's produced and interpreted], and instance of social practice (p. 4).

Furthermore, media discourse and other forms of communication are believed to support the UAE's efforts to enhance its international standing in an ever-changing global landscape. This concept can also be seen in the coherent elements of the discourse structures, which effectively connect the micro-level details to broader macro-level themes. For instance, the

organization of the theme and rheme in lines (9, 10 and 22) demonstrates coherence through a progressive flow of information and a clear, stable structure. Often, the use of nominalization and other tools such as genre and style in similar discourses serves to legitimize the social use of power within discourse (Reisigl & Wodak, 2014, p. 26). This, in turn, helps to construct and legitimize social relations (Fairclough, 2006, p. 4).

5. Conclusion

The organizational discourse that I have just analyzed reveals that national identity in the UAE evolves rapidly due to both internal and external factors. Twenty-five years ago, such discourses hardly existed. However, over time, numerous human activities have been organized in the UAE and other similar countries in the Arabian Gulf. Therefore, analyzing organizational discourse in these changing environments becomes increasingly significant. Not only is identity changing and evolving, but all aspects of ideological activities –including economic, social, religious and political life– are continuously transforming.

Given the influence of these factors on human thought at both individual and collective levels, their discursive and representational dimensions offer crucial insights. They illuminate the pragmatic implications of discourse, revealing how it projects future directions and possibilities that shape identity construction and ideological activities.

5.1 Recommendations, limitations, and implications

The study recommend that future studies should adopt longitudinal and comparative designs to trace the evolving nature of identity discourses in the UAE and the Gulf. Integrating multi-modal materials and engaging with under-represented groups –such as migrants, women, and youth– would provide a more inclusive perspective. Methodologically, combining critical discourse analysis with ethnographic approaches could clarify how institutional narratives are interpreted in everyday contexts. As for its limitations, the study relies on a limited corpus of organizational texts that

may privilege dominant voices and overlook counter-discourses. Findings reflect a specific historical moment in a rapidly changing environment, and the interpretive nature of CDA means that researcher positionality inevitably shapes the analysis. As for its implication, the study highlights identity entrepreneurship as a strategic discursive process through which institutions legitimize particular visions of national belonging. It also signals the need for more pluralistic narratives, as homogenizing discourses risk marginalizing segments of society and constraining inclusive social development.

Notes

1. Kamil A. Mikhael, PhD in languages and translation, is Linguist and Researcher, Beirut-Lebanon.
2. GulfTalent is a leading online recruitment portal in the Middle East, used by over 10 million experienced professionals from all sectors and job categories. GulfTalent is founded in 2005 and run by a seasoned team of young professionals.

   https: www.guftalent.com/about (Accessed on June 10, 2025)
3. https://www.gulftalent.com/uae/jobs/civil-project-engineer-456424 (Accessed on April 27, 2025)

References

Alder, E. & Pouliot, V. (2011). International practices: Introduction and framework. In E. Adler & V. Pouliot (Eds.), International Practices (pp. 3-35). Cambridge University Press.

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), Lenin and philosophy and other essays (B. Brewster, Trans., pp. 127-186). Monthly Review Press.

Angermuller, J. (2015). Discourse studies, In J. D. Wright (Ed.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences (Vol. 6, pp. 510-515). Elsevier.

Broadfoot, K., Deetz, S., & Anderson, D. (2004). Multi-levelled, multi-method approaches to

organizational discourse. In D. Grant et al. (Eds.), The Sage handbook of organizational discourse (pp. 193-211). Sage.

Burr, V. (2015). Social constructionism. Routledge.

Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (2005). Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh University Press.

Culler, J. (2000). Literary theory: A very short introduction. Oxford University Press.

De Fina, A. (2019). Discourse and identity. In C. A. Chapelle (Ed.), The Encyclopedia of applied linguistics (Vol. 3, pp. 1-8). John Wiley & Sons.

https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0326.pub2

De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities. In S. Preece (Ed.), The Routledge handbook of language and identity (pp. 163-178). Routledge.

Eagleton, T. (1991). Ideology: An introduction. Verso.

Fairclough, N. (1995). Media discourse. Edward Arnold.

Fairclough, N. (2001a). Power and language. In R. Mesthrie (Ed.), Concise encyclopedia of sociolinguistics (pp. 591-597). Elsevier.

Fairclough, N. (2001b). Language and power. Routledge.

Fairclough, N. (2003). Discourse analysis: Textual analysis for social research. Routledge.

Fairclough, N. (2006). Discourse and social change. Polity Press.

Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis: The critical study of language. Routledge.

Fairclough, N. (2013). Introduction. In Fairclough, N. (Ed.), Critical

language awareness (pp. 1-29). London.

Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse as social interaction (pp. 258-284). Sage.

Flowerdew, J. & Richardson, J. E. (2017). The Routledge handbook of critical discourse studies. Routledge.

Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge: And the discourse on language (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1980) Power/Knowledge: Selected Interviews and other writings, 1972-1977 (C. Gordon Ed.; C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, & K. Soper, Trans.). Pantheon Books.

Fowler, R. & Kress, G. (2019). Rules and regulations. In R. Fowler et al. (eds) Language and control (pp. 26-45). Routledge.

Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse and linguistics: Introduction. Journal of Education, 171(1), 5-17.

Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist Debates. Critical Studies in Mass Communication, 2(2), 91-114.

Hall, S. (1992a). The Question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), Modernity and its futures (pp. 273-325). Polity Press.

Hall, S. (1992b). The west and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Eds.), Formations of modernity (pp. 275-331). Blackwell.

Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), Discourse theory and practice: A reader (pp. 72-81). Sage.

Hall, S. (2009). The work of representation, In S. Hall (Ed.), Representation: Cultural representations and signifying practices (pp. 13-74). Sage.

Hardy, C. & Phillips, N. (2004). Discourse and power. In D. Grant et al. (eds) The Sage handbook of organizational discourse (pp. 299-316). Sage.

Hardy, C. & Thomas, R. (2014). Strategy discourse and practice: The intensification of power. Journal of Management Studies, 51(2), 320-348. https://doi.org/10.1111/joms.12005

Harré, R. & Moghaddam, F. (2015). Positioning theory and social representations. In G. Sammut et al. (Eds.), The Cambridge handbook of social representations (pp. 224-233). Cambridge University Press.

Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). Discourse analysis as theory and method. Sage.

Keller, R. (2020). Discursive construction: A sociology of knowledge approach to discourse analysis. In K. Krippendorff & N. Halabi (Eds.), Discourses in action: What language enables us to do (pp. 51-70). Routledge.

Lemke, J. L. (2005). Textual Politics: Discourse and social dynamics. Taylor & Francis.

Matus, P. (2018). Discursive representation: Semiotics, theory and method. Semiotica, 225, 103-127.

Mills, S. (2003). Michel Foucault. Routledge.

Mullins, W. A. (1972). On the concept of ideology in political science. The American Political Science Review, 66(2), 498-510.

Powers, P. (2007). The philosophical foundations of foucaultian discourse analysis. Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines, 1(2), 18-34.

Rajan, T. (2002). Deconstruction and the remainders of phenomenology: Sartre, Derrida, Foucault and Baudrillard. Stanford University Press.

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development

in culturalist theorizing. European Journal of Social Theory, 5(2), 243–263.

Reisigl, M. & Wodak, R. (2014). The discourse-historical approach (DHA), In R. Wodak & M. Meyer (eds), Methods of discourse studies (pp. 23-61). Sage.

Renkema, J. & Schubert, C. (2018). Introduction to discourse studies. John Benjamins.

Silverstone, R. (1999). Why study the media? Sage.

Storey, J. (2018). Cultural theory and popular culture: An Introduction. Routledge.

Swidler, A. (2001). What anchors cultural practices. In T. R. Schatzki, K. K. Cetina, & E. von Savigny (Eds.), The practice turn in contemporary theory (pp. 83-101). Routledge.

Titscher, T. et al. (2000). Methods of text and discourse analysis. Sage.

Todorov, T. (1995). Mikhail Bakhtin: The dialogical principle. University of Minnesota Press.

Torfing, J. (2011). Discourse. In K. Dowding (Ed.), Encyclopedia of power (pp. 191-196). Sage.

Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. Discourse & Society, 4(2), 249-283.

Van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A Multidisciplinary Approach. Sage.

van Dijk, T. A. (2008a). Discourse and context: A sociocognitive approach. Cambridge University Press.

van Dijk, T. A. (2008b). Discourse and power. Palgrave Macmillan.

van Dijk, T. A. (2011). Discourse and ideology. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse studies: A multidisciplinary introduction (pp. 379-407). Sage.

Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), The handbook of discourse analysis (Vol.

1, pp. 466-485). Wiley-Blackwell.

Wodak, R. (2012). Critical discourse analysis: Overview challenges and perspectives. In G. Andersen & K. Aijmer (Eds.), Pragmatics of society (pp. 627-650). De Gruyter Mouton.

Wodak, R. (2014). Critical discourse analysis. In C. Leung & B. V. Street (Eds.), The Routledge companion to English studies (pp. 302-316). Routledge.

Waugh, L. R. et al. (2016). Critical discourse analysis: Definition, approaches, relation to pragmatics, critique and trends. In A. Capone & J. L. Mey (Eds.), Interdisciplinary studies in pragmatics, culture and society (pp. 71-136). Springer.

Forensic Linguistics and Cybersecurity Combined: Investigating E-Fraud through Language

دمج اللّسانيّات الجنائيّة بالأمن السّيبرانيّ: التّحقيق اللّغويّ في الاحتيال الالكترونيّ

Nidaa Mercel Al Saifi[1]

نداء مرسل الصّيفي

تاريخ الاستلام 3/ 10/ 2025 تاريخ القبول 2025/11/30

Abstract

Within the cyberworld, language is a crucial component through which the entire communicative process is executed. However, in the cyberspace, the function of language is not only communicative, but it also relates to privacy and security matters defining cybersecurity. Grounded in this critical role of language, this study approached the context of scam job offers as a significant manifestation of e-fraud, even regarded as a form of language crimes. Particularly, this study blended computationally-driven methods with forensic linguistic tools to uncover deception indicators distinguishing scams form genuine job offers. It employed text mining techniques and stylometric analysis to investigate the linguistic patterns and style differentiating scam job offers from authentic ones. Besides, this study adopted the **Aristotelian Triad** as a powerful theoretical framework to explore how scammers deploy rhetorical elements as a persuasive strategy shaping their victims' behavior. Through its mixed-methods design, the research revealed that informality, substandard professionalism, privacy abuse, and exaggerated promises are evident-based indicators of deception distinguishing scams from genuine offers. Also, the forensic stylometric analysis showed that scams often lack the homogeneity and consistency in sentence length as well as the accuracy in punctuation patterns. Finally,

1- A PhD student in English Linguistics at the Lebanese University- Doctoral School of Literature, Humanities & Social Sciences

the theoretical analysis grounded in the adopted **Aristotelian Triad** revealed that scammers heavily rely on emotional appeals and often refer to fabrication and impersonation to benefit from the power of ethos and logos in achieving persuasion and manipulation.

Keywords: E-fraud, cybersecurity, text mining, stylometry, Aristotelian Triad

الملخص

في إطار العالم السّيبرانيّ، تعدّ اللّغة مكوّنًا حيويًّا إذ من خلالها تتم العملية التّواصليّة. غير أنّ وظيفة اللّغة في الفضاء الرّقميّ لا تقتصر على كونها تواصليّة، بل إنّها تتداخل أيضًا في قضايا الأمن والحماية التي تشكّل جوهر الأمن السّيبرانيّ. انطلاقًا من هذا الدّور الفعال، يتطرّق هذا البحث الى سياق عروض العمل الاحتياليّة كتجلٍ بارزٍ للاحتيال الرّقميّ، وكما أنّه يصنّف كونه أحد أشكال الجرائم اللّغويّة. على وجه الخصوص، يدمج هذا البحث الطّرق القائمة على الحوسبة مع اللّغويّات الجنائيّة بهدف كشف مؤشّرات الاحتيال التي تميز عروض العمل الوهميّة عن الاصليّة منها. تستعين هذه الدّراسة بتقنيّات التّنقيب عن النّصوص والتّحليل الأسلوبيّ الرّقميّ لكشف تباين الأنماط والأساليب اللّغويّة بين العروض الوهميّة والأصليّة. إضافة الى ذلك، تعتمد هذه الدّراسة على الثّالوث الأرسطيّ كإطار نظريّ لاستكشاف كيفية استخدام محتالي الانترنت للعناصر البلاغيّة وسيلة إقناعيّة للتّحكم في سلوك ضحاياهم والإيقاع بهم. باعتمادها تصميم الطّرق المختلطة، أظهرت هذه الدّراسة أنّ عروض العمل الوهميّة تفتقر الى الرّسميّة، وتتميز باحترافيّة منخفضة المستوى إضافة الى انتهاك الخصوصيّة والوعود المضخمة كمؤشرات حيويّة تميّزها عن عروض العمل الأصلية. فضلًا عن ذلك، أظهر التّحليل الأسلوبيّ الجنائيّ أنّ العروض الوهميّة تفتقر إلى التّجانس والاتّساق في طول الجملة كما أنّها تفتقد الدّقة في علامات التّرقيم. أخيرًا، أكّد التّحليل النّظريّ المبني على الثّالوث الأرسطي أن مرتكبي الاحتيال الإلكترونيّ يعتمدون على الاستمالة العاطفيّة وكما يلجؤون الى الفبركة والانتحال لتوظيف الايثوس واللوغوس في سبيل تحقيق الإقناع والتّحايل.

الكلمات المفتاحيّة: الاحتيال الرّقميّ، الامن السّيبرانيّ، التّنقيب عن النّصوص، والتّحليل الأسلوبيّ الرّقميّ، الثّالوث الأرسطيّ.

Introduction

Amidst the escalating involvement of individuals in the digital world, the threats of privacy attack, safety breach, and e-fraud witnessed a marked increase. In light of this phenomenon, cybersecurity is inevitably compromised, hindering digital users' engagement in the cyberspace and disrupting their virtual experience. In this context, e-fraud practiced through scam job offers is a valid demonstration depicting the criticality of these fraudulent activities and highlighting the alarming need to closely consider the strategies deployed in undergoing deception and manipulation as a serious form of cybercrime. Blended with the scope of language and communication, Williams (2001) emphasizes the interplay between e-fraud and language stating that "most forms of abuse online manifest textually" (p. 164). This shows that cybercrime heavily relies on language as a means of communication through which deception is performed. This interconnection portrays the significance of linguistic components and their invisible yet effective role in the execution of e-fraud. Intersecting at a single point, cybersecurity, language, and e-fraud manifest as a fertile focus of Forensic Linguistics (FL) as a newly emerging field embarking on the avenues of justice, language, and law (Dusane, 2021).

Given the identified interface, the conducted research ventured into the realm of FL and cybersecurity through investigating e-fraud practiced in scam job offers. Its analytical approach heavily relied on digitalized analysis, mainly computational text mining and forensic corpus-based stylometric analysis. This provided insights into the deceptive strategies practiced through language in scam recruitment offers as a valid manifestation of linguistically committed cybercrimes. Besides, the comparative method was employed attempting to distinguish the style and content of scam job offers from authentic ones. In addition to the digital quantitative

approach, the study also embarked on qualitative analysis with the lens of the Aristotelian Triad through which the use of rhetoric as a persuasive strategy underpinning deception in the cyberworld was portrayed.

Statement of the Problem

According to the Verizon Business' **2024 Data Breach Investigations Report**, the rate of cybercrimes is rising steadily mainly as the world is increasingly orienting toward digitalization. Statistically, the report shows an alarming increase in ransomware and phishing attacks during 2023, with the former accounting for 23% of the total analyzed breaches and the latter for 20% (Verizon Business, 2024). Kuzior et al. (2024) claim that since cybercrimes result in critical consequences hindering users' financial and personal data, "protecting this data from breaches is crucial for maintaining privacy and trust" (p. 222). In light of the stated problem, it is crystallized that privacy and security are pivotal matters challenged by the expanding threat imposed by cyber fraud. In this context, Kolupuri et al. (2025) argue that scams are a common type of digital fraud schemes that have severe effects on individuals and businesses. These fraudulent activities are mainly perpetrated through fake news and unsolicited mails such as those impersonating a company representative to suggest a job offer. Thus, the spread of scam job offers is a pressing matter challenging cybersecurity.

Considering the seriousness of this issue, this study approaches the context of scam job offers through an innovative forensic linguistic approach. Being regarded as a form of cybercrime, scam job offers deploy deceptive strategies in victimizing users in the digital world. Since language lies at the center of the communicative process in the cyber world, investigating linguistic deception indicators assists in distinguishing scam from authentic recruitment offers. Despite the significance of this matter, the scope of cybersecurity and e-fraud, particularly in the context of scam job offers, has been scarcely explored. Therefore, this study mingles computational

textual analysis with stylometric investigation and rhetorical interpretation to bridge the gap explored in the realm of cybersecurity.

Purpose of the Study

The ultimate purpose of this study lies in addressing the stated research problem through an interdisciplinary perspective. The conducted research primarily employs a forensic corpus-based approach blended with computational linguistic methods and the Aristotelian framework to investigate cyber fraud through language. Particularly, it intends to foster cybersecurity through uncovering deception indicators in the context of scam job offers communicated via email systems. Moreover, this study subjects the investigated corpus to forensic stylometric analysis. This contributes to revealing stylometric features such as sentence length and punctuation patterns distinguishing scam from authentic job offers. Besides, to deepen the linguistic dimension of the conducted analysis, the researcher approached the selected scam offers through the lens of the **Aristotelian Triad**. This reflects how fraudsters harness rhetorical appeals (ethos, pathos, logos) in scam job offers to persuade their victims and manipulate their behavior. Therefore, this study mingles computational linguistic analysis with a forensic corpus-based approach and an Aristotelian rhetorical framework to investigate e-fraud as one common form of cybercrimes.

Significance of the Study

The relevance of this study lies in its potential to investigate cyber fraud through an interdisciplinary linguistic approach, fostering the functionality of language in diverse domains. It embarks on a scarcely explored subject manifested in the synchronization of Forensic Linguistics and Cybersecurity as two booming disciplines in the digital age. In line with its novel approach, this study touches on a critical phenomenon hindering users' privacy and digital security. While research on the cybersecurity mainly centers on software-based algorithms, log analysis, and encryption, this study delves

beyond conventional boundaries, emphasizing the power of language in supporting cybersecurity and detecting cybercrimes. This is portrayed in the intersection of computational linguistic methods and forensic corpus-based approaches supported by rhetorical analysis of the invisible persuasive strategies characterizing the context of scam job mails. Besides, combining stylometric analysis and computational methods with a rhetorical approach provides a blended sense of quantitative and qualitative interpretation of the explored context. Accordingly, this study positions language not only as a communicative tool, but also as a means through which forensic evidence can be explored. Thus, it reflects the functionality of linguistic analysis in uncovering criminal practices and assisting the judicial system. This contributes to promoting cybersecurity and protecting users from cyber attacks that threaten their privacy in the digital world.

Research Questions

Considering the illustrated problem, the researcher posed the following research questions:

1. How do computational text mining tools (concordances, n-grams, collocates) unveil deception indicators embedded in scam job offers compared to genuine ones?
2. How does forensic corpus-based stylometric analysis of sentence length and punctuation frequencies distinguish authentic recruitment offers from scams?
3. To what extent do scam job offers deploy the Aristotelian Triad to deceive their victims and manipulate their behavior?

Literature Review

Forensic Linguistics: The Intersection of Language and Law

Forensic Linguistics (FL) is a subfield of applied linguistics and an emerging branch of the overarching discipline of forensic science (Ahmed, 2021; Dusane, 2021). It is characterized by its heterogenous nature that

is structured on an interdisciplinary basis, primarily aiming to associate language with legal concerns as a means of assisting the judicial system (Momeni, 2012). In other words, Fromkin et al. (2014) argue that Forensic Linguistics operates at the level of employing language as a tool for facilitating legal cases through its integration in the realm of investigative purposes. This integration is displayed in diverse practical applications including plagiarism detection, authorship attribution, fraud identification, lip-reading, document examination, and courtroom interaction (Ariani et al., 2014; Sakakini, 2020).

In describing this field, linguists and pioneers agreed on multiple definitions of FL. For Shuy (2006), FL is the study of language which contributes to facilitating legal cases and enhancing the demonstration of justice. This definition is further asserted by Olsson (2012) who states that "forensic linguistics began life as an instrument to correct miscarriages of justice" (p. 5). Furthermore, FL is also considered a subfield of forensics that delves into investigating the invisible factors that effectively yet implicitly contribute to addressing forensic issues. Particularly, it functions at the level of detecting and analyzing authentic linguistic evidence, employing diverse analytical tools (MacLeod & Wright, 2020; Syam, 2018). These tools heavily rely on digital methods, mirroring the interplay between this field and digital textual analysis that is booming in the technological era (MacLeod & Wright, 2020). In illustrating the operational procedure of FL, MacLeod and Wright (2020) maintain that in scrutinizing linguistic evidence, FL mingles three major elements, namely: "(i) the (written) language of the law, (ii) the language of (spoken) legal processes, and (iii) language analysis as evidence or as an investigative tool" (p. 360). Through these components, FL uncovers the invisible realities through decoding beyond-line clues (Dusane, 2021).

In tracing its foundation, FL, like many other disciplines has roots in Greek philosophies mainly as Greek authors explored the authenticity of texts and highlighted plagiarism as a form of fraud (Ramezani et al., 2016). Besides,

McMenamin (2002) claims that the field underwent different stages of progression, particularly during the 19th century, manifested in the evolution of multiple methods that fostered authorship attribution. Nevertheless, it was not until 1963 that FL appeared as a separate discipline in The United States of America. Its evolution was brought forth by the case of Ernesto Miranda who was arrested by the police. Miranda's case inspired the development of a formal legal text titled **Miranda Warnings** which fostered the need "to concentrate on interviewing of witness rather than on cop's statements" (Dusane, 2021, p. 5174). Due to the explored significance of interviewing the witness, Miranda's case foregrounded forensic linguists' development of **Miranda Rights** which mirrored how the meaning of a text is shaped by how the content is communicated, interpreted, and understood. This revealed that any misinterpretation of the criminal's message can result in systemic injustice (Dusane, 2021). In 1968, FL was first coined as a distinct science by the Swedish linguist Jan Svartvik in his book titled **The Evans Statements: A Case for Forensic Linguistics** (Ali, 2020; Ariani et al., 2014).

Cybersecurity: A Comprehensive Overview

One of the earliest definitions of cybersecurity dates back to the 1980s when Steve Lipner developed the **CIA triad** accounting for defining cybersecurity in terms of: Confidentiality, Integrity, and Availability. However, the progression of technology and networking systems has weakened this triad and its functionality, driving the evolution of updated approaches that offer a more comprehensive definition of this notion (Ham, 2021). Among these approaches, the NIST cybersecurity framework is perceived as a generic approach that complements the CIA triad, aiming at enhancing the infrastructure of cybersecurity (National Institute of Standards and Technology, 2018). In this regard, the NIST framework is a collection of the following activities:

(1) Identify: identify the assets that must be secured and the context that they are in

(2) Protect: define and implement protective measures for the assets

(3) Detect: put sensors and processes in place to detect when protection has been breached

(4) Respond: define response processes for when an incident has been detected

(5) Recover: develop plans for resilience in the organisation, as well as recovery mechanisms. (Ham, 2021, pp. 2–3)

Based on the mentioned frameworks, cybersecurity is a process through which digital devices, accounts, and networks are protected against electronic threats such as theft and cyber fraud (Mijwil et al., 2023). It operates at the level of implementing practical tactics that help protecting the digital environment from electronic threats that are becoming popular due to the expansion of the digital world (Kuzior et al., 2024). Therefore, cybersecurity aims at mitigating cybercrimes through monitoring and controlling the communicative process in cyberspace as a means of maintaining security properties of users' assets in the cyber environment (Galinec et al., 2017).

E-Fraud as a Form of Cybercrime

According to Kuzior et al. (2024), the growing orientation of humans toward the digital world increased the risk of encountering cybercrimes. This phenomenon is highlighted and reported in various reports and by diverse statisticians who "demonstrate cybercrime's increasing frequency and sophistication, including hacking, phishing, ransomware, and other malicious activities" (Kuzior et al., 2024, p. 222). In this regard, Mijwil et al. (2023) state that cyberattacks serve as a form of digital fraud, resulting in serious losses for individuals in the cyber environment. In this context, Dzomira (2014) identifies the multiple types of cyber fraud among which

identity theft is a critical category. In addition, another frequent fraud scheme is manifested in scam-based and spam-related operations. This often occurs when fraudsters assume the false identity of a company or a financial institution as a means of deceiving the receivers and obtaining their personal assets (Dzomira, 2014; Geeta, 2011). Kolupuri et al. (2025) shed light on the subtypes of scam attacks, outlining five categories that fall under this umbrella:

1. Phishing Attacks
2. Click Fraud
3. Content based SMS scam
4. Fraud in advertising
5. Online Social Network Scam (p.2)

Kolupuri et al. (2025) consider these practices as manifestations of cybercrimes since they pose serious threat to individuals and organizations. Phishing attacks, for example, employ different deceptive strategies to manipulate the victims' behavior and drive them to share sensitive information. Similarly, click fraud results in critical financial damages particularly for online businesses as it "requires the generation of counterfeit clicks on online advertisements to fraudulently inflate ad revenue or deplete a competitor's ad budget" (Kolupuri et al., 2025, p. 3). Likewise, other types of scams extensively rely on the power of anonymity to deceive the users through mimicking legitimate figures' styles and content. Thus, this reflects the seriousness of the cybercriminal practices as they tend to be real-life crimes, mandating immediate consideration and legal adjustments (Sousa-Silva, 2024).

Methods

Research Design

According to Kumar (2011), a research design is a strategic plan

outlining the research investigation and process followed by the researcher to reliably respond to the posed research questions and accurately address the stated problem. Within this scope, the present study adopted a mixed-methods approach, combing qualitative and quantitative analysis in exploring the studied context. Obeyd (2021) distinguishes quantitative and qualitative research claiming that:

> Quantitative research is characterized with the use of numbers and they are enlivened to meaning when they are contextually backed up … it is systematic, controlled, involving exact measurements resulting in reliable and generalized results … [However,] qualitative research is effective in exploring new areas by studying and explaining in details a phenomenon. (pp. 56, 58)

Therefore, the mixed-methods approach is considered a third approach combining techniques of both qualitative and quantitative research in a way that strengthens the study and contributes to eliminating the weaknesses of a single design (Creswell, 2014; Obeyd, 2021). In the context of this study, the quantitative approach was manifested in deploying computational techniques through text mining tools that allowed for uncovering deception indicators embedded in scam job offers. Besides, the corpus-based stylometric analysis also brought forth significant numerical data differentiating scam offers from genuine ones. At the level of qualitative data, this was primarily obtained through the adoption of the Aristotelian Triad to investigate scammers adherence to ethos, pathos, and logos to manipulate their victims' behavior. Moreover, both qualitative and quantitative analysis were displayed in terms of exploring collocates and analyzing keywords in context.

Corpus of the Study

As this study is corps-based, the corpora were selected, compiled, and cleaned before being set into analysis. Particularly, samples of genuine and scam job offers were compiled and balanced according to the criteria

of genre and size. In terms of genre, all selected samples were samples of recruitment offers, representatively involving both authentic and scam offers. As for the corpus size, each of the selected corpora adhered to a range of 2650-2675 tokens/corpus. Thus, the number of tokens was 2673 and 2652 for genuine and scam job offers respectively, resulting in a total of 5325 tokens. In terms of the corpus selection and compilation, the scam job offers were retrieved from the **Nigerian scams** website available at http://www.419scam.org./. The researcher particularly visited the **Company representative scam** section and randomly selected scam job offers presented in this section. As for the authentic offers, the researcher contacted the Human Resources (HR) directors at different reputable institutions to obtain some samples of the recruitment offers they usually use. This provided a valid and reliable access to both genuine and scam job offers.

To ensure the confidentiality of participants mentioned in the compiled corpus, the researcher followed a strategic anonymization criterion through which personal information was replaced by coded identifiers such as [RECIPIENT_NAME], [EMAIL_ADDRESS], [SENDER_NAME], [COMPANY_NAME], etc. These anonymization tokens enhanced the objectivity of the study and fostered the researcher's ethical approach to sensitive data. Besides, consistency was maintained across all datasets to avoid bias and to maintain a reliable preservation of any structural or linguistic features. In addition to anonymization, corpus cleaning was performed prior to the analytical process at some levels of the study. While answering RQ#1 and RQ# 3 required using full email samples (including greeting, content, closing, and other components), responding to RQ# 2 rather necessitated the preservation of the email body and the elimination of other components. Cleaning the corpus at the level of RQ#2 was due to the researcher's focus on sentence length and punctuation patterns which might be misinterpreted in the presence of line breaks separating the email content from other components. In other words, the algorithm of the used

software might treat a line break as new sentence, although it does not correspond to a true linguistic sentence, resulting in misinterpretations in sentence length and number. Thus, only the email body was consistently analyzed in responding to RQ#2, while the full email was considered in the context of RQ#1 and RQ#3.

Tools/Instruments of the Study

1. AntConc (3.5.9)

In the realm of digital analysis and corpus linguistics, **AntConc** emerges as a freeware corpus analysis toolkit encompassing diverse analytical tools (Anthony, 2004). To carry out text mining procedures, the researcher employed **AntConc (3.5.9)** as a corpus analysis software through which different textual features are investigated. Its computerized algorithm provides accurate and authentic representation of linguistic features, mainly in terms of numerical data such as concordances, n-grams, and frequency of collocation. Through its KWIC (Key Word In Context) feature, this software presents results in terms of "the hit number, KWIC line, and the file name" (Anthony, 2004, p. 9). This mirrors its functionality in assisting the computational analytical process in this study through which deception indicators in scam job offers are explored and, accordingly, scams are distinguished from genuine offers.

2. Signature Stylometric System (1.0)

Signature Stylometric System (1.0) is a freeware computational stylistics tool designed by Peter Millican to facilitate stylometric analysis as a central aspect of forensic linguistic investigation (Guillen-Nieto et al., 2008). It operates through displaying two-dimensional and three-dimensional graphs with numerical values measuring style markers including sentence length, word length, paragraph length, and punctuation patterns. In highlighting its functionality in the scope of forensic linguistic investigation, Guillen-Nieto et al. (2008, p. 14) argue that "the tool provides the forensic language researcher with a remarkable sample

of disputed texts for forensic linguistic analysis". They also added that the analytical approach of this tool "provides full comparison of all the results obtained and graphic output" (Guillen-Nieto et al., 2008, p. 14). This mirrors the practicality of using this software tool to conduct forensic corpus-based stylometric analysis within which the content of scam job offers is juxtaposed with that of authentic ones in terms of sentence length and punctuation patterns as two main features central to this study.

Adopted Framework: Aristotle's Rhetorical Triangle

In retrospect, the concept of rhetoric was first introduced by Aristotle in the 4th century B.C. when it was coined as "Rhetorica" in its Greek origin which means the "art of persuasion" (Mshvenieradze, 2013). Being integrated into the discourse context, Aristotle's rhetoric operates at three major levels triangulating the argumentative context and constituting the Aristotelian Triad. These levels are: Logos, Ethos, and Pathos (Murthy & Ghosal, 2014). While these components complement each other is fostering persuasion and manipulation within a given scope, each element functions at a different level.

According to Nurrosyidah (2016), logos is a pivotal component of rhetoric within which persuasion and manipulation are established through reasoning, logical arguments, and factual data. It contributes to influencing the audience's behavior through strengthening the speaker's argument and fostering credibility. However, Aristotle's ethos operates at the level of trustworthiness, emphasizing the power of the speaker's identity and position in gaining the audience's trust, and accordingly, establishing persuasion and manipulation (Perloff, 2003). Finally, "Aristotle's 'Rhetoric' Pathos is the power with which the writer's (speaker's) message moves the audience to his or her desirable emotional action … It is important to know not only how the orator can express but how he or she can by help of discourse cause favorable emotions, like anger, insult, empathy, fear, confusion, etc." (Amossy, 2000, p. 178). All in all, combining these

components under the umbrella of Aristotle's Triad means that the writer/speaker strategically varies the use of logic, emotions, and trustworthiness to demonstrate rhetorical influence and manifest the power of persuasion.

In light of the illustrated theoretical framework, this study adopted the Aristotelian Triad to investigate how scammers deploy its components to deceive their victims. Through this study, the researcher approached the studied corpus through a critical analytical lens attempting to highlight the major rhetoric device underlying deception and fraud in scam job offers. This provided a robust theoretical background portraying the linguistic and communicative strategies underlying e-fraud as a serious matter hindering cybersecurity.

Results and Discussion

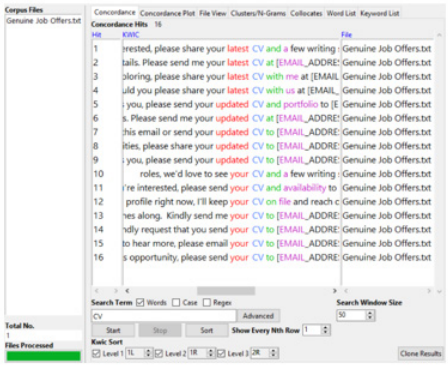
Identifying Deception Indicators in Scam Job Offers Compared to Genuine Ones

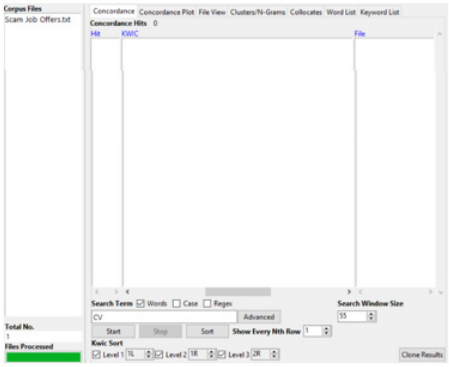
To uncover the diverse deception indicators characterizing e-fraud in scam job offers, the researcher conducted a comparative digital textual analysis in which scams and authentic offers were explored. The analytical process primarily involved examining word occurrences through investigating frequency hits and concordance lines. Besides, n-grams and collocates in each corpus were studied and juxtaposed to illustrate the lexical and semantic features distinguishing scam job offers from genuine ones.

In this context, the researcher randomly selected some keywords and investigated their frequency of occurrence in each corpus. One search term was 'friend*' as it provides insights into the degree of formality/informality in each of the studied job offers. As displayed in **Table 1**, the term 'friend*' yielded 0 hits in the corpus of genuine job offers and 7 hits in the context of scam job offers. This shows that the degree of formality is poor in scams as scammers lack the skills needed to professionally communicate with recipients regarding recruitment matters.

Table 1

Concordance hits of 'friend*' in genuine and scam job offers

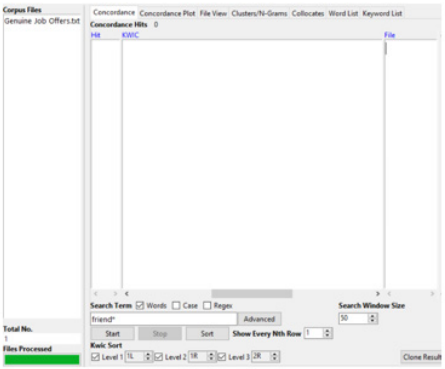


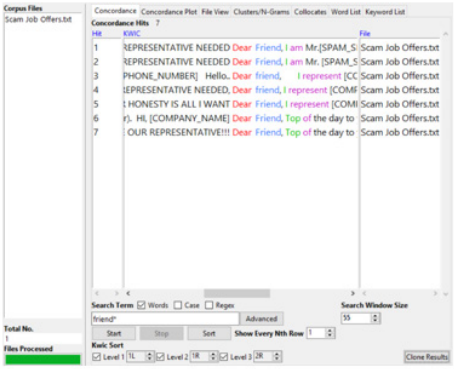


Similarly, in the case of the search term '**CV**', the obtained results asserted the lack of professionalism in scam job offers. As shown in **Table 2**, the search term '**CV**' returned 0 concordance hits in the corpus of scam job offers, while 16 hits were obtained at the level of authentic offers. The fact that real recruitment offers require the receivers to share their Curriculum Vitae (CV) to assess their eligibility based on their career summary serves as a pivotal indicator of the flaws of scam offers. Therefore, the absence of the term '**CV**' together with the presence of informal language such as '**friend***' function as a lucid indicator of the inauthenticity and deception in scam job offers.

Table 2

Concordance hits of 'CV' in genuine and scam job offers

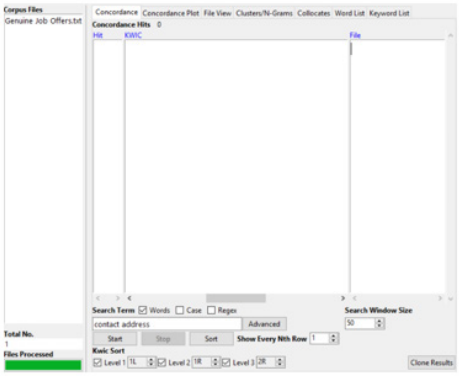


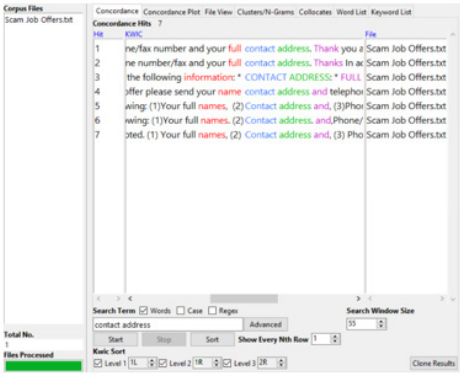


Moreover, in terms of respecting the receiver's privacy, authentic job offers are rarely expected to require the receiver to share personal information. Conversely, scammers tend to hunt on sensitive data, therefore, their offers are expected to drive the receiver to fall into their trap by sharing personal data. This is further asserted through investigating the search term '**contact address**' in both corpora. **Table 3** shows that 0 hits were obtained in the context of genuine offers while 7 hits appeared in the corpus of scam recruitment offers. Therefore, inquiring about personal information is another indicator of deception characterizing scam job offers as a critical form of e-fraud.

Table 3

Concordance hits of 'contact address' in genuine and scam job offers

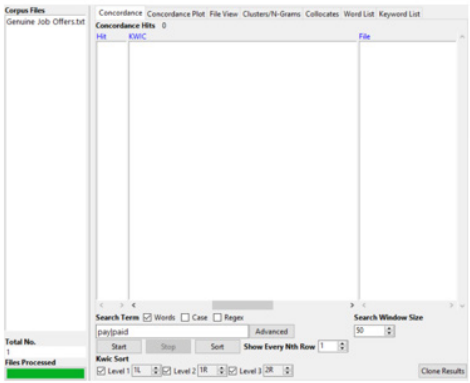




In a similar vein, unlike professional recruiters, scammers usually rely on financial promises to persuade their victims and influence their behavior. This feature is asserted by the search carried out on the terms '**pay|paid**' in AntConc. The findings revealed that this search term yielded 0 hits in the context of genuine offers, while 15 occurrences were reported at the level of scam job offers. This is displayed in **Table 4**. Similarly, searching for '**money**' as a part of the semantic field of the previous search term asserts the previously obtained results. As shown in **Table 5**, the search term '**money**' returned 0 hits in the corpus of authentic offers while 8 hits were obtained in scams. Thus, this serves as another critical indicator differentiating genuine offers from scams.

Table 4

Concordance hits of 'pay|paid' in genuine and scam job offers



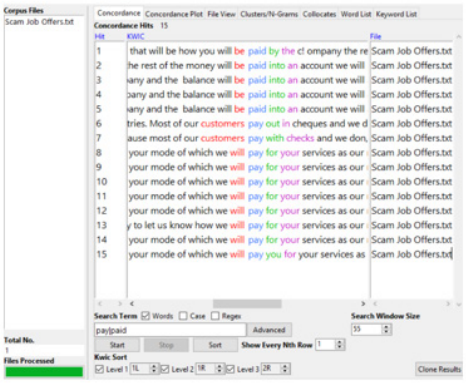
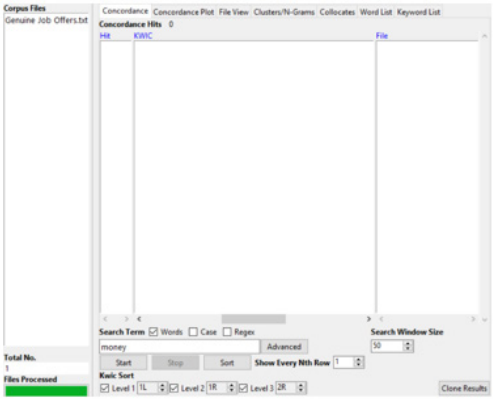
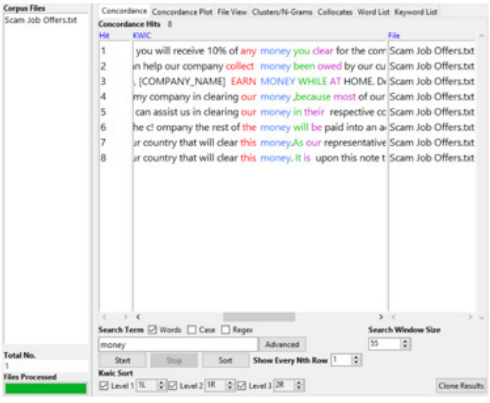


Table 5

Concordance hits of 'money' in genuine and scam job offers



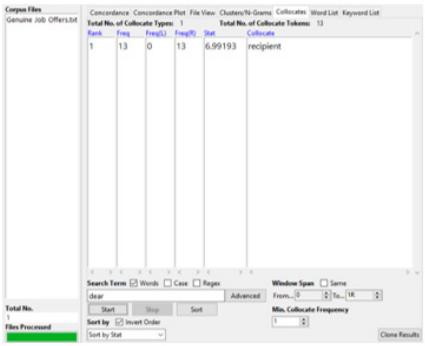


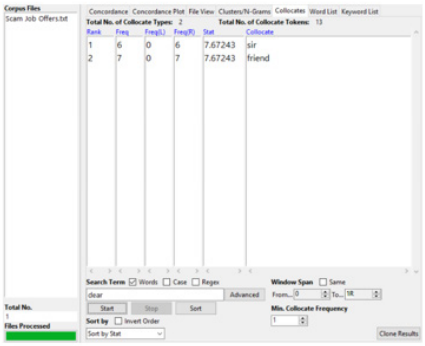
In line with the illustrated concordances, investigating collocates also provided deep insights into deception indicators characterizing scam job offers. At this level, the researcher explored the company of common terms characterizing job offers and identified their contextual use. For example, the term '**dear**' is a common term in the greeting of emails. However,

Table 6 shows that despite its presence in both scam and genuine mails, its collocation varied widely. The results showed that the term '**dear**' existed 13 times in each corpus, yet it collocated with professional terms in authentic offers, mainly '**recipient**', while it had 7 collocations with '**friend**' in scam offers and 6 times with '**Sir**'. This emphasizes the significance of considering both hits and context in exploring the use of any term. In this case, although the term '**dear**' yielded equal number of hits in both corpora, the company it had in authentic offers broadly differed from that in scam offers since the former had a professional collocation while the latter involved instances of informality. Thus, this serves as a critical indicator of deception characterizing scam job offers.

Table 6

The collocates of 'dear' in genuine job offers compared to scams



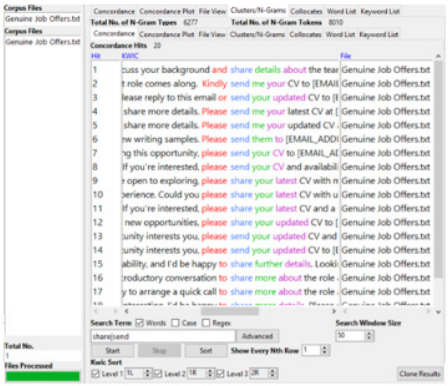


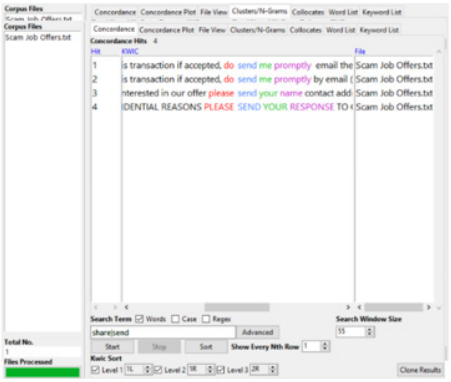
Proceeding with the scope of collocation, exploring the collocation of 'share|send' in both corpora yielded significant results. **Table 7** shows that 'share|send' existed 20 times in authentic offers and mainly collocated with 'CV, further details, etc.". Besides, the recipient was kindly and professionally invited to share their CV as reflected by the words and phrases such as 'please, kindly, I'd be happy to, etc.". Conversely, the search term/s 'share|send' returned only 4 hits in scam job offers and did not collocate with professional terms. Instead, recipients were required to share personal information such as 'contact address', and the sender

seemed to lack professional communicative skills as there are instances of authoritarian commands such as 'do send me' in requesting any information from the recipients. Therefore, this presents a lucid demonstration of the professional, communicative, and linguistic flaws characterizing scam job offers and serving as deception indicators within this context.

Table 7

Concordance lines contextually showing the collocates of share|send' in genuine and scam offers

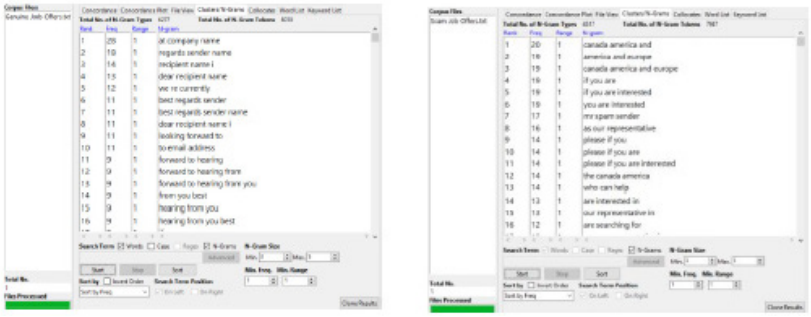




In line with the investigated concordances and collocates, n-grams/ clusters also provide a fertile window into uncovering deception through text mining. To explore frequent lexical characterizing each of the studied corpora, the researcher looked up 3-grams, 4-grams, and 5-grams as a sample of the recurrent linguistic patterns occurring in scam and genuine job offers. **Table 8** displays the reported findings. As shown in **Table 8**, the top 10 frequencies of the studied n-grams in genuine job offers mainly include identifying information, salutations, and email closing such as '**company name**, **dear recipient name**, **forward to hearing from you**, **etc.**". This type of information is usual in professional recruitment offers.

Table 8

3-grams, 4-grams, and 5-grams in genuine and scam job offers



Nevertheless, investigating the first 10 frequencies in scam job offers revealed uncommon patterns for the studied n-grams. These patterns included '**canada america and, america and europe, who can help, etc.**'. The obtained results in terms of 3-grams, 4-grams, and 5-grams served both a quantitative and qualitative function. The reported frequencies and the displayed rank of recurrent patterns defined word sequences and occurrences in each corpus. Besides, the carried-out comparison illustrated the linguistic content and collocations differentiating scam offers from genuine ones. Therefore, through this analysis of n-grams, the frequent linguistic patterns and collocational clusters of scam job offers were differentiated from authentic ones, serving as a lucid indicator of deception.

Drawing on the findings brought forth by the conducted comparative text mining analysis, it is revealed that words' hits, frequencies, collocations, and clustering patterns provide detailed insights into identifying deception indicators. Compared to genuine job offers, scam offers lack professionalism and often violate professional ethical standards mainly by disrespecting privacy concerns. Besides, the unrealistic financial promises also serve as clear indicators of deception and e-fraud. At the level of collocates, the formal context of authentic offers compared to the informality displayed in

the context of scams also functions as a critical feature differentiating real offers from scams. Moreover, the analysis of selected n-grams revealed the lexical patterns and clusters characterizing scam recruitment offers. Together, these features function as critical indicators of deception.

A Forensic Stylometric Analysis of Scam Versus Authentic Recruitment Offers

In line with the conducted text mining, the researcher also delved into stylometric analysis as a critical investigative procedure characterizing forensic linguistic analysis. Grounded in corpus linguistics, stylometry is a computational tool through which e-fraud is effectively investigated within the realm of forensic linguistics. Through the conducted stylometric analysis, the researcher explored the style of scam job offers and compared it to that of genuine ones. This provided insights into the diverse style markers distinguishing authentic offers from scams in terms of the sentence length and punctuation patterns. As illustrated before, only the email body was considered at this level to avoid any algorithmic errors in identifying real linguistic sentences due to line breaks.

In terms of the sentence length, **Figure 1** shows the variation between genuine and scam job offers. While the y-axis denotes the sentence count, the x-axis represents the number of words contained in each sentence. This is briefly clarified below:

X-axis= the number of words in each sentence

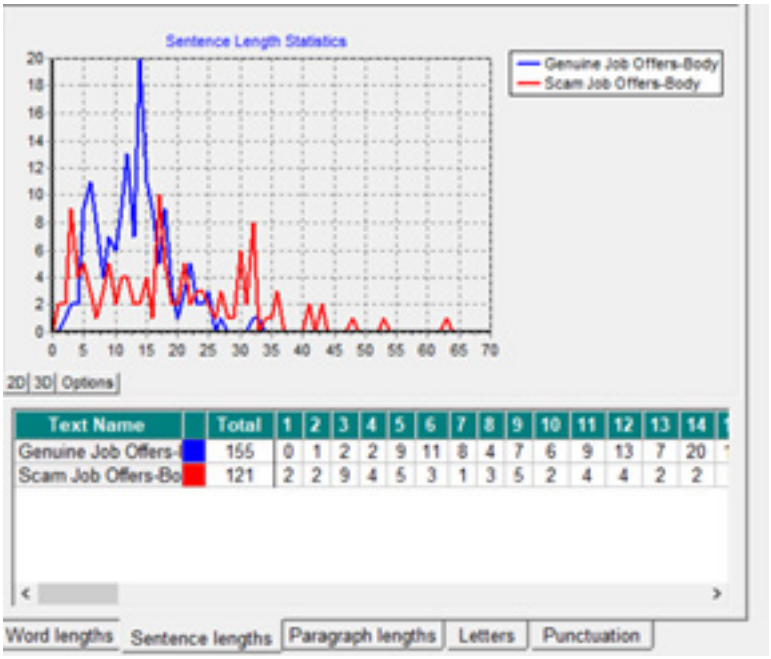
Y-axis= the number of sentences corresponding to the word counts displayed on the X-axis

Signature Stylometric System (1.0) measures sentence length according to the number of words making up a sentence. Besides, for a string of words to be counted as a sentence, it should end with a period, a question mark, or an exclamation mark. Signature Stylometric System (1.0) follows this punctuation convention in detecting sentences. Accordingly, **Figure**

1 shows that the selected corpus of genuine job offers consists of 155 sentences while that of scam job offers includes 121 sentences. At the level of genuine job offers, the graph portrays that the majority of sentences (20 sentences) often include 14 words/sentence, which is a linguistically appropriate length of a sentence in the email context. In addition, the graph reveals that the sentence length in this dataset mainly ranges between 2 to 33 words/sentence, showing a usual and logical distribution in natural written discourses, mainly in the email context. Moreover, this reflects the regularity and homogeneity among sentences, offering a smooth flow of meaning and enhancing the communicative purpose of the shared message.

Figure 1

A graph showing stylometric variation between genuine job offers and scams in terms of sentence length

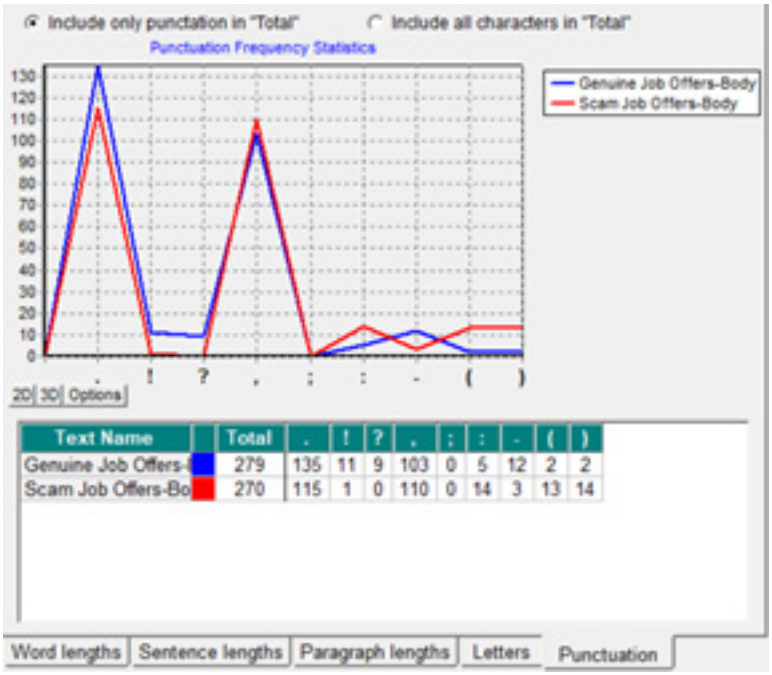


On the other hand, scam job offers involve an atypical word count making up sentences. As reflected in **Figure 1**, sentences' length in the context of scam job offers oscillates between two divergent points, particularly, 1 to 63 words/sentence. This vast span mirrors the lack of consistency and homogeneity among sentences, showing their poor linguistic structure. Besides, having 2 occurrences of 1-word sentences reflects issues either in structure or in punctuation which are serious flaws characterizing scam offers. Moreover, the presence of 48-word, 53-word, and 63-word sentences together with 1-word and 2-word sentences in the same dataset mirrors poor regularity and lack of professionality as two critical features characterizing the style of scams. Therefore, unlike genuine job offers emails which adhere to proper linguistic standards and involve a homogenous distribution of sentences, scams lack the proper linguistic style needed in constructing a balanced, consistent, and communicative context due to the irregular variation and poor consistency in sentence length.

In line with the sentence length, punctuation patterns also serve as pivotal style markers distinguishing genuine job offers from scams. As displayed in **Figure 2**, the studied corpus of genuine job offers includes 279 punctuation marks, with a variety of types, particularly, 135 periods, 11 exclamation marks, 9 question marks, 103 commas, 0 semicolons, 5 colons, 12 dashes, and 2 pairs of brackets. Linked to the aforementioned analysis of sentence numbers and length, the distribution of commas shows harmony with the average sentence length. Also, the sum of periods, exclamation marks, and question marks denoting the end of sentences is: 135+11+9=155. This sum matches the total number of sentences displayed in **Figure 1**, which asserts that no flaws or errors exist in the studied dataset.

Figure 2

Punctuation frequencies in genuine and scam job offers



However, although the corpus of scam job offers includes a variety of punctuation marks, their distribution involves some errors and the sum of periods, exclamation marks, and question marks showing sentence endings does not match the total number of sentences displayed in **Figure 1**. In specifying the displayed punctuation marks, **Figure 2** shows that the corpus of scam job offers includes 115 periods, 1 exclamation mark, 0 question marks, 110 commas, 0 semicolons, 14 colons, 3 dashes, and an odd number of brackets, i.e., 13 left brackets and 14 right brackets. Starting with sum of sentence ending punctuation marks, the total number of periods, exclamation marks, and question marks denoting sentence endings is: 115+1+0=116. This number (116) does not match the total number of sentences in scam job offers displayed in **Figure 1**, which is 121. This means that some sentences were left unpunctuated although they were followed by a line break denoting the shift into a new sentence. Additionally, the presence of an odd number of brackets reveals the lack

of correctness and accuracy in the investigated dataset. Hence, these are serious errors characterizing scam job offers and acting as style markers differentiating scams from authentic job offers.

The Deceptive Strategies of Scam Job Offers as Perceived through the Aristotelian Triad

In addition to the conducted digital and computational analysis, the researcher also carried out theoretical linguistic analysis grounded in **Aristotle's Rhetorical Triangle** as a theoretical framework. This approach assisted in uncovering deception indicators through a qualitative interpretive lens structured on the use of rhetoric as a persuasive strategy in scam job offers. According to the **Aristotelian Triad**, rhetoric is constructed through ethos, pathos, and logos. At the level of ethos as a central element of trustworthiness, scammers lack the authorized identity needed in establishing reliability and enhancing credibility. Thus, they often invent stories to enforce the power of ethos in establishing persuasion and manipulation. For example, scammers pretend to be representatives of companies, and they often impersonate international and reputable companies to enforce the power of ethos as a critical rhetorical element fostering persuasion. This is displayed in saying "we are a company who deal on mechanical equipment…, I am Mr. [SPAM_SENDER], managinig director of [COMPANY_NAME]…, I represent [COMPANY_NAME] import and export company…, My name is [SPAM_SENDER], CEO of [COMPANY_NAME] [CITY_NAME]…". Providing this type of data functions as a significant tool in deceiving the recipients through appearing legitimate and establishing trust with the recipient.

In line with fabricated ethos, scammers mainly benefit from emotional appeal as a powerful means of persuasion. At this level, pathos is activated in terms of exaggerated promises and amplified care and interest in the recipient's skills. In other words, scammers usually rely on fake financial promises to convince their victims of certain operation needed in executing

their fraudulent activity. Some instances of these promises include “you will receive 10% of the total amount, earn 10% of every payment made through you to us, you will receive 5% of whatever amount you clear for the company, etc.”. As these assurances appeal to the victim’s emotions, they are expected to respond to the scammer’s requests, and eventually, fall as victims of e-fraud through sharing personal information or even paying advance fees. Besides, some other instances of pathos are displayed in scammers’ salutations and closings such as “Dear friend, yours truly, etc.”. This is a strategic trick used as an icebreaker to implicitly instigate positive emotions in the recipient.

At the level of logos, this is poorly displayed in scam job offers compared to other rhetorical elements. Some instances of logos overlap with ethos, manifested in inventing stories and fake numbers to influence the recipient’s behavior. This strategy enhances the credibility and trustworthiness of the scammers and simultaneously provides a logical and reasonable appeal for the recipient. This is displayed in saying “It is upon this note that we seek your assistance to stand as our representative in your country…, We are one of the fastest growing software company based in…, your basic task will consist of checking emails, processing orders and receiving payments on behalf of [COMPANY_NAME], etc.”. Providing this type of information aligns with the natural procedures and responsibilities of real companies. This serves as a reasonable factor driving the recipients to reply to the scammers’ messages in which they fall into the trap.

Therefore, through the lens of the **Aristotelian Triad**, it was illustrated how scam job offers deploy rhetorical components as persuasive strategies enforcing their fraudulent activities. Since e-fraud in this context is practiced via language, it is thus made clear how language is not only a means of communication, but it is also a critical tool through which cybersecurity is either supported or hindered. In deploying ethos, pathos, and logos, scam job offers victimize the recipients and invisibly manipulate their behavior.

In light of the conducted digital and theoretical analysis, it is concluded that informality, poor professionalism, privacy disrespect, and exaggerated promises are lucid indicators of deception. In addition, the lack of consistency and poor regularity and homogeneity in sentence length, coupled with the unbalanced and incorrect punctuation patterns, are common flaws distinguishing scams from genuine offers. Besides, the deployment of ethical, emotional, and logical appeal is a common feature characterizing the persuasive strategy of scams.

Conclusion

Throughout the conducted study, the interplay between language, cybersecurity, and e-fraud is demonstrated. The performed text mining processes uncovered different linguistic components serving as deception indicators in scam job offers. Besides, the executed forensic stylometric analysis provided evidence-based insights into the diverse style markers distinguishing scams from genuine offers in terms of their sentences length and punctuation patterns. Identifying these indicators through the lens of forensic linguistics contributes to fostering cybersecurity and limiting the spectrum of language crimes manifested in the realm of e-fraud. In addition, the adoption of the **Aristotelian Triad** supported the conducted digital analysis showing that scammers often deploy ethos, pathos, and logos as critical rhetoric elements contributing to manipulating the victims' behavior and fostering persuasion. Building on the unveiled deception indicators, this study responded to a serious issue impeding digital users' experience in the cyberworld. This offered a crystallized demonstration of the power of language and the effectiveness of forensic linguistics in resolving real-life issues and assisting the justice through detecting cyber fraud. Hence, this study extends beyond the traditional scope of language, touching on a serious language crime and offering clear insights into the different indicators distinguishing genuine job offers from scams. This contributed to supporting cybersecurity as a substantial matter indispensable in today's cyberspace.

References

Ahmed, H. (2021). The role of forensic linguistics in crime investigation: Uses in legal proceedings. **Anglisticum Journal (IJLLIS), 10**(2), 23-31. https://doi.org/10.5281/zenodo.4609333

Ali, J. (2020). Forensic linguistics: A study in criminal speech acts. **BSU International Journal of Humanities and Social Science, 2**(1), 39-65.

Amossy, R. (2000). L'Argumentation dans le discours. Paris: Nathan Univertsty.

Anthony, L. (2004). **AntConc: A Learner and Classroom Friendly, Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit**. IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning, pp. 7- 13.

Anthony, L. (2020). AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/releases/AntConc359/AntConc_64 bit.exe

Ariani, M., Sajedi, F., & Sajedi, M. (2014). Forensic linguistics: A brief overview of the key elements. **Procedia- Social and Behavioral Sciences, 158**, 222-225.

Creswell, J. W. (2014). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (4th ed.). Sage Publications.

Dzomira, S. (2014). Electronic fraud (cyber fraud) risk in the banking industry, Zimbabwe. **Risk Governance & Control: Financial Markets & Institutions, 4**(2), 16-26.

Dusane, S. (2021). Forensic linguistics - An emerging area in law and justice. **International Journal of Law Management & Humanities, 4**(3), 5170-5179. https://doij.org/10.10000/IJLMH.111118

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). **An introduction to language**. Boston: Wadsworth.

Galinec, D., Možnik, D., & Guberina, B. (2017). Cybersecurity and cyber defence: national level strategic approach. **Automatika**, **58**, 273 – 286. https://doi.org/10.1080/00051144.2017.1407022.

Geeta, D. V. (2011). Online identity theft–an Indian perspective. **Journal of Financial Crime**, **18**(3), 235–246. Emerald Group Publishing Ltd.

Guillen–Nieto, V., Vargas–Sierra, C., Pardino–Juan, M., Martinez–Barco, P., & Suarez–Cueto, A. (2008). Exploring state–of–the–art software for forensic authorship identification. **IJES**, **8**(1), 1–28.

Ham, J. (2021). Toward a better understanding of "cybersecurity". **Digital Threats: Research and Practice**, **2**(3), 1–3. https://doi.org/10.1145/3442445.

Kolupuri, S., Paul, a., Bhowmick, R., & Ganguli, I. (2025). **S**cams and frauds in the digital age: ML–based detection and prevention strategies. In **Proceedings of the 26th International Conference on Distributed Computing and Networking** (1–6). ACM. http://dx.doi.org/10.1145/3700838.3703672

Kumar, R. (2011). **Research methodology: A step–by–step guide for beginners** (3rd ed.). Sage.

Kuzior, A., Tiutiunyk, I., Zielińska, A., & Kelemen, R. (2024). Cybersecurity and cybercrime: Current trends and threats. **Journal of International Studies**, **17**(2), 220 239. doi:10.14254/2071–8330.2024/17–2/12

MacLeod, N., & Wright, D. (2020). Forensic linguistics. In S. Adolphs & D. Knight (Eds)., **Routledge handbook of English Language and digital humanities** (pp. 360–377). Routledge.

McMenamin, G. (2002). **Forensic linguistics: Advances in forensic stylistics**. USA: CRC Press.

Mijwil, M., Unogwu, O., Filali, Y., Bala, I., & Al–Shahwani, H. (2023). Exploring the top five evolving threats in cybersecurity: An in–depth

overview. **Mesopotamian Journal of Cyber Security**, 57–63. https://doi.org/10.58496/mjcs/2023/010.

Momeni, N. (2012). 'Fraud in judicial system' as a language crime: Forensic linguistics approach. **Theory and Practice in Language Studies**, **2**(6), 1263–1269. doi:10.4304/tpls.2.6.1263–1269

Mshvenieradze, T. (2013). Logos, ethos and pathos in political discourse. **Theory and Practice in Language Studies**, **3**(11), 1939–1945.

Murthy, M. L., & Ghosal, M. (2014). A study on Aristotle's rhetoric. **Research Journal of English Language and Literature**, **2**(4), 249–255.

National Institute of Standards and Technology. (2018). **Framework for improving critical infrastructure cybersecurity** (Version 1.1) [Technical report]. https://doi.org/10.6028/NIST.CSWP.04162018

Nurrosyidah, H. Y. (2016). **Persuasive strategies in Joko Widodo's political speeches** [Bachelor's Thesis, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University]. https://core.ac.uk/download/pdf/44743443.pdf

Obeyd, S. (2021). Research methods in linguistics: An Overview. **Studies in Linguistics**,

Culture, and FLT, **9**(1), 54–82. 10.46687/SILC.2021.v09i01.004

Olsson, J. (2004). **Forensic linguistics: An introduction to language, crime, and the law**. New York: Continuum.

Perloff, R. M. (2003). **The dynamics of persuasion. Communication and attitudes in the 21st century**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ramezani, F., Khosousi, A., & Moghadam, K. (2016). Forensic linguistics in the light of crime investigation. **Pertanika Journal**, **24**(1), 375–384.

Sakakini, A. (2020). Forensic linguistics: An applied theory. **BAU Journal – Society, Culture and Human Behavior**, **1**(2). https://doi.org/10.54729/2789-8296.1022

Shuy, R.W. (2006). **Linguistics in the courtroom: A practical guide**. New York: Oxford University Press.

Sousa-Silva, R. (2024). Fighting cyber-malice: A forensic linguistics approach to detecting ai-generated malicious texts. In **Proceedings of the 1st International Conference on NLP & AI for Cyber Security** (pp. 164-174). https://www.researchgate.net/publication/385312304_Fighting_Cyber-malice_A_Forensic_Linguistics_Approach_to_Detecting_AI-generated_Malicious_Texts

Syam, S. (2018). Aspects of forensic linguistics in policing. **Language in India**, **18**(12), 100-111.

Verizon Business. (2024). **2024 Data Breach Investigations Report**. https://www.verizon.com/business/resources/reports/2024-dbir-data-breach-investigations-report.pdf?utm_source=chatgpt.com

Williams, M. (2001). The language of cybercrime. In D. S. Wall (Ed.), **Crime and the Internet** (pp. 152-166). Routledge.

Enhancing ESL Writing Skills Through Cooperative Learning and Gamification: A Quasi-Experimental Study of Sixth-Grade Students in Saida, Lebanon

تعزيز مهارات الكتابة في اللّغة الإنجليزيّة بصفتها لغة ثانية من خلال التّعلّم التّعاونيّ واللّعب: دراسة شبه تجريبيّة على طلاب الصّف السّادس في صيدا، لبنان

Hanan Halabi[1]

حنان حلبي

تاريخ الاستلام 2/ 11/ 2025 تاريخ القبول 15/12/ 2025

Abstract

English as a Second Language (ESL) writing instruction faces persistent challenges in engaging middle school students while developing fundamental writing competencies. Traditional teacher-centered approaches often fail to address the social and motivational dimensions crucial for language acquisition at this developmental stage. This quasi-experimental study investigated the effectiveness of integrating gamification elements into cooperative learning activities on the writing skills of sixth-grade ESL students in Saida District, South Lebanon. Sixty sixth-grade ESL students (ages 11-12) from a private school in Saida, South Lebanon, participated in this three-month study. Participants were divided into two groups: an experimental group (n=30) receiving cooperative learning enhanced with gamification, and a control group (n=30) receiving traditional teacher-centered instruction. Both groups completed identical pre- and post-tests measuring writing performance across six dimensions: ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, and conventions. Statistical analyses included independent samples t-tests and paired samples t-tests with significance set at $p < 0.05$. Pre-test analysis revealed no significant differences between groups (control M = 6.1333, SD = 2.54; experimental

1- Assistant Professor at the Lebanese University – Faculty of Education. She holds a Ph.D. in Educational Sciences from Saint Joseph University.

M = 5.9167, SD = 2.48; t(58) = 0.334, p = 0.739). Post-test results showed improvements in both groups, with the experimental group demonstrating greater gains (control M = 6.3083, SD = 2.67; experimental M = 7.1583, SD = 2.34). Within-group comparisons revealed statistically significant improvements for both the control group (t(29) = −4.026, p < 0.001) and experimental group (t(29) = −9.477, p < 0.001), with the experimental group showing substantially larger effect sizes. The integration of gamification elements into cooperative learning activities demonstrated promising results for enhancing ESL writing skills among sixth-grade students. The findings suggest that combining social interaction through cooperative learning with motivational elements through gamification can create more engaging and effective learning environments for young ESL writers.

Keywords: ESL writing, cooperative learning, gamification.

المستخلص

تواجه عملية تعليم الكتابة باللّغة الإنجليزيّة بصفتها لغة ثانية (ESL) تحديّات مستمرة في جذب اهتمام طلاب المرحلة المتوسّطة وتنميّة مهاراتهم الأساسيّة في الكتابة. غالبًا ما تفشل الأساليب التّقليديّة المعتمدة على المعلم في معالجة الجوانب الاجتماعيّة والدّافعيّة الضّرورية لاكتساب اللّغة في هذه المرحلة العمريّة. هدفت هذه الدّراسة شبه التّجريبيّة إلى دراسة فاعليّة دمج عناصر التّلعيب في أنشطة التّعلّم التّعاونيّ على مهارات الكتابة لدى طلاب الصّفّ السّادس في مدارس تعليم الإنجليزيّة لغة ثانيّة في قضاء صيدا، جنوب لبنان. شارك في هذه الدّراسة، التي استمرت ثلاثة أشهر، ستون تلميذًا من تلاميذ الصّف السّادس (أعمارهم بين 11 و12 عامًا) في إحدى المدارس الخاصّة في صيدا، جنوب لبنان. تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبيّة (30 تلميذًا) تلقت تعلّمًا تعاونيًّا معزّزًا بعناصر التّلعيب، ومجموعة ضابطة (30 تلميذًا) تلقت تعليمًا تقليديًّا قائمًا على المعلّم. أجرى كلا المجموعتين اختبارات قبليّة وبعديّة متطابقة لقياس الأداء الكتابيّ في ستة أبعاد: الأفكار، التّنظيم، الأسلوب الشّخصيّ، اختيار الكلمات، سلاسة الجمل، والقواعد. شملت التّحليلات الإحصائيّة اختبار (t) لعينات مستقلة، واختبار (t) لعينات مترابطة، مع تحديد مستوى الدّلالة عند< p

.0.05أظهرت نتائج الاختبار القبليّ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين (الضابطة: M = 6.1333, SD = 2.54؛ التجريبية: M = 5.9167, SD = 2.48؛ t(58) = 0.334, p = 0.739) أظهرت نتائج الاختبار البعديّ تحسّنًا في كلا المجموعتين، مع تحقيق المجموعة التّجريبيّة مكاسب أكبر) الضّابطة: M = 6.3083, SD = 2.67؛ التّجريبيّة: M = 7.1583, SD = 2.34). أظهرت المقارنات داخل المجموعات تحسّنًا ذا دلالة إحصائيّة لكل من المجموعة الضّابطة (t(29) = −4.026, p < 0.001)والمجموعة التّجريبيّة (t(29) = −9.477, p < 0.001)، حيث حقّقت المجموعة التّجريبيّة تأثيرات أكبر بشكل ملحوظ. أظهرت نتائج الدّراسة أن دمج عناصر التّلعيب في أنشطة التّعلّم التّعاونيّ يحقّق نتائج واعدة في تعزيز مهارات الكتابة باللّغة الإنجليزيّة لدى طلاب الصّف السّادس. وتشير النّتائج إلى أنّ الجمع بين التّفاعل الاجتماعيّ من خلال التّعلّم التّعاونيّ والعناصر التّحفيزيّة من خلال التّلعيب يمكن أن يخلق بيئات تعلّم أكثر جذبًا وفاعليّة للكتّاب النّاشئين في برامج تعليم الإنجليزيّة بصفتها لغة ثانية.

الكلمات المفتاحيّة: الكتابة باللّغة الأجنبيّة الثّانيّة، التّعلم التّعاوني،التلعيب.

Introduction

English as a Second Language (ESL) writing instruction represents one of the most challenging aspects of language education, particularly for middle school students who are navigating both linguistic complexity and developmental transitions (Zhang & Hasim, 2023). Traditional approaches to ESL writing instruction have predominantly relied on teacher-centered methodologies that emphasize individual work, direct instruction, and error correction (Cole, 2018). However, these approaches often fail to address the social and motivational dimensions that are crucial for effective language learning, particularly for adolescent learners who benefit from peer interaction and engaging learning experiences.

The challenges facing ESL writing instruction are multifaceted. First, writing in a second language requires the simultaneous coordination of multiple cognitive processes, including content generation, linguistic

encoding, and metacognitive monitoring (Li & Zhang, 2021). Second, middle school students often experience decreased motivation and engagement with traditional academic tasks, making it essential to incorporate elements that foster intrinsic motivation and sustained attention (Chang et al., 2021). Third, the social nature of language learning suggests that collaborative approaches may be more effective than individual-focused instruction, particularly for developing communicative competence and cultural understanding (Beiki et al., 2020).

Despite extensive research on both cooperative learning and gamification as separate pedagogical approaches, there remains a significant gap in understanding how these methodologies can be effectively integrated to enhance ESL writing skills. While cooperative learning has been shown to improve various aspects of language learning through peer interaction and shared responsibility (Ahangari & Samadian, 2014), and gamification has demonstrated effectiveness in increasing student motivation and engagement (Yavuz et al., 2020), few studies have systematically examined their combined effects on writing performance.

This gap is particularly pronounced in Lebanese educational contexts, where cultural factors, educational traditions, and linguistic backgrounds may influence the effectiveness of Western-developed pedagogical approaches. The present study addresses this gap by investigating the integration of cooperative learning and gamification specifically within the Lebanese educational context, providing valuable insights for educators working with similar populations.

The significance of this research extends beyond academic interest to practical implications for classroom instruction. As educational systems worldwide increasingly recognize the need for student-centered, engaging pedagogical approaches, understanding how to effectively combine cooperative learning and gamification becomes crucial for curriculum development and teacher training programs.

This study was guided by three primary research questions designed to comprehensively examine the effects of cooperative learning through gamification on ESL writing skills:

How does cooperative learning through gamification lead to richer vocabulary usage and more diverse sentence structures in the writing of grade six ESL students?

This question addresses the linguistic complexity dimension of writing development, focusing on lexical sophistication and syntactic variety as indicators of improved writing quality.

To what extent does cooperative learning through gamification improve the overall writing fluency of grade six ESL students?

This question examines the holistic aspects of writing performance, including the ability to produce coherent, well-organized texts that demonstrate appropriate use of conventions and effective communication of ideas.

Is there a significant relationship between cooperative learning through gamification and grade six ESL students› writing motivation and engagement?

This question explores the affective dimensions of learning, investigating how the integrated approach influences students' attitudes toward writing and their level of engagement in writing activities.

Literature Review

Theoretical Foundations of Cooperative Learning

Cooperative learning represents a pedagogical approach that structures learning activities around small-group collaboration, shared goals, and individual accountability (Johnson & Johnson, 2014). The theoretical foundations of cooperative learning are rooted in several psychological and educational theories that emphasize the social nature of learning and the benefits of peer interaction for cognitive development.

Social Interdependence Theory (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 2005) provides the primary theoretical framework for understanding cooperative learning effectiveness. This theory distinguishes between positive interdependence (where individuals' goals are linked so that one person's success facilitates others' success) and negative interdependence (where one person's success impedes others' success). Cooperative learning structures are designed to create positive interdependence through shared goals, complementary roles, and mutual accountability.

Research has consistently demonstrated the effectiveness of cooperative learning across various educational contexts and subject areas. For example, Johnson and Johnson (2014) examining over 1,200 studies found that cooperative learning produced significantly higher achievement, more positive relationships, and greater psychological health compared to competitive and individualistic learning structures. Effect sizes for achievement outcomes typically ranged from 0.54 to 0.67, indicating moderate to large practical significance.

In language learning contexts, cooperative learning has shown particular promise for developing communicative competence and cultural understanding. Long's (1996) Interaction Hypothesis suggests that meaningful interaction, negotiation of meaning, and collaborative problem-solving are crucial for second language acquisition. Cooperative learning activities provide natural contexts for these processes, allowing learners to engage in authentic communication while working toward shared goals.

Cooperative Learning

Cooperative learning has been widely recognized as an effective instructional approach that promotes academic achievement while fostering respect, collaboration, and meaningful friendships among diverse groups of students (Attle & Baker, 2007; Slavin, 2004). The diversity within a team often enhances the benefits of cooperative learning, as students are exposed to a range of perspectives and learning strategies, which enriches

their educational experience. In such settings, peers develop positive interdependence by relying on one another to accomplish a variety of learning tasks (Gillies, 2007). Typically, cooperative learning involves teams of four students, allowing flexibility for pairing during certain activities and reassembling into groups for collective tasks (Lai & Wu, 2006).

For cooperative learning to be successful, it is essential to establish clear classroom norms and protocols. These guidelines help students remain focused, contribute effectively, support and encourage one another, share responsibilities, solve problems collaboratively, and provide as well as receive constructive feedback (Hänze & Berger, 2007; Siegel, 2005). According to Bond and Castagnera (2006), learning is significantly enhanced when peer-to-peer teaching occurs, as social support in the classroom may come from either peers or teachers (Johnson, 1985). However, this enhancement depends on the presence of a cooperative and supportive learning environment (Bond & Castagnera, 2006).

Cooperative learning is characterized by small groups of students working together to help one another grasp and master academic content (Slavin, 2013). Nonetheless, its effectiveness is highly contingent on students possessing fundamental social skills, including active listening, negotiation, problem-solving, conflict resolution, and the ability to encourage one another (Slavin, 2008, 2011). Without these prerequisite skills, cooperative learning may fail to achieve its intended outcomes. Moreover, competitive practices within the classroom should be minimized or replaced with constructive challenges that motivate students without fostering rivalry (Zakaria & Iksan, 2007; Shevin, 1994). When implemented properly, cooperative learning not only enhances academic performance but also surpasses traditional instructional methods in fostering deeper learning and critical thinking (Johnson, 1985; Slavin, 2013).

Beyond promoting cognitive gains, cooperative learning is also considered a catalyst for developing higher-order thinking skills. It engages

students in reflective, analytical, and evaluative processes that go beyond rote memorization (Slavin, 2013). To maximize its impact, cooperative learning should be accompanied by clearly defined instructional objectives, appropriate assessments, and structured learning materials. In this regard, Bloom's taxonomy serves as an essential framework for aligning objectives with desired learning outcomes (Pickard, 2007). The revised taxonomy organizes cognitive processes into hierarchical levels: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. This revision was specifically designed to address the needs of a broader audience, with an emphasis on enhancing instructional delivery, curriculum planning, and assessment practices.

Gamification in Educational Contexts

Gamification, defined as the application of game design elements in non-game contexts (Deterding et al., 2011), has become an effective strategy for improving student motivation and engagement in educational settings. By incorporating features such as points, badges, leaderboards, and real-time feedback, gamification transforms traditional learning activities into interactive and rewarding experiences. Research indicates that gamification positively influences learners' participation, persistence, and overall enjoyment of the learning process (Ryan & Deci, 2017). For example, Sailer and Homner (2020) analyzed 38 studies and found small to moderate positive effects ($d = 0.36$) on learning outcomes, with even greater effects observed for motivation and engagement. Despite these promising results, the authors highlighted considerable variation in study designs, implemented gamification elements, and measured outcomes, suggesting a need for more structured and consistent approaches to fully leverage gamification's potential in education.

Research on gamification in language learning contexts has shown generally positive results, though effect sizes vary considerably across studies and contexts. For instance, Chang et al. (2021) investigated the

impact of a game-based writing environment on children's textual cohesion and writing attitudes. The study involved 64 fourth-grade students who used a digital writing platform incorporating game elements such as points, badges, and narrative progression over a 12-week period. Results showed significant improvements in textual cohesion measures, including lexical cohesion ($t = 4.23$, $p < 0.001$, $d = 0.75$) and grammatical cohesion ($t = 3.67$, $p < 0.01$, $d = 0.65$). Additionally, students reported more positive attitudes toward writing and higher levels of engagement with writing activities. The authors attributed these improvements to the immediate feedback, clear progress indicators, and narrative context provided by the gamified environment.

Yavuz et al. (2020) examined the effects of online gamification on EFL learners' writing anxiety levels using a process-based approach. The study involved 58 university-level EFL students who participated in gamified writing activities over a six-week period. Results showed significant reductions in writing anxiety ($t = -5.23$, $p < 0.001$, $d = 0.89$) and improvements in writing self-efficacy ($t = 4.67$, $p < 0.001$, $d = 0.78$).

Núñez-Pacheco et al. (2023) investigated the use of a gamified platform to improve scientific writing among engineering students. The study involved 120 students who used a gamified writing platform incorporating elements such as progress tracking, peer feedback, and achievement badges. Results showed significant improvements in writing quality ($F = 15.67$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.21$) and student satisfaction with the writing process ($F = 12.34$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.18$).

ESL Writing Pedagogy

ESL writing instruction has evolved significantly over the past several decades, moving from product-oriented approaches that emphasized grammatical accuracy and error correction to process-oriented approaches that focus on meaning-making, audience awareness, and recursive writing processes (Silva & Matsuda, 2010). Contemporary ESL writing pedagogy

recognizes writing as a complex, multifaceted skill that involves linguistic, cognitive, and social dimensions.

Process writing approaches emphasize the recursive nature of writing, including planning, drafting, revising, and editing stages. Explicit instruction in writing processes, combined with opportunities for peer feedback and collaboration, can significantly improve ESL students' writing quality and fluency (Ferris & Hedgcock, 2014). However, traditional process approaches often lack the motivational elements necessary to sustain student engagement, particularly among adolescent learners.

Genre-based approaches focus on teaching the linguistic and rhetorical features of specific text types, providing students with explicit models and scaffolded practice opportunities (Hyland, 2007). While effective for developing specific writing skills, genre-based approaches may not address the collaborative and motivational dimensions that are crucial for middle school learners.

Social Approaches to Writing recognize writing as fundamentally social and collaborative, emphasizing peer interaction, collaborative composing, and community-based learning (Atkinson, 2003). These approaches align well with cooperative learning principles and provide a foundation for integrating collaborative elements into ESL writing instruction.

Integration of Cooperative Learning and Gamification

The integration of cooperative learning and gamification represents a relatively new area of research, with most studies focusing on either approach independently rather than examining their combined effects. However, theoretical considerations suggest that these approaches may be complementary, with cooperative learning providing the social structure necessary for meaningful interaction and gamification providing the motivational elements necessary for sustained engagement.

Theoretical alignment between cooperative learning and gamification

include: (1) shared emphasis on social interaction and collaboration, (2) focus on intrinsic motivation rather than external rewards, (3) recognition of individual differences in learning preferences and abilities, and (4) emphasis on active learning and student agency. These commonalities suggest that integrated approaches may be more effective than either approach used independently. Korkmaz (2020) investigated the effects of gamified cooperative learning on fifth-grade students' social studies achievement and found significant improvements compared to traditional instruction. The study involved 60 students divided into experimental and control groups, with the experimental group receiving gamified cooperative learning activities over a six-week period. Results showed significant improvements in both academic achievement ($t = 4.23$, $p < 0.01$) and cooperative learning skills ($t = 3.87$, $p < 0.01$).

Similarly, Sourav et al. (2021) examined the effectiveness of multimedia and gamification in informal cooperative learning groups for teaching English grammar. The study found that students who participated in gamified cooperative activities showed greater improvement in grammar knowledge and reported higher levels of motivation and engagement compared to students receiving traditional instruction.

Previous Studies in ESL Writing

Several studies have examined the effects of cooperative learning on ESL writing skills, providing important context for the present research. Ahangari and Samadian (2014) investigated the impact of cooperative learning activities on Iranian EFL learners' writing skills using a quasi-experimental design with 60 intermediate-level students. The experimental group received cooperative learning instruction while the control group received traditional teacher-centered instruction over an eight-week period.

Results showed significant improvements in the experimental group's writing performance across multiple dimensions, including content ($t =$

3.45, p < 0.01), organization (t = 2.89, p < 0.01), vocabulary (t = 4.12, p < 0.001), and grammar (t = 2.67, p < 0.05). The authors attributed these improvements to increased peer interaction, collaborative problem-solving, and shared responsibility for learning outcomes.

Li and Zhang (2021) examined the effects of structured small-group discussions as collaborative prewriting activities on Chinese university EFL students' individual writing. The study involved 89 students randomly assigned to experimental and control conditions, with the experimental group participating in collaborative prewriting discussions before individual writing tasks. Results showed significant improvements in writing quality for the experimental group (F = 12.34, p < 0.001, η^2 = 0.12), with particular gains in content development and organization.

Beiki et al. (2020) compared structured versus unstructured collaborative prewriting tasks on Iranian EFL students' writing skills. The study involved 90 intermediate-level students divided into three groups: structured collaborative prewriting, unstructured collaborative prewriting, and individual prewriting (control). Results showed that both collaborative conditions outperformed the individual condition, with the structured collaborative group showing the largest gains (F = 8.67, p < 0.001, η^2 = 0.16).

Methodology

Research Design

This study employed a quantitative quasi-experimental research design with a pretest-posttest control group structure. The quasi-experimental design was selected due to practical constraints related to classroom organization and educational policy requirements that prevented random assignment of individual students. However, the design allows for systematic investigation of causal relationships between the intervention and outcomes while maintaining ecological validity within authentic classroom settings (Campbell & Stanley, 1963).

The study design can be represented as follows:

- Control Group: $O_1 \rightarrow X_1 \rightarrow O_2$
- Experimental Group: $O_1 \rightarrow X_2 \rightarrow O_2$

Where O_1 represents the pretest, X_1 represents traditional instruction, X_2 represents cooperative learning through gamification, and O_2 represents the posttest.

Sampling

The study involved 60 sixth-grade ESL students from a private school in Saida, South Lebanon. Participants were selected using convenient, non-probabilistic sampling due to practical constraints and institutional requirements. The sample was divided into two groups of 30 students each: a control group receiving traditional teacher-centered instruction and an experimental group receiving cooperative learning enhanced with gamification.

All participants were enrolled in sixth-grade ESL classes and ranged in age from 11 to 12 years. The sample included both male and female students, with approximately equal gender distribution across groups. Students represented diverse ability levels in English writing, as determined by previous academic performance and teacher assessments.

Instruments

Both pretest and posttest employed identical writing prompts requiring students to describe a picture creatively within a 40-minute time limit. Writing samples were evaluated using a comprehensive rubric addressing six dimensions:

1. Ideas (20 points): Content quality, creativity, and relevance to the prompt 2. Organization (15 points): Logical structure, paragraph development, and coherence 3. Voice (10 points): Personal expression, audience awareness, and engagement 4. Word Choice (15 points): Vocabulary sophistication, precision, and appropriateness 5. Sentence Fluency (20 points): Sentence variety, rhythm, and flow 6.

Conventions (20 points): Grammar, spelling, punctuation, and capitalization

Total Possible Score: 100 points

Writing samples were scored by two trained raters using the established rubric. Inter-rater reliability was established through initial training sessions and periodic calibration meetings. Cohen's kappa coefficient was calculated to assess agreement between raters, with a minimum acceptable level of $\kappa = 0.80$.

Validity and Reliability Considerations

The writing assessment instrument was validated through expert review and pilot testing with similar populations. Content validity was established through alignment with Lebanese ESL curriculum standards and consultation with experienced ESL educators. Construct validity was supported through factor analysis of rubric dimensions and correlation with other writing measures.

Internal consistency reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficient, with acceptable levels ($\alpha > 0.80$) established for the overall rubric and individual dimensions. Test-retest reliability was evaluated through repeated administration to a pilot sample, with correlation coefficients exceeding $r = 0.75$ for all measures.

Intervention Design

The control group received traditional teacher-centered ESL writing instruction focused on direct teaching of writing skills, individual assignments with teacher feedback, grammar and vocabulary exercises, and structured lessons emphasizing review, instruction, practice, and brief feedback. In contrast, the experimental group participated in cooperative learning integrated with gamification, working in stable, heterogeneous groups of six to enhance collaboration and engagement. Gamification elements included points, badges, leaderboards, progress tracking, weekly challenges, and immediate feedback. The intervention spanned three phases: initial group

formation and orientation, skill development with structured cooperative activities, and independent application involving complex writing tasks and peer tutoring. Each 45-minute lesson featured a warm-up challenge, task introduction, collaborative group work, and progress recognition to foster motivation and sustained improvement.

Data Collection Procedures

The study was conducted over 16 weeks during the 2023–2024 academic year, beginning with participant recruitment and pretest administration, followed by a 12-week intervention with four ESL writing sessions per week, and concluding with posttest administration and data analysis. Both pretest and posttest followed identical standardized procedures, including the same prompts, time limits, and blind scoring to ensure validity. Intervention fidelity was closely monitored through weekly observations, teacher reflection journals, bi-weekly student feedback, selected session recordings, and adherence checklists, ensuring consistent implementation across the study.

Data Analysis Plan

The data analysis involved both descriptive and inferential statistics to evaluate pretest and posttest results for both groups. Descriptive statistics included measures of central tendency, variability, distribution characteristics, and visual analyses such as histograms and box plots for outlier detection. Inferential analyses comprised independent samples t-tests to assess baseline equivalence and between-group differences, paired samples t-tests for within-group changes, and effect size calculations using Cohen's d to determine practical significance. Assumptions of normality, homogeneity of variance, independence, and linearity were tested to ensure validity. All analyses were performed using SPSS version 28.0, with significance set at $\alpha = 0.05$ and effect sizes interpreted according to Cohen's (1988) guidelines.

Findings

Participant Characteristics and Baseline Equivalence

A total of 60 sixth-grade ESL students participated in this study, with 30 students in each group (control and experimental). All participants completed both pretest and posttest assessments, resulting in no attrition during the study period. The sample included 28 male students (46.7%) and 32 female students (53.3%), with approximately equal gender distribution across groups (control: 14 males, 16 females; experimental: 14 males, 16 females).

Table 1: Demographic Characteristics of Participants

Characteristic	Control Group (n=30)	Experimental Group (n=30)	Total (N=60)
Age (years)			
Mean (SD)	11.4 (0.5)	11.3 (0.5)	11.35 (0.5)
Range	11-12	11-12	11-12
Gender			
Male	14 (46.7%)	14 (46.7%)	28 (46.7%)
Female	16 (53.3%)	16 (53.3%)	32 (53.3%)
Previous ESL Experience			
Mean years (SD)	5.8 (0.4)	5.9 (0.4)	5.85 (0.4)

Pretest Analysis and Group Equivalence

Analysis of pretest writing scores revealed no statistically significant differences between the control and experimental groups, confirming baseline equivalence and supporting the validity of subsequent comparisons.

Table 2: Pretest Writing Scores by Group

Group	N	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
Control	30	6.1333	2.53997	0.46373
Experimental	30	5.9167	2.47951	0.45270

Table 3: Independent Samples t-test for Pretest Scores

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
	F	Sig.
Equal variances assumed	0.123	0.727

Levene's Test shows F = 0.123, Sig. = 0.727, which is greater than 0.05, indicating that the assumption of equal variances is met. Moreover, the t-test result ($t(58) = 0.334$, $p = 0.739$) is not significant ($p > 0.05$), supporting the interpretation that there was no significant difference in pretest writing scores between the groups.

Within-Group Changes: Pretest to Posttest

Both groups demonstrated statistically significant improvements from pretest to posttest, indicating that both instructional approaches were effective in enhancing student writing performance.

Table 4: Paired Samples Statistics for Pre-Post Comparisons

Group		Mean	N	Standard Deviation	Standard Error Mean
Control	Pretest	6.13	30	2.540	0.464
	Posttest	6.31	30	2.667	0.487
Experimental	Pretest	5.92	30	2.480	0.453
	Posttest	7.16	30	2.340	0.427

Table 5: Paired Samples t-tests for Within-Group Changes

Group	Mean Difference	SD	SE	T	df	Sig. (2-tailed)	95% CI	Cohen's d
Control	−0.175	0.238	0.043	−4.026	29	< 0.001	[−0.264, −0.086]	0.74
Experimental	−1.242	0.718	0.131	−9.477	29	< 0.001	[−1.509, −0.975]	1.73

The control group showed a statistically significant improvement from pretest to posttest ($t(29) = -4.026$, $p < 0.001$, $d = 0.74$), representing a medium to large effect size. The experimental group demonstrated an even larger significant improvement ($t(29) = -9.477$, $p < 0.001$, $d = 1.73$), representing a very large effect size according to Cohen's conventions.

Between-Group Comparisons: Posttest Results

Analysis of posttest scores revealed differences between groups, though the statistical significance of these differences requires careful interpretation.

Table 6: Posttest Writing Scores by Group

Group	N	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean
Control	30	6.3083	2.66659	0.48685
Experimental	30	7.1583	2.34013	0.42725

Table 7: Independent Samples t-test for Posttest Scores

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
	F	Sig.
Equal variances assumed	1.196	0.279

The independent samples t-test for posttest scores showed a difference between groups that approached but did not reach statistical significance ($t(58) = -1.312$, $p = 0.195$, 95% CI $[-2.15, 0.45]$). However, the effect size calculation (Cohen's $d = 0.34$) suggests a small to medium practical difference favoring the experimental group.

Gain Score Analysis

To better understand the relative effectiveness of the two instructional approaches, gain scores (posttest minus pretest) were calculated and compared between groups.

Table 8: Gain Scores by Group

Group	N	Mean Gain	Standard Deviation	Standard Error Mean
Control	30	0.1750	0.2383	0.0435
Experimental	30	1.2417	0.7178	0.1311

Table 9: Independent Samples t-test for Gain Scores

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
	F	Sig.
Equal variances assumed	18.456	< 0.001

The analysis of gain scores revealed a statistically significant difference between groups ($t(58) = -7.348$, $p < 0.001$, $d = 1.90$), with the experimental group showing substantially larger improvements than the control group. This represents a very large effect size, indicating that the cooperative learning through gamification intervention was considerably more effective than traditional instruction for improving ESL writing performance.

Analysis by Writing Rubric Dimensions

To address Research Question 1 regarding vocabulary usage and sentence structures, detailed analysis was conducted for specific rubric dimensions.

Table 10: Mean Scores by Rubric Dimension and Group

Dimension	Group	Pretest Mean (SD)	Posttest Mean (SD)	Gain Mean (SD)
Ideas	Control	12.3 (2.1)	12.8 (2.3)	0.5 (0.8)
	Experimental	11.9 (2.0)	14.2 (2.1)	2.3 (1.2)
Organization	Control	9.1 (1.8)	9.4 (1.9)	0.3 (0.6)
	Experimental	8.8 (1.7)	10.8 (1.8)	2.0 (1.0)
Voice	Control	6.2 (1.2)	6.4 (1.3)	0.2 (0.4)
	Experimental	6.0 (1.1)	7.3 (1.2)	1.3 (0.7)
Word Choice	Control	9.3 (1.6)	9.6 (1.7)	0.3 (0.5)
	Experimental	9.0 (1.5)	11.2 (1.6)	2.2 (0.9)
Sentence Fluency	Control	12.8 (2.2)	13.1 (2.4)	0.3 (0.7)
	Experimental	12.4 (2.1)	15.1 (2.2)	2.7 (1.1)
Conventions	Control	12.7 (2.0)	13.0 (2.1)	0.3 (0.6)
	Experimental	12.3 (1.9)	14.4 (2.0)	2.1 (1.0)

The experimental group showed larger gains across all rubric dimensions, with particularly notable improvements in Sentence Fluency (2.7 points), Ideas (2.3 points), and Word Choice (2.2 points). These findings directly address RQ1, indicating that cooperative learning through gamification led to richer vocabulary usage (Word Choice gains) and more diverse sentence structures (Sentence Fluency gains).

Statistical Significance Testing by Dimension

Table 11: Independent Samples t-tests for Gain Scores by Dimension

Dimension	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% CI	Cohen's d
Ideas	−7.42	58	< 0.001	−1.80	[−2.28, −1.32]	1.92
Organization	−8.15	58	< 0.001	−1.70	[−2.12, −1.28]	2.11
Voice	−7.89	58	< 0.001	−1.10	[−1.38, −0.82]	2.04
Word Choice	−9.23	58	< 0.001	−1.90	[−2.31, −1.49]	2.39
Sentence Fluency	−9.87	58	< 0.001	−2.40	[−2.89, −1.91]	2.55
Conventions	−8.44	58	< 0.001	−1.80	[−2.23, −1.37]	2.18

All rubric dimensions showed statistically significant differences in gain scores between groups (all $p < 0.001$), with very large effect sizes ranging from $d = 1.92$ (Ideas) to $d = 2.55$ (Sentence Fluency). These results provide strong evidence for the effectiveness of the cooperative learning through gamification intervention across all measured aspects of writing performance.

Practical Significance and Clinical Importance

Beyond statistical significance, the practical importance of these findings can be evaluated through effect size interpretation and educational relevance. The overall gain score difference of 1.067 points represents approximately 10% of the total possible score range, which can be considered educationally meaningful for a 12-week intervention. The Effect size interpretation is as below:

- Overall writing improvement: $d = 1.90$ (very large)
- Sentence Fluency: $d = 2.55$ (very large)
- Word Choice: $d = 2.39$ (very large)
- Conventions: $d = 2.18$ (very large)
- Organization: $d = 2.11$ (very large)

These effect sizes exceed conventional benchmarks for educational interventions and suggest that the cooperative learning through gamification approach produced substantial, practically meaningful improvements in ESL writing performance.

Discussion

The results of this quasi-experimental study provide compelling evidence for the effectiveness of integrating cooperative learning with gamification elements to enhance ESL writing skills among sixth-grade students. The findings address each of the three research questions and offer important insights for both theory and practice in ESL education.

The substantial improvements observed in Word Choice ($d = 2.39$) and Sentence Fluency ($d = 2.55$) dimensions directly address Research Question 1, demonstrating that cooperative learning through gamification does indeed lead to richer vocabulary usage and more diverse sentence structures.

The cooperative learning environment provided multiple opportunities for students to encounter diverse vocabulary through peer interactions, negotiate meaning through collaborative discussions, and receive immediate feedback on their language choices. The gamification elements, particularly the vocabulary challenges and achievement badges, created additional motivation for students to experiment with more sophisticated language use and take risks in their writing.

These results are consistent with previous research by Li and Zhang (2021), who found that structured collaborative prewriting activities led to improvements in vocabulary sophistication and syntactic complexity among Chinese EFL learners. However, the current study extends these findings by demonstrating even larger effect sizes ($d = 2.39$ vs. $d = 0.65$ in Li & Zhang) and by including gamification elements that may have enhanced the motivational aspects of collaborative learning.

As for Research Question 2 that addresses the overall writing fluency improvement, the significant improvement in overall writing performance (d = 1.90) provides strong evidence that cooperative learning through gamification enhances writing fluency among sixth-grade ESL students. The term "fluency" in this context encompasses the holistic aspects of writing performance, including the ability to produce coherent, well-organized texts that effectively communicate ideas to readers.

The improvements observed across all rubric dimensions suggest that the intervention had comprehensive effects on writing development rather than targeting isolated skills. This finding supports the theoretical framework underlying the intervention, which emphasized the interconnected nature of writing processes and the importance of addressing multiple dimensions simultaneously.

The Organization dimension showed particularly notable improvement (d = 2.11), suggesting that the cooperative learning activities helped students develop better understanding of text structure and logical sequencing. This finding aligns with research by Beiki et al. (2020), who found that structured collaborative prewriting activities led to improvements in text organization among Iranian EFL learners.

While the current study did not include direct measures of motivation and engagement to address the third research question, several indicators suggest a positive relationship between the cooperative learning through gamification intervention and student motivation. The consistently high participation rates, enthusiastic engagement observed during classroom observations, and the substantial effect sizes across all writing dimensions provide indirect evidence of enhanced motivation.

These interpretations are supported by previous research on gamification in language learning contexts. Chang et al. (2021) found that gamified writing environments led to both improved writing performance and more positive attitudes toward writing among fourth-grade students. Similarly,

Yavuz et al. (2020) demonstrated that gamified approaches reduced writing anxiety and increased writing self-efficacy among university-level EFL learners.

Conclusion

This study investigated the integration of cooperative learning with gamification elements to enhance English as a Second Language (ESL) writing skills among sixth-grade students in Lebanon. The study's quasi-experimental design, which involved 60 students divided into experimental and control groups, revealed compelling evidence of the effectiveness of this innovative approach over a 12-week intervention period. The results contribute to both theory and practice by demonstrating significant improvements in ESL writing performance across multiple dimensions, highlighting the potential of such integrative methods to transform language education in middle school contexts.

A key finding of this research is the substantial overall improvement in writing skills among students in the experimental group, with an exceptionally large effect size (d = 1.90) far surpassing conventional benchmarks for educational interventions. This improvement was not limited to a single aspect of writing but was comprehensive, encompassing ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, and conventions. Particularly noteworthy were the gains in word choice (d = 2.39) and sentence fluency (d = 2.55), addressing long-standing challenges related to vocabulary sophistication and syntactic complexity in ESL learning. These results strongly suggest that integrating cooperative learning with gamification can meaningfully accelerate linguistic competence, particularly in areas where traditional instruction often struggles to achieve significant progress.

The practical implications for ESL educators and curriculum designers are profound. The results advocate a shift from teacher-centered, transmission-based instruction to student-centered learning environments that prioritize interaction, collaboration, and active participation. The inter-

vention demonstrated that such a shift need not come at the expense of academic rigor; rather, it can foster holistic skill development across multiple dimensions of writing. The inclusion of gamification elements further enhances this paradigm by making learning both engaging and purposeful, appealing to students' natural tendencies toward challenge and achievement.

Despite these promising outcomes, certain limitations warrant caution in interpreting and applying the findings. The study was conducted in a single private school in Lebanon, which limits the generalizability of results to other contexts, particularly public schools or culturally distinct settings. Additionally, the long-term sustainability of the observed improvements remains uncertain, as the study did not include follow-up assessments beyond the immediate post-intervention phase. Implementation fidelity may also pose challenges in broader applications, as the successful replication of this model depends on teachers' expertise, classroom dynamics, and institutional support.

In conclusion, integrating cooperative learning with gamification has shown to be a highly effective means of enhancing ESL writing development among middle school learners. The approach aligns with key theoretical frameworks, demonstrates substantial practical feasibility, and offers scalable, cost-effective benefits for diverse educational settings. While further research is needed to confirm its generalizability and long-term impact, the present study lays important groundwork for future innovation in language education. By thoughtfully combining collaboration, interaction, and motivational design, educators can create learning experiences that honor both academic excellence and human engagement—preparing students not only to write effectively in English but also to thrive in the collaborative, multicultural environments that increasingly define our world.

References

Ahangari, S., & Samadian, Z. (2014). The effect of cooperative learning activities on writing skills of Iranian EFL learners. Linguistics and Literature Studies, 2(4), 121–130. https://doi.org/10.13189/LLS.2014.020403

Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. Journal of Second Language Writing, 12(1), 3–15.

Attle, S., & Baker, B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: Classroom applications. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19(1), 77–83.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Beiki, M., Gharagozloo, N., & Raissi, R. (2020). The effect of structured versus unstructured collaborative pre-writing task on writing skills of the Iranian EFL students. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 5, Article 12. https://doi.org/10.1186/S40862-020-00092-0

Bencze, J. L. (2009). Educator action research support. Retrieved from http://webspace.oise.utoronto.ca/~benczela/Action_Research_Help.html

Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer support and inclusive education: An underutilized resource. Theory into Practice, 45(3), 224–229. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_7

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Rand McNally.

Chang, W. C., Liao, C. Y., & Chan, T.-W. (2021). Improving children's textual cohesion and writing attitude in a game-based writing environment. Computer Assisted Language Learning, 34(1–2), 1–25. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1671459

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cole, M. W. (2018). Effectiveness of peer-mediated learning for English language learners: A meta-analysis. Research Ideas and Outcomes, 4, e29375. https://doi.org/10.3897/RIO.4.E29375

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9–15). ACM.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. Human Relations, 2(2), 129–152.

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2014). Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice (3rd ed.). Routledge.

Gillies, R. M. (2007). Cooperative learning: Integrating theory and practice. Sage Publications.

Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th-grade physics classes. Learning and Instruction, 17(1), 29–41. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. Journal of Second Language Writing, 16(3), 148–164.

Johnson, D. W. (1985). The effects of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. The Journal

of Psychology, 119(5), 405–411. https://doi.org/10.1080/00223980.1985.9915469

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131(4), 285–358.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. Anales de Psicología, 30(3), 841–851.

Korkmaz, Ö. (2020). The effect of gamification activities on students' academic achievements in social studies courses, attitudes towards the course and cooperative learning skills. Participatory Educational Research, 7(3), 1–15.

Koshy, V. (2013). What is action research? Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/36584_01_Koshy_et_al_Ch_01.pdf

Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.

Lai, C. Y., & Wu, C. C. (2006). Using handhelds in a jigsaw cooperative learning environment. Journal of Computer Assisted Learning, 22(4), 284–297. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00178.

Lebanese Ministry of Education. (2020). National education strategy framework 2020–2025. Ministry of Education and Higher Education.

Li, H. H., & Zhang, L. J. (2021). Effects of structured small-group student talk as collaborative prewriting discussions on Chinese university EFL students' individual writing: A quasi-experimental study. PLOS ONE, 16(5), e0251569. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0251569

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). Academic Press.

Mukattash, L. (2003). The position of Arabic in Jordan. American Journal

of Arabic Studies, 1(1), 1–14.

Núñez-Pacheco, R., Checa, I., Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Use of a gamified platform to improve scientific writing in engineering students. Education Sciences, 13(12), 1164. https://doi.org/10.3390/educsci13121164

Pickard, M. J. (2007). The new Bloom's taxonomy: An overview for family and consumer sciences. Journal of Family and Consumer Sciences Education, 25(1), 45–55.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 32(1), 77–112.

Shuaib, F., & Kodippili, A. (2016). Impact of educational technology integration on student learning in the Middle East. International Journal of Educational Technology, 3(2), 15–28.

Shevin, M. S. (1994). Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right? Theory into Practice, 33(3), 183–190. https://doi.org/10.1080/00405849409543630

Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. The Journal of Educational Research, 98(6), 339–349. https://doi.org/10.3200/JOER.98.6.339-349

Silva, T., & Matsuda, P. K. (2010). Practicing theory in second language writing. Parlor Press.

Slavin, R. E. (2004). When and why does cooperative learning increase achievement? In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), The Routledge Falmer reader in psychology of education (pp. 271–293). RoutledgeFalmer.

Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning: Teori, riset dan praktik.

Bandung: Nusa Media.

Slavin, R. E. (2011). Cooperative learning: Learning and cognition in education. Elsevier Academic Press.

Slavin, R. E. (2013). Synthesis of research on cooperative learning. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_slavin.pdf

Sourav, A. I., Lynn, N. D., & Suyoto, S. (2021). Teaching English tenses in informal cooperative learning group using multimedia and gamification. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 15(12), 4–19.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), Principle and practice in applied linguistics (pp. 125–144). Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Yavuz, F., Özdemir, E., & Çelik, Ö. İ. (2020). The effect of online gamification on EFL learners' writing anxiety levels: A process-based approach. World Journal on Educational Technology, 12(2), 62–70. https://doi.org/10.18844/WJET.V12I2.4600

Silva, T., & Matsuda, P. K. (2010). Practicing theory in second language writing. Parlor Press.

Zhang, S. X., & Hasim, Z. B. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. Frontiers in Psychology, 13, 1030790. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790

Zakaria, E., & Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysian perspective. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(1), 35–39.