المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية مُحَكَّمَة / العدد الخامس والخمسون / صيف/ ٢٠٢٦

الوطن نتاج إيماني ثقافي اجتماعي	عمر شبلي
إشكالية التأويل بين المؤلف والمتلقي	د. محمد حبلص
سيميائيةُ الخطابِ الحِجاجيِّ وتمثيلُ الهُويّةِ العاملية	د. وائل جزّيني
تقويم منظومات التربية والتعليم بين منطق القياس ومنطق المعنى	د. وفاء داري
الإسكندر الأكبر ومدينة صور قراءة تاريخية ومنهجية	د.هاني حوماني
التذكير والتأنيث المجازيان بين التقعيد النحوي والمرجعية الدلالية	مُنى غَسّيلي
دور الإدارة التربوية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين	لوزان شمص
Frontières en mouvement dans les biographies de lecteurs plurilingues	Dr.Hala Abou Zaki
Developing EFL Pragmatic Competence through Social Media	Dr. Fatima Arar
Key aspects shaping discourse analysis: A transdisciplinary study	Dr.Kamil A. Mikhael
AI's Impact on Music, Composition, and Production	Dr.Marie Abou Jaoude- Lynn Zaghloul
The Power of Language in Shaping Life and Reality	Dania Shehabeddin

- موقف "المنافذ الثقافية"

من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي

للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدّي

مجلة فصلية ثقافية محكّمة

المنافذ الثقافية

العدد الخامس و الخمسون / صيف/ ٢٠٢٦

ISSN 2708-4302

9 772708 430007

المنافذ الثّقافيّة
مجلة ثقافيّة فصليّة محكَّمة تُعنى بأحوال الثّقافة والفكر والأدب

العدد الخامس والخمسون- صيف 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

الوطن نتاج إيمانيّ ثقافيّ اجتماعيّ

عمر شبلي.....**5**

إشكاليّة التّأويل بين المؤلّف والمتلقّي

د. محمّد حبلص.....**9**

سيميائيّةُ الخِطابِ الحِجاجيّ وتمثيلُ الهُويّةِ العامليّة في كتاب«المراجعات» للسّيّد عبد الحسين شرف الدّين

د. وائل جزّيني.....**28**

تقويم منظومات التّربية والتّعليم بين منطق القياس ومنطق المعنى: قراءة تحليليّة نقديّة في ضوء تحوّلات الحوكمة التّعليميّة

د. وفاء داري.....**55**

الإسكندر الأكبر ومدينة صور قراءة تاريخيّة ومنهجيّة في الصّراع السّياسيّ والعسكريّ

د.هاني حسن حوماني.....**71**

التّذكير والتّأنيث المجازيان بين التّقعيد النّحويّ والمرجعيّة الدلاليّة –القرآن الكريم وديوان ابن المعتزّ أنموذجين–

مُنَى عَبْدُ الله عُسَيْلِي.....**97**

دور الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلمين دراسة ميدانيّة

لوزان شمص.....**114**

Frontières en mouvement: stratégies de dépassement, liminalité et reconfigurations identitaires dans les biographies de lecteurs plurilingues

Dr. Hala Abou Zaki.....**1**

Speech Acts in an Online Learning Environment: Developing EFL Learners' Pragmatic Competence through the Discourse of Social Media: X Platform as a case Study

Dr. Fatima Adel Arar.....**28**

Key aspects shaping discourse analysis: A transdisciplinary study

Dr.Kamil A. Mikhael **50**

Redefining Creativity: The Impact of Artificial Intelligence on Music, Composition, and Production

Dr. Marie Abou Jaoude &Lynn Zaghloul **80**

The Transformative Power of Language in Shaping Life and Constructing Reality

DaniaShehabeddine.....**101**

الوطن نتاج إيمانيّ ثقافيّ اجتماعيّ

عمر شبلي

الوطن ليس جغرافيا مفصولة عن الإنسان الذي حلَّ بها، بل هي في أعمق معانيها، المعنى الذي يوجد في هذا الوطن، والوطن في مدلوله الحقيقي هو إنسانُ هذا الوطن.

فالوطن هو غريزة موجودة في خلق الإنسان، وتتطوّر هذه الغريزة الفطريّة مع نمو عمر الإنسان إلى عقيدة إيمانيّة وثقافيّة واجتماعيّة، وهكذا يصبح التّكامل انسجاميًا بين الإنسان والوطن.

والفصل بينهما هو ما نسميه الغربة، وللغربة معان كثيرة تبدأ بالابتعاد والحلول في مكان آخر، والغربة تعني الاحتلال أيضًا، وحذف الإنسان من وطنه، ولذا كان الإنسان بتكوينه الأوّل مفطورًا على الإيمان بأنّ له وطناً لا يبرحه أبدًا مهما علت قيمته الفكريّة والاجتماعيّة وحتى الدّينيّة، حتى الأنبياء ارتبطوا ارتباطًا فكريًّا وإيمانيًّا بالوطن، فالرّسول محمّد بكى حين أجبر على مغادرة مكّة، وقال بلوعة: «الله يا مكّة ما أطيب ريحك، الله يعلم أنّك أحبّ بلاد الله إلى الله، وأحبّها إلى رسوله، والله لولا أن أخرجني أهلك منك؛ ما خرجت أبدًا».

وقتها عرفنا علاقة الإيمان بالوطن، وكانت الحقيقة الكونيّة الكبرى وهي: «حبّ الوطن من الإيمان». وانتقل هذا الحبّ الغريزيّ الفطريّ إلى الإنسان قبل الأنبياء وبعدهم، وفضّل الإنسان وطنه على الجنّة التي وعد بها، وسنستعرض نماذج على هذا التّأكيد الفطريّ في حبّ الوطن.

يقول أحمد شوقي، عندما نفي إلى الأندلس:

وطنــي لو شُغلت بالخلد عنه نازعتني إليه في الخلد نفسي

وقال أيضًا:

ويــا وطنـــي لقيتك بعد يأس كـأنّي قــد لقيت بك الشّبابا

أديـــر إليك قبل البيت وجهي إذا فهـت الشّهـادة والمـتابا

ولـو أنـي دُعيت لكنتَ ديني عـليه أقـابل الحتفَ المُجابا

وتزداد غريزة هذا الحبّ الفطريّ حين يغترب الإنسان عن وطنه، وسبب هذا الحبّ الذي يصل أحيانًا إلى حدّ التّأوه والفجيعة عند الذين تجبرهم أقدارهم على مغادرة أوطانهم نتيجة ظروف قاسية أو فقر أو أي سبب يُخرِج الإنسان من وطنه، وقتها يشعر الإنسان بالامتداد، ويشعر بأنّه بحاجة إلى خلق وطنه فيه وهو مغترب. إنّ هذا الحبّ هو الجغرافيا الأخرى التي تجعل التّراب الذي فارقه الإنسان المغترب مقدّسًا إلى حدّ العبادة، ويكون هاجسه الأوّل العودة، ولو طيَّ الكفن. كما قال نسيب عريضة:

يا دهرُ قد طال البعادُ عن الوطنْ هل عودةٌ تُرجى وقد فات الظَّعَنْ

خذني إلى حمصٍ ولو حشوَ الكفنْ واهتـف أتـيت بعـاثر مـردود

واجعلْ ضريحي من حجارٍ سود

ولو نظرنا في أدبنا العربي وتحديدًا في الشّعر منه؛ لوجدنا أنّ الوطن هو الحاضر الأوّل حتى في تلك الصّحارى الخالية من كل نسمات الحياة، وما الوقوف على الأطلال في الشّعر الجاهليّ سوى الحنين إلى الوطن حتى ولو كان أطلالًا دارسة لا حياة فيها، «قفا نبكِ من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ». وكنا نرى في هذا الشّعر أنّ الوطن كان يتقدّم على الحبّيبة المرأة والسبب هو غريزية وفطرة حب الوطن التي ولدت مع الإنسان.

ولو حاولنا أن نبين سرّ هذا الارتباط المصيري بين الإنسان ووطنه؛ لعرفنا أن جغرافية الوطن هي جغرافية الإنسان الداخلية والاجتماعيّة، فالمغترب حين يحنّ إلى وطنه، يحن إلى ذكريات طفولته، وإلى أصدقائه وأهله، وإلى الماضي الي لا يبرحه أبدًا، وإلى تلك الأمكنة التي كان بها يلهو مع أترابِهِ. وهكذا يصبح الوطن كائنًا اجتماعيّا أيضًا، وتجعل الإنسان يعيد خلق هذا الواقع الاجتماعيّ، حتى ولو كان في أقاصي الدينا.

وقد استطاع الشاعر العباسي ابن الرومي أن يعبر عن الوطن بمعناه الاجتماعيّ بقوله:

ولـي وطـن آليـتُ ألّا أبيعه وألّا أرى غيري له الدهرَ مالكا

وحـبَّبَ أوطـانَ الرجال إليهمُ مـآربُ قـضّاها الشباب هنالكا

إذا ذكَـروا أوطـانهم ذكّرتهمُ عـهودَ الصِّبا فيها فحنّوا لذلكا

وهكذا نرى أنّ الإنسان، وهو في الغربة خالق آخر حيث يخلق كل أبجديّات الوطن، ويمتاز هذا الخلق بشدة حضوره وتوهّجه وعدم الانسلاخ عن الذّات المهاجرة، فكيف ينسى الإنسان كينونته التي أوجدته، وأبدعت وجوده.

يا غيمُ مُرَّ على البقاعِ عشيَّةً أهلي منازلُهمْ على اللّيطاني

ويعلو الوطن بعد حبّه الأصيل بكونه فعلاً ثقافيّاً، ويجعله هذا الفعل الثقافيّ أكثر ارتباطًا بالوطن، لأنه يعبر عن عمق الحاجة إلى وطن مهما كان وارفَ الحياة في غربته، فالمغترب قد يصاب بإهانة ويُذل وقتئذ تكون جغرافيّة الوطن حنينًا مدلهمًّا إلى الخلاص من كل شوائب الغربة، وهناك مثل يقول: «إذا كنت في غير وطنك، فلا تنسَ نصيبك من الذّلة». حتى ولو أذللت في وطنك يكون لديك شيء تلجأ إليه. وهو الخلاص، فالوطن هو الدّرع الواقي من كل سهام الغربة والحذف.

ولي وطنٌ أكبرتُهُ عن محبّةٍ وأُغليه أن يُدعى على الذنب مُذْنِبا

تَنكَّرَ لي بعد المشيبِ وطالما تَنَكَّرَ لـــي أعداؤهُ الزرقُ في الصّبا

وقد يقسو الوطن على بنيه، وهذه القسوة تجبر الإنسان على الرّحيل عنه، لكنّه يرحل جسدًا لا روحًا، ويحاول دائما وقتها أنْ يسوّغ اغترابه معتذرًا من وطنه الذي أجبره على الاغتراب، وفي ذلك يقول الشّاعر الزحلي فوزي المعلوف:

قسمًا بأهلي لم أفارق عن رضًا أهلي وهم ذخر وركن عمادي

لكـن أنـفت بأن أعيش بموطني عبـدًا وكـنت بـه من الأسياد

فالوطن رغم قساوته وظلمه، يبقى أخًا وأبًا وأمًّا، ويكون الاغتراب وسيلة للخلاص الآني وليس للاستقرار الدائم كما لمحنا في هذين البيتين.

ومع ذلك يظلّ الوطن حاضرًا مهما طال الاغتراب، ومهما قست الأيام، ولكنْ هناك شيء لا يمكن أن يمحى أبدًا وهو الوطن، فالوطن هو الباقي بعد زوال الأشياء كلها، وواحدنا يتمنى دائمًا أن يكون وطنه بعد خروجه من المشيمة الكفن، فالوطن بروعته هو المشيمة والكفن في آن، أي أنّه البداية والنّهاية رغم أنّه يقسو أحيانًا كثيرة على الإنسان الذي كوّنه. ونختم مع إيليا أبي ماضي الذي يقول مغتربًا:

فالمرء قد ينسى المسيء المفتري والمحسنا

ومرارة الفقر المذلّ بلى ولذات الغنى

لكنّه مهما سلا هيهات يسلو الموطنا.

إشكاليّة التّأويل بين المؤلّف والمتلقّي

The Problematics of Interpretation between the Author and the Reader

د. محمّد حبلص[1]

Dr.Mohammad Hoblos

تاريخ الاستلام 16/ 2/ 2026 تاريخ القبول 21/ 3/2026

الملخّص

يتناول هذا البحث التحوّل المنهجيّ الذي شهده الدّرس اللّغويّ المعاصر، ولا سيّما انتقاله من المقاربات البنيويّة المغلقة إلى آفاق تداوليّة تربط النّصّ بسياقاته التّداوليّة ومقاصده التّواصليّة. وينطلق من مساءلة العلاقة بين المؤلّف والمتلقّي في ضوء المفاهيم التّداوليّة، بوصفها مدخلًا لإعادة النّظر في مفهوم الحداثة الشّعريّة ومعايير الحكم عليها؛ ويسعى البحث إلى إبراز الدّور المركزيّ للسّياق والقصديّة في إنتاج المعنى، مبيّنًا أنّ النّصّ الأدبيّ لا يُفهم بمعزل عن شروطه التّداوليّة ولا يكتمل إلّا بتفاعل المتلقّي معه، كما يكشف عن امتدادات التّداوليّة في التّراث النّقديّ العربيّ، بما يدلّ على أصالة هذا المنظور وإن اختلفت تسمياته.

ويخلص البحث إلى أنّ شرعيّة الحكم على حداثة القصيدة لا تنفرد بها ذات المؤلّف، بل تتشكّل في فضاء تفاعليّ يجمع بين قصد المبدع وأفق انتظار القارئ، في إطار علاقة حواريّة تُعيد المكانة للنّصّ بوصفه فعلًا تواصليًّا حيًّا.

الكلمات المفتاحيّة: التّأويل – المتلقّي – التّداوليّة – الإبداع – القصيدة.

Abstract

This study examines the methodological shift that has taken place in contemporary linguistic inquiry, particularly the transition from closed structural approaches to pragmatic perspectives that foreground context,

1– شاعر لبنانيّ وأستاذ مساعد في الجامعة اللّبنانيّة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة – الفرع الثّالث:
mouhamadhoblos1964@gmail.com

intentionality, and communicative function. It investigates the evolving relationship between the author and the reader through the lens of pragmatics, positioning this relationship as a central axis for reassessing the concept of poetic modernity. The study emphasizes the pivotal role of context and speaker intention in the construction of meaning, arguing that literary texts cannot be fully understood in isolation from their situational and communicative frameworks.

Furthermore, the research highlights the deep roots of pragmatic thought within the Arab critical heritage, demonstrating that many of its core principles were implicitly present despite differences in terminology and theoretical formulation. It ultimately contends that the authority to judge the modernity of a poem does not reside solely with the author, but rather emerges from an interactive space shaped by both authorial intention and the reader's horizon of expectations. Through this dialogic relationship, the text is reconstituted as a dynamic communicative act rather than a closed aesthetic entity. The study thus affirms the value of a pragmatic approach in literary analysis, viewing it as a comprehensive framework that reconciles textual structure with communicative purpose and renews the interpretive potential of literary discourse.

Keywords: Interpretation – Reader – Pragmatics – Creativity – Poem.

المقدّمة

يشهد الحقل اللّسانيّ المعاصر تحوّلًا نوعيًّا في طرائق مقاربة النّصوص الأدبيّة والخطابات اللّغويّة، إذ اتّجه الباحثون إلى تجاوز النّظريّات البنيويّة التي حصرت الدّرس اللّغويّ في حدود البنية والتّركيب، ليظهر منهجٌ جديد يقوم على ربط اللّغة بمستعمليها، وبالسّياقات التي تنتج فيها وتُتَلقّى ضمنها؛ وفي هذا الإطار برزت التّداوليّة (Pragmatics) بوصفها أحد المناهج اللّسانيّة التي غيّرت جذريًّا نظرتنا إلى النّصّ، وإلى العلاقة بين المؤلِّف والمتلقّي، وجعلت من فعل القول ممارسة اجتماعيّة وثقافيّة تُفهم بالقصديّة، والمقام، ومجمل الظّروف الزّمانيّة والمكانيّة التي تُحيط بالخطاب.

لقد سمح هذا التّحوّل للدّارس العربيّ أن يعيد قراءة تراثه النّقديّ والبلاغيّ في ضوء آفاق تداوليّة جديدة؛ لتكشف أنّ كثيرًا من مبادئ التّداوليّة كانت حاضرة في التّراث، وإن اختلف المصطلح وتبدّلت الآليّات. ومن هنا، يجيء هذا البحث ليسهم في إعادة ترتيب العلاقة بين النّصّ ومقاصده من جهة، وبين المتلقّي وسلطته التّأويليّة من جهة أخرى، في ضوء سؤال نقديّ بالغ الحساسيّة: من يملك شرعيّة الحكم على حداثة القصيدة؟ المؤلّف أم المتلقّي؟

انطلاقًا ممّا سبق، يطرح هذا البحث عدّة تساؤلات:

1. ما ماهيّة التّداوليّة لغةً واصطلاحًا، وما الذي أضافته إلى تحليل النّصوص الأدبيّة؟
2. كيف تُسهم التّداوليّة في إعادة توزيع الأدوار بين المؤلّف والمتلقّي؟
3. هل يمتلك الشّاعر حقّ الحكم على حداثة نصّه، أم أنّ سلطة الحكم تنتقل إلى المتلقّي بوصفه شريكًا في إنتاج المعنى؟
4. كيف يُسهم فهمنا لجدليّة المؤلّف/المتلقّي في إرساء شرعيّة نقديّة جديدة أكثر موضوعيّة وعمقًا؟

يهدف هذا البحث إلى استجلاء الأسس النّظريّة للتّداوليّة عبر تحديد ماهيّتها وتتبّع تطوّرها ومساحتها العلميّة في الدّرس اللّسانيّ المعاصر، بوصفها إطارًا معرفيًّا يعيد رسم حدود المعنى ووظائفه، وينطلق البحث من إبراز الدّور المحوريّ للسّياق والقصديّة في تشكيل الدّلالة وتوجيه القراءة النّقديّة، بوصفهما عنصرين فاعلين في تحديد كيفيّة تلقّي الخطاب، كما يسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الجدليّة بين المؤلّف والمتلقّي، وتحديد الأدوار التي ينهض بها كلّ منهما في إنتاج المعنى؛ بحيث لا ينفرد النّصّ بسلطة منشئه، ولا يفقد في المقابل حضوره أمام قارئه؛ ومن خلال ذلك، يبيّن البحث المعايير التّداوليّة التي تجعل حكم المتلقّي على حداثة القصيدة أكثر موضوعيّة من حكم صاحب النّصّ، استنادًا إلى مسافة التّلقّي وحياد التّجربة القرائيّة.

وانطلاقًا من جميع ما تقدّم، يتطلّع هذا البحث إلى تأسيس رؤية نقديّة تُعيد الدّور للمتلقّي بوصفه عنصرًا بنائيًّا في العمليّة الأدبيّة وشريكًا أصيلًا في صناعة الدّلالة، لا مجرّد قارئٍ متلقٍّ أو مستهلك للنّصّ.

وتجدر الإشارة إلى أنّه اعتمدنا المنهج الوصفيّ التّحليليّ في عرض المفاهيم اللّسانيّة وشرح مبادئ التّداوليّة، كما اعتمدنا المنهج التّداوليّ في تحليل النّصوص والنّماذج المقترحة، وجرى تطبيق هذين المنهجين في دراسة العلاقة بين الشّاعر والمتلقّي، وتحليل الأسس التي تقوم عليها شرعيّة الحكم على حداثة القصيدة.

المبحث الأوّل: ماهيّة التّداوليّة

أ – التّداوليّة لغة

وردت مادّة (د و ل) في المعاجم العربيّة؛ فجاء في كتاب مقاييس اللّغة: «أحدهما يدلّ على تحوّل شيء من مكان إلى آخر، والآخر يدلّ على ضعف واسترخاء، فقال أهل اللّغة: اندال القوم، إذا تحوّلوا من مكان إلى مكان، تداول القوم بينهم: إذا مار من بعضهم إلى بعض»[1]؛ وقيل: «دَوَل دالت له الدّولة، ودالت الأيّام بكذا، وأدال الله بني فلان من عدوّهم، جعل الكثرة لهم عليهم، وأديل المؤمنون على المشركين يوم بدر، وأديل المشركون على المسلمين يوم أحد، والله يداول الأيّام بين النّاس مرّة لهم، ومرّة عليهم، والدّهر دول وعقب ونوب، وتداول الشّيء بينهم والماشي يداول بين قدميه، يراوح بينهما».[2]

ويقول الشّاعر:

لكلِّ شَيءٍ إذا مــا تمَّ نُقصانُ فَلا يُغَرَّ بِطَبيبِ العَيْشِ إِنْسانُ

هِيَ الأُمورُ كَما شاهدتُها دولٌ مَنْ سَرَّهُ زَمنٌ ساءَتْهُ أَزْمانُ[3]

كلمة دول هنا تعني التّداول، فالذي يفرح بزمن تأتي عليه أزمان تُسيء إليه وتُحزِنُه وهذا دليل على معنى التّغيير؛ من هنا، نفهم أنّ التّداوليّة هي الانتقال من حال إلى حال هي التّغيير.

وجاء في المفهوم المعاصر للحكم معنى الدّولة، والدّولة من حيث التّسمية تختلف عن معنى الجمهوريّة أو المملكة أو الإمارة، وما إلى ذلك، فكلمة دولة تحمل معنى التّداول، أي تداول السّلطات، فالسّلطة تنتقل من شخصٍ إلى آخر، وهكذا.

1– ابن فارس. مقاييس اللّغة، 314.
2– الزّمخشريّ، أساس البلاغة، ص 303.
3– أبو البقاء الرندي. الدّيوان. ص 4 – 5.

والتّداوليّة نسبة إلى التّداول، والتّداول هو مصدر للفعل تداولَ، تداول الأمر تداولًا، وتداول الشّخصان الأمر، أي انتقل من واحد إلى آخر تشاركيًّا بينهما؛ وتداول الشّعب السّلطة، أي أنّ السّلطة تنتقل من فئة إلى فئة، ومن حزب إلى حزب، ومن شخص إلى شخص، ولا تنحصر حينئذٍ بفئةٍ، أو بحزبٍ، أو بأسرةٍ حاكمةٍ.

وورد في القرآن الكريم: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ ﴿١٤٠﴾﴾ (آل عمران: 140)، أي ننقلها من جيل إلى جيل، من شعب إلى شعب، من أمّة إلى أمّة مغيّرين ومبدّلين؛ كما نلحظ الانتقال من حال إلى حال، ونلحظ معنى الحركة وعدم الثّبات، فالأيّام عند ربّنا ليست جامدة وثابتة بل متداولة، وبسبب تداولها تتغيّر أنماط البشر والحضارات.

ب- التّداوليّة اصطلاحًا

إنّ كلمة التّداوليّة تدلّ في الغالب على «ما له علاقة بالأعمال والوقائع الحقيقيّة، وهكذا فإنّ الحقل الذي فتحه هذا الاختصاص العلميّ المسمّى تداوليّة، ضخم، وتلقى فيه الأعمال الهامشيّة التي لا تنتمي إلى الاختصاصات المؤسسيّة وهي اللّسانيّات وعلم الاجتماع والإنتربولوجيا وعلم النّفس الاجتماعيّ والدّلاليّة...»[1].

التّداوليّة هي نظريّة ألسنيّة جاءت بإضافات فاعلة ومهمّة في عمليّة تلقّي النّصّ، والتّفاعل معه واستنباط ما فيه من رسائل ومعاني؛ إنّها مذهب لسانيّ يدرس علاقة النّشاط اللّغويّ بمستعمليه، وكيفيّة استخدام العلاقات اللّغويّة، والسّياقات، والطّبقات المقاميّة (المكانيّة) المختلفة التي يُنجز ضمنها النّصّ والخطاب.

وتعريف التّداوليّة يتضمّن أركان عمليّة التّواصل من متحدّث، أو منشئ/ مرسل، ورسالة، وسامع، أو متلقّ/ مرسل إليه؛ فالأصوات مميّزة بالسّمع، ووسيلة السّمع الأذن، ثمّ وفاء اللّغة بحاجة أصحابها في كلّ الظّروف والمناسبات، كما أنّ لها القدرة على الآداء والاستمرار؛ وذلك بما لها من خصائص كامنة في عناصرها[2].

إنّ مفهوم الفعل الكلاميّ لا يتّضح ولا ينجلي إلّا بالرّجوع إلى نظريّة الأفعال الكلاميّة التي جاء بها الفيلسوف المعاصر جون أوستن، وطوّرها تلميذه الفيلسوف جون سير، فقد تعمّق أوستن في إنجاز فلسفة دلاليّة تهتمّ بالمضامين والمقاصد والتّواصليّة، وتختلف

1- فيليب بلانشيه، التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان، ص 17.
2- عاطف فضل. الخطاب وعلم اللّغة التّداوليّ.

عمّا عرفناه عند علماء الدّلالة اللّغويّين، وخصوصًا البنيويّين منهم.

فقد كان أوستن يُلِحّ على القيمة التّداوليّة لعباراتٍ لغويّة كثيرة تستخدم في اللّغة الإنكليزيّة، وربّما في كلّ اللّغات، فقد أدخل مفهوم القصديّة في فهم كلام المتكلّم، وفي تحليل العبارات اللّغويّة، وهو مبدأ أخذه من الفيلسوف «إدموند هيسور»، والظّاهراتيّين، وتتجلّى مقولة القصديّة في التّراكيب اللّغويّة ومراعاة غرض المتكلّم والمقصد العامّ من الخطاب.

بمعنى أنّ الفعل الكلاميّ يعني التّصرّف أو العمل الاجتماعيّ أو المؤسّساتيّ الذي يُنجزه الإنسان بالكلام، ومن ثَمَّ فالفعل الكلاميّ يُراد به الإنجاز الذي يؤدّيه المتكلّم بمجرّد تلفّظه بملفوظات معيّنة؛ ومن أمثلته: الأمر والنّهي والوعد والسّؤال والتّعيين والتّعزية والتّهنئة. هذه كلّها أفعال كلاميّة.

وإذا طبّقنا هذا المعنى على اللّغة العربيّة، فإنّ المقاصد والمعاني والإفادات التي تُستفاد من صيغ التّواصل العربيّ وألفاظه كمعاني الأساليب العربيّة المختلفة خبريّةً كانت أم إنشائيّة، ودلالات حروف المعاني، وأصناف أخرى من الصّيغ والأساليب العربيّة هي التي تمثّل نظريّة الأفعال الكلاميّة في التّراث العربيّ.

ج- النّظريّة التّداوليّة

النّظريّة التّداوليّة تفيد معنى المشاركة والتّفاعل والممارسة؛ ومن مفاهيم التّداوليّة أن يُحدث القول في نفس المتلقّي تفاعلًا؛ فكما أنّ التّداوليّة تعني المشاركة في السّلطة بين الفئات والأطياف، كذلك يجب أن يتشارك الكاتب والمتلقّي في صناعة النّصّ.

فالكاتب يصنع النّصّ أوّلًا ثمّ يتلقّاه المتلقّي ويصنعه ثانيةً من خلال الاستيعاب والاستنباط، ومن خلال تفكيك الجزئيّات (جزئيّات النّصّ) ثمّ تحليل الجزئيّات في سياقها المنفرد، ثمّ تحليل الجزئيّات في سياقها العامّ؛ ليتسنّى لهذا المتلقّي أن يفهم مفهوم التّداوليّة على خير ما يُرام.

وحتّى يصل المتلقّي إلى هذا الفهم لا بُدّ أن يراعي في التّداوليّة مسألة القصديّة؛ فيجب عليه أن يتّصل بالكاتب، ليستطيع أن يصل إلى قصد الكاتب، وإلى الغاية التي رمى إليها، وليصل المتلقّي إلى قصديّة الكاتب، ينبغي عليه ألّا يتعامل مع الحدود الخارجيّة

للنّصّ، كما كان عند تشومسكي، حيث من شروط التّداوليّة أن يكون القول موصولًا بالفعل، وإلّا كان كلامًا نافقًا لا فائدة منه، أي كلامًا بغير مضمون وبغير معنى.

والمقصود بكون القول موصولًا بالفعل، أي أن يرتبط التّركيب الخارجيّ بالمضمون، والتّراكيب الخارجيّة تعني البنية النّحويّة، أي لا نكتفي فقط بالوقوف عند حدود التّركيبة والبنية النّحويّة في دراسة النّصّ دراسة تداوليّة؛ فالتّداوليّة تفرض علينا أن نتجاوز البنية النّحويّة وأن نتعامل مع المضمون؛ نذكر على سبيل المثال، الأستاذ الذي كان يدرِّس تلاميذه بيتًا لأبي نوّاس يتحدّث فيه عن الخمر مخاطبًا النّادل:

أَلا فاسْقِني خَمْرًا، وَقُلْ لي: هيَ الخَمْرُ وَلا تَسْقِني سِرًّا إذا أَمْكَنَ الجَهْرُ[1]

قال الأستاذ لطلّابه: الحواسّ خمس: اللّمس وقد لمس الشّاعر الكأس حين قال للنّادل: «أَلا فاسْقِني خَمْرًا»، فلا يستطيع أن يشربها إلّا إذا أمسك بالكأس، ثمّ هو ينظرها، ويراها، وهنا حاسّة ثانية وهي حاسّة النّظر، ثمّ يشمّها وهنا حاسّة ثالثة وهي حاسّة الشّمّ، ثمّ يتذوّق الخمر وهنا حاسّة رابعة وهي حاسّة التّذوّق، فبقيت الحاسّة الخامسة مفقودة وهي حاسّة السّمع، ولهذا قال الشّاعر للنّادل: «أَلا فاسْقِني خَمْرًا، وَقُلْ لي: هيَ الخَمْرُ»؛ لكي يسمع، فتشترك حاسّة السّمع مع سائر الحواسّ، حتّى يتذوّق الخمر بكلّ حواسّه.

وإذ بأبي نوّاس يُعجب ويُذهل بهذا الشّرح الذي سمعَه من الأستاذ المُبدع، فقال له: «قوّلتني ما لم أقله وجعلتني أقصد ما لم أقصده»؛ وهذه هي القصديّة في مفهوم التّداوليّة؛ وهذا المثال يندرج ضمن مفهوم نظريّة الهرمنيوطيقا لشلاير ماخر، وهي عنده باختصار شديد: فنّ الفهم، والفهم عند شلاير ماخر، بوصفه فهمًا، هو عمليّة إعادة معايشة للعمليّات الذّهنيّة لمؤلّف النّصّ، فهي عكس التّأليف؛ لأنّها تبدأ من تعبير ثابت ومكتمل، وتعود القهقرى إلى الحياة الذّهنيّة التي نبع منها[2].

يجب على الشّارح والدّارس أن يعمل بحرّيّة مُطلقة، لا يخاف من حدود النّصّ؛ بل حين يتعامل مع النّصّ بهذه الحرّيّة، وبهذه الجرأة، وبهذه الثّقة، فهو لا يُخرّب بل يبدع ويستنبط، ويأتي بإضافات لم يصل إليها الكاتب حين وضع نصّه.

1- أبو نوّاس. الدّيوان. ص 28.
2- عادل مصطفى. فهم الفهم. ص 56.

وهذا دليل على أنّ التّداوليّة هي نظريّة تعمل على الإبداع، وهي تُعطي المتلقّي دورًا إبداعيًّا، لا يقلّ أهمّيّة عن دور الكاتب نفسه؛ فردّة فعل أبي نوّاس هي ردّة فعل إيجابيّة، وفيها إعجاب حين قال: «قوّلتني ما لم أقله وجعلتني أقصد ما لم أقصده».

وتمسّكت النّظريّة التّشومسكيّة باستقلاليّة التّركيب، فجاءت التّداوليّة لتتجاوز التّشومسكيّة، وتدرس العلاقات بمستعمليها والجمل بالمتكلّمين؛ فالتّداوليّة هي تجاوز للنّظريّات التي كانت قبلها والتي كانت لا تولي أهمّيّة للمتلقّي، كما أنّ نظريّاتٍ محدودة كانت تولي أهمّيّة للتّركيب الخارجيّ أكثر من المضمون، وأكثر من المعاني؛ ولهذا من شروط التّداوليّة أن يكون القول موصولًا بالفعل؛ فالقول هو تركيب، والفعل هو مضمون. وأن يكون القول موصولًا بالفعل، يعني أن يكون التّركيب الخارجيّ موصولًا بالمضمون.

وهذا الشّرط الذي تشترطه التّداوليّة للتّعامل مع النّصّ يردّنا إلى الألسنيّين واللّغويّين من أسلافنا في تاريخنا العربيّ الذي كان عندهم ما يُشابه هذا القول؛ فعبد القاهر الجرجانيّ مثلًا رأى أنّ الكلمة لا تكتسب قيمتها إلّا في السّياق، والتّداوليّة تولي أهمّيّة للسّياق، فبغير التّعامل مع السّياق لا يمكن أن نفهم لا القول، ولا العبارة.

ولهذا نجد أنّ مفسّري القرآن الكريم عبر العصور القديمة من أسلافنا المجتهدين والفقهاء أولوا أهمّيّة لهذه السّياقيّة؛ فالعرب كانوا يطبّقون ما جاءت به التّداوليّة، وإن لم يكونوا يعرفونها مصطلحًا ألسنيًّا، أو مدرسة ألسنيّة، بدليل كان عند مفسّري القرآن وشارحيه ما يُعرف بأسباب نزول الآيات، فكانوا حتّى يفسّروا آية معيّنة يقفون عند أسباب النّزول، ولا يعزلونها، ولا يتعاملون معها منعزلة عن سياقها.

والسّياق في التّداوليّة هو سياق تركيبيّ خاضع لسياق زمانيّ ومكانيّ؛ إذ يرتبط السّياق اللّغويّ ارتباطا وثيقًا بالزّمان والمكان، ولهذا انطلق مفسّرو القرآن من أسباب نزول الآيات من أجل فهمها وشرحها؛ وانطلاقًا من ذلك، فإنّ دلالة بعض الآيات قد تتبدّل من حيث الفهم باختلاف الأزمنة، لتحوّل السياقات المحيطة به؛ إذ يتغيّر الزّمان والمكان، ويتبدّل معهما العصر العامّ، وهو ما توليه التّداوليّة عنايةً خاصّة في تحليل الخطاب.

وفي ضوء هذا التّصوّر، تُعدّ الآيات القرآنيّة، ولا سيّما تلك المتعلّقة بالتّشريع والتّحليل والتّحريم، وثيقة الارتباط بأسباب نزولها؛ إذ لا يُستقام فهمها على الوجه الصّحيح إلّا

باستحضار السّياق الزّمانيّ والمكانيّ الذي نزلت فيه؛ ومن ذلك قوله تعالى في شأن الخمر: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقۡرَبُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنتُمۡ سُكَٰرَىٰ ﴿٤٣﴾ ﴾[النساء: 43]، فهذه الآية لا تفيد تحريم شرب الخمر تحريمًا قاطعًا، بل جاءت مرحلةً تمهيديّةً تراعي واقع النّاس آنذاك وتدرّجهم في التّشريع؛ وعليه، تتجلّى أهمّيّة الوقوف على أسباب النّزول، إذ بها يُفهم لماذا جاء الحكم على هذا النّحو، وفي ذلك الزّمن بعينه؛ وإغفالها يفضي إلى تفسير قاصر لا يحقّق مقاصد النّصّ، ولا يكشف حكمته.

ولا بدّ من الأخذ بهذا الشّرط الذي تشترطه التّداوليّة، والمتمثّل في ربط القول بالفعل، وربط النّصّ بسياقه المكانيّ والزّمانيّ الذي كُتب فيه؛ إذ إنّ إغفال هذا التّرابط يُفقدنا البوصلة التي نهتدي بها إلى مقاصد النّصّ، وبالإضافة إلى الزّمان والمكان اللّذين تهتمّ التّداوليّة بهما كثيرًا، هناك السّياق العامّ للعصر، أي العصر الذي كُتِب فيه النّصّ ووُضِع.

ومن هنا، تتجلّى الكتابة بوصفها صناعة روحانيّة، أي إنّها تجسيد بالحروف للصّور الباطنة[1]؛ فإذا قرأنا معلَّقة من معلّقات العصر الجاهليّ نستطيع أن نعيش روح العصر الاجتماعيّة والقِبليّة والسّياسيّة والتّرفيهيّة من خلال تلمّس المعاني وربطها بالحقبة التي قيلت فيها من خلالها ومن خلال المكان والزّمان أيضًا؛ وعلى هذا النّحو تغدو القصيدة الجاهليّة أشبه بمشهدٍ حيّ يعيد تمثّل ذلك الزّمن، وكأنّ القارئ يشاهده رأي العين؛ وكذلك الشّأن في نصوص صدر الإسلام، ثمّ العصر الأمويّ، فالعبّاسيّ، وصولًا إلى عصرنا الحاضر، حيث يظلّ النّصّ مرآةً لعصره، لا يُفهم حقّ الفهم إلّا في ضوء سياقه الشّامل.

فمن هذا المنظور، تغدو قصيدة محمود درويش نافذةً حيّةً على معاناة الفلسطينيّ في أرضه، كما في منافي اللّجوء والتّشردّ؛ فعند قراءة شعره، تتكشّف ملامح العنف والهمجيّة التي يمارسها المعتدي بكلّ قسوته، في صورٍ شعريّة نابضة تنقل الألم من حيّز الخبر إلى حيّز المعايشة؛ وهكذا، تُدخل القصيدة الدرويشيّة القارئ في عمق التّجربة، فتجعله يعيش القضيّة الفلسطينيّة بكلّ أبعادها الإنسانيّة والتّاريخيّة؛ يقول:

1- أدونيس. صدمة الحداثة. ص 30.

أيها المارّون بين الكلمات العابرة

منكم السّيف – ومنّا دمنا

منكم الفولاذ والنّار– ومنّا لحمنا

منكم دبّابة أخرى– ومنّا حجر

منكم قنبلة الغاز – ومنّا المطر

وعلينا ما عليكم من سماء وهواء

فخذوا حصّتكم من دمنا وانصرفوا

وادخلوا حفل عشاء راقص.. وانصرفوا

وعلينا، نحن، أن نحرس ورد الشّهداء

و علينا، نحن، أن نحيا كما نحن نشاء[1]

فالتّداوليّة إذًا تولي أهمّيّة للسّياق العامّ للعصر، فيجب أن يتعامل المتلقّي مع النّصّ من خلال ربطه بهذا السّياق. فكيف سنفهم قصيدة جاهليّة مثلًا إذا عزلناها عن عصرها؟! وانطلاقًا من هذا المبدأ، يجب أن نتعامل مع النّصّ انطلاقًا من السّياق العامّ العصريّ الذي كُتِبَ فيه، ثمّ نفتح نافذةً على الحالة النّفسيّة للكاتب، فالحالة النّفسيّة للكاتب تفيدنا في التّعامل مع النّصّ والوصول إلى قصديّة صاحبه؛ وكما أنّ للكاتب قصديّة، كذلك للمتلقّي قصديّة يسعى إليها، ويجب ألّا يخاف أو يُحسّ بأنّه أخفق حين يرى أنّ قصديّته اختلفت عن قصديّة الكاتب.

وعليه، فإنّ الغاية من التّداوليّة هو أنّ نتلقّى النّصّ تلقّيًا إبداعيًّا، وأن نتشارك مع صاحبه ونحن نقرأه. فكما أنّ التّداوليّة في السّلطة تعني المشاركة كذلك التّداوليّة في التّعامل مع النّصّ تعني المشاركة، لا بدّ من التّشاركيّة بين المتلقّي وبين صاحب النّصّ.

1- https://share.google/aHQ3FGYpQTn4lTNO7 محمود درويش: قصيدة أيّها المارّون.

المبحث الثّالث: بين المؤلّف والمتلقّي: جدليّة الحكم على حداثة القصيدة وشرعيّة النّقد

أ – أولويّة المتلقّي في الحكم على حداثة القصيدة

من يحكم على حداثة القصيدة، الشّاعر أم المتلقّي؟ وهل صانع الشّيء جدير بالحكم عليه؟

إنّ حكم المتلقّي على حداثة القصيدة هو الأصدق؛ لأنّه هو الذي يتلقّى النّصّ ويتفاعل معه إحساسًا وعاطفةً وذوقًا فنّيًّا، فالمؤلّف في عمليّة التّأليف كالصّانع الذي يطرح ما ينتج في السّوق، فإمّا يلاقي الرّواج أو الكساد والحكم حينئذٍ للجمهور المقبل على المنتج الصّناعيّ؛ والمؤلّف شاعرًا كان أو أديبًا أو ممّن يمارسون صنعة الكتابة، يقف أمام جمهور المتلقّين ليسمع نصّ الحكم على صناعته، ولا يحقّ للمؤلّف أن يحكم على مؤلَّفه فالحكم حينئذ يأتي مشوّهًا والنّطق فيه يكون عن الهوى ولا يكون عن النُّهى؛ ولو كان حكم المؤلّف على مؤلَّفه صحيحًا لكانت المؤلّفات تتساوى، ولكان المؤلّفون جميعًا يتبوّأون الرّتبة نفسها، ولكنّ المؤلِّف ليس له دورٌ في إطلاق الحكم على مؤلَّفه.

لذلك، إنّ قياس الحكم على المؤلَّف هو قياس عقليّ، إذ لا يكون الحكم على شيء إلّا صادرًا عن العقل مجرّدًا من العاطفة والهوى؛ وعلى النّاقد ألّا يستعمل أسلوب الإكراه، وألّا يُصدر الأحكام بأفضليّة، وأن يوضّح، وسيكون القارئ الحَكَم الصّحيح لنفسه[1]؛ وإنّ اعتماد الهوى في الحكم يشوّه الحقيقة، بل يقتلها ويضع مكانها ما يناقضها في الشّكل والمضمون؛ ولأنّ الحكم يرجع إلى العقل دائمًا، والعقل هو صانع الذّوق، فإنّنا نجد عبر مراحل التّاريخ مؤلّفين كثيرين كانوا يستطيعون بقوّتهم السّياسيّة والعشائريّة أن يحتلّوا مكانة عالية وثابتة في تاريخ الأدب وتاريخ الكتابة؛ ولكنّهم ما استطاعوا برغم قوّتهم وسلطتهم؛ فالحكم على المؤلَّف الأدبيّ، كما أسلفنا، ليس بيد صاحبه، بل هو بيد جمهور المتلقّين.

ب– المتنبّي نموذجًا لسلطة المتلقّي وتجاوز المؤلّف

على الرّغم من أنّ المتنبّي لم يملك سلطة أبي فراس الحمدانيّ السّياسيّة والعشائريّة

1– رينيه ويليك. مفاهيم نقديّة، تر محمّد عصفور. ص 419.

والعسكريّة، ولكنّه تفوّق عليه شعرًا، فسلطة أبي فراس لم تجعله يكافئ أبا الطّيّب بلاغة وبيانًا وفنًّا وصورةً، وهذا الانهزام أمام شاعريّة المتنبّي جعله يحقد عليه ويحسده؛ فالمتنبّي امتلك السّلطة الأقوى والأبقى وهي سلطة الشّعر سلطة الكلمات، وهيمن بها على ألباب القارئين والسّامعين، وغيرة الحاسدين للمتنبّي سببها إدراكهم أنّ الحكم على شاعريّته لا يعود إليهم، بل يعود إلى المتلقّين، وأنّ المكانة الشّعريّة الرّفيعة التي ينالها الشّاعر هو يصنعها بعبقريّته ولغته وأسلوبه، ولا يكتسبها من سلطة سياسيّة أو عشائريّة أو عسكريّة أو ماليّة؛ والواقع أنّ اللّغة هي أشبه بحقل فارغ خصب، والشّعر هو الفلّاح الموهوب الذي يستنبت منه أشجار الرّمّان والمشمش واللّيمون[1].

ولقد أدرك خصوم المتنبّي أنّه يكتب لغة شعريّة جديدة لم يكتبها أحد قبله أو أحد من معاصريه، وهذه اللّغة الشّعريّة الجديدة التي ابتدعها المتنبّي في عصره كانت حقًّا أساس الحداثة في الشّعر العربيّ، وما زالت تحرّض من يريد أن يخالف الشّعراء النّمطيّين في كتابته الشّعريّة، وستبقى لغة المتنبّي النّهر الذي لا ينضب، ستبقى النّهر الذي يغترف منه الشّعراء ويملأون الجرار؛ ألم ير المتنبّي أنّ الشّعراء من سابقيه ومعاصريه هم صدى شعره وكلماته؟! يقول:

ودعْ كلّ صوتٍ غير صوتي، فإنّني أنا الطّائر المحكيُّ والآخر الصّدى[2]

إنّ الشّعراء جميعًا هم مقلِّدوه، وصوتهم صدى لصوته، هو الينبوع الدّافق، هو الطّائر المغرّد وليس المقلّد؛ فهذا البيت يطرح إشكاليّة الفرق بين الإبداع والتّقليد في الشّعر، إذ إنَّ الطّائر المحكيّ يمثّل الشّاعر المبدع المجيد والآخر يمثّل الشّاعر المقلّد؛ واسم المفعول (المحكيّ) في البيت يوجب وجود الحاكي، وبين المحكيّ والحاكي إشكاليّة الإبداع والتّقليد. والمتنبّي في هذا البيت هو الشّاعر والنّاقد معًا، والحاكم الذي قضى بإلغاء كلّ شعرٍ غير شعره، وهو في هذا البيت لا يُلغي شعر سابقيه ومعاصريه وحسب، وإنّما يُلغي شعر لاحقيه، فكلّ صوتٍ غير صوته – من غير تحديد الزّمان والمكان– هو حكاية لصوته؛ فهو «روح جامحة، تيّاهة، تتلاقى فيها أطراف الدّنيا. إنّه وحيد، بل الوحيد، فوحدته قدر محتوم؛ لأنّ الإنسان خليل نفسه، كلّ متفرّد وحيد، كلّ وجود خلّاق وحيد، الرّيح وحدة كانسة، الأرض وحدة صامتة، السّماء وحدة متلألئة معتمة، المتنبّي

1– نازك الملائكة. الأعمال النّثريّة. 1/ 323.
2– المتنبّي. الدّيوان. ص 373.

وحدة غاضبة لا يرضيها شيء»[1].

ولم يكن المتنبّي كغيره من شعراء زمانه، فهو يقول الشّعر مجرّدًا من المعرفة النّقديّة والفنّيّة، يقوله محمّلًا بآرائه النّقديّة وحكمه ونظرته الفلسفيّة إلى الأشياء، كان يقول الشّعر سعيًا إلى الإبداع الذي لا يدركه غيره من الشّعراء؛ وهذه المعرفة النّقديّة والفنّيّة التي امتلكها المتنبّي في كتابة الشّعر هي التي حقّقت له التّفوّق على جمهور الشّعراء، وجعلته يوثر شعره على كلّ شعر يأتي بعده بثقةٍ راسخةٍ ثابتة لا تزعزعها آراء الحاسدين والخصوم:

ولا تبال بشعرٍ بعد شاعرِه قد أُفسِد القولُ حتّى أُحمدَ الصّمَمُ[2]

إنّ المؤلّف في هذا البيت على الرّغم من ثقته الكبيرة بشاعريّته المتميّزة يحتكم إلى رأي المتلقّي في تأكيد جودة شعره وإيثاره على شعر غيره، وكأنّ المؤلّف في هذا البيت يؤكّد أنّ الرّأي الفصل في الحكم على جودة الشّعر أو رداءته يعود إلى المتلقّي وحده، وأنّ المؤلّف لا يستطيع أن يحكم على إنتاجه الأدبيّ أو الفكريّ؛ لأنّ حكمه حينئذٍ يأتي ناقصًا وبعيدًا عن الموضوعيّة والحقيقة، نابعًا من الهوى وإيثار الذّات.

ففي هذا البيت يخاطب الشّاعر المتلقّي: (ولا تبالِ)، في إشارة إلى أنّ مبالاة المتلقّي بالشّعر هي التي تمنحه القوّة والشّهرة والانتشار؛ ومن هنا، يظهر أنّ أبا الطّيّب، على الرّغم من غلوّه في تعظيم شاعريّته، كان واقعيًّا في احتكامه إلى المتلقّي، إذ إنّ هذا التّعظيم الشّاعر لشاعريّته، إنّما يصدر عن نرجسيّته واعتزازه بصنعته الفنّيّة، ولكنّه في مسألة الحكم أدرك أن لا حكم يُلغي حكم المتلقّي، أو يعقبه فهو الحاسم بين الزّيف والحقيقة، الفاصل بين الجودة والرّداءة.

وبناء على ذلك، كان المتنبّي حين يكتب الشّعر يسعى إلى الاستيلاء على إحساس المتلقّي وذوقه الفنّيّ إدراكًا منه أنّ خلود الشّعر لا يصنعه الشّاعر وحده مهما غلا وأطنب في مدح ذاته الشّعريّة، إنّما يصنعه المتلقّي بحفظه ونقله بواسطة الرّواية إلى الأجيال الجديدة؛ وفي هذا السّياق، يغدو القارئ محورًا رئيسًا في عددٍ من الاتجاهات النقديّة الحديثة، ولا سيّما في نقد استجابة القارئ، أو اتّجاهات ما بعد البنيوية التّفكيكيّة

1- أدونيس. مقدّمة الشّعر العربيّ. ص 51.
2- المتنبّي. الدّيوان. ص 424.

والتّأويليّة والسّيميولوجيّة والقراءة والتّلقّي، وشكّلت فاعليّة القراءة المهمّة المركزيّة للنّقد المتمحور حول القارئ؛ ومع ذلك، فإنّ هذه الاتّجاهات على الرّغم من انضوائها تحت عنوان «استجابة القارئ»، لا تمثّل نسقًا نقديًّا موحّدًا من حيث المفاهيم والمنطلقات والأدوات، إلّا أنّها تكاد تجتمع في الاعتراض على الرّأي القائل: إنّ المعنى كامن في النّصّ الأدبيّ، وترفض حصر المعنى بالنّصّ، وتميل إلى الاعتقاد بأنّ القارئ هو الخالق الحقيقيّ للمعنى[1].

إنّ المتنبّي إذ أدرك أهمّيّة المتلقّي في تخليد الشّاعر والشّعر معًا، راح يستفزّه بغلوّه في التّعبير عن نرجسيّته المتفرّدة بين الشّعراء النّرجسيّين الذين سبقوه وعاصروه وأتوا بعده؛ وبرأيي ستبقى نرجسيّة المتنبّي متفرّدة، فلا يستطيع شاعر أن يتمثّل صفاته الشّعريّة والفنّيّة، ولكنّ استفزاز المتنبّي للمتلقّي بتعبيره عن نرجسيّته لم يكن أجوف، إنّما أتى فنّيًّا وإبداعيًّا ليؤكّد فرادته في قول الشّعر، ولولا أنّ الشّاعر عبّر عن نرجسيّته فنّيًّا وإبداعيًّا بأسلوبٍ فريد لما كان له أن يستفزّ المتلقّي ويجعله في دهشة وذهول، فيحفظه ويدرسه وينشره في أصقاع الدّنيا حتّى صحّ فيه قول ابن رشيق: «المتنبّي مالئ الدّنيا وشاغل النّاس»[2].

لم يكن المتنبّي بنرجسيّته المفرطة يملأ فراغًا في شخصيّته، ولم تأتِ نرجسيّته نتيجة لشعوره بالنّقصان، أو نتيجة لحالة مرضيّة نفسيّة أوهمته بأنّه أفضل من غيره ومتميّزٌ إبداعًا عن الشّعراء كافّة؛ بل جاءت نرجسيّة متوافقة مع عظمته الشّعريّة وقدْره في المجتمع؛ ولو لم يكن المتنبّي متصالحًا مع نفسه بريئًا من عقدة النّقص في المجتمع لما بلغ، وهو يفخر بنفسه وشعره، ذروة الذّرى، ولما كان يجرؤ على الاستمرار في تعظيم نفسه التي رآها قد بلغت الكمال:

وإذا أَتَتْكَ مَذَمَّتي منْ ناقِصٍ فهيَ الشَّهادَةُ لي بِأَنّي كامِلُ[3]

ما كان الشّاعر ليجرؤ على هذا الغلوّ في تعظيم الذّات، ويرى أنّه بلغ الكمال وحاز صفاته، وهو يشكو من نقص في شخصيّته؛ بل على العكس، لكان أحجم عن التّفاخر بنفسه وبشاعريّته، اتّقاءً لسهام أعدائه وتجنّبًا لمواطن النّقد؛ إذ إنّ الإنسان الذي يعتريه

1- فاضل ثامر. القصيدة والنّقد، سلطة النّصّ أم سلطة القارئ. ص 12.
2- ابن رشيق القيراوني. العمدة. ص 100.
3- المتنبّي. الدّيوان. ص 180.

نقصٌ ما يغدو في المجتمع ضعيفًا، يتوجّس من تعرّضه للطّعن، فيميل إلى المسالمة، والاستسلام أحيانًا؛ غير أنّنا لا نجد هذا النّمط في شخصيّة أبو الطّيّب المتنبّي ولا في شعره، إذ عاش متمرّدًا على واقعه، ثائرًا على الجهل والفساد، رافضًا لهيمنة من نالوا السّلطان بغير استحقاق.

ومن ثمّ، فإنّ تفاخر المتنبّي بنفسه يكشف أنّ الفخر حالةٌ ثابتة في قصائده، فلا تكاد تخلو واحدة منها من مظاهر الاعتداد والتّمرّد والثّورة؛ وفي هذا السّياق، ينبغي التّنبيه إلى أنّ هذا الاعتداد كان واعيًا ذا غاية؛ إذ أراد من خلاله أن ينهض بالإنسان، وأن يحثّه على امتلاك صفات العزّة والكرامة، وليس ذلك بغريبٍ عنه، وهو الذي خبر دسائس العبيد وغدرهم، وأدرك أنّ الطّمأنينة لا تتحقّق إلّا في مجتمع الأحرار؛ لذلك حمل في شعره على مظاهر الانحطاط، ونادى بالحرّيّة والكرامة لكلّ إنسان:

العَبْدُ لَيْسَ لِحُرٍّ صالِحٍ بأخٍ لَوْ أَنَّهُ بِثيابِ الحُرِّ مَوْلودُ[1]

إنّ هذا البيت يمثّل حقد العبيد على الأحرار، ويعكس في عمقه تجربة أبو الطّيّب المتنبّي مع أولئك الذين رضوا بالعبوديّة لغيرهم؛ ومن هنا، يبيّن الشّاعر الفرق الجوهريّ بين الحرّيّة الحقيقيّة والحرّيّة المزيّفة: فالأولى تنبع من روحٍ حرّة أصيلة، أمّا الثانية فليست سوى عبوديّة متخفّية في هيئة الأحرار؛ وعلى هذا الأساس، تتجلّى إشكاليّة الشّكل والمضمون في رؤيته؛ إذ إنّ معيار الحرّيّة والعبوديّة يقوم على الجوهر الباطن.

إنّنا نعرف الحرّ بأفعاله، والعبد بأفعاله، ولا نستطيع أن نفرّق بينهما بالنّظر إلى صورتيهما؛ فقد يتطابقان في الهيئة والرّداء، وقد يختلفان، غير أنّ الرّوح تظلّ جوهرًا خفيًّا لا يُدرك إلّا من خلال ما يصدر عنها من أفعال، فهي التي تصنّف صاحبها، فتنسبه إلى الأحرار أو إلى العبيد؛ وعلى هذا الأساس، يغدو أبو الطّيّب المتنبي في هذا البيت داعيًا إلى تحرير الإنسان وارتقائه، عبر تحرير الرّوح ذاتها؛ إذ يدرك أنّ من استوطنت العبوديّة روحه لا يمكن أن يصير حرًّا، وإن بلغ أعلى المناصب أو حاز السلطان؛ إذًا، فالشّاعر يقدّم تعريفًا عميقًا للحرّيّة الحقيقيّة، ومن خلاله يوجّه نقدًا لاذعًا إلى كافور، إذ يرى أنّ الملك والسّلطان لا يصنعان حرّيّة، ما دامت الرّوح أسيرة.

1- م. ن. ص 507.

وإذا تجاوزنا هذا البعد الإنساني إلى البعد الأدبيّ، أمكن القياس بين الإنسان والنصّ؛ فكما أنّ الحرّيّة أو العبوديّة لا تُقاس بالشكل، كذلك لا تُقاس جودة النصوص أو رداءتها بصورها وأشكالها، بل تُحسم من خلال تلقّيها. ومن ثمّ، يكون الحكم النهائيّ للنصّ مرهونًا بالمتلقّي، سمعًا أو قراءةً، فهو الذي يقرّر قيمته الفنيّة.

غير أنّ هذا المتلقّي لا بدّ له أن يكون من الخاصّة، أي ممّن يمتلك ثقافةً أدبيّة واسعة وذوقًا رفيعًا، قادرًا على التمييز بين المستويات، رافضًا الانحدار إلى الأدب الهابط. وبذلك يسهم في بناء طبقاتٍ معياريّة يرتقي فيها الأديب تدريجيًّا، حتّى يستحقّ صفة الشاعر أو الأديب، وكلّما واصل الصعود وتجاوز المألوف، ترسّخ في الإبداع؛ إذ إنّ جوهر الإبداع قائم على الاختلاف والتفرّد؛ فكلّ «إبداع اختلاف. ومن هذه الزّاوية يمكن القول: ليس الشّاعر الذي يتجاوز أشكال الموروث هو الذي يكون غريبًا عن التّراث، بل إنّ الشّاعر لا يتأصّل في لغته الموروثة إلّا كان بمعنى ما غريبًا فيها»[1].

ويحوجنا شعر المتنبّي حتّى نفهمه على القَدْر العظيم الذي هو عليه، من النّاحية الموضوعيّة والأسلوبيّة والفنّيّة، إلى قراءته قراءة تخصّصيّة جديدة بعيدة عن الانفعاليّة بالإيقاع الشّعريّ الإطرابيّ، وعن حصْر الصّورة الشّعريّة ضمن حدود النّصّ؛ إنّما يجب أن نقرأ شعر المتنبّي من خلال ربطه بمقاميّة الشّاعر التي أثّرت فيه، وميّزته عن أقرانه، ووهبته لغة متميّزة، بها تميّز، وبها تفرّد في زِحام الشّعراء والأدباء والنّحويّين وأهل الفكر في عصره.

إذا أحببنا أن نعرف ما لم يعرفه السّابقون في شعر المتنبّي، يجب علينا أن نملك أسلوب القراءة الصّحيحة، وهل القراءه أسلوب؟ هي كالكتابة أسلوب؛ ولهذا يختلف الكاتبون فيما يكتبون، وتختلف كذلك النّتائج والفوائد، وللقراءة كذلك نتائج، فإمّا هي نتائج صحيحة ومفيدة قد أظهرت الحقيقة، وإمّا هي نتائج خاطئة قد أخفقت في إظهار الغاية من المكتوب.

فلا بدّ للقراءة الصّحيحة لشعر المتنبّي من أن تنطلق من مقاميّة الشّاعر، تلك التي تشكّلت في مناخها السّياسيّ والاجتماعيّ والفكريّ ملامح شاعريّته، فتنوّعت ثقافةً وإنتاجًا؛ وعليه، لا نستطيع ان نفصل شعر المتنبي عن المقاميّة التي نشأ فيها آنذاك،

1- أدونيس. صدمة الحداثة. ص 230.

فهو مرتبطٌ بها، مصوّرٌ لها؛ ومن هذا المنطلق، نجد أنّ قصيدته المدحيّة تتّخذ مدح الحاكم بابًا تلج فيه؛ لتطلّ على قضايا أخرى سياسيّة، واجتماعيّة، ودينيّة، فتسجّل رأي الشّاعر في كلّ هذه القضايا؛ وإنّ المتنبّي لم يكتب القصيدة الهجائيّة على الطّريقة التّقليديّة التي اعتمدها الشّعراء قبله وفي عصره، فذمّ المهجوّ وحقّره تحقيرًا شخصيًّا، وإنّما جعل الهجاء بابًا يعبر منه إلى النّقد السّياسيّ والاجتماعيّ والفكريّ، وقصيدة (لا تشترِ العبد) هي خير دليل نورده ههنا.

وإذا انتقلنا إلى مفهوم الحداثة الشّعريّة، تبيّن أنّها لا تقوم على مجرّد تصوير أحداث العصر، كالدّعوة إلى مقاومة الاستعمار، أو مواجهة قضايا راهنة قد تزول بمرور الزّمن، بل تتجلّى في قدرة القصيدة على تجاوز ظرفها التّاريخيّ لتظلّ صالحة لكلّ عصر، مواكبةً لتحوّلات الزّمن؛ وفي ضوء ذلك، يمكن القول إنّ كثيرًا من القصائد المعاصرة، التي تتناول قضايا مثل تخاذل الحاكم العربيّ أو مآسي الشّعوب، قد لا تبلغ عمق الرّؤية التي عبّر عنها المتنبّي قبل قرون؛ إذ صوّر بحدّةٍ نقديّة هذا التّخاذل، كما في قوله:

وَذاكَ أَنَّ الفُحولَ البيضَ عاجِزَةٌ عَنِ الجَميلِ فَكَيْفَ الخِصْيَةُ السُّودُ[1]؟!

إنّ ثورة المتنبّي ليست في هذا البيت على كافور حاكم مصر وحده؛ بل هي ثورةٌ على القادة العرب الذين تساووا بكافور عجزًا عن صنع الجميل؛ وهكذا اتّخذ الشّاعر ثورته على كافور –المملوك الذي حكم مصر بغير استحقاق– حافزًا لثورته على أسياد العرب لعجزهم عن شفاء الشّاعر من ألمه الذي رافقه بسبب خيبته في تحقيق أحلامه العظيمة بانتصار الأمّة حربًا ووحدةً وعلمًا ومعرفةً.

1– المتنبّي. الدّيوان. ص 508.

الخاتمة

إنّ البحث في التّداوليّة وما يتّصل بها من علاقة بين المؤلّف والمتلقّي يكشف عن تحوّلٍ جوهريّ في الدّرس اللّغويّ والأدبيّ المعاصر؛ إذ لم تَعُد اللّغة بنيةً مكتفيةً بذاتها، ولا النصّ كيانًا مغلقًا يتوقّف فهمه عند حدود مؤلِّفه، بل غدت العمليّة التأويليّة فعلًا تشاركيًّا يتقاطع فيه المقصد مع السّياق، والدّلالة مع الفعل، والتّركيب مع الامتداد الاجتماعيّ والثّقافيّ للقول؛ وقد أظهر البحث أنّ التّداوليّة، في بعدها النّظريّ والتّطبيقيّ، هي امتداد لما رسّخه التّراث العربيّ من شروط في فهم الخطاب وربطه بأسباب النّزول ومقامات القول، وهو ما يدلّ على أصالة الفكرة وإن اختلفت الاصطلاحات.

كما بيّن البحث أنّ المتلقّي صار ركنًا أصيلًا يُعاد عبره تشكيل النّصّ وإعادة إنتاجه، وأنّ الحكم على حداثة القصيدة لا يكتمل إلّا بصوت هذا المتلقّي الذي تمنحه التّداوليّة شرعيّةً نقديّة متقدّمة، من دون أن تُسقط دور المؤلّف أو تُلغي قصديّته؛ فتجعل القصديّتين، قصديّة الكاتب والمتلقّي، في علاقة حوارٍ لا صراع، وتفاعلٍ لا إقصاء.

لقد أبرز هذا البحث أنّ التّداوليّة بقدر ما هي نظريّة لغويّة، هي أيضًا رؤية إنسانيّة تُعيد الكينونة للحوار والتّفاعل والمعنى الحيّ، وأنّ الحداثة في القصيدة هي في طاقتها على إنتاج أثرٍ تواصليّ يتجاوز حدود الكلمات إلى وعي المتلقّي وتجربته؛ وهكذا تتجلّى قيمة النّصّ الحديثة في استطاعته إحداث تغييرٍ في وعي قارئه، تمامًا كما تتداول الأيّام مواقعها بين النّاس.

وعليه، فإنّ نتائج هذا البحث تؤكّد ضرورة اعتماد مقاربة تداوليّة في قراءة النّصوص الأدبيّة عامّة، والشّعريّة خاصّة، تحقّق توازنًا بين البنية والمقصد، وبين القول والفعل، وبين سلطة الشّاعر وسلطة القارئ؛ ليظلّ الإبداع فضاءً مفتوحًا للحوار والتّأويل، ومجالًا خصبًا لإنتاج المعنى وتجدّده عبر الأزمان.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

1. أدونيس. صدمة الحداثة. بيروت، دار العودة، ط 4، 1983م.
2. أدونيس. مقدّمة الشّعر العربيّ. بيروت، دار السّاقي، 2009.
3. بلانشيه، فيليب. التّداوليّة من أوستين إلى غوفمان؛ تر صابر الحباشة. سوريا، دار الحوار، ط 1، 2007م.
4. ثامر، فاضل. القصيدة والنّقد، سلطة النّصّ أم سلطة القارئ. مجلّة الأقلام، بغداد، 1988م، عدد 1.
5. الرّندي، أبو البقاء. الدّيوان. لا تا.
6. الزّمخشري. أساس البلاغة. تحق: محمّد باسل عيون السّود. بيروت، دار الكتب العلميّة، ط 1.
7. ابن فارس. مقاييس اللّغة. بيروت، دار الجيل، ط 1، 1991م.
8. فضل، عاطف. الخطاب وعلم اللّغة التّداوليّ. جامعة الزّرقاء. تشرين الثّاني، 2013.
9. القيراوني، ابن رشيق. العمدة. مصر، مطبعة السعادة، ط 3، 1963م.
10. المتنبّي. الدّيوان. بيروت، دار الجيل، لا تا.
11. مصطفى، عادل. فهم الفهم. المملكة المتّحدة، مؤسّسة هنداوي، 2018م.
12. الملائكة، نازك. الأعمال النّثريّة. القاهرة، المجلس الأعلى للثّقافة، 2002م.
13. أبو نوّاس. الدّيوان. القاهرة، مطبعة مصر، 1953م.
14. ويليك، رينيه. مفاهيم نقديّة. تر محمّد عصفور. الكويت، عالم المعرفة، 1987م.

المراجع الإلكترونيّة

1. https//:share.google/aHQ3FGYpQTn4ITNO7-

سيميائيّةُ الخِطابِ الحِجاجيّ وتمثيلُ الهُويّةِ العامليّة في كتاب«المراجعات» للسّيّد عبد الحسين شرف الدّين

The Semiotics of Argumentative Discourse and the Representation of Ameli Identity in Al-Murajaʿat by Sayyid Abd al-Husayn Sharaf al-Din

د. وائل صبحي جزّيني[1]

Dr. Wael Jezzini

تاريخ الاستلام 1/ 3/ 2026 تاريخ القبول 25/4/ 2026

الملخّص

يهدفُ هذا البحثُ إلى دراسةِ سيميائيّةِ الخطابِ الحجاجيّ وتمثيلِ الهويّةِ العامليّة في كتاب «المراجعات» للسّيّد عبد الحسين شرف الدّين، فهو نصّ حواريّ ومعرفيّ يتجاوز وظيفته العقديّة المباشرة إلى بناء صورة مخصوصة للذّات العامليّة في فضاء علميّ عابر للحدود. وينطلق البحث من إشكاليّة مفادها أنّ «المراجعات» قُرئ غالبًا على أنّه كتاب في الحوار المذهبيّ أو الاحتجاج الكلاميّ، في حين يمكن مقاربته بوصفه خطابًا حجاجيًّا منتجًا للهويّة، تتجلّى فيه الذّات المتكلّمة ذاتًا عالمةً، وموثِّقةً، ومحاورةً، وقادرةً على بناء مشروعيّتها من خلال الدّليل والسّؤال والجواب والاستشهاد وتنظيم العلاقة مع الآخر.

يعتمد البحث مقاربةً في السّيميائيّات الحجاجيّة، كونها إطارًا إجرائيًّا يدرس العلامة داخل فعل الإقناع، ولا يفصل بين بناء الحجّة وصورة المتكلّم وتمثيل الهويّة. ويحلّل البحث عيّنة قصديّة من المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة؛ لأنها تمثّل المسار التّأسيسيّ للحجاج في الكتاب: من ميثاق المناظرة، إلى صياغة الإشكال المركزيّ، إلى بناء الجواب بالدّليل؛ كما يلتزم البحث توثيقًا أكاديميًّا دقيقًا يقوم على إيراد الشّواهد النّصّيّة مع الإحالة إلى مواضعها المحدّدة، والتّمييز بين المتن الأصليّ وتعليقات المحقّق والمصادر المساندة.

1- وائل جزينيّ، حائز على دكتوراه في اللّغة العربيّة من الجامعة اللبنانيّة، ودراسات عليا في العلوم التربويّة من جامعة القدّيس يوسف، فضلًا عن شهادة الكفاءة في تعليم اللّغة العربيّة من كلية التربيّة. محاضر جامعيّ، ومشرف وباحث ومدرّب تربويّ، وخبير مناهج.

وتخلص الدّراسة إلى أنّ «المراجعات» ينهض بوظيفة رمزيّة أعمق؛ إذ يحوّل الحجاج إلى أداة في بناء الاعتراف، ويجعل من المعرفة والتّوثيق والحوار وسائل لتمثيل إيثوس علميّ عامليّ يمكن قراءته على أنّه نموذج مكثّف لبعض ملامح الهابيتوس العلميّ في جبل عامل، من غير أن يُختزل هذا الهابيتوس في شخص المؤلّف أو نصّ واحد.

الكلمات المفتاحيّة: السّيميائيّات الحجاجيّة؛ الخطاب الحجاجيّ؛ الهويّة العامليّة؛ الإيثوس؛ المراجعات؛ عبد الحسين شرف الدّين؛ التّوثيق؛ الاعتراف؛ الهابيتوس العلميّ.

Abstract

This study examines the semiotics of argumentative discourse and the representation of Ameli identity in Al-Murajaʿat by Sayyid Abd al-Husayn Sharaf al-Din. It approaches the book not merely as a doctrinal or theological text, but as a structured dialogic discourse through which evidence, documentation, correspondence, and scholarly ethos become tools for constructing legitimacy and recognition.

Methodologically, the study adopts argumentative semiotics as an operational framework that analyzes signs within persuasive discourse. It focuses on the first, third, and fourth reviews as a purposive sample because they establish the foundational movement of the book: the pact of debate, the formulation of the central problem, and the first evidence-based answer. The study distinguishes between the individual ethos constructed by Sharaf al-Din and Ameli identity as a broader cultural and scholarly habitus.

The research concludes that Al-Murajaʿat is not only a work of doctrinal argumentation, but also a symbolic act of intellectual presence. Through question and answer, citation, textual authority, and dialogic discipline, the book produces a scholarly self that can be read as an intensified representation of aspects of the Ameli learned habitus, without reducing that habitus to one author or one text.

Keywords: argumentative semiotics; argumentative discourse; Ameli identity; ethos; Al-Murajaʿat; Abd al-Husayn Sharaf al-Din; documentation; recognition; scholarly habitus.

المقدّمة والإطار المنهجيّ

تمهيد وإشكاليّة البحث

يقوم هذا البحث على قراءة كتاب «المراجعات» بوصفه حوارًا علميًّا بين السّيّد عبد الحسين شرف الدّين والشّيخ سليم البشري؛ ويُراد بالسّيّد عبد الحسين شرف الدّين هنا العالم العامليّ الموسويّ الذي جمع بين التّكوين الفقهيّ والحضور الإصلاحيّ والكتابة الحجاجيّة، ويُعدّ كتاب «المراجعات» من أبرز آثاره الحواريّة في عرض مسائل الخلاف من خلال المراسلة الموثّقة[1].

أمّا الشّيخ سليم البشري، فهو عالم أزهريّ تولّى مشيخة الجامع الأزهر، ويمثّل في الكتاب الطّرف المخاطَب الذي يطلب البيان ويستأذن في المناظرة؛ لذلك يأتي حضوره بوصفه شريكًا في بناء الحجاج من خلال السّؤال وطلب الدّليل[2].

يُعدّ كتاب «المراجعات» للسّيّد عبد الحسين شرف الدّين واحدًا من النّصوص العلميّة والحجاجيّة البارزة في الفكر الإسلاميّ الحديث؛ لأنّه يقدّم نموذجًا دالًّا على قدرة الخطاب الحواريّ على بناء المعنى، وتنظيم الاختلاف، وتمثيل الذّات في فضاء معرفيّ واسع؛ فالكتاب، في بنيته الظّاهرة، يقوم على مراجعات متبادلة بين طرفين علميّين، غير أنّ هذه البنية المراسليّة تتحوّل إلى آليّة حجاجيّة دقيقة تُبنى فيها الأسئلة والأجوبة، وتتراكم الشّواهد، وتنتظم الإحالات، وتتشكّل من خلالها صورة الذّات المتكلّمة في هيئة ذات عالمة، وموثّقة، ومحاورة، وقادرة على مخاطبة الآخر من موقع الثّقة والاقتدار[3].

ومن هنا، ينظر هذا البحث إلى «المراجعات» من زاوية كونه خطابًا حجاجيًّا مركّبًا

1- السّيّد عبد الحسين شرف الدّين الموسويّ من أعلام جبل عامل في العصر الحديث، عُرف بالفقه والكتابة الإصلاحيّة والحضور الاجتماعيّ. وكتاب «المراجعات» مراسلات علميّة بينه وبين الشيخ سليم البشري، انتظمت في مراجعات متبادلة حول مسائل الخلاف والإمامة، وتعود مناسبته إلى سياق حواريّ علميّ أفضى إلى تحويل المناظرة إلى نصّ مراسليّ موثّق؛ يُنظر: عبد الحسين شرف الدّين، «المراجعات»، تحقيق وتعليق حسين الرّاضي، ط. 3، بيروت: الدّار الإسلاميّة، ص. 51-27، 68-61؛ ومحسن الأمين، «أعيان الشيعة»، تحقيق حسن الأمين، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، 1983/1403هـ.

2- الشيخ سليم البشري من علماء الأزهر، تولّى مشيخة الجامع الأزهر، ويمثّل في «المراجعات» الطرف المخاطَب الذي يطلب البيان ويستأذن في المناظرة، بما يجعل صوته جزءًا من بناء المسار الحواريّ؛ يُنظر: شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 63-61؛ وخير الدّين الزركلي، «الأعلام»، بيروت: دار العلم للملايين، 2002.

3- عبد الحسين شرف الدّين، «المراجعات»، تحقيق وتعليق حسين الرّاضي، ط. 3، بيروت: الدّار الإسلاميّة، ص. 68-61.

ينتج تمثيلًا مخصوصًا للهويّة العامليّة؛ فالسّيّد عبد الحسين شرف الدّين يظهر فاعلًا خطابيًّا يمثّل ذاتًا علميّة ذات امتداد عامليّ، تستند إلى المعرفة، والتّوثيق، والمرجعيّة النّصّيّة، والحوار المنظّم، وتعيد من خلال ذلك بناء حضورها في مجال معرفيّ عابر للحدود المحلّيّة[1].

تتحدّد مشكلة هذا البحث في أنّ «المراجعات» كثيرًا ما قُرئ بوصفه نصًّا كلاميًّا أو مذهبيًّا أو حواريًّا، في حين لم يُدرس بما يكفي من جهة كونه خطابًا حجاجيًّا وسيميائيًّا منتجًا للهويّة؛ فالكتاب يبني من خلال شكل المراسلة، وبنية السّؤال والجواب، وآليّات الاستشهاد والإحالة، صورة مخصوصة للذّات المتكلّمة: ذات عالمة وموثّقة ومحاورة .كما يعيد تشكيل العلاقة مع الآخر المخاطَب بأنّه طرف في فضاء اعتراف متبادل، تتحدّد فيه المشروعيّة من خلال الدّليل والنّصّ والسّند والإنصاف وأدب الحوار.[2]

ينطلق البحث من سؤال رئيس مفاده: كيف أسهم الخطاب الحجاجيّ في كتاب« المراجعات» للسّيّد عبد الحسين شرف الدّين في تمثيل الهويّة العامليّة وبناء صورة الذّات العالمة المحاورة ضمن فضاء معرفيّ عابر للحدود؟ ويتفرّع من هذا السّؤال عدد من الأسئلة: ما الخصائص الحجاجيّة التي تنظّم بنية الخطاب في الكتاب؟ كيف تعمل صيغة المراسلة وبنية السّؤال والجواب على إنتاج المعنى؟ ما العلامات السّيميائيّة الأبرز التي تسهم في تمثيل الهويّة العامليّة؟ وكيف تتحوّل الإحالة إلى النّصوص والمصادر إلى أداة في بناء المشروعيّة المعرفيّة؟

منهج البحث وأداته الإجرائيّة

يعتمد هذا البحث مقاربةً نوعيّة في السّيميائيّات الحجاجيّة، تجعل منها إطارًا تحليليًّا يدرس العلامة داخل فعل الإقناع؛ ويهدف البحث إلى بناء أداة تحليل واحدة تنطلق من الخطاب الحجاجيّ في كتاب «المراجعات»، وتقرأ علاماته الدّالّة في ضوء وظيفتها في إنتاج المشروعيّة والاعتراف.

1- للتعريف بشرف الدّين وسياقه العاملي، يُنظر: محسن الأمين، «أعيان الشيعة»، تحقيق حسن الأمين، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، 1983/1403هـ؛ ومحمّد جابر آل صفا، «تاريخ جبل عامل»، بيروت: دار النهار، 1998.

2- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 68-61.

وتقوم هذه المقاربة على تحليل بنية السّؤال والجواب، وآليّات الاستشهاد والإحالة، وصورة الذّات المتكلّمة، وصورة الآخر المخاطَب، والعلامات التي تمنح الخطاب قوّته المعرفيّة، مثل الدّليل، والسّند، والنّصّ، والمصدر، والإنصاف، وأدب المحاورة. ويُستفاد من نظريّات الحجاج، ولا سيّما عند بيرلمان وتولمين، في فهم مسار الإقناع وبناء الدّليل، كما يُستفاد من السّيميائيّات، ولا سيّما عند إيكو، في قراءة النّصّ، والسّند، والإحالة، بوصفها علامات منتجة للمعنى. أمّا النّقد الاجتماعيّ فيُعتمد هنا كأفق تفسيريّ مساعد لفهم الصّلة بين صورة شرف الدّين الخطابيّة وبين النّسق الثّقافيّ العامليّ الذي ينتمي إليه[1].

محور التّحليل	المؤشّرات النّصّيّة	الوظيفة التّحليليّة
بنية الحجاج	السّؤال، الجواب، الاعتراض، التّدرّج، الاستشهاد	الكشف عن طريقة بناء الإقناع
صورة المتكلّم / الإيثوس	نفي التّعصّب، الاحتكام إلى الدّليل، أدب المخاطبة	تحديد صورة شرف الدّين بوصفه عالمًا محاورًا
علامات المشروعيّة	النّصّ، السّند، المصدر، الدّليل الشّرعيّ، الإحالة	بيان كيف تُبنى السّلطة المعرفيّة داخل الخطاب
صورة الآخر	طالب حقيقة، مستأذن في المناظرة، مخاطَب علميّ	تحليل العلاقة بين الاختلاف والاعتراف
الهويّة العامليّة	الدّقّة، الموسوعيّة، الحوار، عبور المحلّيّ إلى المجال الإسلاميّ العامّ	تفسير انتقال الإيثوس الفرديّ إلى تمثيل ثقافيّ عامليّ

عيّنة البحث ومسوّغات اختيارها

يعتمد هذا البحث عيّنة قصديّة محدّدة من كتاب «المراجعات»، تتمثّل في المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة؛ لأنها تمثّل اللّحظة التّأسيسيّة في بناء الخطاب الحجاجيّ للكتاب؛ فالمراجعة الأولى تؤسّس ما يمكن تسميته ميثاق المناظرة، إذ يبدأ الحوار فيها بصيغة استئذان في البحث، وتحديد لمجال المناظرة، وإعلان أنّ الغاية طلب الحقيقة.

1- Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca ,The New Rhetoric :A Treatise on Argumentation ,Notre Dame :University of Notre Dame Press ;1969 ,Stephen Toulmin ,The Uses of Argument ,Cambridge :Cambridge University Press ;1958 ,Umberto Eco ,A Theory of Semiotics ,Bloomington :Indiana University Press.1976 ,

ومن ثمّ، فهي تكشف الإطار الأخلاقيّ والمعرفيّ الذي سينتظم الخطاب اللّاحق[1].

أمّا المراجعة الثّالثة فتمثّل انتقال الحوار من التّمهيد إلى صياغة الإشكال المركزيّ، حيث يُطرح السّؤال عن سبب عدم الأخذ بمذاهب الجمهور؛ وبذلك، تتحوّل المراجعة من مجرّد مراسلة افتتاحيّة إلى سؤال حجاجيّ مباشر يستدعي من شرف الدّين بناء جواب يبرّر الموقف، وينقله من دائرة الاتّهام المحتمل بالتّعصّب إلى دائرة الدّليل. وتأتي المراجعة الرّابعة بوصفها جوابًا حجاجيًّا أوّل على هذا الإشكال، وفيها تتجلّى آليّة شرف الدّين في بناء المشروعيّة: نفي التّحزّب والتّعصّب، ثمّ الاحتكام إلى الأدلّة الشّرعيّة، ثمّ مساءلة دعوى حصر الرّجحان في مذاهب الجمهور[2].

وعليه، فإنّ اختيار هذه المراجعات يقوم على تتبّع مسار تأسيسيّ متكامل: تأسيس الحوار، ثمّ صياغة الإشكال، ثمّ بناء الجواب بالدّليل؛ ولهذا تصلح هذه العيّنة للكشف عن البنية الحجاجيّة الأولى التي سيستند إليها الكتاب لاحقًا، كما تصلح لتحليل صورة المتكلّم، وصورة الآخر، والعلامات المنتجة للمشروعيّة والاعتراف. ولا يدّعي البحث أنّ هذه العيّنة تستنفد جميع إمكانات «المراجعات»، بل يتعامل معها بوصفها مدخلًا تحليليًّا كاشفًا لآليّات الخطاب في بداياته التّأسيسيّة.

أوّلًا: الإطار المفاهيميّ والإجرائيّ للبحث

يوظّف هذا البحث استعمال المفاهيم السّيميائيّة، والخطاب الحجاجيّ، والهويّة العامليّة، والاعتراف، والمقاومة الرّمزيّة أدوات إجرائيّة موجّهة لتحليل كتاب «المراجعات»؛ ومن هنا، فإنّ ضبط هذه المفاهيم يُعدّ شرطًا منهجيًّا أساسيًّا؛ لأنّ البحث يدرس الكتاب كخطاب حجاجيّ وسيميائيّ ينتج صورة مخصوصة للذّات العامليّة. وتستند هذه المقاربة إلى تقاليد تحليل العلامة عند أمبرتو إيكو، وإلى نظريّات الحجاج عند بيرلمان وتيتيكا وتولمين، وإلى النّقد الاجتماعيّ عند إدمون كروس، فضلًا عن المراجع التّاريخيّة العربيّة

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61.
2- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 65-68.

المتّصلة بجبل عامل وشخصيّة شرف الدّين[1].

1- السّيميائيّة والخطاب الحجاجيّ

تُعتمد السّيميائيّة في هذا البحث بأنّها مدخل إلى تحليل العلامات التي تنتج دلالات أوسع تتّصل بالهويّة والمشروعيّة والاعتراف؛ فالعلامة في «المراجعات» تشمل الصّيغة الخطابيّة، وبنية المراسلة، واستدعاء المصادر، وطريقة تنظيم الجواب، وصور الاحترام المتبادل بين المتحاورين. ويجد هذا التّوسيع لمفهوم العلامة سندًا في السّيميائيّات الحديثة، ولا سيّما عند أمبرتو إيكو، الذي يتعامل مع السّيميائيّة أنّها نظريّة عامّة في إنتاج الدّلالة والتّأويل[2]؛ وعلى هذا الأساس، فإنّ الدّليل في «المراجعات» هو علامة على انضباط الذّات المتكلّمة بالبرهان. والسّند علامة على المشروعيّة المعرفيّة، والمراجعة علامة على إمكان الحوار، وإعادة النّظر، والانتقال من الاختلاف إلى الفحص. وبذلك يصبح النّصّ شبكة من العلامات التي تنتج صورة الذّات العامليّة في هيئة ذات عالمة، ومحاورة، وموثّقة.

ويُفهم الخطاب الحجاجيّ في هذا البحث بأنّه طريقة في تنظيم العلاقة بين المتكلّم والمخاطَب، وفي توجيه مسار الاقتناع. وهذا الفهم يتّفق مع البلاغة الجديدة عند بيرلمان وأولبرختس-تيتيكا، حيث لا تنفصل فاعليّة الحجاج عن المخاطَب والجمهور الذي يسعى الخطاب إلى كسب اقتناعه. كما يفيد نموذج تولمين في فهم البنية العمليّة للحجّة؛ إذ يلفت إلى أنّ الحجاج يقوم على دعوى، ومعطيات، وضمانات، ودعائم، واعتراضات، فيساعد على قراءة المراجعات على أنّها وحدات حجاجيّة مركّبة.[3]

2- الهويّة العامليّة والإيثوس والاعتراف

يتعامل هذا البحث مع الهويّة العامليّة بوصفها إنجازًا خطابيًّا يتشكّل في طريقة الكلام

1- في ضبط المصطلحات المركزيّة المستعملة في البحث، يُنظر في المعنى اللغوي والمعجمي إلى: ابن منظور، «لسان العرب»، بيروت: دار صادر، د.ت؛ وجميل صليبا، «المعجم الفلسفي»، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982. ويُنظر في السيميائيّة والحجاج والنقد الاجتماعي إلى:
Umberto Eco ,A Theory of Semiotics ;Perelman and Olbrechts-Tyteca ,The New Rhetoric ;Toulmin ,The Uses of Argument ;Edmond Cros ,Theory and Practice of Sociocriticism ,Minneapolis :University of Minnesota Press1988 ,

2- Eco ,A Theory of Semiotics.

3- Perelman and Olbrechts-Tyteca ,The New Rhetoric ;Toulmin ,The Uses of Argument.

والحجاج والتّوثيق؛ فالهويّة العامليّة في «المراجعات» تظهر أساسًا من خلال حضور نمط علميّ عامليّ في إدارة الحوار، وإنتاج الدّليل، ومخاطبة الآخر من موقع النّدّيّة المعرفيّة.

ويستند هذا الفهم إلى المراجع التّاريخيّة التي تؤكّد أنّ جبل عامل مثّل بيئة علميّة وثقافيّة فاعلة في إنتاج العلماء والفقهاء والأدباء، كما يظهر في «تاريخ جبل عامل» لمحمّد جابر آل صفا، وفي «خطط جبل عامل» لمحسن الأمين. فقد تناول آل صفا جبل عامل موضوعًا تاريخيًّا واجتماعيًّا وسياسيًّا، فيما قدّم الأمين في «خطط جبل عامل» عرضًا للمنطقة وأعلامها وتواريخها، وما نبغ فيها من علماء وشعراء وأدباء[1].

ولا يتعامل هذا البحث مع الهويّة العامليّة بوصفها تطابقًا مباشرًا بين شخص السّيّد عبد الحسين شرف الدّين وجماعة جبل عامل بأسرها، ولا يفترض أنّ كل خصيصة خطابيّة تظهر في «المراجعات» تمثّل تلقائيًّا البيئة العامليّة كلّها. لذلك يميّز البحث بين إيثوس المتكلّم، أي صورة الذّات التي يبنيها شرف الدّين داخل الخطاب بوصفه عالمًا محاورًا موثّقًا ملتزمًا بالدّليل، وبين الهويّة العامليّة بصفتها نسقًا ثقافيًّا أوسع تشكّل تاريخيًّا في بيئة علميّة عُرفت بحضور العلماء والفقهاء والأدباء[2].

ومن هنا، يفترض البحث أنّ إيثوس شرف الدّين في «المراجعات» يمكن أن يُقرأ على أنّه تمثيل مكثّف لبعض ملامح الهابيتوس العلميّ العامليّ؛ فالدّقّة التّوثيقيّة، وسعة الإحالة، وأدب المحاورة، والقدرة على مخاطبة المجال الإسلاميّ العامّ، مؤشّرات خطابيّة يمكن ربطها بسياق علميّ عامليّ أوسع، شرط ألّا تُحوَّل إلى أحكام كلّيّة على الجماعة كلّها.[3]

ويُوظَّف مفهوم الاعتراف في هذا البحث للدّلالة على انتقال الذّات المتكلّمة من موقع الدّفاع عن نفسها إلى موقع إثبات أهلّيّتها للمشاركة في المجال العلميّ؛ فالاعتراف هنا

1- محمّد جابر آل صفا، «تاريخ جبل عامل»؛ محسن الأمين، «خطط جبل عامل»، بيروت: دار المحجّة البيضاء، 2002.

2- Ruth Amossy" ,Argumentation and Discourse Analysis ",in The Discourse Studies Reader ,eds .Johannes Angermuller ,Dominique Maingueneau ,and Ruth Wodak, Amsterdam/Philadelphia :John Benjamins.2014 ,

3- Pierre Bourdieu ,Outline of a Theory of Practice ,translated by Richard Nice, Cambridge :Cambridge University Press1977 ,

يعني الإقرار بأنّ الذّات المتكلّمة تمتلك حقّ الكلام، وأهلّيّة الاستدلال، وقدرة المحاورة؛ ومن هنا، فإنّ الآخر المخاطَب في"المراجعات» يكون جزءًا من بناء الاعتراف؛ لأنّه يسأل ويستوضح ويطلب الدّليل، ومن خلال ذلك يتيح للذّات المتكلّمة أن تظهر بأنّها ذات قادرة على الجواب[1].

ثانيًا: الإطار المرجعيّ والتّاريخيّ والدّراسات السّابقة

1- الإطار المرجعيّ والتّاريخيّ

تُدرج كتب التّاريخ والتّراجم العامليّة في هذا البحث مصادر مرجعيّة تساعد على فهم السّياق العلميّ والثّقافيّ الذي انبثقت منه شخصيّة السّيّد عبد الحسين شرف الدّين؛ ومن هذا الباب تأتي الاستفادة من كتب مثل «تاريخ جبل عامل» لمحمّد جابر آل صفا، و«خطط جبل عامل» لمحسن الأمين، و«أعيان الشّيعة» لمحسن الأمين؛ لأنّ هذه المصادر تقدّم مادّة تاريخيّة وترجميّة مهمّة عن جبل عامل وأعلامه وبنيته العلميّة والثقافيّة. غير أنّ وظيفة هذه المصادر في البحث تظلّ تأطيريّة؛ أي إنّها تساعد على فهم الخلفيّة العامليّة لشرف الدّين، ولا تقوم مقام التّحليل النّصّيّ لكتاب المراجعات[2].

وتكمن أهمّيّة هذا الإطار المرجعيّ في أنّه يبيّن أنّ شرف الدّين ينتمي إلى تقليد علميّ عامليّ عُرف بحضور العلماء والفقهاء والأدباء، وبقدرتهم على الجمع بين المعرفة الدّينيّة والوظيفة الاجتماعيّة والكتابة الحجاجيّة. ومع ذلك، يتعامل البحث مع خطابه نموذجًا مكثّفًا يمكن أن يكشف بعض ملامح الهابيتوس العلميّ العامليّ حين يُقرأ في ضوء سياقه التّاريخيّ والمعرفيّ.

2- الدّراسات السّابقة والفجوة البحثيّة

تتّصل الدّراسات السّابقة بموضوع البحث من ثلاث جهات: جهة العناية بشخصيّة السّيّد عبد الحسين شرف الدّين، وجهة قراءة كتاب «المراجعات» في سياقه العقديّ والحواريّ، وجهة الدّراسات النّظريّة التي تناولت الحجاج والخطاب والهويّة. وقد غلب على كثير من القراءات المتّصلة بـ «المراجعات» الاهتمام بمادّته العقديّة، أو بقيمته في الحوار والتّقريب، أو بكونه نصًّا استدلاليًّا يعتمد على النّصوص والمصادر. وهذا

1- Amossy" ,Argumentation and Discourse Analysis".

2- آل صفا، «تاريخ جبل عامل؛ الأمين»، «خطط جبل عامل»؛ الأمين، «أعيان الشيعة».

الاهتمام مشروع بحكم طبيعة الكتاب، غير أنّه لا يستنفد إمكانات قراءته؛ لأنّ الكتاب يبني خطابًا حجاجيًّا له بنية مخصوصة وصورة متكلّم وعلاقة منظّمة بالآخر المخاطَب.

وتفيد الدّراسات النّظريّة في الحجاج، ولا سيّما أعمال بيرلمان وتولمين، في نقل البحث من مجرّد تتبّع مضمون الأدلّة إلى تحليل طريقة بنائها ووظيفتها في الإقناع .كما تساعد السّيميائيّات، ولا سيّما عند إيكو، على النّظر إلى الدّليل والسّند والإحالة بوصفها علامات منتجة للمعنى والمشروعيّة. وبذلك تتحدّد الفجوة البحثيّة في أنّ كتاب« المراجعات» لم يُقرأ، في حدود ما تيسّر للباحث الاطّلاع عليه، قراءة كافية من زاوية السّيميائيّات الحجاجيّة؛ أي من زاوية العلاقة بين بناء الحجّة وتمثيل الإيثوس الفرديّ لشرف الدّين من حيث كونه مدخلًا إلى فهم صورة الهويّة العامليّة[1].

وعليه، يحدّد هذا البحث إضافته في دراسة «المراجعات» في تحويل زاوية النّظر من السّؤال العقديّ: ماذا يثبت الكتاب؟ إلى السّؤال الخطابيّ السّيميائيّ: كيف يبني الكتاب حجّته؟ وكيف يصوغ صورة المتكلّم؟ وكيف تتحوّل الإحالة والتّوثيق إلى علامات على المشروعيّة والاعتراف؟ ومن هنا، تأتي خصوصيّة البحث في الجمع بين التّحليل الحجاجيّ للخطاب، وقراءة العلامات المنتجة للهوية، من غير توسيع المنهج إلى مناهج متعدّدة غير مضبوطة إجرائيًّا.

ثالثًا: السّيّد عبد الحسين شرف الدّين وكتاب «المراجعات»: السّياق والمناسبة والدّلالة

1- شرف الدّين: الموقع العلميّ والسّياق العامليّ

يُعدّ السّيّد عبد الحسين شرف الدّين الموسويّ واحدًا من أبرز أعلام جبل عامل في العصر الحديث، من جهة مكانته الفقهيّة والعلميّة ومن جهة قدرته على تحويل المعرفة الدّينيّة إلى خطاب حواريّ عابر للبيئة المحلّيّة. فقد نشأ في سياق عامليّ عُرف بتداخل العلم الدّينيّ، والوظيفة الاجتماعيّة للعالم، والحضور الإصلاحيّ في المجال العامّ، بما جعل شخصيّته امتدادًا لتقليد علميّ عامليّ راسخ، وفي الوقت نفسه نموذجًا لعالم قادر على مخاطبة فضاءات أوسع من مجاله الجغرافيّ المباشر؛ ومن هنا، فإنّ دراسة كتاب« المراجعات» لا تستقيم إذا فُصلت عن هذا الموقع المركّب لشرف الدّين: موقع العالم

1- آل صفا، «تاريخ جبل عامل؛ الأمين»، «خطط جبل عامل»؛ الأمين، «أعيان الشيعة».

الفقيه، والمصلح الاجتماعيّ، والمحاور الذي ينقل قضايا الخلاف من دائرة السّجال المغلق إلى دائرة المراجعة العلميّة الموثّقة[1].

2- حضور شرف الدّين في «المراجعات» وتمثيل الإيثوس العامليّ

يُقرأ حضور شرف الدّين في «المراجعات» بوصفه حضور ذات علميّة تمثّل نمطًا مخصوصًا من الهويّة العامليّة. فهذه الهويّة تظهر من خلال الأداء الخطابيّ نفسه: دقّة الإحالة، وكثافة التّوثيق، وأدب المحاورة، وتنظيم السّؤال والجواب، والقدرة على نقل الاختلاف إلى مستوى البرهان. وبذلك يصبح شرف الدّين في الكتاب أكثر من طرف في مراسلة علميّة؛ إنّه يمثّل صورة العالم العامليّ الذي يطلب الاعتراف من داخل الحقل المعرفيّ، ويجعل من قوّة الدّليل وسيلة لبناء الحضور.

3- كتاب «المراجعات»: البنية المراسليّة والدّلالة السّيميائيّة

يتميّز كتاب «المراجعات» من حيث بنيته بأنّه يقدّم مادّته في صورة مراسلات متتابعة بين طرفين علميّين. وهذه الصيغة جزء من معنى الكتاب ووظيفته؛ لأنّ المراسلة تتيح بناء الحجاج على نحو متدرّج، يبدأ بالسّؤال، ثمّ يتّسع في الجواب، ثمّ يستدعي الشّواهد والمصادر، ثمّ ينتهي إلى تثبيت النّتيجة أو إعادة فتح المسألة؛ ولهذا فإنّ عنوان الكتاب نفسه، «المراجعات»، يحمل دلالة سيميائيّة مهمّة؛ إذ يحيل إلى فعل المراجعة بما هو إعادة نظر، وطلب بيان، وانتقال من الادّعاء إلى التّحقّق، ومن الاختلاف إلى الفحص العلميّ[2].

4- المناسبة الحواريّة وبناء النّصّ

تتبع مناسبة الكتاب من هذا الأفق الحواريّ تحديدًا؛ فهو يقوم على بناء تواصليّ منظم يُخاطب فيه شرف الدّين عالمًا آخر، ويستجيب لأسئلة محدّدة، ويحوّل كلّ مراجعة إلى وحدة حجاجيّة قائمة بذاتها؛ ومن هنا، تبدو المناسبة العلميّة للكتاب جزءًا من بنيته الدّلاليّة؛ لأنّ وجود المخاطَب، وطلبه البيان، واستئذانه في المناظرة، كلّها عناصر تجعل الحوار أصلًا في إنتاج المعنى[3].

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 51-27؛ الأمين، «أعيان الشيعة».
2- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61.
3- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 63-61.

وتتّضح أهمّيّة هذه الصّيغة منذ المراجعات الأولى؛ ففي المراجعة الأولى يظهر الاستئذان في المناظرة بوصفه مدخلًا إلى تأسيس علاقة حواريّة قائمة على طلب الحقيقة، كما تظهر المراجعة الثّالثة بوصفها انتقالًا من المجاملة الافتتاحيّة إلى السّؤال المركزيّ عن سبب عدم الأخذ بمذاهب الجمهور، في حين تأتي المراجعة الرّابعة لتقدّم نموذجًا واضحًا للبنية الحجاجيّة التي تبدأ بنفي التّعصّب، ثمّ تحيل الموقف إلى سلطان الأدلّة الشّرعيّة. وهذا التّدرّج من طلب الحوار، إلى تحديد الإشكال، إلى بناء الجواب، يكشف أنّ «المراجعات» هندسة حجاجيّة واعية[1].

5- المعطيات التّعريفيّة والجدل حول طبيعة المراسلات

تفيد المعطيات التّعريفيّة المتاحة عن الكتاب أنّ المراجعات انتظمت في مئة واثنتي عشرة مراجعة، وأنّها ارتبطت بسياق لقاء علميّ بين شرف الدّين والشّيخ سليم البشري في مصر، ثمّ بالمراسلات التي اطّردت بعد عودة شرف الدّين إلى بلاده. غير أنّ الإفادة من هذه المعطيات في هذا البحث ترمي إلى توضيح أنّ النّصّ، في صيغته التي وصلتنا، يقوم على بنية مراسليّة واعية تجعل السّؤال والجواب والتّوثيق أدوات في بناء الحجاج[2].

ولا يغفل هذا التّمهيد أنّ كتاب «المراجعات» أثار لاحقًا نقاشًا حول حقيقته وطبيعة صياغته، بين من قرأه بوصفه مراسلات تاريخيّة مكتملة، ومن أثار أسئلة حول إعادة بنائه أو تحريره بعد زمن من وقوع اللقاءات. غير أنّ موقع هذا البحث من ذلك الجدل يبقى محدّدًا: فهو يقرأ الكتاب نصًّا حجاجيًّا متداولًا، له بنية داخليّة قائمة على المراجعة، والاستدلال، وتوزيع الأدوار بين سؤال المخاطَب وجواب المتكلّم.

6- السّياق العامليّ وبنية الخطاب

إنّ شرف الدّين يحضر في الكتاب بوصفه ذاتًا علميّة تتصرّف داخل تقليد معرفيّ له أدواته في الاستدلال، وأدبه في المخاطبة، وحساسيّته تجاه التّوثيق. ومن ثمّ، فإنّ فهم السّياق يظهر كيف تحوّل ذلك السّياق إلى طريقة في الكلام، وإلى نظام في بناء الدّليل، وإلى أسلوب في إدارة الاختلاف.

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61، 65-68.

2- للمزيد من المعطيات التعريفيّة حول بنية كتاب «المراجعات»، وعدد مراجعاته، وسياق اللقاء بين شرف الدّين والبشري، وتأخّر نشر الكتاب، يُنظر: مركز الأبحاث العقائدية، «سليم البشري»؛ ومشتاق بن موسى اللواتي، «حقيقة كتاب المراجعات للعلامة شرف الدين الموسوي»، مركز الأبحاث العقائدية، 2023.

7- الشّيخ سليم البشري وصورة المخاطَب العلميّ

تزداد دلالة موقع الشّيخ سليم البشري إذا استُحضر أنّه كان مخاطَبًا عالمًا أزهريًّا مالكيًّا تولّى مشيخة الأزهر، وكان يمثّل في الكتاب أفقًا علميًّا مختلفًا يملك أهلّيّة السّؤال والمراجعة؛ لذلك فإنّ صوته في المراجعات يوفّر الشّرط الحواريّ الذي يسمح لإيثوس شرف الدّين أن يتشكّل أمام قارئ يراقب انتقال الخطاب من المجاملة العلميّة إلى الاختبار الحجاجيّ[1].

8- من المشافهة العابرة إلى الكتابة الموثّقة

وتتجلّى أهمّيّة «المراجعات» أيضًا في أنّه ينقل المناظرة من حيّز المشافهة العابرة إلى حيّز الكتابة الموثّقة؛ فالكتابة هنا هي شرط من شروط تثبيت الحُجّة؛ لأنّها تجعل السّؤال والجواب قابلين للعودة، والمقارنة، والتّحقّق، وتحوّل الحوار إلى نصّ يمكن تداوله وفحصه. ومن هذه الزّاوية، يغدو عنوان «المراجعات» دالًّا على حركة معرفيّة تتجاوز مجرّد تبادل الرّسائل؛ إذ يحيل إلى فعل المراجعة بما هو عودة إلى الدّليل، وإعادة ترتيب للمسلّمات، وتدرّج في نقل الخلاف من الانطباع إلى البرهان.

وعلى هذا الأساس، يصبح القسم الأوّل مدخلًا بنيويًّا إلى البحث كلّه؛ فهو يربط بين المؤلّف والكتاب والمخاطَب والمناسبة، ويبيّن أنّ السّياق يُستحضر لتفسير البنية الحجاجيّة التي سيحلّلها البحث لاحقًا. وبذلك يتحقّق التّوازن بين التّعريف والتّأويل :تعريف القارئ بمن هو شرف الدّين، ومن هو البشري، وما طبيعة «المراجعات»، ثمّ الانتقال من هذا التّعريف إلى بيان القيمة الدّلاليّة والمنهجيّة لهذا النّصّ في تمثيل الإيثوس العلميّ العامليّ.

رابعًا: البنية الحجاجيّة في كتاب «المراجعات»

يمثّل كتاب «المراجعات» نصًّا حجاجيًّا بامتياز؛ لأنّ بنيته تقوم على تنظيم القول في صورة مراجعات متتابعة، تتدرّج من السّؤال إلى الجواب، ومن طلب البيان إلى إقامة الدّليل، ومن الاعتراض أو الاستشكال إلى بناء الإقناع؛ ولذلك لا يمكن قراءة الكتاب قراءة دقيقة إذا جرى الاكتفاء بمضمونه العقديّ، أو إذا عُدَّ مجرّد تجميع للأدلّة؛ لأنّ

1- حول ترجمة الشيخ سليم البشري وموقعه الأزهري ومؤلفاته ولقائه بشرف الدّين، يُنظر: مركز الأبحاث العقائدية، «سليم البشري»؛ وخير الدّين الزركلي، «الأعلام»، بيروت: دار العلم للملايين، 2002.

قوّته الأعمق تكمن في طريقة بناء الحجاج، وفي تحويل المراسلة إلى بنية معرفيّة تنتج المشروعيّة، وتمثّل الذّات المتكلّمة ذاتًا عالمة، وموثّقة، ومحاورة.

1- السّؤال والجواب بوصفهما بنية منظّمة للخطاب

تقوم البنية الظّاهرة في «المراجعات» على تبادل السّؤال والجواب، غير أنّ هذا التبادل يعمل بوصفه آليّة عميقة لتنظيم المعرفة؛ فالسّؤال في الكتاب يؤدّي وظيفة حجاجيّة واضحة: إنّه يحدّد موضع الخلاف، ويضبط مجال البحث، ويستدعي من المجيب بناء حجّته في ضوء مطلب محدّد. وبهذا المعنى، يبدأ الحجاج من السّؤال نفسه؛ لأنّ السّؤال يوجّه مسار البرهنة، ويحدّد طبيعة الدّليل المطلوب، ويجعل الخطاب يتحرّك داخل أفق مراجعة.

أمّا الجواب، في «المراجعات» فيتّخذ غالبًا هيئة بناء استدلاليّ متدرّج؛ فهو يبدأ بتثبيت موضع المسألة، ثمّ ينتقل إلى عرض الدّليل، ثمّ يستدعي الشّاهد أو المصدر، ثمّ يربط الدّليل بالنّتيجة المراد إثباتها. وبهذا يصبح الجواب وحدة حجاجيّة كاملة؛ فيُمنح الكتاب قوّته الخطابيّة؛ إذ إنّ كلّ مراجعة تكاد تكون حلقة في سلّم إقناعيّ يتراكم فيه الدّليل، وتتكشّف فيه صورة الذّات المتكلّمة، صورة ذات متمكّنة من مادّتها، قادرة على تنظيمها، وإدارتها في مواجهة السّؤال.

2- الاستشهاد والإحالة وبناء سلطة الدّليل

إذا كانت بنية السّؤال والجواب تنظّم الحركة العامّة للخطاب في «المراجعات»، فإنّ الاستشهاد والإحالة يمثّلان القلب المعرفيّ لهذه الحركة؛ فالكتاب يقوم على كثافة واضحة في استدعاء النّصوص والمصادر، ويتعامل مع الدّليل على أنّه بناء يحتاج إلى إسناد؛ ومن هنا، فإنّ الإحالة في «المراجعات» هي جزء من منطق الحجاج نفسه.

تتجلّى وظيفة الاستشهاد أوّلًا في تثبيت الدّليل؛ فالمتكلّم يحيل، ويستند، ويسعى إلى بيان الطّريق الذي يؤدّي إليها؛ فيُمنح الخطاب طابعًا علميًّا واضحًا، ويجعله قابلًا للمراجعة والتّحقّق؛ ومن ثمّ، فإنّ القارئ يواجه خطابًا يحاول أن يبني سلطته من خلال المادّة التي يستند إليها.

3- نماذج من البنية الحجاجيّة في المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة

تتّضح البنية الحجاجيّة في كتاب «المراجعات» على نحو خاصّ في المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة؛ لأنّ هذه المراجعات تمثّل، في تتابعها، مسارًا دالًّا يبدأ بتأسيس أدب المناظرة، ثمّ ينتقل إلى صياغة الإشكال المركزيّ، ثمّ ينتهي إلى بناء الجواب على قاعدة الدّليل؛ ومن ثمّ، فإنّ تحليل هذه المراجعات يساعد على فهم آليّة اشتغال الخطاب الحجاجيّ فيه، وكيف تتحوّل المراسلة إلى بناء معرفيّ منظّم ينتج صورة الذّات المتكلّمة ويحدّد موقع الآخر المخاطَب.

4- تفعيل شبكة التّحليل في التّطبيق

لئلّا تبقى شبكة التّحليل الإجرائيّة إطارًا نظريًّا منفصلًا عن التّطبيق، سيُقرأ كلّ موضع من العيّنة وفق المحاور الخمسة التي حدّدها البحث: بنية الحجاج، وإيثوس المتكلّم، وعلامات المشروعيّة، وصورة الآخر، ثمّ إمكان انتقال الإيثوس الفرديّ إلى تمثيل ثقافيّ عامليّ؛ لذلك يتتبّع التّحليل الآتي كيف يعمل السّؤال في إنتاج الإشكال، وكيف يبني الجواب صورة المتكلّم، وكيف تتحوّل الإحالة إلى مصدر أو دليل إلى علامة على المشروعيّة، وكيف يشارك صوت المخاطَب نفسه في تشكيل الحجاج، بوصفه طرفًا في بناء المسار الحواريّ[1].

5- المراجعة الأولى وتأسيس أدب المناظرة

تؤدّي المراجعة الأولى وظيفة تأسيسيّة في بنية الكتاب؛ فهي تبدأ بتهيئة المجال الحواريّ، وتحديد شروط المناظرة؛ وهذا أمر بالغ الدّلالة؛ لأنّ الخطاب الحجاجيّ يبدأ هنا من موقع الاستئذان في البحث، وإعلان الرّغبة في الوصول إلى الحقيقة. وفي هذا السياق يقول المخاطِب إنّه «ليس باحثًا عن عثرة ولا متتبّع عورة»، بل «نشّاد ضالّة، وبحّاث عن حقيقة». وهذه العبارة تكشف طبيعة العلاقة الحجاجيّة التي يريد الكتاب أن يبنيها منذ البداية: علاقة تقوم على طلب البيان والمراجعة والبحث عن الحقّ[2].

1- في الحجاج بوصفه ممارسةً خطابيةً تتشكل في علاقة بالمخاطَب، يُنظر:
Perelman and Olbrechts-Tyteca ,The New Rhetoric ;Amossy" Argumentation and Discourse Analysis".

2- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61.

وتزداد هذه الوظيفة وضوحًا حين يحدّد المخاطِب مجال البحث في مبحثين، فيقول إنّه سيقتصر، إن أُذن له، على مبحثين: أحدهما في إمامة المذهب، وثانيهما في الإمامة العامّة؛ فهذه تنظّم الحوار مسبقًا وتمنع تشتّته. وهذا يعني أنّ الحجاج في «المراجعات» يتشكّل بناء له خطّة وترتيب ومجال محدّد[1].

6- الصّوت الآخر وبناء الحجاج المشترك

تُظهر المراجعة الأولى أنّ الحجاج في «المراجعات» بناء مشترك يتولّد من سؤال المخاطَب ومن طريقته في طلب البيان؛ فالشّيخ سليم البشري، كما يُقدَّم في النّصّ، يضع شروطًا أخلاقيّة ومعرفيّة للمناظرة: ينفي طلب العثرة، ويعلن طلب الحقيقة، ويستأذن في الدّخول إلى المباحث. وبهذا يصبح صوته جزءًا من بنية الحجاج؛ لأنّه هو الذي يفتح مجال المساءلة، ويحدّد أفق البحث، ويمنح جواب شرف الدّين موضعه الحجاجيّ. ومن ثمّ، تتشكّل صورة المتكلّم العالِم أمامه وبسببه، في علاقةٍ تجعل الاعتراف نتيجةً لمسار تواصلي مشترك[2].

ومن هذه الزّاوية، فإنّ صورة الآخر المخاطَب ينبغي قراءتها مؤشّرًا إجرائيًّا داخل شبكة التّحليل؛ فالسّؤال، والاستئذان، وطلب الدّليل، كلّها علامات على أنّ المخاطَب يشارك في صناعة المجال الذي ستظهر فيه كفاءة شرف الدّين الحجاجيّة. إنّ الحجاج هنا متشارك البناء؛ لأنّ الجواب نفسه لا يكتسب ضرورته وشكله إلّا من خلال سؤال الآخر وموقعه العلميّ.

7- المراجعة الثّالثة وصياغة الإشكال المركزيّ

بعد التّمهيد الحواريّ في المراجعة الأولى، تأتي المراجعة الثّالثة لتنقل الخطاب من مستوى الاستئذان العامّ إلى مستوى الإشكال المحدّد. وهنا يطرح المخاطِب سؤاله عن السّبب في عدم أخذ الشّيعة بمذاهب الجمهور. وتكمن دلالة هذا السّؤال في أنّه يُطرح اختبارًا لمشروعيّة الاختيار المذهبيّ، واستدعاء لجواب يبرّر هذا الاختيار أمام مخاطَب ينتمي إلى أفق معرفيّ آخر[3].

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61.
2- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61؛ ويُنظر في مفهوم البناء الخطابي المشترك للحجاج: Amossy" ,Argumentation and Discourse Analysis".
3- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 65.

إنّ صياغة هذا السّؤال تجعل المراجعة الثّالثة لحظة مفصليّة في البناء الحجاجيّ للكتاب؛ ففيها ينتقل الحوار من إعلان الرّغبة في المناظرة إلى تحديد موضع الخلاف؛ وبذلك يصبح السّؤال أداة لتكثيف الإشكال؛ فهو يضع الذّات المتكلّمة أمام ضرورة تفسير موقفها: لماذا لا تأخذ بمذاهب الجمهور؟ وما الأساس الذي تستند إليه في اختيارها؟ وهل هذا الاختيار ناتج من تعصّب، أم من دليل؟ وهذه الأسئلة الضّمنيّة هي التي ستحرّك جواب المراجعة الرّابعة.

8- المراجعة الرّابعة ونقل الحجاج من التّهمة إلى الدّليل

تأتي المراجعة الرّابعة جوابًا عن السّؤال المركزيّ الذي طرحته المراجعة الثّالثة، وفيها تتجلّى بوضوح قوّة البناء الحجاجيّ عند شرف الدّين؛ فهو يبدأ بنفي الدّافع العصبيّ، فيقرّر أنّ عدم الأخذ بمذاهب الجمهور «لم يكن لتحزّب أو تعصّب»، ثمّ ينتقل مباشرة إلى قاعدة الدّليل بقوله إنّ الأدلّة الشّرعيّة «أخذت بأعناقنا». وهذا الانتقال من نفي التّعصّب إلى إثبات سلطان الدّليل يمثّل لحظة حجاجيّة شديدة الأهمّيّة[1].

ويتّضح عمق هذا الجواب حين يوسّع شرف الدّين مجال ذكر الأدلّة الشّرعيّة على نحو عامّ؛ ليجعلها حاضرة في فروع الدّين وعقائده وأصول الفقه وقواعده. وهذا التّعداد له وظيفة حجاجيّة واضحة؛ إذ يبيّن أنّ الموقف لا يتعلّق بمنظومة معرفيّة كاملة؛ فالذّات المتكلّمة تقدّم نفسها ملتزمة بمقتضيات دليل يتوزّع على مستويات الاعتقاد والعمل والمنهج[2].

ثمّ يتقدّم الجواب خطوة أخرى حين يناقش دعوى وجوب اتّباع مذاهب الجمهور، فيقرّر أنّه لا دليل على رجحان مذهب من هذه المذاهب على غيره، وأنّ الاجتهاد والأمانة والعدالة ليست محصورة في أصحابها. وهنا يتحوّل الجواب من مجرّد الدّفاع عن عدم الأخذ بمذاهب الجمهور إلى مساءلة الأصل الذي يجعل اتّباعها واجبًا أو أرجح؛ وهذا هو التّدرّج الحجاجيّ في أوضح صوره: دفع التّهمة، ثمّ إثبات سلطان الدّليل، ثمّ تفكيك الدّعوى المقابلة، ثمّ توسيع مجال النّظر في المشروعيّة[3].

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 66.
2- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 66-67.
3- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 67-68.

ومن زاوية سيميائيّة، تكشف المراجعة الرّابعة عن صورة الذّات المتكلّمة، صورة ذات تحرص على أن تُقرأ من خلال الدّليل؛ فعبارة «لم يكن لتحزّب أو تعصّب» تؤدّي وظيفة تعريفيّة أيضًا، إذ تعيد تعريف الذّات أنّها ذات علميّة، وعبارة «الأدلّة الشّرعيّة أخذت بأعناقنا» تجعل الدّليل سيّد الموقف، وتحوّل الالتزام المذهبيّ من انتماء هويّاتيّ مغلق إلى نتيجة حجاجيّة ومعرفيّة؛ وهكذا يصبح الدّليل علامة على الهويّة.

9- شبكة التّحليل ونتائج التّطبيق الأوّليّ

تبيّن من تطبيق شبكة التّحليل على المراجعات الثّلاث أنّ كلّ محور من محاورها يجد مقابله النّصّيّ في العيّنة؛ فبنية الحجاج تظهر في الانتقال من الاستئذان إلى السّؤال ثمّ الجواب؛ والإيثوس يظهر في نفي التّعصّب والاحتكام إلى الدّليل، وعلامات المشروعيّة تتجسّد في النّصّ والسّند والمصدر والأدلّة الشّرعيّة؛ وصورة الآخر تظهر في لغة طلب الحقيقة والاستئذان في المناظرة؛ أمّا الهويّة العامليّة فتتبدّى أثرًا ينشأ من انتظام هذه المؤشّرات في أداء علميّ هادئ وموثّق؛ وبهذا، يثبت التّطبيق أنّ شبكة التّحليل أداة فعليّة في قراءة النّصّ.

ونخلص بعد قراءة المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة أنّ «المراجعات» يقوم على بنية حجاجيّة متدرّجة؛ فالمراجعة الأولى تؤسّس أدب المناظرة وتعلن طلب الحقيقة، والمراجعة الثّالثة تصوغ الإشكال المركزيّ المتعلّق بعدم الأخذ بمذاهب الجمهور، أمّا المراجعة الرّابعة فتقدّم الجواب في صورة حجاجيّة تبدأ بنفي التّعصّب وتنتهي إلى تثبيت سلطان الدّليل. ومن خلال هذا التّدرّج، تتكوّن صورة الذّات المتكلّمة ذاتًا عالمة، ومحاورة، وموثّقة، قادرة على تمثيل إيثوس علميّ عامليّ داخل فضاء معرفيّ أوسع.

خامسًا: سيميائيّة الهويّة العامليّة في «كتاب المراجعات»

1- صورة الذّات المتكلّمة: العالم، والمحاور، والموثّق

تُبنى صورة الذّات المتكلّمة في «المراجعات» من خلال شبكة من العلامات الخطابيّة التي تتجاوز حدود المتكلّم الفرد إلى تمثيل موقع معرفيّ وثقافيّ أوسع؛ فشرف الدّين يظهر في الكتاب عالمًا يمتلك أدوات الحجاج، ومحاورًا يلتزم آداب المخاطبة، وممثّلًا ضمنيًّا لتقليد علميّ عامليّ يتقدّم إلى فضاء أوسع طلبًا للاعتراف العلميّ والمعرفيّ.

أوّل ما يلفت في صورة هذه الذّات أنّها تُبنى من خلال العلم؛ فالخطاب يترك البنية الحجاجيّة نفسها تنتج صورة العالم المتمكّن. يظهر ذلك في طريقة ترتيب الجواب، وفي الإحالة إلى المصادر، وفي القدرة على نقل المسألة من مستوى السّؤال المباشر إلى مستوى البرهنة المنظّمة. وبذلك يصبح العلم علامة سيميائيّة مركزيّة في تمثيل الذّات؛ إذ يعبّر عن موقع رمزيّ يملك أهلّيّة الكلام والمراجعة.

ولا تقلّ علامة التّوثيق أهمّيّة عن علامة العلم؛ فالإحالات الكثيفة في «المراجعات» تبني صورة الذّات ذاتًا تستند إلى نصوص ومصادر وأسانيد؛ ومن هنا، يصبح التّوثيق مكوّنًا من مكوّنات الهوية الخطابيّة: إنّه يعلن أنّ الذّات العامليّة قادرة على الدّخول إلى المجال العلميّ بأدواته المعترف بها، وقادرة على إنتاج حجّتها من داخل شبكة المصادر التي يحتكم إليها المخاطَب.

2- صورة الآخر المخاطَب: من الاختلاف إلى الاعتراف

لا تتشكّل صورة الذّات في «المراجعات» بمعزل عن صورة الآخر المخاطَب؛ فالآخر في الكتاب هو شرط من شروط بناء الخطاب؛ ومن خلال أسئلته ومراجعاته وطلباته، تتاح للذّات المتكلّمة فرصة بناء حجّتها، وإظهار علمها، وتنظيم خطابها. لذلك فإنّ دراسة الآخر في «المراجعات» هي جزء من دراسة الحجاج والهويّة معًا.

يظهر الآخر أوّلًا مخاطَبًا علميًّا؛ فهو يُقدَّم في صورة المحاور الذي تُوجَّه إليه الحجّة، ويُطلب منه النّظر والمراجعة. وهذا التّمثيل مهم؛ لأنّه ينقل الاختلاف من مستوى الخصومة إلى مستوى الحوار. فالاختلاف يُنظّم، ويُدار بالسّؤال والجواب والدّليل؛ وبهذا يصبح الآخر جزءًا من بنية الاعتراف المتبادل، حتّى وإن ظلّ الاختلاف قائمًا.

وتكشف المراجعة الأولى أنّ الآخر يدخل النّصّ طالب حوار، إذ يعلن المخاطِب أنّه ليس باحثًا عن عثرة ولا متتبّع عورة، بل نشّاد ضالّة وبحّاث عن حقيقة. وهذه الصّياغة مهمّة؛ لأنها تؤسّس العلاقة بين الطّرفين على طلب الحقيقة، وتجعل الآخر شريكًا في إنتاج المسار الحجاجيّ[1].

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 61.

3- الهويّة العامليّة بوصفها حضورًا معرفيًّا عابرًا للمكان

تُفهم الهويّة العامليّة في «المراجعات» بوصفها نمطًا من الحضور المعرفيّ الذي يتجاوز حدود المكان من خلال العلم، والحجاج، والتّوثيق، وأدب المحاورة؛ فشرف الدّين يجعل الانتماء العامليّ يتجلّى في هيئة الخطاب نفسه: في دقّة السّؤال، وبناء الجواب، واستحضار النّصوص، ومخاطبة الآخر من داخل فضاء مرجعيّ مشترك؛ ومن هنا، فإنّ الهويّة العامليّة في «المراجعات» لا تُقال بقدر ما تُمارَس، ولا تُعلَن بقدر ما تُبنى داخل الأداء الحجاجيّ.

وتدلّ هذه الخاصيّة على انتقال مهمّ في معنى الهويّة؛ فالهويّة تتحوّل إلى قدرة على الحضور في مجال معرفيّ أوسع؛ فيصبح كتاب «المراجعات» نصًّا مهمًّا في تمثيل الذّات العامليّة؛ لأنه ينقلها من موقع الانتماء المحلّيّ إلى موقع الفاعليّة الخطابيّة. فالذّات التي تظهر في الكتاب تطلب الاعتراف؛ لأنّها تمتلك أدوات الخطاب العلميّ: الدّليل، والمصدر، والإحالة، والتّنظيم، والقدرة على المراجعة. وبهذا يصبح المكان حاضرًا بوصفه منطلقًا لإنتاج معرفة عابرة للمكان.

وتبرز المراجعة الرّابعة مثالًا واضحًا على هذا المعنى، حين ينفي شرف الدّين أن يكون عدم الأخذ بمذاهب الجمهور ناتجًا من تحزّب أو تعصّب، ثمّ يردّ الأمر إلى أنّ الأدلّة الشّرعيّة أخذت بأعناقنا. ففي هذا الموضع، يعيد شرف الدّين تعريف الذّات المتكلّمة أنّها ذات محكومة بالدّليل. وهنا تتجلّى الهويّة العامليّة حضورًا معرفيًّا؛ لأنها تستند إلى قدرتها على تحويل الموقف إلى حجّة، والانتماء إلى برهان، والاختلاف إلى سؤال قابل للمناقشة[1].

ومن الزّاوية السّيميائيّة، يمكن عدّ الدّليل والسّند والمصدر والمراجعة علامات على عبور الهويّة حدود المكان؛ فالدّليل يفتح الخطاب على مرجعيّة قابلة للتّداول، والسّند يمنحه بعدًا توثيقيًّا، والمصدر يربطه بفضاء علميّ مشترك، أمّا المراجعة فتجعل العلاقة مع الآخر علاقة منتجة للمعنى. هذه العلامات مجتمعة تجعل الهويّة العامليّة في الكتاب هويّة أدائيّة؛ أي إنّها تتشكّل بما تفعله داخل الخطاب.

1- شرف الدّين، «المراجعات»، ص. 66-68.

4- المعرفة والتّوثيق: مقاومة رمزيّة للتّهميش

تتجاوز وظيفة «المراجعات» حدود الحوار العقديّ لتبلغ مستوى أعمق يتمثّل في مقاومة التّهميش المعرفيّ .والمقصود بالمقاومة هنا معناها الرّمزيّ والثّقافيّ: أي قدرة الخطاب على تثبيت الحضور، وانتزاع الاعتراف، ومواجهة صور الإلغاء، أو التّبسيط، أو الاستبعاد من خلال المعرفة والتّوثيق والحجاج.

في هذا السّياق، يصبح التّوثيق فعلًا رمزيًّا؛ فالذّات التي تُحيل، وتستشهد، وتستند، وتدقّق، تفعل ذلك لتقول ضمنيًّا إنّها جزء من المجال العلميّ، وإنّها قادرة على استعمال أدواته، وإنّها لا تقبل أن تُختزل في هامش جغرافيّ، أو مذهبيّ، أو اجتماعيّ؛ ومن هنا، فإنّ كثافة الإحالات في «المراجعات» هي جزء من قوّته الرّمزيّة.

ويفيد النّقد الاجتماعيّ في فهم هذه المسألة؛ لأنّه يتيح قراءة الاجتماعيّ داخل النّصّ، فالتّهميش أو طلب الاعتراف يظهران في بنية الخطاب نفسها: في الإصرار على التّوثيق، وفي اختيار مخاطَب خارج المجال المحلّيّ، وفي التّوجّه إلى مصادر مشتركة، وفي تحويل الحوار إلى امتحان للمعرفة. وبذلك يصبح النّصّ حاملًا لعلاقة اجتماعيّة وثقافيّة أوسع من موضوعه المباشر[1].

5- الهابيتوس العلميّ العامليّ والمقاومة الرّمزيّة

تُظهر المراجعات المختارة أنّ أداء شرف الدّين يمكن قراءته أثرًا لِهابيتوس علميّ تشكّل في بيئة عامليّة أعطت للعلماء موقعًا مركزيًّا في إنتاج المعرفة وتمثيل الجماعة؛ فهدوء العبارة، ودقّة الإحالة، واحترام المخاطَب، والانتقال من التّهمة المحتملة إلى سلطان الدّليل، كلّها مؤشّرات على تطبّع علميّ يقدّم الذّات في هيئة قادرة على مخاطبة المخالف بأدوات العلم؛ وبهذا المعنى، يصبح الخطاب الحجاجيّ في «المراجعات» ممارسةً رمزيّةً لإثبات الوجود المعرفيّ؛ لأنّه يُظهر أنّ الذّات العامليّة قادرة على الحضور في المجال الإسلاميّ الأوسع من خلال البرهان والتّوثيق[2].

ومن ثمّ، فإنّ المقاومة الرّمزيّة في الكتاب تظهر انضباطًا معرفيًّا يرفض أن يُختزل

1- Cros ,Theory and Practice of Sociocriticism.

2- Bourdieu ,Outline of a Theory of Practice؛ ويُنظر أيضًا: آل صفا، «تاريخ جبل عامل»؛ الأمين، «خطط جبل عامل»، في تأطير البيئة العلميّة العامليّة.

الاختلاف في العصبيّة؛ فحين يردّ شرف الدّين موقفه إلى الأدلّة الشرعيّة، وحين يخاطب الآخر بلغة الاحترام والمراجعة، فإنّه يحوّل الهابيتوس العلميّ إلى أداة لإنتاج الاعتراف؛ وهذا ما يجعل الهويّة العامليّة في النّصّ حضورًا أدائيًّا: تتجلّى في طريقة بناء الحجّة، لا في مجرّد التّصريح بالانتماء.

نستخلص في هذا المبحث أنّ الهويّة العامليّة في «المراجعات» تُبنى من خلال العلامات التي تنتجها البنية الحجاجيّة نفسها؛ فالذّات المتكلّمة تظهر ذاتًا عالمة، وموثّقة، ومحاورة، ومنفتحة على الآخر، وقادرة على بناء مشروعيّتها من خلال النّصّ والدّليل. وفي المقابل، يظهر الآخر مخاطَبًا علميًّا يشارك في إنتاج الاعتراف من خلال السّؤال والمراجعة.

الخاتمة

سعى هذا البحث إلى دراسة سيميائيّة الخطاب الحجاجيّ وتمثيل الهويّة العامليّة في كتاب «المراجعات» للسّيّد عبد الحسين شرف الدّين، بوصفه نصًّا مركّبًا تتداخل فيه بنية الحجاج مع إنتاج الدّلالة وتمثيل الذّات. وقد انطلق البحث من فرضيّة مفادها أنّ قوّة «المراجعات» تكمن في طريقة تنظيم هذه المادّة داخل خطاب مراجع، ومتدرّج، وموثّق، يربط بين السّؤال والجواب، وبين الدّليل والمخاطَب، وبين التّوثيق وبناء المشروعيّة.

وقد اقتضى ذلك اعتماد مقاربة في السّيميائيّات الحجاجيّة، كونها إطارًا إجرائيًّا يدرس العلامة داخل فعل الإقناع، ويتجنّب في الوقت نفسه الازدحام المنهجيّ النّاتج من الجمع غير المضبوط بين مناهج متعدّدة. فالبحث نظر إلى الدّليل، والسّند، والمصدر، والمراجعة، وصيغ المخاطبة، أنّها علامات حجاجيّة تؤدّي وظيفة مزدوجة: فهي من جهة تسهم في بناء الإقناع، ومن جهة أخرى تنتج صورة مخصوصة للمتكلّم وللعلاقة مع الآخر. وهنا تتجلّى القيمة المنهجيّة للبحث؛ إذ إنّه يحاول استخراج أدواته التّحليليّة من داخل البنية الخطابيّة للكتاب نفسه.

وقد أظهر البحث أنّ العيّنة المختارة، أي المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة، تشكّل المسار التّأسيسيّ للحجاج في الكتاب؛ فالمراجعة الأولى تضع ما يمكن تسميته ميثاق المناظرة، حيث يتأسّس الحوار على طلب الحقيقة، وعلى الاستئذان في البحث. وتأتي

المراجعة الثّالثة لتنتقل بالخطاب من التّمهيد الأخلاقيّ إلى صياغة الإشكال المركزيّ :سبب عدم الأخذ بمذاهب الجمهور. أمّا المراجعة الرّابعة فتقدّم الجواب الحجاجيّ الأوّل، وفيه تتّضح آليّة شرف الدّين في بناء المشروعيّة: نفي التّعصّب والتّحزّب، ثمّ الاحتكام إلى الأدلّة الشّرعيّة، ثمّ مساءلة الأساس الذي يجعل اتّباع مذاهب الجمهور واجبًا أو أرجح. وبهذا التّتابع، تكون العيّنة بنية صغرى كاشفة عن منطق الكتاب: تأسيس الحوار، وتحديد الإشكال، وبناء الجواب بالدّليل.

ومن أهمّ ما كشفه البحث أنّ التوثيق في «المراجعات» يتحوّل إلى علامة سيميائيّة على المشروعيّة المعرفيّة؛ فالإحالة إلى النّصوص والمصادر هي جزء من صورة المتكلّم ومن طريقة بناء سلطته العلميّة. وحين يردّ شرف الدّين موقفه إلى الأدلّة الشرعيّة، فإنّه يعيد تعريف ذاته الخطابيّة بوصفها ذاتًا محكومة بالدّليل؛ ولذلك يصبح التّوثيق في الكتاب علامة على الانضباط، وسعة الاطّلاع، والقدرة على مخاطبة الآخر داخل مجال معرفيّ مشترك.

كما تبيّن أنّ صورة الآخر في «المراجعات» هي صورة مخاطَب يشارك في إنتاج الحجاج من خلال سؤاله واستيضاحه وطلبه الدّليل، فالآخر هنا عنصر بنيويّ في تشكيل الخطاب؛ إذ لولا السّؤال لما تشكّل الجواب على هذه الصّورة، ولولا طلب البيان لما ظهرت الحاجة إلى هذا النّمط من التّوثيق والتّدرّج؛ ومن ثمّ، فإنّ الاعتراف في «المراجعات» يُبنى بإدخال المخاطَب في فضاء المراجعة؛ فيُمنح الكتاب قيمة حواريّة مميّزة؛ فهو يجعل الاختلاف مجالًا لاختبار الحجّة وإظهار كفاءة المتكلّم.

وبذلك يكتسب صوت المخاطَب قيمة منهجيّة خاصّة في نتائج البحث؛ فهو يشارك في بناء الحجاج نفسه؛ لأنّ طلبه للدّليل واستئذانه في المناظرة هما اللّذان يحدّدان شكل الجواب ودرجة توثيقه؛ ومن هنا، فإنّ الاعتراف في النّصّ يُبنى حواريًّا.

أمّا على مستوى الهويّة، فقد حرص البحث على تجنّب القفز التّعميميّ من شخص شرف الدّين إلى جماعة جبل عامل بأسرها. لذلك ميّز بين إيثوس المتكلّم، أي صورة الذّات التي يبنيها شرف الدّين داخل الخطاب، وبين الهويّة العامليّة بوصفها نسقًا ثقافيًّا أوسع؛ وبناءً على هذا التّمييز، يرى البحث أنّ خطاب شرف الدّين في «المراجعات »يقدّم نموذجًا مكثّفًا لبعض ملامح الهابيتوس العلميّ العامليّ: الدّقّة التّوثيقيّة، وسعة

الإحالة، وأدب المحاورة، والقدرة على العبور من المجال المحلّيّ إلى المجال الإسلاميّ الأوسع. وبهذا المعنى، تتجلّى الهويّة العامليّة حضورًا معرفيًّا يتكوّن داخل الخطاب ومن خلاله.

معالجة الإشكاليّة وأسئلة البحث

وبالعودة إلى إشكاليّة البحث المركزيّة، التي تساءلت عن الكيفيّة التي يسهم بها الخطاب الحجاجيّ في كتاب «المراجعات» في تمثيل الهويّة العامليّة وبناء صورة الذّات العالمة المحاورة، يمكن القول إنّ البحث قد بيّن أنّ هذه الهويّة تُبنى في الكتاب من خلال بنية حجاجيّة دقيقة تنتج صورة المتكلّم وتمنحه مشروعيّته. فالذّات العامليّة تظهر في النّصّ عبر إيثوس شرف الدّين بوصفه عالمًا موثّقًا، ومحاورًا منضبطًا، ومحتكمًا إلى الدّليل، وقادرًا على مخاطبة الآخر من داخل مجال معرفيّ مشترك؛ وبهذا تكون الإجابة عن الإشكاليّة أنّ «المراجعات» يمثّل الهويّة العامليّة بوصفها حضورًا معرفيًّا يتشكّل في الخطاب ومن خلاله.

أمّا السّؤال الأوّل، المتعلّق بخصائص البنية الحجاجيّة في «المراجعات»، فقد أظهر البحث أنّ هذه البنية تقوم على تدرّج واضح يبدأ بتأسيس ميثاق المناظرة في المراجعة الأولى، ثمّ ينتقل إلى صياغة الإشكال المركزيّ في المراجعة الثّالثة، ثمّ إلى بناء الجواب بالدّليل في المراجعة الرّابعة. وهذا التّدرّج يكشف أنّ الحجاج في الكتاب مسار منظّم ينتقل من طلب الحقيقة إلى تحديد موضع الخلاف، ثمّ إلى الاحتكام إلى الأدلّة الشّرعيّة.

وأمّا السّؤال الثّاني، المتعلّق بوظيفة السّؤال والجواب في تنظيم العلاقة بين الذّات والآخر، فقد بيّن البحث أنّ السّؤال يعمل آليّة لإنتاج الحجاج نفسه؛ إذ يستدعي الجواب، ويحدّد مجال البرهنة، ويجعل الآخر حاضرًا في بنية الخطاب؛ كما أنّ الجواب يبني صورة المتكلّم من خلال التّوثيق، والتّدرّج، وضبط العلاقة مع المخاطَب. وبذلك تصبح المراسلة بنية لإنتاج المعنى والاعتراف.

وأمّا السّؤال الثّالث، المتعلّق بالعلامات السّيميائيّة التي تمثّل الهويّة العامليّة، فقد خلص البحث إلى أنّ أبرز هذه العلامات هي: الدّليل، والسّند، والإحالة، والمصدر، وأدب المحاورة، ونفي التّعصّب، والاحتكام إلى الأدلّة الشّرعيّة؛ فهذه العناصر تعمل بوصفها علامات على صورة الذّات العالمة، وعلى مشروعيّتها داخل المجال الحواريّ؛

ومن هنا، فإنّ الهويّة العامليّة تُستنتج من طريقة اشتغال هذه العلامات داخل النّصّ.

وأمّا السّؤال الرّابع، المتعلّق بتحوّل الإحالة إلى النّصوص والمصادر إلى أداة في بناء المشروعيّة، فقد تبيّن أنّ التّوثيق في «المراجعات» هو جزء من منطق الحجاج، فحين يربط شرف الدّين موقفه بالأدلّة الشّرعيّة، وينفي أن يكون صادرًا عن تحزّب أو تعصّب، فإنّه يجعل من التّوثيق علامة على الانضباط العلميّ وعلى أحقّيّة المتكلّم بالمشاركة في المجال المعرفيّ؛ وبذلك تتحوّل الإحالة إلى وسيلة لإنتاج الاعتراف.

أمّا السؤال الخامس، المتعلّق بإمكان قراءة «المراجعات» بوصفه مقاومة رمزيّة للتهميش المعرفيّ، فقد أظهر البحث أنّ هذه المقاومة تظهر في تحويل المعرفة إلى وسيلة للحضور، فالكتاب يقاوم اختزال الاختلاف في العصبيّة من خلال ردّه إلى الدّليل، ويقاوم التّهميش عبر بناء صورة ذات علميّة قادرة على مخاطبة الآخر من موقع النّدّيّة .ومن ثمّ، فإنّ المقاومة الرّمزيّة في «المراجعات» هي مقاومة بالمعرفة والتّوثيق والحوار.

وبناءً على معالجة الإشكاليّة وأسئلة البحث، يمكن إجمال نتائج الدّراسة في أنّ كتاب« المراجعات» يبني مشروعيّته من خلال تضافر الحجاج والتّوثيق والحوار؛ فالسّؤال يظهر فيه بوصفه آليّة لتنظيم الإشكال، والجواب يأتي بناءً متدرّجًا لصورة المتكلّم وسلطته العلميّة. كما تبيّن أنّ الإحالة إلى النّصوص والمصادر تتحوّل داخل الكتاب إلى علامة على المشروعيّة، وأنّ إيثوس شرف الدّين، بما يتضمّنه من دقّة توثيقيّة وأدب حواريّ واحتكام إلى الدّليل، يقدّم نموذجًا مكثّفًا لحضور علميّ عامليّ عابر للمكان. وبذلك تظهر الهويّة العامليّة في «المراجعات» أثرًا خطابيًّا يتشكّل من خلال المعرفة والحجاج والاعتراف.

ولا يدّعي البحث أنّه استنفد جميع دلالات «المراجعات» أو أحاط ببنيته كاملة؛ إذ اقتصر على عيّنة تأسيسيّة محدّدة من المراجعات الأولى والثّالثة والرّابعة، قصد بها الكشف عن آليّات البناء الأولى في الخطاب؛ ومن هنا، يمكن أن تتّجه دراسات لاحقة إلى تحليل مراجعات أخرى أكثر امتدادًا، أو مقارنة «المراجعات» بنصوص حواريّة أخرى في الفكر الإسلاميّ الحديث، أو دراسة لغة المجاملة العلميّة، وصيغ الاعتراف، وصورة الآخر، وأنماط التّوثيق في مجمل الكتاب.

المصادر والمراجع

أولًا :المصادر والمراجع العربيّة

1. ابن منظور. «لسان العرب». بيروت: دار صادر، د.ت.
2. الأمين، محسن .«أعيان الشيعة» .تحقيق حسن الأمين .بيروت: دار التعارف للمطبوعات، 1983/1403هـ.
3. الأمين، محسن.«خطط جبل عامل» .بيروت: دار المحجّة البيضاء،2002.
4. آل صفا، محمّد جابر.«تاريخ جبل عامل». بيروت: دار النهار،1998.
5. الزركلي، خير الدّين. «الأعلام». بيروت: دار العلم للملايين، 2002.
6. شرف الدّين، عبد الحسين.«المراجعات». تحقيق وتعليق حسين الرّاضي .ط .3. بيروت: الدّار الإسلاميّة.
7. صليبا، جميل. «المعجم الفلسفي». بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982.
8. عباسي، مهرداد.« العلاّمة شرف الدين في كتابات المستشرقين: مقالة وارنر أندي أنموذجًا ».ترجمة أحمد عبد الجبّار، 7 كانون الأول/ديسمبر 2016.
9. اللواتي، مشتاق بن موسى.« حقيقة كتاب المراجعات للعلامة شرف الدين الموسوي». مركز الأبحاث العقائدية، 16 تشرين الأول/أكتوبر 2023 .
10. مركز الأبحاث العقائدية .«سليم البشري» . مركز الأبحاث العقائدية، 16 تشرين الأول/أكتوبر. 2023
11. مكي، محمّد كاظم. «الحركة الفكريّة والأدبيّة في جبل عامل». بيروت: دار الأندلس،1988.

ثانيًا :المراجع الأجنبيّة

1. Amossy, Ruth. “Argumentation and Discourse Analysis.” In The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis, edited by Johannes Angermuller, Dominique Maingueneau, and Ruth Wodak. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.
2. Bourdieu, Pierre. Outline of a Theory of Practice. Translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
3. Cros, Edmond. Theory and Practice of Sociocriticism. Minneapolis:

University of Minnesota Press, 1988.

4. Eco, Umberto. A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

5. Perelman, Chaïm, and Lucie Olbrechts-Tyteca. The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1969.

6. Toulmin, Stephen. The Uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press, 1958

تقويم منظومات التّربية والتّعليم بين منطق القياس ومنطق المعنى:

قراءة تحليليّة نقديّة في ضوء تحوّلات الحوكمة التّعليميّة

Education System Evaluation Between the Logic of Measurement and the Logic of Meaning: A Critical Analytical Perspective in Light of Transformations in Educational Governance

د. وفاء داري

Dr. Wafaa Shaher Dari

تاريخ الاستلام 2026 /3/11 تاريخ القبول 2026 /4/30

الملخّص

تشهد نظم التّربية والتّعليم حول العالم توسّعًا في عمليّات تقويم الأداء، لكنّ هذا التّوسّع غالبًا ما يختزل التّعليم إلى مؤشّرات رقميّة محدودة، متجاهلًا التّعقيد الفعليّ للعمليّة التّعليميّة وتفاعلها مع السّياقات الثّقافيّة والاجتماعيّة. تتجلّى المفارقة في أنّ الاختبارات الدّوليّة مثل PISA و OECD أصبحت معيارًا عالميًّا للجودة، رغم أنّ معظمها يقيس المعرفة السّطحية ولا يلتقط العمق المعرفيّ أو الفروق الفرديّة للمتعلّمين. وفي هذا السّياق تبرز أهميّة التّقويم المؤسّسيّ بوصفه إطارًا أشمل لتحليل أداء المنظومات التّربويّة، إذ يتجاوز قياس التّحصيل الفرديّ ليشمل فاعليّة المؤسّسات التّعليميّة وسياساتها. كما تسهم مؤشّرات الأداء التّربويّ في توفير أدوات تحليليّة تساعد على فهم كفاءة النّظم التّعليميّة وتوجيه سياسات تحسين الجودة. يهدف هذا البحث إلى تفكيك الأسس النّظريّة لتقويم منظومات التّربيّة والتّعليم، وتحليل الخطاب الدّوليّ حول جودة التّعليم، من خلال منهج تحليليّ نقديّ يعتمد على تحليل نماذج التّقويم العالميّة والبرمجيّات التّعليميّة الحديثة، مع دمج المبادئ التّربويّة لفلسفة التّعلم النّشط، ونموذج Merrill لتصميم التّعليم. تُظهر النّتائج أنّ التّقويم المعاصر يركّز على المخرجات القابلة للقياس فقط، ويهمل الجوانب المعرفيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، كما أنّ النّماذج الحاليّة غالبًا ما تتجاهل دمج المعرفة الجديدة في عالم المتعلّم، وهو ما يقوّض التّراكم المعرفيّ والتّعلّم التّطبيقيّ. كما يبرز البحث الحاجة إلى إعادة تصميم أدوات التّقويم بما يعكس التّفاعل الدّيناميكيّ بين المعلّم

والمتعلّم والمحتوى وبيئة التّعلم. تقدّم هذه الورقة مساهمة علمية من خلال تقديم إطار مفاهيمي متكامل لتقويم منظومات التّربية والتّعليم، يجمع بين القياس الكمّي والتّحليل النّوعيّ، ويراعي الفروق الفرديّة ويعزّز جودة التّعليم، ما يفتح المجال لمراجعات سياسات التّعليم على المستويين الوطنيّ والدّوليّ.

الكلمات المفتاحيّة: تقويم منظومات التّعليم، التّقويم المؤسّسيّ، جودة التّعليم، الحوكمة التّعليميّة، المساءلة التّعليميّة، التّقييم واسع النّطاق، الفروق الفرديّة في التّعلّم.

Abstract

Education systems around the world are witnessing a significant expansion in performance evaluation practices. However, this expansion often reduces education to a limited set of numerical indicators, overlooking the inherent complexity of the learning process and its interaction with broader cultural and social contexts. A notable paradox emerges as international assessments such as PISA and OECD indicators have become global benchmarks of educational quality, even though many of these measures primarily capture surface-level knowledge and fail to reflect deeper learning or individual differences among students.

Within this context, institutional evaluation has gained increasing importance as a broader framework for understanding the performance of educational systems. Rather than focusing solely on individual achievement, it extends to examining the effectiveness of educational institutions, policies, and learning environments. Likewise, educational performance indicators provide analytical tools that support policymakers in assessing system efficiency and guiding quality improvement efforts.

This study aims to deconstruct the theoretical foundations of educational system evaluation and analyze international discourses surrounding educational quality. It adopts a critical analytical approach that examines global assessment models and contemporary educational technologies,

while integrating principles of active learning philosophy and Merrill's instructional design model.

The findings indicate that contemporary evaluation practices tend to prioritize measurable outputs while overlooking cognitive, social, and psychological dimensions of learning. Moreover, many prevailing models fail to incorporate new knowledge within learners' real-life contexts, which weakens cumulative knowledge development and limits applied learning. The study therefore highlights the need to redesign evaluation tools in ways that reflect the dynamic interaction between teacher, learner, content, and learning environment.

This paper contributes to the field by proposing an integrated conceptual framework for educational system evaluation that combines quantitative measurement with qualitative analysis, acknowledges individual differences among learners, and strengthens the relationship between evaluation practices and the broader goal of improving the quality of education. Such an approach may open new pathways for rethinking educational policies at both national and international levels.

Keywords: Educational System, Evaluation, Institutional Evaluation, Quality of Education, Educational Governance, Educational Accountability, Large-Scale Assessment, Individual Differences in Learning.

المقدمة

في الوقت الّذي أصبحت فيه نظم التّعليم حول العالم خاضعة لعمليّات قياس وتقييم غير مسبوقة من حيث الاتّساع والكثافة، لا يزال السّؤال الجوهريّ مطروحًا: هل تقيس هذه المنظومات ما ينبغي قياسه فعلًا، أم أنّها تعيد إنتاج تصور ضيق للتّعليم يختزل قيمته في مؤشّرات رقميّة قابلة للمقارنة الدّوليّة؟ لقد شهدت العقود الأخيرة صعود ما يمكن تسميته بثقافة القياس التّربويّ، حيث تحوّلت مؤشّرات الأداء والاختبارات واسعة النّطاق إلى أدوات مركزيّة في توجيه السّياسات التّعليميّة وتقييم جودة النّظم التّربويّة. ومع اتساع نطاق هذه الممارسات، بات التّقويم لا يُنظر إليه بوصفه أداة تشخيصيّة لتحسين التّعلم

فحسب، بل تحوّل تدريجيًّا إلى آلية حوكمة تؤثّر في تصميم المناهج، وأساليب التّدريس، وحتّى في تعريف النّجاح التّعليميّ ذاته. غير أنّ هذا التّحوّل، على الرّغم من أهميته في تعزيز المساءلة والشّفافية، أثار في الوقت نفسه نقاشًا نقديًّا متزايدًا داخل الأدبيّات التّربويّة المعاصرة. فالكثير من الباحثين يشيرون إلى أن التّركيز المفرط على النّتائج القابلة للقياس قد يؤدّي إلى اختزال العمليّة التّعليميّة في مخرجات كميّة محدودة، في حين أنّ التّعلم بوصفه ظاهرة إنسانيّة معقّدة يتشكّل عبر تفاعل ديناميكي بين المتعلّم، والمعرفة، والسّياق الاجتماعيّ والثّقافيّ. ومن هنا يبرز التّوتر بين منطق القياس الّذي يسعى إلى إنتاج مؤشّرات قابلة للمقارنة، ومنطق المعنى التّربويّ الّذي يركز على بناء الفهم العميق وتنمية القدرات المعرفيّة العليا لدى المتعلّمين. وتتجلّى هذه الإشكاليّة بصورة أوضح في ظلّ انتشار الاختبارات الدّوليّة واسعة النّطاق الّتي أصبحت مرجعًا عالميًا للحكم على جودة التّعليم. فهذه الاختبارات، رغم ما تقدّمه من بيانات مقارنة بين الدّول، لا تعكس بالضّرورة تعقيد عمليّات التّعلم داخل الصّفوف الدّراسيّة، ولا تكشف بصورة كافية عن الكيفيّة الّتي يندمج بها التّعلّم في خبرات المتعلّمين اليوميّة أو في قدرتهم على التّعامل مع المشكلات الواقعيّة. في هذا السّياق، تبرز الحاجة إلى إعادة التّفكير في الأسس النّظريّة الّتي تقوم عليها عمليّات تقويم منظومات التّربية والتّعليم، بما يسمح بالانتقال من التّركيز الضّيق على قياس المخرجات إلى فهم أعمق للعلاقات الّتي تربط بين تصميم التّعلم، وطبيعة المعرفة، والمهارات الّتي يتطلّبها عالم سريع التّغيّر.

ومن هذا المنطلق، يكتسب النّظر إلى التّعلّم بوصفه عمليّة نشطة ومتمركزة حول حلّ المشكلات الواقعيّة أهميّة خاصّة. فالاتّجاهات الحديثة في تصميم التّعليم تشير إلى أنّ التّعلم الأكثر فاعليّة يحدث عندما ينخرط المتعلّمون في معالجة مشكلات حقيقيّة، ويستدعون معارفهم السّابقة، ويختبرون تطبيق المعرفة الجديدة في سياقات متعدّدة. ويعكس هذا التّصور تحوّلًا تدريجيًا من نماذج التّعليم القائمة على نقل المعرفة إلى نماذج أكثر ديناميكيّة تركّز على بناء المهارات المركّبة والقدرة على التّعامل مع المشكلات غير محدّدة البنية، وهي مهارات باتت تشكّل جوهر الكفاءة في مجتمعات المعرفة المعاصرة.

في ضوء هذه التّحوّلات، يصبح تقويم منظومات التّربية والتّعليم مسألة تتجاوز مجرد قياس الأداء الأكاديميّ للمتعلّمين، لتشمل تحليل الكيفية الّتي تدعم بها النّظم التّعليميّة

بناء المعرفة، وتنمية المهارات، وتعزيز القدرة على التّعلّم المستمر. ومن هنا تنبع أهميّة إعادة فحص الأسس المفاهيميّة الّتي يستند إليها تقويم التّعليم، بهدف تطوير مقاربات أكثر شمولًا تستطيع التقاط التّعقيد الحقيقيّ لعمليّات التّعلم داخل المؤسّسات التّعليميّة، وإعادة فحص الأسس المفاهيميّة لتقويم التّعليم، والانتقال من قياس الأداء الأكاديميّ الضّيق إلى تحليل كيفيّة دعم النّظم التّعليميّة لبناء المعرفة وتعزيز التّعلم المستمر، عبر مقاربات أكثر شمولًا تلتقط التّعقيد الحقيقيّ لعمليّات التّعلم.

إشكاليّة البحث

على الرّغم من أهميّة تحوّل أنظمة التّعليم نحو المساءلة والشّفافيّة، إلا أنه أثار جدلًا نقديًّا حول اختزال العمليّة التّعليميّة في مخرجات كميّة، مما خلق توتّرًا بين منطق القياس ومنطق بناء المعنى العميق. وتتفاقم هذه الإشكاليّة مع انتشار الاختبارات الدّوليّة الّتي تقدّم بيانات مقارنة لكنّها تفشل في عكس تعقيد التّعلم داخل الفصول، أو كيفيّة تفاعل المتعلّمين مع المشكلات الواقعيّة. هنا تكمن أهميّة التّحوّل نحو نماذج تعليميّة ديناميكيّة تركّز على التّعلّم النّشط القائم على حلّ المشكلات الحقيقيّة، وتنمية المهارات المركّبة بدلًا من نقل المعرفة. وفي هذا الإطار، يسعى بحثي إلى إعادة فحص الأسس المفاهيميّة لتقويم التّعليم، والانتقال من قياس الأداء الأكاديميّ الضّيق إلى تحليل كيفيّة دعم النّظم التّعليميّة لبناء المعرفة وتعزيز التّعلم المستمر، عبر مقاربات أكثر شمولًا تلتقط التّعقيد الحقيقيّ لعمليّات التّعلم.

أسئلة البحث

في ضوء الإشكاليّة السّابقة، يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأسس النّظريّة الّتي قامت عليها نماذج تقويم منظومات التّربية والتّعليم في الأدبيّات التّربويّة المعاصرة؟
2. كيف أسهمت التّحولات العالميّة في سياسات الحوكمة التّعليميّة في إعادة تشكيل مفهوم تقويم التّعليم وجودته؟
3. ما الحدود المعرفيّة والمنهجيّة الّتي تواجه النّماذج الكميّة السّائدة في تقويم النّظم التّعليميّة؟

4. كيف يمكن تطوير إطار مفاهيمي أكثر شمولًا لتقويم منظومات التّربية والتّعليم يأخذ في الاعتبار تعقيد عمليّة التّعلّم وتنمية المهارات المركبة لدى المتعلّمين؟

أهداف البحث

ينطلق هذا البحث من محاولة إعادة النّظر في الأسس النّظريّة الّتي تقوم عليها ممارسات تقويم منظومات التّربية والتّعليم في السّياق المعاصر. فمع تزايد الاعتماد على المؤشّرات الكمّيّة والاختبارات واسعة النّطاق، أصبح من الضّروري مساءلة الافتراضات المعرفيّة الّتي تستند إليها هذه الأدوات، وفحص مدى قدرتها على عكس التّعقيد الحقيقيّ للتّعلّم داخل المؤسّسات التّعليميّة. وفي هذا الإطار يسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المتكاملة:

- تحليل الأسس المفاهيميّة لنماذج التّقويم في الأدبيّات الحديثة، وتتبّع تحوّلاتها في سياق ثقافة المساءلة العالميّة.
- مناقشة كيفيّة إعادة تشكيل سياسات الحوكمة والاختبارات الدّوليّة لمفهوم جودة التّعليم، وربطه بمؤشّرات أداء قابلة للقياس.
- الكشف عن الحدود المعرفيّة والمنهجيّة للنّماذج السّائدة الّتي تختزل التّعلم في مخرجات كميّة، متجاهلة أبعاده المعرفيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة.
- تقديم تصور مفاهيميّ أكثر شمولًا يقوم على دمج القياس الكمّي بالتّحليل النّوعيّ، ويعالج التّعلّم كعمليّة ديناميكيّة تتفاعل فيها المعرفة مع السّياق والخبرة الإنسانيّة.

أهميّة البحث

تنبع أهميّة هذا البحث من كونه يعالج إشكاليّة محوريّة في النّقاش التّربويّ الرّاهن: كيف نقوّم التّعليم في عصر تتسارع فيه التّحوّلات المعرفيّة والتّكنولوجيّة، بينما نعتمد بشكل متزايد على اختبارات معياريّة تنتج بيانات ضخمة لكنّها لا تحسم الجدل حول طبيعة التّعلم الحقيقيّ؟ على المستوى النّظريّ، يقدّم البحث قراءة نقديّة للأسس المفاهيميّة الّتي قامت عليها نماذج التّقويم السّائدة، محاولًا إعادة ربطها بفلسفة التّعلم بدلًا من اختزالها في إجراءات تقنية لقياس الأداء. كما يفتح المجال للتّفكير في علاقة أكثر اتساقًا بين التّقويم وجودة التّعليم، تراعي التّعلّم العميق والمهارات المركّبة.

أمّا تطبيقيًّا، فيمكن أن يثري النّقاش حول تطوير سياسات التّقويم محليًّا ودوليًّا، من خلال تقديم إطار فكريّ يساعد صناع القرار على تجاوز الاكتفاء بقياس النّتائج الظّاهرة، نحو أدوات تدعم التّعلم الحقيقيّ بكل تعقيداته وتفاعلاته.

منهجيّة البحث

يعتمد هذا البحث على منهج تحليليّ نقديّ، يقوم على مراجعة الأدبيّات التّربويّة الحديثة بهدف تفكيك الخطاب السّائد حول تقويم التّعليم. لا أكتفي هنا بعرض الاتّجاهات المختلفة، بل أحاول الغوص في الافتراضات المعرفيّة الكامنة وراء أدوات التّقويم والمؤشرات الدّوليّة، وكيف ساهمت مؤسّسات كبرى في تشكيل مفهوم عالميّ موحّد لجودة التّعليم. كما أستعين بتحليل الخطاب التّربويّ لقراءة اللّغة الّتي تصوغ بها سياسات التّقويم تصوراتنا عن التّعلم «النّاجح» أو «القيم». ومن خلال هذا المزيج بين التّحليل النّظريّ والنّقد المفاهيميّ، أسعى للكشف عن التّوتّر الخفيّ بين منطق القياس الكمّي الّذي يهيمن على المشهد، وبين فهم التّعلم كتجربة إنسانيّة لا تختزل في أرقام.

الإطار النّظريّ

أوّلًا: تطوّر مفهوم تقويم التّعليم

لم يكن تقويم التّعليم عبر تاريخه ممارسة محايدة أو تقنيّة بحتة، بل ارتبط دائمًا بالتّصوّرات السّائدة حول طبيعة المعرفة ودور المدرسة في المجتمع. ففي بدايات القرن العشرين ارتبط التّقويم أساسًا بثقافة القياس النّفسي والتّربويّ، حيث جرى التّعامل مع التّحصيل الدّراسيّ بوصفه ظاهرة قابلة للقياس الكمّي عبر الاختبارات المعياريّة، وهو ما عزّز تصوّرًا للتّعلم يقوم على قياس المخرجات المعرفيّة القابلة للتّكميم (Biesta, 2020).

ومع توسّع النّظم التّعليميّة وازدياد الاهتمام بجودة التّعليم، أصبح التّقويم أداة مركزيّة في إدارة المؤسّسات التّعليميّة، ليس فقط لتحديد مستوى تحصيل المتعلّمين، بل أيضًا لتوجيه السّياسات التّعليميّة وتحديد كفاءة النّظم التّربويّة. غير أنّ هذا التّحول رافقه جدل علمي متزايد حول حدود النّماذج التّقليديّة للتّقويم، خاصة تلك الّتي تركّز على المعرفة التّقريريّة وتغفل العمليّات المعرفيّة العليا الّتي تشكّل أساس التّعلم العميق.

في هذا السّياق، ظهرت اتجاهات تربويّة حديثة تدعو إلى إعادة التّفكير في فلسفة التّقويم، وربطه بطبيعة التّعلّم ذاته. فقد أكّدت أدبيّات التّعلّم المعاصر أنّ التّعليم الفعّال ينبغي أن يتجاوز نقل المعرفة إلى تنمية مهارات التفكير وحلّ المشكلات المعقّدة، وهي مهارات لا يمكن قياسها بسهولة عبر الاختبارات التّقليديّة (Fullan, 2021).

كما أسهمت مفاهيم مثل التّميز التّربويّ (Excellence in Education) والتّمركز حول المتعلّم (Student–Centered Learning) في إعادة تعريف العلاقة بين التّعليم والتّقويم، إذ لم يعد الهدف من التّقويم مجرد قياس التّحصيل، بل دعم عمليّات التّعلم وتعزيز قدرة المتعلّمين على بناء المعرفة بصورة نشطة. وفي هذا الإطار برزت أيضًا أهمية التّنوّع والفروقات الفرديّة (Diversity & Individual Differences) بوصفها عنصرًا أساسيًّا ينبغي أن تراعيه النّظم التّعليميّة في تصميم أدوات التّقويم. ومن ثمّ، أخذت الأدبيّات التّربويّة المعاصرة تتّجه نحو نماذج تقويم أكثر مرونة، تستند إلى المنحى التّكامليّ (Interdisciplinary) في فهم التّعلّم، وتؤكّد أهميّة التّمايز (Differentiation) في تصميم الأنشطة التّعليميّة والتّقويميّة، بما يسمح باستيعاب الفروق بين المتعلّمين وتحقيق ما يمكن تسميته بـ»تراكميّة النّجاح» داخل المسار التّعليميّ.

في السّياق المعاصر لتطوير النّظم التّعليميّة، برز مفهوم التّقويم المؤسّسي (Institutional Evaluation) بوصفه أحد المداخل الرّئيسة لفهم جودة الأداء التّربويّ على مستوى المنظومة ككلّ، وليس على مستوى المتعلّم الفرد فقط. ويشير التّقويم المؤسّسي إلى عمليّة منهجيّة تهدف إلى تحليل أداء المؤسّسات التّعليميّة وسياساتها وبرامجها التّعليميّة في ضوء مجموعة من المعايير والمؤشّرات الّتي تعكس مدى قدرتها على تحقيق أهدافها التّربويّة والتّنمويّة. ولا يقتصر هذا النّوع من التّقويم على قياس التّحصيل الدّراسيّ، بل يمتدّ ليشمل تحليل بيئة التّعلّم، وكفاءة القيادة التّربويّة، وفعاليّة المناهج الدّراسيّة، ومستوى التّفاعل بين مكونات العمليّة التّعليميّة. ومن هذا المنظور يصبح التّقويم المؤسّسيّ أداة استراتيجيّة لتحسين جودة التّعليم وتعزيز التّميز التّربويّ (Excellence in Education) من خلال ربط عمليّات التّقويم بعمليّات التّخطيط والتّطوير داخل المؤسّسات التّعليميّة (Scheerens, 2021).

ثانيًا: النّماذج العالميّة لتقويم النّظم التّعليميّة

مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، شهد مجال تقويم النّظم التّعليميّة تحوّلًا كبيرًا تمثّل في صعود ما يعرف بالتّقييمات الدّوليّة واسعة النطاق، والّتي تهدف إلى مقارنة أداء الأنظمة التّعليميّة عبر الدّول. وقد أدّت مؤسّسات دوليّة دورًا محوريًّا في هذا المجال، من أبرزها Organisation for Economic Co-operation and Development الّتي تشرف على برنامج Programme for International Student Assessment، إضافة إلى الدّراسة الدّوليّة Trends in International Mathematics and Science Study الّتي تنظّمها International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

تهدف هذه الدّراسات إلى قياس قدرة المتعلّمين على تطبيق المعرفة في مواقف حياتية، وليس فقط استرجاع المعلومات، وهو ما يعكس تحوّلًا تدريجيًّا في فهم طبيعة التّعلّم. ومع ذلك، فقد أصبحت نتائج هذه الاختبارات في كثير من الأحيان مرجعًا رئيسيًّا للحكم على جودة النّظم التّعليميّة، الأمر الّذي دفع العديد من الدّول إلى إعادة توجيه سياساتها التّعليميّة استجابة لمتطلّبات هذه التّقييمات (Breakspear, 2022).

إلى جانب ذلك، أسهمت مؤسّسات دوليّة أخرى مثل World Bank في تطوير مؤشّرات لقياس جودة التّعليم ضمن ما يعرف بـ World Bank Education Indicators، والّتي تسعى إلى ربط أداء النّظم التّعليميّة بمؤشّرات التّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة.

وقد أدّى هذا التّوسع في استخدام التّقييم واسع النّطاق (Large-scale Assessment) إلى تعزيز ما يعرف بثقافة المساءلة التّعليميّة (Educational Accountability)، حيث أصبحت نتائج الاختبارات والمؤشّرات الإحصائيّة أداة رئيسيّة لمساءلة المؤسّسات التّعليميّة وصانعي السّياسات. غير أنّ هذا التّوجّه لم يخلُ من انتقادات، خاصّة فيما يتعلّق بقدرته المحدودة على التقاط الأبعاد المعقّدة للتّعلّم.

ثالثًا: التّحوّل نحو الحوكمة التّعليميّة القائمة على البيانات

مع تسارع التّحولات الرّقميّة وتطوّر تقنيّات تحليل البيانات، بدأت النّظم التّعليميّة تعتمد بشكل متزايد على البيانات في إدارة السياسات التّعليميّة واتّخاذ القرارات. وقد أدى ذلك إلى

ظهور ما يمكن تسميته بثقافة البيانات التّعليميّة (Education Datafication)، حيث يجري جمع وتحليل كميّات كبيرة من البيانات حول أداء المتعلّمين والمؤسّسات التّعليميّة. ففي هذا السياق، أصبحت الحوكمة التّعليميّة (Educational Governance) تعتمد بدرجة كبيرة على المؤشّرات الكميّة والتّحليلات الإحصائيّة، وهو ما عزّز دور التّقويم بوصفه أداة لإدارة النّظم التعليمية وتوجيه السّياسات التّربويّة (Williamson, 2023). غير أنّ هذا التّحول يثير تساؤلات مهمة حول طبيعة العلاقة بين البيانات والتّعلّم، وحول الكيفية الّتي يمكن من خلالها استخدام البيانات لدعم التّعلّم بدل أن تتحوّل إلى غاية في حدّ ذاتها.

ومن ناحية أخرى، يشير بعض الباحثين إلى أنّ الاعتماد المفرط على البيانات قد يؤدّي إلى ما يسمى بـ"تبسيط التّعقيد التّربويّ"، حيث يتمّ اختزال العمليّات التّعليميّة الغنيّة والمتعدّدة الأبعاد في مؤشّرات رقميّة محدودة. وفي هذه الحالة يصبح التّقويم أقرب إلى آليّة إداريّة للضّبط المؤسّسي منه إلى أداة تربويّة لدعم التّعلّم.

رابعًا: الانتقادات المعاصرة لنماذج التّقويم الكمّي

في ضوء التّحوّلات السّابقة، ظهرت في الأدبيّات التّربويّة المعاصرة موجة متزايدة من الانتقادات للنّماذج التّقليديّة لتقويم التّعليم، خاصة تلك الّتي تعتمد بصورة شبه حصريّة على الاختبارات المعياريّة والمؤشّرات الكميّة. ويرى عدد من الباحثين أنّ هذه النماذج تعكس تصوّرًا اختزاليًا للتّعلّم، حيث يتمّ التّركيز على قياس ما يمكن اختباره بسهولة، بدل قياس ما يعد أكثر أهميّة من الناحية التّربويّة (Biesta, 2020). ومن أبرز الانتقادات الموجهة لهذه النّماذج أنّها تميل إلى تجاهل السّياقات الاجتماعيّة والثّقافيّة الّتي يتشكّل فيها التّعلّم، كما أنّها لا تأخذ في الاعتبار بدرجة كافية الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. إضافة إلى ذلك، فإنّ الاعتماد الكبير على الاختبارات الموحّدة قد يؤدّي إلى توجيه العمليّة التّعليميّة نحو ما يعرف بظاهرة «التّعليم من أجل الاختبار»، حيث يصبح الهدف الضّمنيّ للتّعليم هو تحقيق نتائج مرتفعة في الاختبارات بدل تعزيز الفهم العميق للمعرفة. وفي هذا الإطار، يدعو عدد متزايد من الباحثين إلى تطوير نماذج تقويم أكثر شمولًا، تجمع بين القياس الكمّيّ والتّحليل النّوعيّ، وتراعي طبيعة التّعلم بوصفه عمليّة إنسانيّة معقدة. كما يشدّد هؤلاء الباحثون على أهميّة ربط التّقويم بفلسفة التّمركز حول المتعلّم،

بحيث يصبح التّقويم جزءًا من عمليّة التّعلم نفسها، لا مجرد أداة لقياس نتائجها. ومن هنا يبرز التّحدّي الأساسيّ أمام النّظم التّعليميّة المعاصرة، وهو كيفيّة تصميم أنظمة تقويم قادرة على تحقيق التّوازن بين متطلّبات المساءلة والشّفافيّة من جهة، والحاجة إلى دعم التّعلّم العميق وتنمية القدرات المعرفيّة العليا لدى المتعلّمين من جهة أخرى.

التّحليل والمناقشة

في ضوء الإطار النّظري السّابق، يمكن النّظر إلى تقويم منظومات التّربية والتّعليم بوصفه مجالًا تتقاطع فيه اعتبارات تربويّة ومعرفيّة وسياسية في آن واحد. فالتّقويم لم يعد مجرد أداة تقنيّة لقياس تحصيل المتعلّمين، بل أصبح عنصرًا محوريًّا في بنية الحوكمة التّعليميّة (Educational Governance) وفي آليات المساءلة التّعليميّة (Educational Accountability) الّتي تعتمدها الدّول والمؤسّسات الدّوليّة لتقييم جودة التّعليم.

أوّلًا: الأسس النّظريّة لتقويم منظومات التّعليم

تشير الأدبيّات التّربويّة المعاصرة إلى أن نماذج تقويم التّعليم تطوّرت تاريخيًا ضمن إطارين رئيسيّين. يتمثّل الأوّل في النّموذج القياسيّ الّذي يركّز على قياس المخرجات التّعليميّة القابلة للتّكميم من خلال الاختبارات المعياريّة والمؤشّرات الإحصائيّة، وهو النّموذج الّذي عزّزته التّقييمات الدّولية واسعة النّطاق مثل Programme for International Student Assessment و Trends in International Mathematics and Science Study. أمّا الإطار الثّاني فيرتبط باتجاهات تربويّة حديثة ترى أنّ التّقويم ينبغي أن يكون جزءًا من عمليّة التّعلّم نفسها، بحيث يسهم في دعم بناء المعرفة وتنمية مهارات التّفكير العليا لدى المتعلّمين. ومن هذا المنظور، يتقاطع تقويم التّعليم مع مفاهيم تربويّة أساسيّة مثل التّمركز حول المتعلم (Student–Centered Learning) والتّميّز التّربويّ (Excellence in Education)، إذ يصبح الهدف من التّقويم ليس فقط قياس ما يعرفه المتعلم، بل فهم الكيفيّة الّتي يبني بها المعرفة ويطبّقها في سياقات مختلفة.

ثانيًا: التّحوّلات العالميّة في تقويم النّظم التّعليميّة

أسهمت المؤسّسات الدّوليّة خلال العقود الأخيرة في إعادة تشكيل مفهوم تقويم التّعليم

من خلال تطوير مؤشّرات مقارنة بين الدّول وربطها بأجندات التّنمية الاقتصاديّة. وقد لعبت Organisation for Economic Co-operation and Development دورًا بارزًا في هذا المجال من خلال برامج التقييم الدّوليّة الّتي تسعى إلى قياس قدرة المتعلّمين على توظيف المعرفة في مواقف حياتيّة. كما اعتمدت مؤسّسات دوليّة أخرى مثل World Bank على مؤشّرات تعليميّة متعدّدة لقياس كفاءة النّظم التّعليميّة وربطها بمؤشّرات التّنمية البشريّة. وقد أدّى هذا التّوجه إلى تعزيز ثقافة التّقييم واسع النّطاق (Large-scale Assessment) وإلى توسيع دور البيانات التّعليميّة في توجيه السياسات التّربويّة. غير أنّ هذا التّحوّل، رغم أهميّته في تعزيز الشّفافيّة والمساءلة، يثير تساؤلات حول مدى قدرة هذه المؤشّرات على تمثيل التّعقيد الحقيقيّ لعمليّات التّعلم داخل البيئات التّعليميّة، خاصّة في ظلّ التّنوّع الثّقافيّ والاجتماعيّ بين النّظم التّعليميّة المختلفة.

ثالثًا: العلاقة بين التّقويم وجودة التّعليم

يظهر من تحليل الأدبيّات أنّ العلاقة بين تقويم النّظم التّعليميّة (Educational System Evaluation) وجودة التّعليم (Quality of Education) علاقة مركبة تتجاوز مجرد قياس نتائج التّعلّم. فالتّقويم يمكن أن يسهم في تحسين جودة التّعليم عندما يستخدم بوصفه أداة تشخيصيّة تساعد المعلمين والمؤسّسات التّعليميّة على فهم عمليّات التّعلّم وتطويرها. وفي المقابل، قد يؤدّي الاعتماد المفرط على الاختبارات المعياريّة إلى تضييق مفهوم الجودة التّعليميّة، بحيث يتمّ اختزالها في مؤشّرات أداء محدودة. وفي هذه الحالة تصبح العمليّة التّعليميّة موجّهة نحو تحقيق نتائج مرتفعة في الاختبارات بدل تعزيز الفهم العميق للمعرفة. ومن هنا تبرز أهميّة تبني نماذج تقويم تراعي التّنوّع والفروقات الفرديّة (Diversity & Individual Differences) بين المتعلّمين، وتدعم استراتيجيّات التّمايز (Differentiation) في التّعليم، بما يسمح بتطوير بيئات تعلّم أكثر شمولًا وقدرة على تحقيق التّميز التّربويّ.

رابعًا: وفي إطار التّقويم المؤسّسي للنّظم التّعليميّة

تكتسب مؤشّرات الأداء (Performance Indicators) أهميّة خاصّة بوصفها أدوات تساعد في قياس مدى فاعليّة المنظومة التّربويّة في تحقيق أهدافها. وتشمل

هذه المؤشّرات عادة مجموعة من الأبعاد المتكاملة، مثل جودة مخرجات التّعلّم، وكفاءة المعلّمين، ومستوى تكافؤ الفرص التّعليميّة، وفعاليّة الإدارة التّربويّة، إضافة إلى قدرة المؤسّسات التّعليميّة على الاستجابة للفروق الفرديّة بين المتعلّمين. وتشير الأدبيّات الحديثة إلى أنّ بناء منظومة متكاملة من مؤشّرات الأداء يسهم في تعزيز المساءلة التّعليميّة (Educational Accountability) وفي توفير قاعدة بيانات تساعد صناع القرار على تطوير السّياسات التّعليميّة بصورة أكثر استنادًا إلى الأدلّة (OECD, 2022). ومع ذلك، يؤكّد عدد من الباحثين أن هذه المؤشّرات ينبغي أن تستخدم بحذر، بحيث لا تتحوّل إلى أدوات بيروقراطيّة للقياس فقط، بل تبقى مرتبطة بهدف أعمق يتمثل في دعم التّعلّم وتحسين جودة التّعليم داخل المؤسّسات التّربويّة

النّتائج الفكريّة للدّراسة

في ضوء التّحليل السّابق، يمكن تلخيص النّتائج الفكريّة الرّئيسة للبحث في ثلاث ملاحظات أساسيّة:

أولًا: يشير تطوّر سياسات التّقويم المعاصرة إلى ميل واضح نحو هيمنة المنطق القياسيّ في تقييم التّعليم، حيث أصبحت المؤشّرات الكميّة والاختبارات واسعة النّطاق المرجع الأساسيّ للحكم على أداء النّظم التّعليميّة.

ثانيًا: يكشف التّحليل عن وجود فجوة واضحة بين ما يقاس وما يحدث فعليًّا داخل الصّفوف الدّراسيّة، إذ لا تستطيع العديد من أدوات التّقويم الحاليّة التقاط الأبعاد المعرفيّة والاجتماعيّة المعقّدة لعمليّة التّعلّم.

ثالثًا: تؤكّد الأدبيّات التّربويّة الحديثة الحاجة إلى نماذج تقويم متعدّدة الأبعاد تجمع بين القياس الكميّ والتّحليل النّوعيّ، وتراعي طبيعة التّعلم بوصفه عمليّة ديناميكيّة تتفاعل فيها المعرفة مع السّياق والخبرة الإنسانيّة.

رابعًا: توسيع مفهوم الجودة: تجاوز المخرجات الأكاديميّة نحو مفهوم أوسع لجودة التّعليم (Quality of Education) يشمل الأبعاد المعرفيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، ويرسّخ التّقويم كأداة لدعم التّميّز التّربويّ (Excellence) وتنمية مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات.

التوصيات

في ضوء ما توصّل إليه التّحليل من نتائج، يمكن اقتراح مجموعة من التّوصيات الّتي قد تسهم في تطوير ممارسات تقويم منظومات التّربية والتّعليم بما يتلاءم مع طبيعة التّعلّم في القرن الحادي والعشرين.

1. تطوير نماذج تقويم تربويّ تجمع بين القياس الكمّيّ والتّحليل النّوعيّ، بحيث لا يقتصر الحكم على جودة التّعليم على نتائج الاختبارات المعياريّة، بل يشمل تحليل عمليّات التّعلّم، وأساليب التّدريس، وطبيعة التّفاعل داخل البيئة الصّفيّة.
2. إعادة النّظر في دور التّقييمات الدّوليّة واسعة النّطاق بحيث تستخدم بوصفها أدوات تشخيصيّة لفهم أداء النّظم التّعليميّة، لا بوصفها معيارًا وحيدًا للحكم على جودة التّعليم أو ترتيب الدّول في مؤشّرات المقارنة العالميّة.
3. تعزيز توجّهات التّمركز حول المتعلّم (Student-Centered Learning) داخل أنظمة التّقويم التّربويّ، بما يسمح بتصميم أدوات تقويم تراعي الفروق الفرديّة (Individual Differences) وتدعم استراتيجيّات التّمايز في التّعليم (Differentiation).
4. توسيع مفهوم جودة التّعليم (Quality of Education) ليشمل الأبعاد المعرفية والاجتماعيّة والثّقافيّة للتّعلّم، بحيث يصبح التّقويم أداة لدعم التّميّز التّربويّ (Excellence in Education) وتنمية مهارات التّفكير وحلّ المشكلات، لا مجرد أداة لقياس المخرجات الأكاديميّة.
5. العمل على تطوير أنظمة تقويم مؤسّسيّ شاملة داخل النّظم التّعليميّة تعتمد على مجموعة متكاملة من مؤشّرات الأداء التّربويّ، بحيث تسهم هذه الأنظمة في دعم عمليّات التّخطيط التّربويّ وتحسين جودة التّعليم على مستوى المؤسّسة التّعليميّة والمنظومة التّربوية ككلّ.

الخاتمة

تكشف القراءة التّحليليّة لتطوّر تقويم منظومات التّربية والتّعليم عن تحوّل عميق في موقع التّقويم داخل السّياسات التّعليميّة المعاصرة. فبعد أن كان يُنظر إليه تقليديًّا بوصفه أداة لقياس تحصيل المتعلّمين، أصبح اليوم عنصرًا محوريًّا في إدارة النّظم التّعليميّة وتوجيه السّياسات التّربويّة على المستويين الوطنيّ والدّوليّ. غير أنّ هذا التّحوّل، رغم ما يوفّره من فرص لتعزيز المساءلة والشّفافيّة، يطرح في الوقت ذاته تساؤلات جوهريّة حول طبيعة التّعلّم الّذي ينبغي قياسه، وحول الحدود الّتي تواجه النّماذج القياسيّة في تمثيل التّعقيد الحقيقيّ للعمليّة التّعليميّة. فالتّعلم لا يحدث في فراغ إحصائيّ، بل يتشكّل داخل سياقات اجتماعيّة وثقافيّة غنيّة، ويعتمد على تفاعل مستمر بين المتعلّم والمعرفة والبيئة التّعليميّة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعادة التّفكير في فلسفة التّقويم التّربويّ بحيث ينتقل من التّركيز الضّيق على قياس المخرجات إلى فهم أعمق للعمليّات الّتي تنتج التّعلّم ذاته. إنّ بناء منظومات تقويم أكثر توازنًا، تجمع بين البيانات الكميّة والتّحليل التّربويّ النّوعيّ، يمكن أن يسهم في إعادة ربط التّقويم بالمعنى التّربويّ للتّعليم، ويعزّز قدرة النّظم التّعليمية على دعم التّعلم العميق وتنمية القدرات المعرفيّة الّتي يتطلّبها عالم سريع التّغيّر.

قائمة المراجع

- Biesta, G. (2020). Educational assessment and the measurement of learning: Beyond the limits of testing. Routledge.
- Breakspear, S. (2022). The impact of international large-scale assessments on education policy. OECD Publishing.
- Fullan, M. (2021). The right drivers for whole system success. Centre for Strategic Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). Education policy outlook: Building responsive and resilient education systems. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). PISA 2022 results: What students know and can do. OECD Publishing.
- Scheerens, J. (2021). Educational effectiveness and institutional evaluation in education systems. Springer.
- Williamson, B. (2023). Big data in education: The digital future of learning, policy and practice. Sage Publications.
- World Bank. (2021). World development report: Data for better lives. World Bank Publications.

الإسكندر الأكبر ومدينة صور قراءة تاريخيّة ومنهجيّة
في الصّراع السّياسيّ والعسكريّ

Alexander the Great and the City of Tyre

A Historical and Methodological Reading of the Political and Military Conflict

د.هاني حسن حوماني[1]

Dr. Hani Hassan Houmani

تاريخ الاستلام 5/ 1 / 2026 تاريخ القبول 25/ 2/ 2026

ملخّص

يهدف هذا البحث إلى دراسة حصار الإسكندر الأكبر لمدينة صور سنة 332 ق.م بوصفه حدثًا مفصليًّا في التّاريخ القديم، جمع بين الصّراع السّياسيّ والمواجهة العسكريّة، ويتناول الأبعاد التّاريخيّة والاستراتيجيّة لهذا الحصار من خلال قراءة تحليليّة ومنهجيّة تُبرز تفاعل القوى السّياسيّة والعسكريّة في تلك المرحلة؛ كما يسعى إلى تفسير موقف المدينة الصّوريّة الرّافض للخضوع للإسكندر، ودوافعه السّياسيّة والاقتصاديّة، مقابل الرّؤية التّوسّعيّة التي تبنّاها الإسكندر لتوحيد الشّرق والغرب تحت سلطته.

اعتمدت الدّراسة المنهج التّاريخيّ التّحليليّ القائم على قراءة المصادر القديمة والمراجع الحديثة، بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين القائد الفاتح والمدن المستقلّة في الشّرق الأدنى، وخلصت إلى أنّ حصار مدينة صور كان صراعًا سياسيًّا واستراتيجيًّا يعكس رؤية الإسكندر للعالم وموقع مدينة صور ضمن مشروعه الإمبراطوريّ.

كلمات مفتاحيّة: الإسكندر الأكبر– مدينة صور– الحصار العسكريّ– السّياسة التّوسّعية– الصّراع السّياسيّ والعسكريّ– التّاريخ القديم– الفينيقيّون– المنهج التّحليليّ التّاريخيّ.

1– دكتور محاضر في كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة في الجامعة الإسلاميّة.

Abstract

This study aims to examine Alexander the Great's siege of the city of Tyre in 332 BCE as a pivotal event in ancient history that combined political conflict with military confrontation. The research explores the historical and strategic dimensions of this siege through an analytical and methodological reading that highlights the interaction between political and military forces during that period. It also seeks to explain Tyre's refusal to submit to Alexander, along with its political and economic motivations, in contrast to Alexander's expansionist vision aimed at unifying East and West under his authority.

The study adopts the analytical historical method, based on a close reading of ancient sources and modern references, in order to uncover the nature of the relationship between the conquering leader and the independent cities of the Near East. It concludes that the siege of Tyre was not merely a military battle, but rather a political and strategic conflict that reflects Alexander's worldview and the position of Tyre within his imperial project.

Keywords: Alexander the Great, Tyre, military siege, expansionist policy, political and military conflict, ancient history, Phoenicians, analytical historical method.

المقدّمة

يُعدّ حصار الإسكندر الأكبر لمدينة صور سنة 332 ق.م أحد أبرز الأحداث في التّاريخ القديم، لما شكّله من نقطة تحوّل في مسار العلاقات بين الشّرق والغرب، ولِما عكسه من تداخلٍ بين البعدين السّياسيّ والعسكريّ في مشروع الإسكندر التّوسّعيّ؛ فقد كانت مدينة صور الفينيقيّة تتمتّع بمكانةٍ استراتيجيّة بارزة على السّاحل الشّرقيّ للبحر المتوسط، فصارت هدفًا أساسيًّا في خطّة الإسكندر الرّامية إلى بسط السّيطرة على الموانئ الشّرقيّة، وضمان التّواصل البحريّ نحو مصر والشّرق الأدنى.

تمثّل هذه الدّراسة محاولة لتحليل حصار مدينة صور قراءةً تاريخيّة ومنهجيّة، تتناول أبعاده السّياسيّة والعسكريّة، وتبحث في الأساليب التي اعتمدها الإسكندر لتحقيق النّصر

على الرّغم من مقاومة المدينة الصّلبة، كما تسعى إلى فهم خلفيّات الموقف الصّوريّ الرّافض للخضوع، ودلالاته في ضوء التّوازنات الإقليميّة آنذاك.

الإشكاليّة

ما الأبعاد السّياسيّة والعسكريّة التي ميّزت حصار الإسكندر الأكبر لمدينة صور سنة 332 ق.م؟ وكيف تعكس منهجه في التّوسّع والسّيطرة؟

أهمّيّة الدّراسة

تبرز أهمّيّة هذا البحث في كونه يسعى إلى دمج التّحليل التّاريخيّ بالمنهج السّياسيّ والعسكريّ، لفهم أحد أبرز فصول الصّراع بين الشّرق والغرب في العصور القديمة، كما يُسهم في إبراز كيفيّات التّفكير الاستراتيجيّ عند الإسكندر الأكبر، وفهم مكانة مدينة صور كمركز حضاريّ مقاوم في وجه التّوسّع المقدونيّ.

أهداف الدّراسة

1. تحليل الأبعاد السّياسيّة والعسكريّة لحصار مدينة صور.
2. إبراز الدّور التّاريخيّ للمدينة في موازين القوى الإقليميّة.
3. تفسير منهج الإسكندر في التّعامل مع المدن المقاومة سياسيًّا.
4. إيضاح انعكاسات هذا الحدث على مسار التّوسّع المقدونيّ في الشّرق.

منهج الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج التّاريخيّ التّحليليّ النّقديّ، المدعوم بالمنهج الوَصفيّ المقارن، وذلك لملاءمته طبيعة الموضوع الذي يتناول حدثًا تاريخيًّا عسكريًّا مفصليًّا في العالم القديم، هو حصار الإسكندر الأكبر لمدينة صور واحتلالها سنة 332 ق.م.

خطة الدّراسة

قسّمت الدّراسة إلى ثلاثة أقسام، يتناول القسم الأوّل الإسكندر الأكبر، فيُظهر لنا شخصيّته القياديّة واستراتيجيّته العسكريّة، ومعاركه مع الفرس في بداية حملته على الشّرق، ويبيّن القسم الثّاني خلفيّة معركة مدينة صور وأسبابها، ويقدّم لمحة تاريخيّة

عن نشأة هذه المدينة وازدهارها، كما يحاول تفسير الأسباب التي جعلتها تواجه الغازي المقدونيّ من دون المدن الفينيقيّة الأخرى، ويسرد القسم الثّالث أحداث المعركة بأدقّ التّفاصيل، مظهرًا المراحل التّحضيريّة لها، وميزان القوى لكلا الطّرفين، وتسلسل الأعمال القتاليّة التي انتهت بانتصار الإسكندر وارتكابه مجازر فظيعة بعد احتلال المدينة، ذهب ضحيّتها آلاف الصّوريّين.

1 – الإسكندر الأكبر: شخصيّته القياديّة وحملته على الشّرق

في بداية هذا البحث، لا بدّ لنا من تسليط الضوء على شخصيّة الإسكندر الأكبر، فهو القائد العسكريّ الذي لم يخسر معركة قطّ، والابن المتأثّر بوالديه، والتّلميذ الذي اكتسب المعرفة والحكمة من أستاذه أرسطو. ونتناول أيضًا في هذا القسم كيفيّة تأسيس الجيش المقدونيّ والاستراتيجيّة القتاليّة لهذا الجيش تحت قيادة الإسكندر، ثمّ نوجز لكبريات المعارك التي قادها ضدّ الفرس قبل وصوله إلى المشرق وفرض حصاره على مدينة صور.

1 – 1 شخصيّة الإسكندر الأكبر[11]

تعدّ شخصيّة الإسكندر الأكبر من أبرز النّماذج القياديّة في التّاريخ، إذ اتّسمت بطموح استثنائيّ دفعه إلى تجاوز حدود مملكته في مقدونيا والسّعي نحو بناء إمبراطورية عالميّة واسعة؛ وقد تجلّت عبقريّته العسكريّة في قدرته على التّخطيط السّريع والحسم في المعارك، حيث حقّق انتصارات حاسمة على الإمبراطوريّة الفارسيّة، معتمدًا على مرونة تكتيكيّة عالية. كما عُرف بشجاعته الشّخصيّة، إذ كان يشارك جنوده القتال في الصّفوف الأماميّة، فتعزّزت ثقتهم به، وولائهم لقيادته، إلى جانب تمتّعه بكاريزما مكّنته من توحيد جيوش متعدّدة الأعراق والثّقافات تحت راية واحدة.

وفي سياق مشروعه التّوسّعيّ تبنّى سياسة قائمة على الاندماج الثّقافيّ، فشجّع على التّفاعل بين الحضارات اليونانيّة والشّرقيّة، فأسهم في نشوء ملامح حضاريّة مشتركة؛ ومع ذلك لم تخلُ شخصيّته من جوانب سلبيّة، إذ نُسب إليه التّسرّع والانفعال خصوصًا في المراحل المتأخّرة من حياته، وقد أثّر ذلك أحياناً في قراراته وسلوكه.

1– Philip Freeman, Alexander the Great, First Edition, Simon & Schuster Publishing House, USA, 2011,P. 45.

1 – 2 حياة الإسكندر

وُلد الإسكندر في العام 356 ق.م. في مقدونيا شمال اليونان[11]، وبحلول عامه الثّلاثين كان قد أسّس أحد أعظم الإمبراطوريّات التي عرفها العالم القديم؛ وتأثّر كثيرًا بوالده الملك فيليب الثّاني، وورث عنه جيشًا قويًّا، ومملكة سيطرت على كامل المدن اليونانيّة، وأحبّ والدته الملكة «أولمبياس» كثيرًا، وأحبّته هي لدرجة أنّها اتُّهمت بقتل زوجها فيليب لتوريثه العرش.

كان لأمّ الإسكندر أثر كبير في تكوين شخصيّته؛ فقد كانت والدته أولمبياس شديدة الجمال، وذات ذكاء، وحكمة، ودهاء، وشجاعة، وقد بلغ من عنايتها بمظهرها أنّها سافرت إلى بابل؛ لتتبخّر وتستحمّ بالكندر –وهو أحد أنواع البخور– وهي حامل بالإسكندر؛ فسمّته عند ولادته «إس كندر» أي «روح البخور»[22].

وكانت أولمبياس تعمل أحيانًا ككاهنة في المعبد، وتدّعي انتسابها إلى سلالة الآلهة، وأنّ الإسكندر هو ابن الإله زويس؛ ولم يلبث الطفل أن تأثّر بهذه المزاعم، ولا سيّما أنّ والدته كانت تشرف بنفسها على تربيته، وتعمل على تدريبه على القتال والفروسيّة؛ وقد أسهم هذا الاعتقاد –بحسب بلوتارخ– في ترسيخ شعور التّفوّق في نفس الإسكندر، فظلّ قلبه وروحه ساميين، لا يعرفان اليأس، طوال سنوات حملاته وفتوحاته.

أمّا والد الإسكندر، فيليب الثّاني، فتحلّى ببنيةٍ قويّةٍ ورياضيّة، وبشجاعةٍ لافتة، ومزاجٍ حادّ، وكان شديد الميل إلى الحرب، غير أنّه جمع إلى ذلك قدرًا من الرّحمة، والوفاء بالعهود، واحترام الآخرين؛ وكان المثال الأعلى للإسكندر، إذ شبّ على رؤيته يحقّق انتصارًا تلو آخر، فترسّخت في نفسه معاني البطولة والقيادة.

ولم تكن العلاقة بين فيليب وأولمبياس مستقرّة، وازداد الأمر تعقيدًا حين ادّعت أولمبياس أنّ الإسكندر ليس ابنًا بيولوجيًّا لفيليب، بل هو ابن الإله زيوس؛ فتعمّد فيليب

1– تقع مقدونيا في الزّاوية الشّماليّة الشّرقيّة لشبه الجزيرة اليونانيّة وعلى الرّغم من أنّ بعض اليونانيّين القدماء كانوا يرون أنّ حدود بلادهم الشّماليّة تقع عند جبال الأولمب؛ أي أنّها لا تمتدّ لتشمل مقدونيا إلّا أنّ الباحثين يتّفقون اليوم على كون المقدونيّين جزءًا من الشّعوب اليونانيّة أو الهلينيّة. (نبيه فارس، الإسكندر المقدوني، دار العلم للملايين، بيروت، الطّبعة الثّالثة، 1983، ص 11–14).

2–هارولد لامب، الإسكندر المقدونيّ، ترجمة: عبد الجبّار المطلبي ومحمّد ناصر الصّانع، مؤسّسة فرانكلين للطّباعة والنّشر، بغداد، نيويورك، 1965، ص 15.

بعد ذلك إثارة غضب أولمبياس من خلال المجاهرة علنًا بعلاقاته النّسائيّة، وانتهى المطاف بأن تواطأت مع أحد الجنرالات ودبّرت عمليّة اغتيال زوجها، فضمنت بذلك انتقال الحكم إلى يد ابنها الإسكندر.

وتأثّر الإسكندر بمعلّمه أرسطو، كبير فلاسفة اليونان[13] وأحد تلامذة أفلاطون، إذ تولّى تربيته العلميّة منذ أن بلغ الثّالثة عشرة من عمره، فدرّبه تدريبًا شاملًا في فنون الخطابة والأدب، وحفّزه على الإقبال على العلوم والطبّ والفلسفة، وظلّ يشرف على تعليمه وتهذيبه مدّة أربع سنوات؛ وقد أسهم أرسطو في إيقاظ شغف المعرفة في نفس الإسكندر، وتعميق ميله إلى القراءة والاطّلاع؛ حتّى قيل إنّ «الإلياذة» كانت من أحبّ الكتب إلى قلبه؛ وقد تأثّر الإسكندر بشخصيّة «أخيل»، بطل هذه الملحمة، تأثّرًا بالغًا، وربّما كان لهذا الأثر الأدبيّ دور في تشكيل خياله البطوليّ، ودفعه إلى الصمود أمام أسوار صور كما فعل قبله «أخيل» أمام أسوار طروادة.

1 – 3 الجيش المقدونيّ وعقيدته القتاليّة

كان الإسكندر قائدًا فذًّا لم يخسر معركةً قطّ، على الرّغم من أنّ أغلب الجيوش الّتي واجهها فاقت جيشه عددًا وعدّة؛ وقد عُني الباحثون في دراسة عبقريّته العسكريّة برصد جملةٍ من العوامل التي أسهمت في تفوّقه الميدانيّ؛ ويأتي في مقدّمتها قدرته على توظيف طبيعة الأرض، مهما تباينت خصائصها، كما عُرِف باندفاعه الدّائم وإصراره على أن يكون موقعه على رأس جنوده ضمن أسلوب جديد في القتال عُرِف بـ «أسلوب الجبهة المنحرفة»[21]؛ وسنبيّن ملامح هذه العبقريّة العسكريّة، بعد تمهيدٍ تاريخيّ موجز يتناول نشأة الجيش المقدونيّ.

يُعزى الفضل في تأسيس الجيش المقدونيّ إلى فيليب الثّاني، والد الإسكندر وملك مقدونيا، الذي امتدّ حكمه بين عامي 359 و336 ق.م؛ إذ سعى من خلال هذا الجيش إلى منافسة الممالك اليونانيّة الأخرى وفرض الهيمنة عليها؛ وقد انخرط في صفوفه أبناء العائلات النّبيلة، فصار عنده قاعدة متينة.

1- متوديوس زهيلاتي، الإسكندر الكبير، دار طلاس، الطبعة الأولى، دمشق، 1999، ص 12.
2- متوديوس زهيلاتي، المرجع السابق، ص 52.

واستغلّ فيليب عائدات الذّهب المستخرج من مناجم بلاده في تجهيز الفرسان بالمعدّات والمستلزمات الحربيّة الحديثة، وفي تسليح عناصر المشاة بأحدث الأسلحة وتدريبهم على التّقنيّات العسكريّة[12]؛ فتمكّن الجيش، بقيادة فيليب، من توحيد بلاد اليونان تحت راية مقدونيا، قبل أن يتجاوز حدوده في عهد الإسكندر، ضمن مشروع توسّعيّ استهدف السّيطرة على «العالم القديم» الخاضع آنذاك للإمبراطوريّة الفارسيّة. ويُقصد بهذا المصطلح الرّقعة الجغرافيّة التي تضمّ اليوم العراق وإيران وتركيّا وسوريا ولبنان وفلسطين والأردن ومصر وغيرها.

وتعود عبقريّة الإسكندر العسكريّة إلى حُسن استغلاله لموقع المعركة، وإلى حرصه على التّدريب المستمرّ لعناصر المشاة والفرسان، فضلًا عن استراتيجيّته الجريئة القائمة على المبادرة؛ وقد حظي من جنوده بولاءٍ مطلق، نتيجة انخراطه الشّخصيّ في المعارك، ووجوده في ميادين التّدريب، كما زوّد جيشه بسلاحٍ متقدّم سابقٍ لعصره، تمثّل في رماحٍ طويلةٍ يبلغ طولها نحو ستة أمتار، قادرة على قتل الخصم عن بعد، وكان ينازل العدوّ حيث يلقاه، أي في الموضع الذي يتمركز فيه الخصم، محوّلًا بذلك شروط المواجهة المفروضة إلى عناصر تفوّق؛ وقد مكّنته بصيرته الثّاقبة وإحاطته الدّقيقة بمعطيات الميدان، إلى جانب قدرته على تعبئة جنوده وتنظيم قطاعات جيشه، من تنسيق قواه وفق ما تقتضيه طبيعة الأرض، فيُحسن استثمارها، ويجعلها في خدمة خططه القتاليّة.

كان الإسكندر يخوض معاركه في مقدّمة صفوفه، محتفظًا غالبًا بقيادة الميمنة عند الهجوم، ومُسنِدًا إلى أبرز قادته مهمّة تثبيت العدوّ عند الميسرة. وقد انسجم هذا التّوزيع مع طبيعته الهجوميّة؛ إذ عُرف باندفاعه الشّديد في القتال، حتّى قيل إنّه كان يكاد ينسى نفسه عند سماع صوت البوق إيذانًا ببدء المعركة.

واتّبع في حروبه أسلوب «الجبهة المنحرفة»، الذي أسهم في ترجيح كفّة انتصاراته؛ إذ يقوم جوهر هذه الخطّة، الموروثة عن أبيه، على اندفاع خيّالة الميمنة بزخمٍ هجوميّ قويّ نحو ميسرة العدوّ، لزحزحتها عن مواقعها ودفعها إلى التّراجع، في حين يظلّ الجناح المقدونيّ الآخر صامدًا، فيتسنّى له إذ ذاك التّوغّل جانبيًّا في صفوف العدوّ والطّعن في خاصرته المكشوفة.

1- قيس الجنابي، الإسكندر المقدوني ومشروعه العالمي في بابل، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلّد 5، العدد 1، 2015، ص 211.

1 – 4 تاريخ العلاقات الفارسيّة اليونانيّة

تأسّست الإمبراطوريّة الفارسيّة على يد قورش الكبير نحو عام 559 ق.م، وبلغت ذروة اتّساعها حدودًا شملت كامل أرجاء الشّرق الأدنى؛ فامتدّ نفوذها إلى مناطق غربيّ الأناضول، والعراق، وإيران، وسوريا، ولبنان، وفلسطين، ومصر[11]؛ فتمكّنت من التّحكّم بالطّرق التّجاريّة المؤدّية جميعها إلى البحر الأبيض المتوسّط عبر البرّ والبحرّ.

يُعدّ قوروش من أهمّ ملوك الفرس على الإطلاق، ويُحكى الكثير عن سياسة التّسامح والانفتاح التي انتهجها، يليه في الأهمّيّة داريوس الكبير الّذي تحدّث المؤرخّون اليونانيّون كثيرًا عنه وعن ابنه ارتحششتا الأوّل، كونهما قادا حملات عدّة لغزو اليونان ضمن ما عرف بالحروب اليونانيّة – الفارسيّة.

بدأت هذه الحروب عام 499 ق.م، وانتهت عام 449 ق.م، وأسفرت عن بسط النّفوذ الفارسيّ على مساحات واسعة في آسيا الصّغرى، غير أنّها لم تخلُ من إخفاقات عدّة؛ وقد استغلّ اليونانيّون هذه الإخفاقات لتضخيم صورة انتصاراتهم، وتأكيد الهزائم التي أوقعوها بالفرس؛ وهنا تكمن الإشكاليّة في أنّ معظم ما وصلنا عن هذه الحروب يستند إلى مصادر إغريقيّة، أي إلى رواية أحد طرفيّ النّزاع، في حين تغيب الرّواية الفارسيّة أو تكاد تنعدم. ومن هنا تقتضي القراءة النّقديّة التّعامل بحذر مع هذه الأخبار، ولا سيّما في ما يتّصل بتقدير أعداد الجيوش وحجم الإنجازات العسكريّة؛ ففي معركة ترموبيل، على سبيل المثال، تذكر المصادر الإغريقيّة أنّ ثلاثمئة جنديّ إسبارطيّ تمكّنوا من التّأثير في مسار الجيش الفارسيّ، الذي قدّرت هذه المصادر نفسها عديده بنحو مئةٍ وثمانين ألف مقاتل، وهي صورة أسهمت في إضفاء طابع أسطوريّ على بطولة هؤلاء المقاتلين.

ولا تزال رواية ترموبيل مادّةً خصبةً لعشرات المؤلّفات والأعمال السينمائيّة إلى يومنا هذا؛ غير أنّ المفارقة تكمن في أنّ هذه السّرديّات لا تسلّط الضّوء بشكل موضوعيّ على قوّة الجيش الفارسيّ الذي تابع سيره بعد ترموبيل إلى أثينا فاحتلّها وأحرقها، ويبالغ في تمجيد من يصفهم بالأبطال اليونانيّين.

1– انظر: أريانوس، «حملة الإسكندر»، ترجمة د. أحمد حمادة، دمشق: دار دمشق للطباعة والنشر، 1998، ص 45.

ونحن لا ننكر دفاع اليونانيّين عن أرضهم، ولكنّنا نعتقد أنّ البطولات التي تتحدّث عنها النّصوص مبالغ فيها إلى حدّ كبير؛ ففي الواقع لا يمكن الحديث عن انتصارات استثنائيّة لليونان على فارس خلال هذه المعارك، فالوقائع تُثبت العكس، ولا مجال للمقارنة –برأينا– بين العملاق الفارسيّ وبين المدن اليونانيّة الصّغيرة والضّعيفة الواقعة على أطراف الإمبراطوريّة الفارسيّة.

على أنّ هذا المشهد سيتحوّل تحوّلًا جذريًّا مع انطلاق حملة الإسكندر على الشّرق في منتصف القرن الرّابع قبل الميلاد، حيث يغدو الحديث عن انتصارات حاسمة على الفرس أمرًا قائمًا على معطياتٍ تاريخيّة واضحة؛ وفي مطلق الأحوال، يتبيّن أنّ الإغريق ظلّوا على امتداد تلك المرحلة في حالة قلقٍ دائم من التّهديد الفارسيّ، من دون أن يمتلكوا القدرة على إزالته عسكريًّا قبل وصول الإسكندر الأكبر إلى سدّة الحكم.

1 – 5 حملة الإسكندر على الشّرق

بعد مقتل الملك فيليب، خلفه الإسكندر على عرش مقدونيا واليونان، وهو في العشرين من عمره؛ ولم تمضِ سوى سنتين حتى تمكّن من توحيد المدن اليونانيّة تحت قيادته، قبل أن يتّجه شرقًا في مشروعه التّوسّعيّ؛ وكانت الإمبراطوريّة الفارسيّة تحكم العالم القديم بأكمله، فوقع أول صدام بين الطّرفين في معركة نهر غرانيكوس الذي يجري في إقليم طروادة، ويصبّ في بحر مرمرة في دولة تركيّا حاليًّا.

ومع اندلاع المعركة، نشر الفرس قوّات فرسانهم وحشدوها على الضّفّة الشّديدة الانحدار للنّهر، وجعلوا المرتزقة خلفهم، في حين وضع الإسكندر فرسانه على المجنبة، فنقل الفرس مقاتليهم أيضًا إلى المجنبة المقابلة للفرسان المقدونيّين، إلّا أنّ الإسكندر قام على رأس مجموعة من هؤلاء الفرسان بعمل مباغت مهاجمًا حملة الرّماح والنّبال الموجودين على المجنبة الأخرى، فلم يستطع هؤلاء الصّمود في وجهه؛ كما أسهم عامل التّوقيت في ترجيح كفّة المقدونيّين؛ إذ شنّ الإسكندر هجومه في توقيت ما بعد الظّهر، حين كانت أشعّة الشّمس مواجهةً لعيون الجنود الفرس، فارتبكوا وضعفت قدرتهم على الصّمود.

أثبتت هذه المعركة عبقريّة الإسكندر في تنظيم صفوف جنوده، ومباغتة أعدائه، وقدرته على اتّخاذ القرارات الحاسمة، إضافة إلى إخلاص قادته، ووفائهم له.

كانت معركة نهر الغرانيكوس شبه مرتجلة، إلّا أنّها فتحت الباب أمام المنازلة الكبرى في إيسوس، حيث حشد الملك الفارسيّ داريوس جيشًا فاق عديده المئتي ألف مقاتل بحسب المصادر اليونانيّة؛ وتقع إيسوس قرب ممرّ كيليكيا في خليج مدينة الإسكندرون في تركيّا الحاليّة.

وبدأت المعركة عندما عَلِم الإسكندر أنّ داريوس الثّالث وصل إلى سهل إيسوس وركّز قواه فيه[11]، وكان السّهل ضيّقًا، فتشكّل عامل إيجابيّ لجيش الإسكندر الذي لم يكن يتجاوز الثّلاثين ألفًا، في حين كان سلبيًّا للجيش الفارسيّ الكبير فقد أعاق انتشاره؛ وهكذا، غدا التّفوّق العدديّ للفرس في هذه المعركة عديم الجدوى، نظرًا لضيق الميدان واستحالة الانتشار العرضيّ للقوى.

وصل المقدونيّون عند حلول الظّلام إلى الممرّ المؤدّي إلى معسكر الفرس، فاجتازوه بعد تأمين المرتفعات المشرفة عليه، ثمّ أراح الإسكندر جنوده على المنحدرات المشرفة على سهل إيسوس حتّى مطلع الفجر، حيث انطلق الهجوم من مواقع الانحدار نحو السّهل، وقد سمح هذا التّموضع المرتفع للإسكندر الإحاطة بتفاصيل تمَركُز فرق العدوّ، فلاحظ تكثيف خيّالتهم على ميمنتهم، فأدرك أنّهم قد يعدّون العدّة للقيام بحركة التفاف حول الميسرة المقدونيّة؛ واستنادًا إلى ذلك، عدّل خطّته، فأكمل تعبئة صفوف رجاله، ثمّ أمر الخيّالة بالانتقال سرًا من الميمنة إلى الميسرة، بهدف مفاجأة الفرس، ومهاجمتهم في نقطة ضعفهم.

وجعل الإسكندر هدفه خرق ميسرة الفرس للوصول إلى وسط جبهتهم حيث كان الملك الفارسيّ يتابع، من على مركبته الفخمة، مجرى القتال؛ وبالفعل قام الإسكندر بهذه المهاجمة المباغتة وغير المتوقّعة، فأحدث صدمة في صفوف القوى المعادية التي استطاع خرقها متقدّمًا بسرعة باتّجاه الملك؛ ولمّا رأى هذا الأخير أنّ الإسكندر أصبح على قاب قوسين منه، لوى عنان مركبته وهرب لا يسأل عن شيء، وكان ذلك إيذانًا بتبعثر جيش الفرس وتشرذمه، فانهار سريعًا وحقّق المقدونيّون انتصارًا حاسمًا.

وكان لانتصار الإسكندر أثر معنويّ وعسكريّ عظيم على جنوده، فعلى الرّغم من أنّ داريوس الثّالث، ملك الفرس، تمكّنَ من الفرار إلّا أنّ عددًا من أفراد أسرته وقعوا في

1- أريانوس، المرجع السابق، ص 54.

الأسر، فاضطرّ إلى عرض التّنازل عن الأراضي الفارسيّة الواقعة غرب نهر الفرات للإسكندر مقابل إطلاق سراحهم، فردَّ الإسكندر على ذلك العرض بالرّفض وزحف باتّجاه ساحل المشرق بغية إخضاعه وحرمان الفرس من موانئه، فاستسلمت مدنٌ كثيرة للمقدونيّين واستولى على بعضها من دون صعوبة كبيرة، لكنّهم اضطرّوا إلى فرض حصار دام سبعة أشهر للاستيلاء على مدينة صور التي كانت تشكّل موقعًا حيويًّا ضروريًّا للسّيطرة على القوّة البحريّة.

2 – خلفيّة وأسباب حصار الإسكندر لصور

نتناول في هذا القسم الأحداث التي جرت عشيّة بدء الحصار على مدينة صور؛ فقد ذكرنا في القسم الأوّل أنّ الإسكندر أدرك، عقب انتصاره في معركة إيسوس، ضرورة تعقّب الجيوش الفارسيّة التي أعادت تنظيم صفوفها، بغية تدمير المدينة، وتحقيق النّصر النّهائي عليها؛ غير أنّ هذا الهدف بدا مستحيلًا في ظلّ التّفوّق البحريّ للأسطول الفينيقيّ الدّاعم للفرس، فقرّر القائد المقدونيّ الزّحف على المدن الفينيقيّة لإخضاعها.

وقد فتحت أرواد وجبيل وصيدا أبوابها للجيش المقدونيّ في حين قرَّرت صور الوقوف على الحياد؛ وتعود هذه المفارقة إلى جملةٍ من العوامل التي سنعرضها في هذا القسم، إلى جانب تحليل الدّوافع غير المباشرة التي حملت الإسكندر على رفض هذا الحياد، والإصرار على إخضاع المدينة.

2 – 1 مدينة صور عبر التّاريخ

تقع مدينة صور على السّاحل الشّرقيّ لحوض البحر الأبيض المتوسّط، في المنطقة التي شهدت نشأة الحضارة الفينيقيّة وازدهارها؛ وتذكر بعض المصادر أنّ أهل صيدا أسّسوها في القرن الثّامن والعشرين قبل الميلاد؛ لتبلغ، بعد عشرين قرنًا ازدهارًا وعظمة لم يكن لهما مثيل في ذلك العصر؛ وقد جعل هذا الازدهار المدينة مطمعًا لشعوب الشّرق الأدنى القديم، فتعاقبت عليها الأطماع والاعتداءات، فتسبّب لها بالكثير من المآسي والمصاعب التي كانت تعظم أو تصغر مع اختلاف الوقت والمعتدي.

أُنشِئت صور مع بداية الألف الثّالث ق.م على مجموعة من الجزر المنتشرة على مسافة حوالى الثّمانمئة متر من اليابسة، وكانت نواة المدينة عبارة عن هيكل للإله

ملكارت، تحيط به تجمّعات سكنيّة تعتمد في معيشتها على الصّيد، وأطلق الصّوريّون على مدينتهم اسم «صرُ» الذي يعني بالفينيقيّة «الصّخر»، دلالة على الأرض الصّخريّة القاسية التي بُنيت عليها[11].

لم تؤدّ المدينة دورًا بارزًا في الألفيّتين الثّالثة والثّانية ق.م. فيما بلغت عصرها الذّهبيّ مع حلول الألفيّة الأولى ق.م. إذ شهدت ازدهارًا عمرانيًّا وتجاريًّا وثقافيًّا كما لم يعرف تاريخ المنطقة من قبل؛ ففي بداية مرحلة الازدهار هذه، قام مَلكها أحيرام بوصل الجزر –التي أنشئت المدينة عليها– ببعضها بعضًا، رادمًا جزءًا من البحر؛ فأثار ازدهارها أطماع شعوب الشّرق الأدنى القديم من أشوريّين ومصريّين وفرس وغيرهم، فهادنت حينًا بدفع الجزية، وقاومت أحيانًا بأسوارها العالية، فحافظت بذلك على حريّتها، وسجّلت في القرن السّادس ق.م. رقمًا قياسيًّا في مدّة الصّمود ضدّ الحصار، وذلك عندما حاول الملك البابليّ نبوخذ نصّر احتلالها، فلم يستطع بسبب أسوارها المنيعة وقوّة دفاعاتها، فحاصرها مدّة ثلاث عشرة سنة، ولم تسقط.

وقد شُيِّدت أسوار مدينة صور من حجارةٍ ضخمة، تعلوها أبراجٌ للمراقبة والرّمي، وجُعلت أجزاؤها العلويّة مسنّنة بشكل يسمح للرّماة بالرّمي والاحتماء، وتضمّنت هذه الأسوار بوّاباتٍ محصّنةً تتيح ضبط حركة الدّخول إلى المدينة والخروج منها؛ وإلى جانب تحصيناتها البرّيّة، أنشأ الصّوريّون مرفأين رئيسين: أحدهما شماليّ، والآخر جنوبيّ؛ وقد امتاز الميناء الشّماليّ بضيق مدخله، بشكل يمنع أيّ سفينة أجنبيّة من عبوره، ومن الممكن اصطفاف عددٍ محدود من السّفن عرضيًّا، فضلًا عن تشييد برجين على جانبيه لحمايته؛ ولا يزال قسمٌ من هذا الميناء قائمًا ومستعملًا إلى اليوم، ويُعرف باسم «ميناء الصّيّادين»؛ أمّا الميناء الجنوبيّ فكان أوسع، وتميّز هو الآخر بوجود برجين يحميان مدخله، حيث كانت تُشدّ بينهما سلاسل حديديّة ضخمة تُستخدم لإغلاق المرفأ ومنع السّفن المعادية من اقتحامه.

2 – 2 الأسباب غير المباشرة للحصار

أراد الإسكندر بسط سلطته على السّاحل الفينيقيّ بهدف حرمان الفرس من مرافئ

1- Jidejian, N., Tyre through the Ages, Dar el-Mashreq Publishers, Beirut, 1969, p.39

وأساطيل مدن هذا السّاحل، والاستفادة من أهمّيّة موقع فينيقيا كممرّ إلزاميّ باتّجاه مصر؛ غير أنّ هناك أسباب أخرى غير مباشرة أثّرت على قرارات هذا القائد العظيم، وجعلته مصمّمًا على احتلال فينيقيا، وتتعلّق هذه الأسباب بالعلاقات التّاريخيّة التي كانت تربط اليونانيّين بالفينيقيّين؛ وسنعرض ملامحها في ما يأتي:

جاب الفينيقيّون أرجاء البحر الأبيض المتوسّط منذ مطلع الألفيّة الأولى قبل الميلاد، وبلغوا سواحل الأطلسيّ، حيث أسّسوا مستعمراتٍ ومحطّاتٍ تجاريّة، من أبرزها قرطاج، المستعمرة الصّوريّة في تونس الحاليّة؛ وقد خرج من هذه المدينة، في القرنين الرّابع والثّالث قبل الميلاد، جيشٌ قويّ حقّق انتصاراتٍ عظيمة أهمّها الانتصار على روما في معركة «كان» بقيادة هنيبعل.

وترتبط مدينة صور، في الذّاكرة الإغريقيّة، بشخصيّة قدموس، الذي يُنسب إليه نقل الأبجديّة إلى اليونان، وهو شقيق «أوروبا» التي ارتبط اسمها بالقارّة الأوروبيّة؛ وتروي الأساطير اليونانيّة أنّ قدموس، ابن أجينور ملك صور، خرج بحثًا عن شقيقته التي اختطفها الإله زيوس حين كانت على شاطئ صور، بعد أن تجسّد في هيئة ثورٍ أبيض حملها إلى اليونان حيث اقترن بها؛ وعلى الرّغم من الطّابع الأسطوريّ لهذه الرّوايات، فإنّها تعكس، في جوهرها، جانبًا من التفاعلات التّاريخيّة بين الفينيقيّين واليونانيّين؛ إذ تشير إلى انتقال عناصر حضاريّة، وفي مقدّمتها الأبجديّة، وإلى قيام علاقاتٍ تجاريّة وثقافيّة بين الطّرفين؛ كما يُحتمل أن تحمل دلالةً رمزيّة على توتّراتٍ عرفتها تلك العلاقات في بعض مراحلها؛ وقد ارتبطت تسمية «أوروبا» في بعض التّأويلات بجذرٍ فينيقيّ، فالفينيقيّون يبحرون دومًا عبر البحر المتوسّط باتّجاه «الغرب» أو «الغروب» الذي أصبح فيما بعد «أوروب» أو «أوروبا»؛ وهكذا فلا معنى لاسم القارة الأوروبيّة إلّا في قاموس المفردات الفينيقيّة[11].

كان الفينيقيّون أسيادًا للبحر وللتّجارة، وكانت مستعمراتهم التّجاريّة بمثابة القلب الذي كان يضخّ الدّمّ في شرايين حوض البحر الأبيض المتوسّط ويبعث الحياة فيه؛ ويذهب بعض الباحثين إلى أنّ اليونانيّين شعروا، في مطلع الألفيّة الأولى قبل الميلاد، بنوعٍ من الدّونيّة إزاء هذا التّفوّق الفينيقيّ، ولا سيّما في المجالين البحريّ والتّجاريّ؛ فالهيمنة

1- كارول جي توماس، عالَم الإسكندر الأكبر»، مكتبة المشرق الإلكترونيّة، 1982، ص 62.

الإغريقيّة لا يمكن أن تكون شاملة، طالما أنّ هؤلاء التّجّار الأثرياء يحتفظون باستقلالهم وامتيازاتهم التّجاريّة. فكان لا بدّ من إخضاعهم كمرحلة أساسيّة من مراحل السّيطرة على العالم القديم. كما كان هناك أسباب أخرى لرغبة الإسكندر ببسط سيطرته على فينيقيا، فالأساطيل البحريّة الفينيقيَّة كانت قد شاركت في الحملات التي شنّها الفرس على مقدونيا واليونان ضمن ما عرف بالحروب اليونانيّة الفارسيّة (بين 499 ق.م و 449 ق.م.).

وفي ضوء هذا المعطى، يمكن فهم توجّه الإسكندر، بعد انتصاره في إيسوس، في التّخطيط للقضاء على التّفوّق الفينيقيّ؛ إذ إنّ ترسيخ الهيمنة الإغريقيّة كان يقتضي السّيطرة على مراكز القوّة الاقتصاديّة والبحريّة، ولا سيّما تلك التي ظلّت محتفظةً باستقلالها وامتيازاتها؛ ومن ثمّ، غدا إخضاع فينيقيا مرحلةً أساسيّة في مشروعه للسّيطرة على العالم القديم، ويُضاف إلى ذلك عاملٌ آخر يتمثّل في الدّور الذي أدّته الأساطيل الفينيقيّة في دعم الحملات الفارسيّة على مقدونيا واليونان خلال الحروب اليونانيّة–الفارسيّة (499–449 ق.م)؛ فكان لا بدّ من أن يدفع الثّمن كلّ من شارك في هذه الحروب، ومنهم الفينيقيّون.

2 – 3 حملة الإسكندر على فينيقيا

على الرّغم من انتصار الإسكندر على الفرس في معركة إيسوس، فإنّ السّيطرة على البحر الأبيض المتوسّط ظلّت في يد الفرس، بسبب انضمام السّفن الفينيقيّة لأسطولهم؛ ومن ثمّ، غدا من المتعذّر على الإسكندر ملاحقة الفرس ومواجهتهم في عمق أراضيهم، في ظلّ هذا التّفوّق البحريّ الواضح؛ وأمام هذا الواقع، أدرك الإسكندر أنّ كسر هذه الهيمنة يمرّ عبر السّيطرة على المدن الفينيقيّة، فاختار الزّحف إليها وإخضاعها، بوصف ذلك خطوةً حاسمة لتغيير موازين القوى لصالحه.

بدأ الملك المقدونيّ، كما تقدّم، زحفه عقب معركة إيسوس بمحاذاة السّاحل الفينيقيّ[12]؛ وقابل في طريقه ابنَ ملك أرواد، فبادر هذا الأخير إلى تقديم تاجٍ من الذّهب ومفتاح المدينة، معلنًا خضوعها، في حين كان ملكها يقود أسطوله في البحر تحت إمرة الفرس؛ ثمّ واصل الإسكندر تقدّمه نحو جبيل، فاستسلمت له من دون مقاومة، وعند وصوله إلى صيدا استقبله أهلها بحفاوة، وعدّوه محرّرًا من السّيطرة الفارسيّة، وكانت صيدا قد شهدت

1– متوديوس زهيلاتي، الإسكندر الكبير، دار طلاس، الطبعة الأولى، دمشق، 1999، ص 57.

ثورةً على الفرس في العامين 346–345 ق.م، أعقبها حصارٌ قاده الملك الفارسيّ أرتحششتا الثّالث؛ وتورد بعض المصادر أنّ الصّيداويّين، وقد بلغ عددهم نحو أربعين ألفًا، آثروا إحراق مدينتهم بمن فيها تفاديًا للسّبي والأسر، في حين تذهب روايات أخرى إلى أنّهم دافعوا عنها حتّى اقتحمها الفرس، فأحرقوا أجزاءً منها وقتلوا عددًا كبيرًا من سكّانها وقمعوا الثّورة.

وسيتبيّن في سياق هذا البحث أنّ مشاهد الدّمار هذه ستتكرّر، على نحوٍ ما، مع نجاح المقدونيّين في احتلال صور، غير أنّ ما يعنينا هنا هو الإشارة إلى المفارقة التّاريخيّة المتمثّلة في أنّ صيدا كانت تتعرّض للتّدمير على يد الفرس، في الوقت الذي كانت فيه العلاقات بين هؤلاء وصور في أفضل حالاتها.

عند وصول الإسكندر إلى مشارف صور، أرسلت المدينة وفدًا قدّم له تاجًا من الذّهب وكمّيّات من المؤن الغذائيّة، في بادرةٍ لتهدئة الموقف وإبداء حسن النّيّة؛ وقد قابل الإسكندر هذا الوفد بحفاوة، وأبدى رغبته في تقديم القرابين للإله ملكارت في هيكله داخل أسوار المدينة، فكان يحمل غايات مبيَّتة، ففي السّياق السّياسيّ آنذاك، إنّ دخول قائد عسكريّ للصّلاة في هيكل المدينة يعدّ إقرار بزعامته؛ وأدرك الصّوريّون ذلك، فرفضوا السّماح لأيّ مقدونيّ أو فارسيّ بدخول أسوارهم، ونصحوا الإسكندر، الذي كان يعدّ نفسه سليل هرقل، أن يقدّم أضاحيه في هيكل صور البريّة، زاعمين أنّه أقدم بكثير من هيكل الجزيرة، وأضافوا أنّ تقديم القرابين في هيكل ملكارت الموجود داخل أسوار الجزيرة هو حقّ حصريّ لملوك صور[11]؛ فأرادت من خلال هذا الموقف المخالف لمواقف المدن الفينيقيّة الأخرى، البقاء على الحياد في الحرب الدّائرة بين الفرس والمقدونيّين، فكانت المدينة تميل إلى عقد معاهدة مع الإسكندر لا إلى الخضوع له، فرفض الإسكندر مبدأ الحياد وقرّر محاصرة صور بغية احتلالها مهما كلّفه الأمر.

2 – 4 صور تمنع الإسكندر من الدّخول إليها

رحّبت صور بالفاتح المقدونيّ عند اقترابه منها، لكنّها رفضت استقباله داخل هيكلها أو السّماح له بدخول أسوارها، فشكّل هذا الموقف تحدّيًا مباشرًا للإسكندر، ففرض عليها

1– Clausewitz, Carl von, On War, David, Campbell Publishers Ltd, London, 1993, p:120

حصارًا بغية إضعافها فاحتلالها؛ وقد تميّز موقف صور عن مواقف المدن الفينيقيّة الأخرى التي استقبلت الإسكندر وفتحت له أبوابها؛ ويُعزى هذا الاختلاف إلى ثقة أهلها بعظمة اقتصادها، ومتانة تحصيناتها، وقدرة أسطولها، وقوّة نظامها السّياسيّ؛ وهي عوامل سنعرضها بتفصيلٍ لاحق.

بُنيت صور على جزيرة في وسط البحر تحيط بها الأسوار المنيعة وتحميها الأبراج العالية، وكان يفصل بين الجزيرة والبرّ قناة بحريّة بعرض حوالى ثمانمئة متر، ولم يكن هناك مكان حول الجزيرة لنصب السّلالم وتسلّق الأسوار، أو تثبيت آلات الحصار تمهيدًا لضرب الأسوار بغية تدميرها؛ وفي المقابل لم يكن للإسكندر سُفن يستطيع بواسطتها التّقدّم نحو أسوار المدينة بحرًا أو محاولة تسلّقها؛ أمّا صور فكانت تملك أسطولًا بحريًّا عظيمًا قادرًا على الدّفاع عن الجزيرة، فتعزّز اعتقاد أهلها أنّ احتلالها مستحيل؛ ومن جهة أخرى، وعد الفرس الصّوريّين إعطاءهم الاستقلال المطلق والتّوقّف نهائيًّا عن التّدخّل في شؤونهم في حال مقاومتهم للإسكندر ورفضهم الخضوع له.

كذلك، شجّع القرطاجيّون الصّوريّين على التّمسّك بموقفهم الرّافض لدخول الإسكندر؛ وقد تجلّى ذلك في الوفد القرطاجيّ الذي وصل إلى صور للمشاركة في الاحتفالات السّنويّة للإله ملكارت، فدعا أهلها إلى الثّبات في وجه المقدونيّين، واعدًا إيّاهم بإمداداتٍ مرتقبة من قرطاج؛ ويُفسَّر هذا الموقف في ضوء الرّوابط التّاريخيّة الوثيقة بين المدينتين، إذ تُعدّ صور الأمّ الحنون لقرطاج، التي تأسّست على يد الأميرة أليسار الصّوريّة نحو عام 814 ق.م، ويحمل اسمها في أصله الفينيقيّ «قَرْتْ حَدَشْتْ» أي «المدينة الحديثة»؛ وقد نجحت قرطاج لاحقًا في بناء قوّةٍ كبرى، فأسّست إمبراطوريّة عظيمة سيطرت على أجزاء واسعة من حوض البحر الأبيض المتوسّط معتمدةً على أسطولٍ بحريّ مهمّ، وقوّة عسكريّة واقتصاديّة ناشئة لا يستهان بها.

كان الحكم في صور ديمقراطيًّا، وهو الوجه الأقدم للدّيمقراطيّات التي عرفها التّاريخ؛ وعلى الرّغم من إجماع المؤرّخين على أنّ الدّيمقراطيّة انطلقت من أثينا، فالإرث الثّقافيّ والسّياسيّ اليونانيّ بقي محفوظًا إلى يومنا هذا، يوضّح الوجود الفعليّ لهذه الدّيمقراطيّة بشكلها الأوّليّ، فإنّ الدّيمقراطيّة اليونانيّة لم تكن الوحيدة في العالم القديم، ولا حتّى الأقدم، فالمدن الفينيقيّة كانت أكثريّتها عبارة عن دولة–مدينة ذات حكم ديمقراطيّ؛

وتتحدّث بعض الدّراسات الحديثة عن الجذور الفينيقيّة للدّيمقراطيّة اليونانيّة؛ غير أنّ البحث في هذه المسألة لا يزال في طور التّوسّع، ويقتضي قدرًا من التّحفّظ العلميّ.

كما يمكن، في سياقٍ أوسع، ردّ جذور النّظام الدّيمقراطيّ إلى المجتمعات البدائيّة الأولى، إذ لا يمكن التّخيّل أنّ هذه المجموعات التي كانت تتألّف من عدد قليل من الأشخاص قد حكمها ديكتاتور مثلًا، ومن المؤكّد أنّ نظام حكمها كان قائمًا على شكل من أشكال التّشاور والتّعاون؛ وفي هذا الإطار، سوف نجد أيضًا أنّ النّظام القائم في صور كان نظامًا ديمقراطيًّا قويًّا، وقد رأى الصّوريّون في الإسكندر حاكمًا عسكريًّا توتاليتاريًّا قد يقضي على نظامهم الاستشاريّ الدّيمقراطيّ في حال خضوعهم له.

3 – سير الأعمال القتاليّة وانتصار الإسكندر

اندلعت الأعمال القتاليّة في كانون الثّاني من العام 332 ق.م. بين المقدونيّين والصّوريّين الذين قاوموا الإسكندر الأكبر ببسالة، وساعدهم في ذلك موقع مدينتهم القائمة على جزيرة في البحر تحيط بها الأسوار العالية؛ وقد وصلتنا تفاصيل دقيقة عن مجريات العمليّات العسكريّة في معركة صور، كتب معظمها مؤرّخون إغريق؛ وعلى الرّغم من أنّ هذه المصادر غير محايدة إلّا أنّها بغاية الأهمّيّة والدّقّة، فهي تعطي صورة واضحة جدًّا عن تفاصيل المعركة.

وسنعرض في هذا القسم تطوّر الأحداث، بدءًا بالمراحل التّحضيريّة التي سبقت الحصار، مرورًا بالتّفوّق الصّوريّ الذي بدا واضحًا في بداية المعركة، وصولًا إلى انقلاب ميزان القوى بعد تدخّل أساطيل عدّة مدن فينيقيّة لصالح الإسكندر، فأدّى إلى انتصاره ودخوله صور، وتدميرها وارتكاب أفظع المجازر فيها.

3 – 1 المراحل التّحضيريّة للمعركة

رفضت صور الخضوع للإسكندر الأكبر، فحشد أمام أسوارها جيشًا قوامه نحو خمسين ألف عنصر، وبدأ القائد المقدونيّ يخطّط ويحضّر لاحتلال المدينة، فشحن عزيمة جنوده وأقنعهم بضرورة خوض المعركة، وجَمَع المعلومات، ووضع خطّة استمدّ مضمونها، بحسب زعمه، من الإله هرقل، فأضفى عليها بذلك بعدًا دينيًّا، وجعلها غير قابلة للنّقد، وكانت خطة الإسكندر تقضي بوصل الجزيرة باليابسة، بواسطة ممرّ من الأحجار ينتقل

عليه الجنود سيرًا لمهاجمتها[11].

قبل البدء بالحصار، أرسل الإسكندر وفدًا إلى المدينة مُهدِّدًا ومتوعّدًا الصّوريّين، فألقى هؤلاء القبض على الوفد، وقتلوا أعضاءه، ورموا جثثهم من فوق أسوار المدينة، فكان ذلك بمثابة الشّرارة الأولى، أو السّبب المباشر لبدء المعركة[22]؛ فجمع الإسكندر بعد ذلك جنوده، وألقى فيهم كلمة بليغة لتحفيزهم على القتال، ورفع معنويّاتهم، وأقنعهم بضرورة فرض الحصار على صور، وذكّرهم أنّ هذه المدينة هي الوحيدة التي تجاسرت على مجابهتهم وأوقفت موجة انتصاراتهم، وقال إنّه لا يمكنهم الذّهاب إلى مصر، ومن بعدها إلى فارس من دون السّيطرة على صور بأسطولها البحريّ العظيم وموقعها الاستراتيجي المهمّ؛ فإنّ احتلال صور ومن ثمّ مصر سوف يحرم الفرس من القدرة على إعادة تجميع قواهم، ويمهّد لطردهم إلى منطقة نهر الفرات وفقًا لخطاب الإسكندر، وأوضح أيضًا أنّه لا يمكن إطلاقًا الإبقاء على مدن غير موالية ضمن المناطق التي تُحتلّ، لما قد تشكّله هذه المدن من خطر داخليّ على المشروع المقدونيّ في المستقبل.

وحلم الإسكندر أنّ الإله هرقل أمسكه بيده، وقاده سيرًا على أرض صلبة باتّجاه أسوار صور فاتحًا له أبوابها، فدخلها وقدّم القرابين في هيكلها؛ وفي الميثولوجيا الإغريقيّة يُعدّ هرقل هو ابن زيوس الأكبر، وهو البطل الأسطوريّ المؤلَّه بعد موته الّذي أنقذ جبل أوليمبوس من شرور عمّه إله الموت بعد بذله جهودًا جبّارة؛ وإنّ الحديث عن هرقل –في هذا الإطار– يرمز إلى المصاعب الكثيرة التي ستواجه الإسكندر، ولكنّه سيتغلّب عليها تمامًا كهذا البطل الأسطوريّ.

واستوحى الإسكندر الخطّة المتعلّقة بحصار صور من حلمه، فقرّر ردم القناة البحريّة التي كانت تفصل الجزيرة عن الساحل ما يؤمّن له الانتقال على أرض صلبة لمهاجمة الأسوار؛ ولذلك استطلع المناطق الساحليّة الواقعة مقابل صور باحثًا عن المواد اللّازمة لتنفيذ مشروعه، فوجد أنّ الأخشاب والصّخور اللّازمة للأعمال متوافرة في صور البريّة

1- Arrian, The Campaigns of Alexander, Penguin Books, London, 1971, p.124
2- DeVries, Kelly. “Siege of Tyre, 332 BC.” In Battles that Changed Warfare 1457 BC – AD 1991, 28-37, Amber, London, 2008, p:30

وفي جبل لبنان[13].

قام المهندسون المقدونيّون بغرز صفّين متوازيين من الدّعائم الخشبيّة عند النّقطة السّاحليّة الأقرب للجزيرة وباتّجاهها، وكان ذلك العمل شاقًّا، ولا سيّما في البقعة القريبة من الجزيرة حيث المياه العميقة، وملأوا بعد ذلك المساحة الفارغة بين الدّعائم بالأحجار والرّدميّات التي كان يُؤتى بها من البرّ؛ وتقدّمت الأعمال بسرعة في البداية، ولكنّها تباطأت مع ازدياد عمق المياه؛ وكان الصّوريّون يراقبون ما يجري بقلّة اكتراث، ولا سيّما أنّ الممرّ لم يكن ظاهرًا فوق مياه البحر في البداية، فكان البحّارة الصّوريّون يقتربون بسفنهم من العمال مستهزئين فيسألونهم إن كان ملكهم الإسكندر أقوى من إله البحر الفينيقيّ[21].

ومع تقدّم الأعمال فوّض الإسكندر قيادة الحصار إلى أحد جنرالاته، وتوجّه إلى منطقة البقاع؛ ويبدو أنّ هذه الخطوة تندرج في إطار الحرب النّفسيّة، إذ إنّه كان يريد أن يعطي انطباعًا أنّ حصار صور ليس بالأهمّيّة، أو الخطورة التي تطلب تواجده الدّائم، كما وأراد من خلال ذلك أن يوضّح أنّه لن يبذل كلّ جهده، أو كلّ وقته في حصار مدينة واحدة.

3 – 2 التّفوّق الصّوريّ في بداية المعركة

لاحظ الصّوريّون، مع تقدّم الأعمال المقدونيّة، أنّ قسمًا من الممرّ البحريّ بدأ بالظّهور فوق سطح الماء، وأدركوا حينها حجم الخطر الذي قد يهدّدهم فيما لو استطاع العدوّ إنجاز البناء وقرّروا المواجهة؛ كان ميزان القوى يميل لصالحهم في البداية فنفّذوا هجمات منتظمة على بناة الممرّ، وتميّزت الهجمات بحركيّة صوريّة عالية وقدرة على ابتكار الجديد دائمًا، كما ونفّذت وحدات خاصّة، من سكّان الجزيرة أعمالًا قتاليّة في عمق دفاع العدوّ.

1– اسم لبنان كان يطلق على الجبال المشرفة على السّاحل الشّرقيّ للبحر الأبيض المتوسّط، وقد ذكر لبنان للمرّة الأولى في التّاريخ في الألفيّة الثّالثة قبل الميلاد، حيث قصده البطل الأسطوريّ غلغامش باحثًا عن الخلود في جبال الأرز. الأمر نفسه فعله المصريّون الذين استعملوا خشب الأرز في بناء الأهرامات، وفي تصنيع مراكب الشّمس الفرعونيّة. (كمال الصليبي، تاريخ لبنان الحديث، دار النهار للنشر، بيروت، الطبعة السابعة، 1991، ص 13–18).

2– Arrian, The Campaigns of Alexander, Penguin Books, London, 1971, p. 124

أرسل الصّوريّون قوارب قتال خفيفة إلى جانبَي الممرّ، على متنها جنود رموا سهامهم على العمّال المقدونيّين فقُتل وجُرح منهم الكثير، ولم يتكبّد الصوريّون أيّ خسائر مقارنةً بالمقدونيّين الذين وقفوا على ممرّ ضيّق وسط البحر عاجزين عن حماية أنفسهم، وارتدى المقدونيّون دروعًا مصنوعة من الجلد والحديد ولكنّ الحماية التي قدّمتها هذه الدّروع لهم بقيت محدودة، فعمد المقدونيّون إلى حماية أنفسهم من خلال الاختباء أثناء العمل خلف ستائر كبيرة من الجلد، أو القماش الخشن، مثبتة على هياكل خشبيّة؛ وبالإضافة إلى الحماية التي كانت تؤمّنها، فقد سمحت هذه السّتائر بإعادة جمع الأسهم العالقة عليها تمهيدًا لاستعمالها من جديد من قبل المقدونيّين ضدّ الصّوريّين.

قام المقدونيّون ببناء برجين متحرّكين من الخشب لتأمين حقول مراقبة ورمي لصالح العاملين في الممرّ؛ وفي المقابل، جهّز الصّوريّون سفينةً قديمة وملأوها بالأغصان اليابسة والزّفت والكبريت، ثمّ أضرموا فيها النّار، وأرسلوها باتّجاه الممرّ كي ترتطم بالأبراج؛ وقد انتشرت النّيران بسرعة، وقبل أن يتمكّن العمّال من احتوائها، أحاطت بالبرجين وبآلات الحصار الأخرى وأتت عليها.

وعند عودة الإسكندر من البقاع، وجد أنّ أضرارًا كبيرة قد لحقت بالأعمال التي أُنجزت، فكان ذلك بمثابة صفعةٍ لكبريائه، فأصرّ على متابعة العمل، واللّجوء إلى تعديلاتٍ جذريّة على شكل الممرّ وموقعه؛ وقد ارتكزت هذه التّعديلات على تغيير اتّجاه الممرّ؛ ليتلاءم مع التّيّارات المائيّة الجارفة، وعلى توسيعه بما يسمح بمناورةٍ أكبر. ونتيجةً لذلك، أصبح الممرّ قادرًا على استيعاب الأبراج المتحرّكة، وآلات الحصار التي طوّروها وزوّدوها بعجلاتٍ تتيح دفعها مع تقدّم أعمال البناء.

في مقابل ذلك نفّذت مجموعات صغيرة من الصّوريّين عمليّات قتاليّة خاصّة لإفشال التّقدّم في بناء الممرّ، إذ قامت مجموعة بالتّسلّل إلى الشّاطئ حيث كان العمّال ينقلون الحجارة، فهوجموا وأغارت فرقٌ خاصّة على العمّال المقدونيّين الذين كانوا يقطعون الأشجار في جبل لبنان ملحقةً بهم الخسائر؛ بالإضافة إلى ذلك سبح الغطّاسون الصّوريّون باتّجاه الممرّ بهدف نزع الدّعائم الخشبيّة التي كانت الرّدميّات والأحجار ترتكز عليها، فقاموا بتثبيت الخطافات على هذه الدّعائم، ثمّ عادوا إلى الجزيرة، وسحبوا بواسطة الحبال هذه الخطّافات، فانهارت الدّعائم جارفة كلّ ما عليها، وما حولها من

صخور إلى الأعماق[11].

3 – 3 انقلاب ميزان القوى لصالح المقدونيّين

أخضع الإسكندر آسيا الصغرى بسرعة لا مثيل لها، ووقف أمام أسوار صور يخسر الوقت، ولا يحقّق أيَّ نتائج، وبدأ يفكّر بفكّ الحصار ومتابعة الزّحف إلى مصر، لكنّه كان يخشى على اسمه وشهرته، إذ قد يعيّره أعداؤه بالهزيمة؛ وفي ظلّ هذا التّخبّط استطاع الإسكندر إنشاء أسطول بحريّ كبير، وإدخاله في المعركة، فيما أنهى جنوده بناء الممرّ، وأصبح بإمكانه أن يصل إلى أسوار صور عبر البرّ؛ وإلى جانب ذلك لم يصل التّعزيز الذي كان ينتظره الصّوريّون من قرطاج؛ فغيّرت هذه الأحداث مجريات المعركة وقلبت ميزان القوى لصالح الإسكندر[22].

كان الإسكندر يدرك أنّه يسير بخطى ثابتة نحو الهزيمة ما لم يُدخِل في أعماله القتاليّة آلة الحرب البحريّة بهدف فرض حصار بحريّ على صور، فتوجّه إلى صيدا لإنشاء أسطوله البحريّ؛ في هذه الأثناء قرّر ملكا أرواد وجبيل اللّذان علما بسيطرة الإسكندر على مدينتيهما، تَرْك الأسطول الفارسيّ والعودة إلى موانئهما، ومن ثمّ الالتحاق بأسطول الإسكندر.

إضافة إلى ذلك انضمّت مجموعة كبيرة من السّفن التّابعة لقبرص، ولبعض الجزر اليونانيّة للأسطول المقدونيّ، فعاد الإسكندر من صيدا بأسطول بحريّ يقدّر بـ223 سفينة، ففرض حصارًا بحريًّا على صور، فنفّذ الصّوريّون هجومًا بحريًّا لفكّ الحصار، واختاروا تنفيذه في وقت ما بعد الظهر، بوصفه وقت الاستراحة لدى المقدونيّين. غير أنّ الحظّ أسعف الإسكندر، الذي لم يكن قد أخذ قيلولته بعد، فقاد هجومًا بحريًّا معاكسًا محقّقًا النّجاح، ففشل الهجوم الصّوريّ.

وإنّ الخطر الذي شكّله دخول الأسطول المقدونيّ المستحدث في المعركة لا يكمن في فرض الحصار البحريّ على صور فقط، فقد استعملت السّفن كحاملات لماكينات الحصار التي كانت تتألّف من الأبراج والمدقّات. وتعرّف المدقّة بأنّها عامود خشبيّ ذو

1- رؤوف سلامة، أعلام ومشاهير: الإسكندر الكبير، دار المستقبل، الطبعة الأولى، بيروت، 1985، ص 57.

2- هارولد لامب، الإسكندر المقدوني، ترجمة: عبد الجبار المطلبي ومحمد ناصر الصانع، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، بغداد، نيويورك، 1965، ص 59.

رأس معدني معلّق بواسطة حبال على مركبة تسير على عجلات، بحيث يمكن أرجحة العامود ودفعه بقوة لضرب أسوار المدن؛ وفي حصار صور، استُعين أحيانًا بسفينتين لحمل البرج الواحد أو المدقّة الواحدة.

وفي تطوّرٍ ميدانيّ مهمّ، حقّق المقدونيّون إنجازًا آخر في المعركة، شكّل ضربة قويّة للصّوريّين، فقد انتهى بناء الممرّ البريّ، وأضحى من الممكن الوصول إلى صور عبر البرّ؛ ونتيجة لذلك نُصِبت أبراج الحصار والمدقّات أيضًا مقابل الأسوار، وثُبّتت على الأرض اليابسة فوق الممرّ.

وقد دافع الصّوريّون ببسالة عن المدينة، فملأوا أكياسًا من الجلد، ووضعوا داخلها أعشابًا بحريّة، وألصقوها بالأسوار لتخفيف صدمات المدقّات، ثم ملأوا قدورًا بالرّمل المتوهّج والزّيت المغليّ، وأفرغوها من أعلى الأسوار، فكانت حبّات الرّمل تُغرز في دروع وأجساد المقدونيّين، إضافة إلى ذلك قام الغطّاسون بقطع حبال تثبيت المراكب التي كانت تحمل الأبراج والمدقّات بمحاذاة الأسوار، فأُجبر الإسكندر على استبدالها بجنازير حديديّة.

كما تلقّى الصّوريّون ضربة أخرى، تتعلّق بالدّعم الذي كانوا ينتظرونه من قرطاج، فلقد وصل إلى صور وفد قرطاجيّ معلنًا أنّ قرطاج لن تتمكّن من إرسال التّعزيزات إلى صور كونها منشغلة هي الأخرى بالحرب؛ وإزاء هذه التّطوّرات، رأى كبير الكهنة في حلمه الإله ملكارت وهو يغادر المدينة، فكان ذلك نذير شؤم كبير، وأدرك الصّوريّون خطورة الموقف، وبدأوا بإجلاء مَن استطاعوا إجلاءه من نساء وشيوخ وأطفال إلى قرطاج، ورُفعت الصّلوات في هيكل ملكارت علّه يتدخّل لنجدة المدينة.

3 – 4 سقوط المدينة وارتكاب المجازر بحقّ أهلها

رأى الإسكندر أنّ الوقت قد حان لشنّ الهجوم الحاسم على صور، فالمتغيّرات الّتي طرأت على سير أحداث المعركة كانت لصالحه بحرًا وبرًا، فشنّ هجومه الحاسم في شهر آب مستعملًا عظيم قواه، فاستطاع فتح ثغرة في الأسوار الجنوبيّة للمدينة ساعدته على دخولها؛ فدافع الصّوريّون عن أرضهم حتّى الرّمق الأخير، فكان ذلك سببًا آخر لجعل انتقام الإسكندر كبيرًا، فارتكب أفظع الجرائم في صور بعد دخولها، ثمّ عمد إلى تنظيم

احتفالات النّصر بداخلها وتقديم القرابين لإلهها.

وشنّ المقدونيّون هجومًا حاسمًا على صور، فطوّقت الأبراج والمدقّات الجزيرة من مختلف الجهات؛ وقد تبيّن للإسكندر أنّ الأسوار الشّرقيّة كانت شاهقة التّحصين، في حين بدت التّحصينات الجنوبيّة أضعف نسبيًّا وأقلّ ارتفاعًا، فركّز جهده على هذه الجهة لإحداث ثغرة فيها.

وبالفعل، استغلّ الإسكندر ذلك، وحاول إحداث ثغرة في الأسوار الجنوبيّة؛ لكي ينفذ منها إلى الدّاخل فنجح، ووجّه جهده الرّئيس باتّجاه الخرق، فرمت السّفن السّلالم، ووثب بعض المقاتلين من خلالها عبر مجموعات منظّمة إلى الأسوار، ومنها إلى داخل المدينة؛ فتمكّنت مجموعة الأسوار من احتلال برجين من أبراج الجزيرة، فيما تقدّمت المجموعة المخترقة تحت حماية مجموعة الأبراج إلى الدّاخل عبر الثّغرة، وتوجّهت مباشرة إلى القصر الملكيّ فحاصرته وداهمته.

وفي هذه الأثناء تقدّمت السّفن الفينيقيّة باتّجاه موانئ المدينة، وتمكّنت سفن الصّيدونيّين والجبيليّين والأروادييّن من فتح المرفأ الجنوبيّ، في هاجمت سفن القبارصة المرفأ الشّماليّ، فتدفّق المقاتلون المقدونيّون إلى الدّاخل؛ وما إن ضعف جهاز الدّفاع، حتّى شكّلت الأبراج الملاصقة للأسوار جسور عبور لآلاف المقاتلين المقدونيّين إلى داخل المدينة.

سقطت صور من النّاحية العسكرية إلّا أنّ أهلها لم يستسلموا، بل واجهوا آلة القتل المقدونيّة ببسالة قلّ نظيرها عبر التّاريخ؛ فلقد اتّخذ أغلبيّة الصّوريّين قرار المقاومة حتّى الرّمق الأخير، فانتشر جنود المدينة أمام المنازل وبين المهاجمين، يقاومون ويقاتلون حتّى الموت، فلا يقضون دون أن ينتقموا من الغزاة، فيما صعد من لا يملك منهم سلاحًا إلى سطوح المنازل، واستلّوا حجارة وصخورًا، رموا بها الأعداء في أثناء مرورهم في الأزقّة، واحتمى عدد من الشّيوخ والنّساء والأطفال في هيكل ملكارت، وأغلق عدد آخر منهم أبواب منازلهم بعد أن احتموا بداخلها منتظرين مصيرهم، في حين التجأ آخرون إلى السّفن الفينيقيّة الرّابضة في المرفأ الجنوبيّ، فعلى الرّغم من مشاركة هذه السّفن في الحرب إلى جانب الإسكندر، إلّا أنّ صلات القربى التي تربطهم بأبناء صور حرّكت ضمائرهم، فدفعتهم إلى نجدة إخوتهم ولو سرًّا.

أمر الإسكندر بقتل السّكان جميعًا، باستثناء من يلجأ منهم إلى معابد المدينة، فجاب المنادون الشّوارع يعلنون ذلك مرارًا لكنّ أحدًا من المدافعين لم يرضخ، فحصلت مجازر أدّت إلى مقتل ثمانية آلاف صوريّ بحسب المصدر اليونانيّ؛ وبعدما تعب المقدونيّون من القتل قاموا بصلب ألفي مقاتل صوريّ على الشّاطئ، كما وبيع ثلاثون ألفًا من النّاجين كعبيد.

ومشى الإسكندر على الدّماء متوجّهًا إلى هيكل ملكارت، حيث قدّم الأضحية فيه، بحضور جنده، وملك صور، والهيئة الإداريّة، الذين أُجبروا على الحضور للاحتفال بالنّصر؛ وزُيّنت السّفن المشاركة في القتال بالأعلام والأنوار، وتهادت أمام الجزيرة في مشهد مهيب، كما نُظّمت أمام المعبد مبارياتٌ رياضيّة وسباقاتٌ بالمشاعل؛ وكان فرح الإسكندر عارمًا، فالكابوس الذي كاد أن يقضي على أحلامه قد انتهى[11]. فهو قادر الآن على متابعة زحفه إلى مصر ومنها إلى فارس وغيرها؛ ليسطّر اسمه كواحد من أعظم القادة العسكريّين في التّاريخ، وكواحد من مجرمي الحرب بمفهومنا المعاصر.

الخاتمة

في نهاية البحث لا بدّ لنا من استقاء العبر من معركة حصار مدينة صور التي راح ضحيّتها عشرات آلاف الجنود أثناء دفاعهم عن موطنهم، إذ قاومت صور ولمدّة سبعة أشهر واحدًا من أعظم الجيوش التي عرفها التّاريخ، وكادت أن تهزمه.

إنّ الشّواهد على ملاحم الشّجاعة التي سطّرها أهل صور قد نقلها إلينا مؤرّخون مقدونيّون أنفسهم، فيضفي عليها قدرًا كثيرًا من المصداقيّة؛ غير أنّ تقييم موقف الصّوريّين يظلّ رهينًا باختلاف الزّمان والمكان؛ إذ يرى بعض الباحثين أنّ خيار الخضوع للإسكندر، كما فعلت سائر المدن الفينيقيّة، كان من شأنه أن يجنّب المدينة الدّمار الذي لحق بها؛ وعلى اختلاف هذه الرّؤى، يبقى ثابتًا أنّ أهل صور قدّموا تضحيات جسيمة دفاعًا عن مدينتهم، كما لا يُغفل في هذا السّياق أثر انحياز صيدا وجبيل وأرواد إلى جانب الإسكندر، فأسهم في ترجيح كفّة القوى لصالحه.

1- Plutarque, La vie des hommes, Didier, Paris ,1844, p.291

ومن هنا، يقتضي تحليل هذا الموقف تجنّب إسقاط الحاضر على الماضي، واعتماد مقاربة تضع الأحداث في سياقها التّاريخيّ والجغرافيّ؛ ومع ذلك، يمكن القول إنّ تفرّق المدن الفينيقيّة وتغليبها لمصالحها الضّيّقة كان عاملًا مهمًّا في إضعاف الموقف العامّ، ومهّد، في جانبٍ منه، لما آل إليه مصير صور.

لا بدّ من التّأكيد أنّ معركة صور تمثّل مصدرًا مهمًّا، بل نادرًا، لفهم جانبٍ من التّاريخ العسكريّ للفينيقيّين؛ فعلى الرّغم من اشتهار هذا الشّعب ببراعته في التّجارة والعمارة وفنون الملاحة، وبابتكاره الأبجديّة، فإنّ معطياتنا عن قدراته العسكريّة ظلّت محدودة؛ ومن ثمّ، تغدو أحداث هذه المعركة مادّةً غنيّة تقدّم معطيات قيّمة لإعادة بناء هذا الجانب من تاريخه.

وانطلاقًا من ذلك، يمكن للمادّة التي يتضمّنها هذا البحث أن تشكّل نواةً لدراسات أوسع وأعمق تُسهم في إضاءة التّاريخ العسكريّ للفينيقيّين؛ كما يُؤمَل أن يسهم هذا العمل في تعزيز الوعي بأهمّيّة دراسة التّاريخ بوصفه مدخلًا لفهم الحاضر واستلهام العِبر.

وختامًا، لعلّ هذه الدّراسة تساعد ولو جزئيًّا في التّنبيه على ضرورة الحفاظ على المواقع الأثريّة في لبنان بوصفها شاهدًا على الأحداث الغابرة.

لائحة المصادر والمراجع

1. أريانوس. (1998). حملة الإسكندر (ترجمة أحمد حمادة). دمشق: دار دمشق للطباعة والنشر.
2. الجنابي، ق. (2015). الإسكندر المقدوني ومشروعه العالمي في بابل. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية.
3. توماس، ك. ج. (1982). عالم الإسكندر الأكبر. مكتبة المشرق الإلكترونية.
4. زهيلاتي، م. (1999). الإسكندر الكبير. دمشق: دار طلاس.
5. سلامة، ر. (1985). أعلام ومشاهير: الإسكندر الكبير. بيروت: دار المستقبل.
6. الصليبي، ك. (1991). تاريخ لبنان الحديث (الطبعة السابعة). بيروت: دار النهار للنشر.
7. فارس، ن. (1983). الإسكندر المقدوني (الطبعة الثالثة). بيروت: دار العلم للملايين.
8. لامب، هـ. (1965). الإسكندر المقدوني (ترجمة عبد الجبار المطلبي ومحمد ناصر الصانع). بغداد – نيويورك: مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

1. Arrian. (1971). The campaigns of Alexander. London: Penguin Books.
2. Clausewitz, C. von. (1993). On war. London: Campbell Publishers Ltd.
3. DeVries, K. (2008). Siege of Tyre, 332 BC. In Battles that changed warfare 1457 BC – AD 1991 .London: Amber.
4. Jidejian, N. (1969). Tyre through the ages. Beirut: Dar el-Mashreq Publishers.
5. Philip Freeman, Alexander the Great, First Edition, Simon & Schuster Publishing House, USA, 2011.
6. Plutarque. (1844). La vie des hommes illustres. Paris: Didier.

التّذكير والتّأنيث المجازيّان بين التّقعيد النّحويّ والمرجعيّة الدلاليّة
-القرآن الكريم وديوان ابن المعتزّ أنموذجين-

Figurative Masculinity and Femininity Between Grammatical Codification and Semantic Reference: The Holy Qur'an and the Dīwān of Ibn al-Mu'tazz as Two Case Studies

مُنَى عَبْدُ الله عُسَيْلِي[1]

Mona Abdallah Osseily

تاريخ الاستلام 12/23 / 2025 تاريخ القبول 1/15/ 2026

الملخّص

تبيّن هذه الدّراسة أنّ التّذكير والتّأنيث المجازيّين في اللّغة العربيّة ظاهرة دلاليّة ثقافيّة متجذّرة في الاستعمال والذّوق اللّغويّ الجمعيّ. فقد أظهر تحليل الشّواهد القرآنيّة وشعر الطّبيعة العباسيّ، ولا سيّما ديوان ابن المعتز، أنّ اختيار الجنس النّحويّ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالرّمزيّة والإيحاء والسّياق التّعبيريّ، وأنّ كثيرًا من الألفاظ قد استقرّ جنسها المجازيّ بحيث أصبح جزءًا من هويّتها الدّلاليّة. كما كشفت الدّراسة أنّ الشّعر يوظّف التّذكير والتّأنيث بوصفهما أداتين بلاغيّتين فاعلتين في بناء الصّورة الجماليّة وتكثيف المعنى. وتخلص الدّراسة إلى ضرورة اعتماد مقاربة تكامليّة تجمع بين النّحو والدّلالة والثّقافة، بما يتيح فهمًا أعمق للّغة العربيّة بوصفها نسقًا تعبيريًّا يعكس رؤية الإنسان العربيّ للعالم.

الكلمات المفتاحيّة: التّذكير والتّأنيث المجازيّان، الجنس النّحويّ، الدّلالة اللّغويّة، الاستعمال التّداوليّ، الرّمز الثّقافيّ، القرآن الكريم، ابن المعتزّ.

Abstract

This study demonstrates that grammatical gender assignment in Arabic figurative masculinity and femininity cannot be reduced to formal grammatical rules that merely allow both masculine and feminine usage. Rather, it constitutes a deeply rooted semantic and cultural phenomenon shaped by linguistic usage and collective linguistic taste. Through an analysis of

1- طالبة دكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها- الجامعة الإسلاميّة في لبنان

Qur'anic evidence and Abbasid nature poetry—particularly the Diwan of Ibn al-Muʿtazz—the study shows that the choice of grammatical gender is closely linked to symbolism, connotation, and expressive context. Many lexical items have acquired a stable figurative gender that has become an integral part of their semantic identity. The study further reveals that poetry employs figurative masculinity and femininity as effective rhetorical devices for constructing aesthetic imagery and intensifying meaning. It concludes by emphasizing the need for an integrative approach that brings together grammar, semantics, and culture, enabling a deeper understanding of Arabic as an expressive system reflecting the Arab worldview.

Keywords: Figurative masculinity and femininity, grammatical gender, linguistic semantics, pragmatic usage, cultural symbolism, the Qur'an, Ibn al-Muʿtazz.

المقدّمة

تُعدّ ظاهرة التّذكير والتّأنيث من أبرز الظّواهر اللّغويّة في اللّغة العربيّة، وقد حظيت باهتمامٍ كبيرٍ من قبل النّحويّين واللّغويّين والمفسّرين منذ العصور الأولى للتّقعيد النّحويّ، كونها من السّمات البنيويّة التي تُسهم في بناء التّركيب اللّغويّ العربيّ وضبط علاقاته النّحويّة والدّلاليّة. ومع أنّ هذا الاهتمام قد شمل التّذكير والتّأنيث الحقيقيّين المرتبطين بالتّمييز البيولوجيّ، فإنّ القاعدة العامّة المكرّسة في كتب النّحو للتّذكير والتّأنيث المجازيّين هي: «يجوز في المؤنّث المجازيّ الخالي من علامة التّأنيث التّذكير والتّأنيث» (يعقوب، 2001). وهي قاعدة تفتح الباب أمام احتمالات لغويّة كثيرة، لكنّها في الوقت ذاته تُثير تساؤلات تتعلّق بمشروعيّة هذا الجواز وسياقاته. قال تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾ (الرحمن: 1–4)، فتتأكّد مركزيّة البيان في بناء الدّلالة العربيّة، فالظّواهر اللّغويّة أدوات تعبيريّة تحمل أبعادًا دلاليّة وثقافيّة.

من هنا، انطلقت هذه الدّراسة، محاولةً تقديم مقاربة جديدة لهذه الظّاهرة، تقوم على مساءلة البعد القواعديّ التّقليديّ، وتنتقل إلى فضاء أكثر رحابة يتّصل بالاستعمال اللّغويّ، والدّلالة، والثّقافة. واخترت القرآن الكريم وديوان ابن المعتزّ بوصفهما نصّيّن

يمثّلان ذروة البيان العربيّ في البعدين الدّينيّ والأدبيّ، ويزخران بالألفاظ التي تُمثّل ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّ في مستوياتها المختلفة. ويكتسب اختيار القرآن الكريم خصوصيّة لغويّة؛ إذ وصفه الله تعالى بقوله: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾ (الشّعراء: 195)، فصار مرجعًا أصيلًا لدراسة الظّواهر اللّغويّة والدّلاليّة في اللّغة العربيّة.

تتجلّى أهمّيّة الموضوع في كونه يتجاوز حدود النّحو إلى ما هو ثقافيّ ودلاليّ، فالتّذكير والتّأنيث المجازيّان هما نتاجٌ لوعي لغويّ وجماليّ وحضاريّ، يتشكّل ضمن بيئة لغويّة تُسقِط تصوّراتها على مفرداتها، حيث تُبيّن شواهد كثيرة في النّصوص أنّ تأنيث بعض الألفاظ – مثل «السّماء»، «الشّمس»، «الأرض» – نابع من رمزيّة ضاربة في الوجدان العربيّ، ارتبطت بالخصوبة، والإشراق، والأمومة (ابن المعتز، 2001، ص. 103؛ الفراء، 1983، ص. 152).

وقد دفعتني عدّة دوافع إلى تناول هذا الموضوع، في مقدّمتها الحاجة إلى تجاوز التّصنيف الشّكليّ التّقليديّ، نحو مقاربة تفسيريّة تستنطق دوافع التّأنيث والتّذكير من خلال البنية الرّمزيّة والثّقافيّة. كما أنّ التّفاوت بين اللّغات السّاميّة، كاللّغة السّريانية والعربيّة، في إسناد الجنس النّحويّ إلى الجمادات والمعاني، يُعزّز فرضيّة أنّ هذا العزو قائم على شبكة من الإيحاءات الثّقافيّة المتوارثة (سوسير، 1996؛ شتراوس، 1992).

علاوة على ذلك، فإنّ معظم كتب النّحو القديمة قد عالجت الظّاهرة بمنطق التّقعيد الجامد، ولم تُفسّر أسباب تأنيث بعض الألفاظ دون غيرها، ولم تُجب عن أسئلة من قبيل: لماذا نقول «الشمس أشرقت» و«القمر أضاء»، على الرّغم من أنّ كليهما جرم سماويّ؟ ولماذا تُؤنَّث السّماء تارّة، وتُذكَّر أحيانًا أخرى عند بعض القبائل (ابن الأنباري، 1995)؛ وهي تساؤلات تدفع إلى إعادة النّظر في المقولات النّحويّة السّائدة.

وتسعى هذه الدّراسة إلى تقديم قراءة تحليليّة مقارنة، تُعلي من شأن الاستعمال والسّياق، وتُبرز العلاقة بين النّحو والدّلالة، وتعيد فهم اللّغة العربيّة كمستودع للوعي الجمعيّ والرّموز الحضاريّة.

أوّلًا: الإطار العامّ للدّراسة

1 – أهمّيّة الدّراسة

تنبع أهمّيّة هذه الدّراسة من كونها تسلّط الضّوء على ظاهرة لغويّة مهملة في سياقها العميق، على الرّغم من شيوعها في الاستعمال العربيّ منذ الجاهليّة حتّى اليوم؛ فقد انشغل النّحاة بتقرير جواز التّذكير أو التّأنيث في المؤنّث المجازيّ، من دون مساءلة الأسس الثّقافيّة والرّمزيّة التي تقف خلف هذا الجواز (الفراء، 1983؛ ابن الأنباريّ، 1995). ومن هنا، تحاول الدّراسة أن تملأ فجوة بين التّقعيد النّحويّ الجامد، وبين الواقع اللّغويّ الغنيّ بالإيحاءات والدّلالات، مسلّطةً الضّوء على علاقة اللّغة بالتّصوّر الجمعيّ، لا سيّما في النّصوص ذات البُعد التّعبيريّ العالي كالشّعر والقرآن.

2 – أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المترابطة، أبرزها:

- تحليل ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّين بوصفها ظاهرة دلاليّة ثقافيّة، وليست مجرّد خيار نحويّ.
- التّحقّق من مدى صلاحيّة القاعدة النّحويّة التي تقرّ بجواز الوجهين (التّأنيث والتّذكير) في المؤنّثات المجازيّة، من دون ترجيح.
- تتبّع آليّات ترسيخ الجنس المجازيّ في الذّهن العربيّ عبر الاستعمال، والمجاز، والسّياق الجماليّ.
- إبراز الأبعاد الرّمزيّة التي ينطوي عليها تأنيث أو تذكير بعض المفردات في النّصوص القرآنيّة والشّعريّة.
- اقتراح قراءة تكامليّة تدمج بين البنية النّحويّة والدّلالة الرّمزيّة، وتبرز أهمّيّة السّياق الثّقافيّ في تفسير الظّواهر النّحويّة.

3 – الإشكاليّة وأسئلتها

على الرّغم من أنّ النّحو العربيّ قد قدّم قواعدَ واضحة في مسألة التّذكير والتّأنيث المجازيّين، فإنّ هذه القواعد غالبًا ما اكتفت بالتّقرير من دون التّفسير، فظلّ القول بجواز

الوجهين – أي التّذكير والتّأنيث – في المؤنّثات المجازية، من المسلّمات النّحويّة التي لم تُمحّص بما يكفي. وإنّ بعض النّحويّين لم يتردّدوا في نسبة هذا الجواز إلى السّماع فقط، من دون تقديم معايير دقيقة للفصل بين الحالات أو تسويغ تغليب أحد الخيارين (الفراء، 1983؛ السّجستانيّ، 2003). ومن هنا برزت الحاجة إلى طرح إشكاليّة مركزيّة تُراجع هذه المسلّمة في ضوء معطيات الدّلالة والاستعمال والثّقافة.

وتتمثّل الإشكاليّة المركزيّة التي تطرحها هذه الدّراسة في السّؤال الآتيّ: هل يمكن حسبان ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّين ظاهرةً يمكن تقعيدها نحويًّا بصورة قاطعة، أم أنّها خاضعة أساسًا للسّياق الدّلاليّ والثّقافيّ والاستعماليّ، ويصعب ضبطها بقواعد ثابتة؟

ومن هذه الإشكاليّة تتفرّع مجموعة من الأسئلة الفرعيّة التي تهدف الدّراسة إلى معالجتها:

1. ما المرجعيّة التي اعتمدها النّحويّون في القول بجواز التّذكير والتّأنيث في المؤنّث المجازيّ؟ وهل هذه المرجعيّة كافية؟
2. هل توجد خصائص دلاليّة أو رمزيّة مشتركة تفسّر تأنيث بعض الألفاظ دون غيرها؟
3. إلى أيّ حدّ يمكن عدّ الاستعمال اللّغويّ الجمعيّ معيارًا مرجّحًا على القاعدة النّحويّة؟
4. ما أثر السّياق القرآنيّ أو الشّعريّ في توجيه استخدام الجنس المجازيّ؟ وهل يحمل هذا الاستخدام وظيفة بلاغيّة أو رمزيّة؟
5. كيف يمكن تجاوز التّقعيد الشّكليّ نحو فهم أعمق للّغة كنسق ثقافيّ ودلاليّ؟

إنّ هذه الأسئلة تتجاوز السّجال النّحويّ لتصل إلى قلب العلاقة بين اللّغة والثّقافة؛ فاختيار المتكلّم لجنس الكلمة – حتّى في المؤنّثات المجازيّة – فعلٌ تواصليّ محكوم برصيد من الرّموز والإيحاءات المتراكمة في الوعي الجمعيّ (شتراوس، 1992؛ يعقوب، 2001).

4 – فرضيّات الدّراسة

انطلاقًا من إشكاليّة الدِّراسة وأهدافها، وفي ضوء المقاربة التّحليليّة المعتمدة، تقوم هذه

الدِّراسة على مجموعةٍ من الفرضيّات التّفسيريّة التي تسعى إلى استجلاء أبعاد ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيين في اللّغة العربيّة:

- إنّ ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّين في اللّغة العربِيّة لا يمكن تفسيرها تفسيرًا كافيًا بالاعتماد على القواعد النّحوِيّة وحدها، بل تتدخّل في تشكيلها أبعاد دلاليَّة وثقافيّة واستعماليّة.
- يسهم الاستعمال اللُّغويّ المتراكم في ترسيخ جنس نحويّ معيَّن لبعض الأَلفاظ المجازِيّة، بِحيْث يصْبِح عاملًا مؤثّرًا في تَوجيه القبول اللّغويّ وتشكيل الذّائقة العربيَّة.
- يتجاوز اختيار التَّذكير أَوِ التَّأنيث في النّصوص القرْآنيّة والشّعريّة الوظيفة النّحوِيّة؛ لِيحملَ أبعادًا بلاغيَّة ورمزيَّة تُسهِم في بناء الدَّلالة وَتشكيل الصّورة التَّعبيريَّة.

5 – منهجيّة البحث

اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ من جهة، والمنهج البنيويّ الدّلاليّ من جهة أخرى، حيث تمّ:

- رصد الأمثلة من القرآن الكريم وديوان ابن المعتزّ، وتصنيفها حسب نوع المؤنّث المجازيّ.
- تحليل البنية النّحويّة لكلّ مثال، ومقارنته بالسّياق الدّلاليّ المحيط به.
- استكشاف رمزيّة التّذكير أو التّأنيث في السّياق الثّقافيّ والبلاغيّ، بالاعتماد على مراجع لغويّة وأدبيّة وتفسيريّة.

كما اسْتُؤنِس بالمقارنة مع بعض اللّغات السّاميّة، خصوصًا في إسناد الجنس إلى الجمادات والمعاني؛ لتبيان الجذر الثّقافيّ للظّاهرة (سوسير، 1996؛ شتراوس، 1992).

6 – حدود الدّراسة

- زمانيًّا: اقتصرت المادّة المدروسة على النّصوص الممتدّة من القرن الثّاني الهجريّ إلى القرن الرّابع، مع التّركيز على العصر العبّاسيّ.
- نصّيًّا: اعْتُمد القرآن الكريم نصًّا مرجعيًّا تعبيريًّا فصيحًا، وديوان ابن المعتز ممثّلًا

لشعر الطّبيعة، لما فيه من توظيف كثيف للجمادات والمعاني المجازيّة المؤنّثة.

– نوعيًّا: ركّزت الدّراسة على الألفاظ غير حقيقيّة التّأنيث (أي غير المؤنّثات البيولوجيّة)، وخاصة تلك التي يُقال بجواز الوجهين فيها نحويًّا.

ثانيًا: الإطار النّظريّ

1 – تذكير أعضاء الإنسان وتأنيثها

يُعدّ الجسد البشريّ من أبرز الحقول التي تُظهر تعقيد التّذكير والتّأنيث المجازيّين في اللّغة العربيّة، وذلك لأنّ أعضاء الجسد تُسمّى وتُعامل نحويًّا وفق معايير تتجاوز التّصنيف البيولوجيّ المحض، وتتداخل فيها أبعاد صوتيّة ودلاليّة وثقافيّة؛ ففي حين تُعدّ بعض الأعضاء ذات علامة تأنيث (كالتّاء المربوطة) مؤنثّة صرفيًّا، فإنّ عددًا من الأعضاء – على الرّغم من خلوّها من علامات التّأنيث – تُعامل في السّياق اللّغويّ بوصفها مؤنّثة مجازًا، بل ويستقرّ هذا الاستعمال في الذّوق الجمعيّ حتى يغدو الأصل فيه.

1-1 تصنيف أعضاء الإنسان بين المذكّر والمؤنّث

اعتمد النّحاة في تصنيفهم للجنس النّحويّ على معيارين رئيسين: الأوّل حيويّ بيولوجيّ، يُطلق عليه اسم «المذكّر والمؤنّث الحقيقيّ»، والثّاني لغويّ صرفيّ يُدعى «المجازيّ». وقد شمل التّصنيف المجازيّ طيفًا واسعًا من الألفاظ ومنها كثير من أعضاء الجسد، مثل: «العين»، «النّفس»، «اليد»، «الرّوح»، التي لا تحمل علامة التّأنيث الظّاهرة، لكنّها تُؤنّث سماعًا واستعمالًا (الفرّاء، 1983).

تُظهر هذه المفردات تذبذبًا في تعامل النّحاة معها، إذ تُجيز بعض المصادر تأنيثها وتذكيرها معًا، اعتمادًا على السّياق، كما في: «امتدّت اليد» و«قطع اليد»، أو «سالَتْ النّفس» و«أزهقت النّفس»، إلّا أنّ التّدقيق في الاستعمالات القرآنيّة والشّعريّة يُظهر استقرارًا واضحًا في تأنيثها، فيدلّ على أنّ هذا الجنس خيار ثقافيّ مألوف تأصّل في السّياق العربيّ، ويظهر استقرار هذا الاستعمال في النّصّ القرآنيّ، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ﴾ (الفجر: 27).

الاستعمال أم القاعدة (صراع المرجعيّات)

هنا تظهر المفارقة الجوهريّة: فبينما تمنح القاعدة النّحويّة للمتكلّم حريّة الجواز في تأنيث أو تذكير بعض الأعضاء، يفرض الواقع التّداوليّ خيارًا واحدًا شبه إلزاميّ، تؤكّده الذّائقة ويدعمه الرّسوخ الاستعماليّ. وهذا ما نجده في لفظة «العين» التي لا تُذكّر عادة إلّا في حالات نادرة؛ لأنّ إيحاءها الرّمزيّ والدّلاليّ ارتبط – في الوعي العربيّ – بصفات الرّؤية والعاطفة والجمال، وكلّها تمثّلات ثقافيّة مرتبطة بالأنوثة (يعقوب، 2001).

ويصحّ القول إنّ التّذكير أو التّأنيث هنا، تعبير عن تواطؤ جمعيّ مستمرّ في استعمال اللّغة، يكشف عن خلفيّة ثقافيّة للقرار اللّغويّ؛ وهكذا، يتحوّل الاستعمال إلى «مُشرّع» لغويّ، تتفوّق سلطته على القاعدة المجرّدة.

1-2 البعد الرّمزيّ في تأنيث الأعضاء

إنّ تأنيث أعضاء كـ «اليد» و«الرّوح» و«النّفس» نتاج مباشر لبُعد رمزيّ عميق؛ فـ «اليد» مثلًا – في كثير من الآيات القرآنيّة – تُؤنّث؛ لأنّها ترتبط بالقدرة المانحة أو الآخذة، وهي وظيفة ترتبط في الثّقافة العربيّة بالسّلطة الأنثويّة الرّمزيّة، كتجسيدٍ للنّعومة أو البطش معًا.

أمّا «الرّوح»، فهي مثال صارخ على المفارقة، إذ تُعامل دائمًا بصيغة المؤنّث على الرّغم من أنّها من حيث المعنى غير محدّدة الجنس، إلّا أنّ ربطها باللّطف والإلهام والسّرّ جعل تأنيثها هو الأقرب لتمثّل العرب لماهيّتها. وهذا يُثبت أنّ تأنيث الكلمة قد ينبني على ما تُمثّله من صورة ذهنيّة أو قيمة شعوريّة.

1-3 القلب والعقل... ومفارقة التّذكير

في المقابل، فإنّ بعض الأعضاء – على الرّغم من أنّ لها بُعدًا شعوريًّا أو داخليًّا – تعاملت معها العربيّة بصيغة التّذكير، مثل «القلب» و«العقل»؛ ويُفهم هذا في ضوء التّوزيع الرّمزيّ الذي مارسه الذّهن العربيّ بين ما هو انفعاليّ أنثويّ، وما هو تحليليّ ذكوريّ؛ فـ «القلب»، على الرّغم من أنّه مقرّ للمشاعر، حمل كذلك صفات الشّجاعة والقوّة والعزم؛ لذا غلب تذكيره، في حين احتفظت «النّفس» و«الرّوح» بتأنيثهما نظرًا لارتباطهما بالضّعف، والتّأثّر، والخفاء.

وخلاصة ذلك، فإنّ الشّواهد تدلّ هنا على أنّ اللّغة تعكس في بنيتها خيارات ثقافيّة وجماليّة؛ فالمتكلّم العربيّ يرى في تذكير وتأنيث الكلمة صورةً معينة، ويشعر تجاهها بإحساس معيّن، وينقل هذا الشّعور من خلال اختيار الجنس.

وهكذا، فإنّ التّذكير والتّأنيث في أعضاء الجسد – على وجه الخصوص – لا يُفهمان إلّا في ضوء ثلاثيّة متكاملة: القاعدة النّحويّة، والسّياق الدّلاليّ، والمرجعيّة الرّمزيّة، وإغفال أحد هذه الأبعاد يؤدّي إلى فهم قاصر للظّاهرة، ويؤكّد الحاجة إلى قراءة تكامليّة تتجاوز السّطح النّحويّ نحو العمق الثّقافيّ.

1 – تذكير وتأنيث الجمادات والمعاني المجرّدة

يُعدّ تذكير وتأنيث الجمادات والمعاني المجرّدة من أبرز الحقول التي تتقاطع فيها البنية النّحويّة مع الأبعاد الدّلاليّة والثّقافيّة، إذ إنّ هذه الأسماء – بخلاف أعضاء الجسد أو الكائنات الحيّة – تتحدّد وفق ما تراكم حولها من دلالات إيحائيّة وثقافيّة في الذّهن العربيّ؛ ومن هنا، تكشف هذه الظّاهرة عن حساسيّة اللّغة العربيّة في ترجمة الشّعور الجمعيّ وتحوّله إلى بنية نحويّة واستعمال لغويّ.

1 – 2 المفردات المؤنّثة مجازًا: ثبات الاستعمال ومرجعيّة الذّوق

هناك مجموعة من المفردات التي وردت مؤنثّة مجازًا، من دون أن تحمل علامة تأنيث، ومع ذلك استقرّ تأنيثها في الذّوق اللّغويّ العربيّ حتّى أصبح الأصل فيها، كـ «الشّمس»، و«السّماء»، و«الحرب»، و«الحياة»، و«النّفس»، و«الرّحمة». وهذه الكلمات – في معظم سياقاتها القرآنيّة والشّعريّة – تأتي بصيغة المؤنّث، بوصفها الصّيغة الأكثر شيوعًا واستقرارًا في الاستعمال العربيّ، ومن الشّواهد القرآنيّة على ذلك قوله تعالى: ﴿إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتْ ۝١﴾ (الانفطار:1)، وكذلك قوله تعالى: ﴿إِذَا زُلْزِلَتِ ٱلْأَرْضُ زِلْزَالَهَا ۝١﴾ (الزلزلة: 1)، حيث جاء الفعل مؤنّثًا بما ينسجم مع استقرار تأنيث هذين اللّفظين في الاستعمال اللّغويّ العربيّ.

ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: ﴿وَٱلشَّمْسِ وَضُحَىٰهَا ۝١﴾ (الشّمس: 1)، حيث يُقسم النّصّ القرآنيّ بالشّمس المؤنّثة، من دون أن يكون في السّياق ما يُحتّم هذا الجنس، لولا استقرار دلاليّ عميق في وجدان المتلقّي العربيّ، ويُعزّز هذا التّأنيث ما تحمله «الشمس»

من رمزيّة الإشراق والدّفء والخصب، وهي صفات أَلِف العرب أن يُسقطوها على الأنثى؛ وهذا ما نراه أيضًا في شعر ابن المعتزّ:

«وقد طلعت شمس الضّحى فتجلّت كأنّ بها وجهًا حبيبًا تصوّرا"

(ابن المعتز، 2001، ص. 77)

هنا تُوظَّف «الشّمس» في هيئة أنثى مشرقة، تكاد تُشبَّه بوجه المحبوبة، فتمنح التّأنيث بعدًا بلاغيًّا وجماليًّا لا يمكن أن يُؤدّيه التّذكير في السّياق نفسه.

2 – 2 التّأنيث الرّمزيّ في المعاني المجرّدة

تشمل الظّاهرة المعاني المجرّدة ذات الطّابع الانفعاليّ أو القيميّ، مثل: الرّحمة، والمحبّة، والفجيعة، والحكمة، والحيا... فهذه الكلمات تُعامل لغويًّا معاملة المؤنّث، على الرّغم من أنّها مفاهيم غير حسّيّة، ولا ترتبط بطبيعة بيولوجيّة.

ويُفسَّر هذا التّأنيث وفق ما أشار إليه كلّ من شتراوس (1992) ويعقوب (2001)، بأنّ الثّقافة العربيّة التّقليديّة ربطت الجانب العاطفيّ والانفعاليّ بالأنوثة، مقابل إسناد صفات الصّرامة والعقل إلى المذكّر؛ وبهذا، فإنّ تأنيث «الرّحمة» و«الحكمة» يعكس تصوّرًا جمعيًّا لهذه القيم بوصفها «أنثويّة» في تمثّلها الثّقافيّ.

وهكذا، يظهر أنّ الجنس النّحويّ يُعبّر في هذه الحالات عن حمولة رمزيّة تعكس تصوّر العرب للمجرّدات، وتوزيعهم للصّفات القيميّة بحسب نموذج ثقافيّ يربط الأنوثة باللّطف والرّقّة، والذّكورة بالسّلطة والحزم.

3 – 2 الجمادات والتّجاذب بين التّذكير والتّأنيث

على عكس المعاني المجرّدة التي تميل إلى الثّبات، نجد أنّ بعض أسماء الجمادات تُظهر تباينًا في تعامل العرب معها نحويًّا، بحسب السّياق أو الخصائص الإيحائيّة للكلمة؛ فـ «السّيف»، مثلًا، يُذكَّر غالبًا لما يحمله من دلالة القوّة والقطع، في حين تؤنَّث «الشّمس» و«السّماء» و«الأرض»؛ لإيحاءاتها بالإنجاب، والاحتواء، والجلال؛ ويؤكّد ذلك بيت ابن المعتزّ:

وسماءٌ قد أراها كجمالٍ مستعارِ

(ابن المعتزّ، 2001، ص. 101)

في هذا البيت، تتجلّى السّماء بوصفها أنثى جميلة، سامية، فتضيف إلى الصّورة الشّعرية رهافة لا تتحقّق عبر التّذكير.

4 – 2 الذّوق مقابل القاعدة: من الجواز إلى الانحراف الشّعوريّ

تُقرّ القواعد النّحويّة بجواز تذكير أو تأنيث الكثير من هذه الألفاظ، خصوصًا المؤنّثات المجازيّة، لكنّها تترك للمستعمل حريّة الاختيار؛ غير أنّ الدّراسة أظهرت أنّ هذه الحرّيّة محدودة فعليًّا، إذ إنّ الذّوق العربيّ الجمعيّ يفرض جنسًا معيّنًا على بعض الألفاظ، إلى درجة يجعل من استعمال الجنس الآخر غريبًا ومستهجنًا؛ فعلى سبيل المثال، لا يستسيغ المتلقّي العربيّ القول: «أشرق الشمس» أو «سقط النّفس»، على الرّغم من صحّتهما من حيث البنية النّحويّة؛ وذلك لأنّ الذّوق يرفض اختلال الصّورة المألوفة التي تكون فيها هذه الكلمات مؤنّثة. ويشير الفرّاء (1983، ص. 175) إلى هذا، عند حديثه عن استقرار التّأنيث في بعض الألفاظ «على وجه السّماع»، من غير أن تقدّم القاعدة تفسيرًا واضحًا لهذا الاستعمال.

5 – 2 الوظيفة البلاغيّة للتّذكير والتّأنيث

إنّ اختيار جنس الكلمة يحمل وظيفة بلاغيّة وشعريّة عالية؛ فالتّذكير قد يُضفي على اللّفظة صرامة أو جمودًا، في حين يمنحها التّأنيث رقّة أو حيويّة، وفق السّياق الإنشائيّ والنّفسيّ للنّصّ؛ ولهذا فإن الشّعراء – وفي مقدّمتهم ابن المعتزّ – تعاملوا مع الجنس النّحويّ كأداة تشكيل جماليّة تُسهم في تعميق الدّلالة وتكثيف الإيحاء، لا سيّما في شعر الطّبيعة والانفعال.

من خلال ما سبق، يتبيّن أنّ هذه الظّواهر جميعها تكشف أنّ اللّغة العربيّة تقوم بتجنيس الأسماء وفق شبكة من المعاني والصّور الرّمزيّة التي تعكس رؤية الإنسان العربيّ للطّبيعة والمجرّدات والعالم من حوله؛ وبالتّالي، فإنّ تذكير وتأنيث الجمادات والمعاني المجرّدة لا يمكن فهمه بمعزل عن الثّقافة والذّوق والتّاريخ الاستعماليّ للكلمة؛ لذلك تعدّ دراسة هذه الظّاهرة مدخلًا مهمًّا لفهم العلاقة العميقة بين اللّغة والفكر، والنّحو

والدّلالة، والصّيغة والتّمثيل الثّقافيّ.

3 – التّذكير والتّأنيث المجازيّ في شعر الطّبيعة العبّاسيّ – ديوان ابن المعتزّ أنموذجًا

يشكّل شعر الطّبيعة العبّاسيّ – في بنيته الفنّيّة وتخييله الرّمزيّ – فضاءً خصبًا لتحليل ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّين، فقد تجاوز هذا الشّعر وصف الطّبيعة كعنصر خارجيّ إلى تمثّلها ككائن حيّ ينبض بالمشاعر، ويتفاعل مع الإنسان، ويتّخذ لنفسه صوتًا وهويّة لغويّة؛ وفي هذا السّياق، يتجلّى ديوان ابن المعتزّ (861–908م) بوصفه نموذجًا شعريًّا غنيًّا بتوظيف المجاز النّحويّ، سواء من خلال تأنيث الجمادات أو تذكير المعاني وفق مقتضى المعنى أو جماليّات الصّورة الشّعريّة.

1 – 3 الطّبيعة المتأنّثة: التّجسيد الجماليّ للكون

من أبرز الظّواهر التي وقف عندها هذا الباب أنّ ابن المعتز كثيرًا ما يُجنّس العناصر الطّبيعيّة على نحو أنثويّ، فيحوّل «الرّوض» و«النّسيم» و«الشّمس» و«الزّهر» إلى كائنات أنثويّة نابضة بالحياة؛ وهذا التّأنيث يصدر عن رؤية فنّيّة ترى الجمال الأنثويّ جوهرًا للطّبيعة ذاتها؛ يقول في أحد الأبيات:

ضحكت روضاتُها عن أزهرٍ كالثّغورِ البيضِ في وجهِ الغواني

(ابن المعتز، 2001، ص. 118)

هنا تتجلّى «الرّوضات» كأنثى تضحك، تتكشف عن الزّهر كما تتكشف المرأة عن ابتسامتها، فيتحوّل العنصر الطّبيعيّ إلى صورة بشريّة حيّة، ويصبح التّأنيث أداة بلاغيّة لا مفرّ منها لتحقيق هذا التّماثل. وإنّ تجنيس الطّبيعة بأنوثة مشتهاة هو استراتيجيّة شعريّة تُضفي على العالم مسحةً من الحميميّة والجمال، وتعكس ذائقة جماليّة راسخة في الشّعر العبّاسيّ.

2 – 3 تأنيث الذّات الكونيّة: بين المخيال والرّؤية

كان تأنيث الشّمس أو الأرض أو الزّهر في شعر ابن المعتزّ تجسيدًا لرؤية رمزيّة ترى في هذه العناصر استعارات للأنثى – الأمّ، والحبيبة، والعشيقة، أو حتّى الفكرة – بما

تحمله من دفء واحتواء وتجدّد. ولعلّ هذا ما يفسّر استخدامه للفعل المؤنّث أو الضّمير الأنثويّ مع عناصر طبيعيّة عديمة الحياة ظاهريًّا، لكنّها – في القصيدة – تتحوّل إلى شخصيّات شعريّة حيّة (يعقوب، 2001).

3 – 3 صور التّذكير: استدعاء القوّة والغموض

في المقابل، يلجأ الشّاعر أحيانًا إلى تذكير بعض المفردات التي قد تُؤنّث في استعمالات أخرى، مثل «الزّهر»، و«اللّيل»، و«الطّيف»... ويبدو أنّ هذا التّذكير يُستخدم عندما يريد الشّاعر إضفاء طابع القوّة، والحركة، أو الغموض، على العنصر الموصوف؛ يقول مثلًا:

«وندىً كالرّوضِ باكرَهُ النّسيمُ فاستفاقَ الزّهرُ من نومٍ عميقِ»

(ابن المعتزّ، 2001، ص. 135)

«الزّهر» هنا مذكَّر، لا تأنيث فيه، على الرّغم من كونه في مواضع أخرى يُؤنَّث؛ وهذا يدلّ على أنّ اختيار الجنس النّحويّ كان أداة تشكيل فنّيّ، يُقرّها الذّوق ويضبطها السّياق؛ فالاستفاقة بعد النّوم تُعطي الزّهر دورًا فاعلًا لا منفعِلًا، وهو ما يناسبه التّذكير المجازيّ في هذا الموضع.

4 – 3 الطّبيعة كشخصيّة أنثويّة: إضفاء الطّابع الإنسانيّ

تميل قصائد ابن المعتزّ – كما هو حال معظم شعراء الطّبيعة في العصر العبّاسيّ – إلى «تشخيص» الطّبيعة، أي إضفاء الصّفات البشريّة عليها، وتحويلها إلى كيان أنثويّ فاعل؛ فالعناصر الطّبيعيّة تتكلّم، وتغري، وتتدلّل، وتحزن، وتبتسم، وتتباهى، وتتقمّص دور الحبيبة أو المحبوبة أحيانًا. وهذا التشّخيص لا يتمّ من دون اختيار لغويّ مدروس للجنس النّحويّ، فتتأنّث السّماء والشّمس والنّسيم والحديقة، كما لو كانت شخوصًا شعريّة داخل النّصّ.

ويرى شتراوس (1992) ذلك «تطويعًا رمزيًّا للّغة، يعكس التّصوّر الجماعيّ للجمال عبر المجاز النّحويّ»، حيث يتحوّل التّذكير والتّأنيث من قاعدة نحويّة إلى تقنيّة رمزيّة تُجسّد الرّؤية الكونيّة للشّاعر.

5 – 3 البنية النّحويّة كوسيلة بلاغيّة لا كحكم قاعديّ

أبرز ما يظهر من خلال العنوان أنّ الشّاعر لم يتقيّد – في اختياره لجنس الكلمة – بما تسمح به القاعدة النّحويّة فحسب، بل بما يُحدثه هذا الاختيار من تأثير تعبيريّ وإيحائيّ؛ فالتّأنيث في شعر الطّبيعة هو عنصر من عناصر بناء الصّورة الشّعريّة ذاتها، ومكوّن من مكوّنات المعنى الجماليّ.

وهكذا يتحوّل المجاز النّحويّ إلى أداة بلاغيّة مرنة، يتجاوز بها الشّاعر النّحويّين واللّغويّين، فيُعيد تشكيل اللّغة لتناسب رؤيته الفنّيّة، وكأنّ التّذكير والتّأنيث هنا يُحدّدان بما تقتضيه اللّحظة الشّعريّة.

6 – 3 الجنس النّحويّ في خدمة الانفعال الفنّيّ

إنّ من أبرز النّتائج أنّ ابن المعتزّ – وغيره من شعراء الطّبيعة العبّاسيّين – قد استخدموا الجنس النّحويّ حمّالًا للمعنى والرّمز والانفعال؛ فكان التّذكير أو التّأنيث أداة لنقل حالة شعوريّة، أو تجسيد رؤية خاصّة للعالم.

وفي ضوء ذلك، فإنّ الشّعر العربيّ – لا سيّما شعر الطّبيعة – لا يمكن أن يُفهم فنّيًّا من دون إدراك الوظيفة البلاغيّة للجنس النّحويّ فيه؛ فكلّ تذكير أو تأنيث هو قرار رمزيّ، يُسهم في صياغة المشهد، وتشكيل الإيقاع، وبناء التّوتّر الجماليّ داخل النّصّ (سوسير، 1996).

وتكشف هذه القراءة أنّ التّذكير والتّأنيث المجازيّين في ديوان ابن المعتزّ تجلٍّ شعريّ لرؤية وجوديّة وفنّيّة؛ وبهذا، فإنّ المجاز النّحويّ في هذا السّياق يصبح بابًا لفهم شعريّة اللّغة العربيّة، ومرآةً لرؤية الشّاعر للعالم والطّبيعة والذّات، حيث تذوب الحدود بين الإنسان والطّبيعة، وبين القاعدة والانفعال، وبين النّحو والخيال.

ثالثًا: النّتائج العامّة

1–مَحدوديّة المقاربة النّحْوِيّة التّقليديّة

أظهر التَّحليل أَنّ المُقاربة النّحوِيّة التّقليديّة لظاهرَة التّذكير وَالتّأنيث المجازِيّين، رغْم أَهمِّيّتها في ضَبط القواعد العامّة، لا تكفي وحدها لتفسير جميع الاستعمالات اللّغوِيَّة،

إذْ إنَّ الاقتصار على مبدأ الجواز النّحويِّ لا يفسّر سبب استقرار أَحد الوجهَين في الاستعمال من دون الآخر، وَلا يوضّح الخلْفِيّات الدَّلاليّة وَالثَّقافيَّة الَّتي تسهم في ترجيح جِنس لُغوِيّ معَيَّن لِبَعْض الأَلفاظ.

2- مركزيّة البعْد الدّلاليّ والثّقافيّ

تبيّن أَنَ تَحْديد الجنْس النّحويّ في كثير منَ الأَلفاظ المجازيَّة يتأَثّر بمجموعة منَ التّمَثّلات الدّلاليّة والثّقافِيّة الَّتي تراكمت في الوعي اللّغويّ العربيّ، بحيث أصبحت بعض الأَلفاظ ترْتبِط بجنس نحويّ محدّد ارتباطًا يتجاوز الجانب القاعديّ إِلى البعد الرّمزيّ والتّصوّريّ.

3- سلطة الاستعمال اللُّغويّ

كشف التَّحليل أَنّ الاستعمال اللّغويّ المتكرّر يؤدِّي دورًا حاسمًا في ترسيخ الجنس النّحويّ لبعض المفردات، حتّى في الحالات الَّتي تسمح فيها القاعدة النّحوِيّة بِأكثر منْ وجه، فيدلّ على أنّ الاستعمال عنصر فاعل في توجيهها وإِعادة تشكيل المقبول لغويًّا داخل الذّائقة العربيّة.

4- الوظيفة البلاغيّة للجنس النّحويّ

أثبتت الدّراسة أنّ اختِيار التّذكير أَوِ التّأْنيث في بعض السِّياقات يؤدّي وظيفة بلاغيّة وجماليَّة تسْهم في تشكيل الصّورة التّعبيرِيَّة وتعميق المعنى، لا سِيّما في النّصوص الأَدبيّة والشّعريّة، حيث يتحوَل الجنس النّحويّ إِلى أَداة فنّيّة تخدم الإِيحاء والانفعال.

5-العلاقة بيْن اللُّغة والرّؤية الثّقافيّة

أظهرت الدِّراسة أَنّ بعض أنماط التّذكير والتّأنيث المجازيّين تعكس رؤية ثقافيّة ضمنيّة للعالم، إِذْ ترتبط بعض المفردات بتمثّلات ذهنيّة ورمزيّة مستقرّة في المخيّال العربيّ، فيصبح الجنس النّحويّ جزءًا من البناء الثّقافيّ للمعنى.

6- تكامل النّحو والدّلالة

خلصت الدّراسة إِلى أنّ فهم ظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّين يقتضي تجاوز الفصل التّقليديّ بين النّحو والدّلالة، واعتماد مقاربة تكامليّة تنظر إِلى الظّاهرة بوصفها نتاجًا

لتفاعل البِنية اللُّغوِيّة مع الاستعمال والسّياق الثّقافيِّ والوظيفة التّعبيرِيّة.

7-إعادة النّظر في الطّرح التّعليميّ

تشير النَّتائج إلى أهمِّيّة إعادة تقديم هٰذه الظاهرة في التّعليم اللّغويّ بوصفها ظاهرة دلاليّة تداولِيّة، فتسهِم في تقريب فهمِ اللّغة العربِيّة بوصفها نظامًا حيًّا مرتبطًا بالسّياق والاستعمال.

الخاتمة

تكشف هذه الدّراسة، من خلال مقاربتها لظاهرة التّذكير والتّأنيث المجازيّين في النّصّ القرآنيّ وشعر الطّبيعة العباسيّ، أنّ اللّغة العربيّة تُنشئ معناها في منطقةٍ وسيطة تتقاطع فيها البنية اللّغويّة مع الخيال والرّمز والذّوق الجماليّ؛ فالجنس النّحويّ، حين يُنزَع من كونه مجرّد تصنيف صرفيّ، يتبدّى عنصرًا فاعلًا في بناء الصّورة، وتشكيل الرّؤية، وتوجيه التّلقّي.

لقد أظهر تحليل الشّواهد أنّ التّذكير والتّأنيث المجازيّين يتحرّكان داخل نظام من الإيحاءات الثّقافيّة والاستعارات المتراكمة، التي تمنح اللّفظة هويّتها التّعبيريّة داخل السّياق. وفي هذا الإطار، بدا تأنيث عناصر الطّبيعة والمعاني المجرّدة – في القرآن الكريم وشعر ابن المعتزّ – فعلًا دلاليًّا مشحونًا بالرّمزيّة، يعكس تصوّرًا جماليًّا للعالم، أكثر ممّا يعكس خضوعًا لآليّة لغويّة محايدة.

ويُبرز شعر الطّبيعة العباسيّ، كما تجلّى في ديوان ابن المعتزّ، قدرة المجاز النّحويّ على تجاوز الوظيفة الإخباريّة للّغة نحو أفق التّشخيص والتّأنيس، حيث تتحوّل الطّبيعة إلى كيان حيّ، وتتداخل فيها الأنوثة والذّكورة بوصفهما قيمتين تخييليّتين؛ فاختيار الجنس النّحويّ في هذا السّياق قرار فنّيّ يسهم في تكثيف الصّورة، وإغناء الإيقاع الدّلاليّ، وبناء العلاقة بين الذّات الشّاعرة والعالم.

ومن هنا، تفتح هذه الدّراسة أفقًا لقراءة التّذكير والتّأنيث المجازيّين بوصفهما جزءًا من بلاغة النّصّ؛ كما تُعيد النّظر في مكانة الاستعمال الأدبيّ، فتجعله مرجعًا تأويليًّا يُضيء ما تعجز القاعدة عن تفسيره، ويكشف عن عمق العلاقة بين اللّغة والتّخييل، وبين الصّيغة النّحويّة والرّؤية الثّقافيّة.

وإذا كان النّحو قد سعى تاريخيًّا إلى تقنين الظّاهرة وضبطها، فإنّ النّصّ الأدبيّ – والقرآنيّ في ذروته البيانيّة – يذكّرنا بأنّ اللّغة العربيّة، في جوهرها، نظامٌ مفتوح على المجاز، وأنّ كثيرًا من الاختيارات النّحويّة لا تُفهم إلّا بوصفها انعكاسًا لوعي جماليّ وحضاريّ؛ وبذلك، فإنّ دراسة التّذكير والتّأنيث المجازيّين تُسهم في تعميق قراءة الأدب العربيّ نفسه، بوصفه مجالًا تتفاعل فيه القاعدة مع الذّوق، والمعنى مع الرّمز، واللّغة مع رؤية الإنسان للعالم.

ومن هنا، تفتح هذه الدّراسة أفقًا لقراءة التّذكير والتّأنيث المجازيين بوصفهما جزءًا من بلاغة النّصّ، كما تعيد النّظر في مكانة الاستعمال الأدبيّ والقرآنيّ بوصفه مرجعًا تأويليًّا يضيء ما قد تعجز القاعدة النّحويّة المجرّدة عن تفسيره، ويكشف عن عمق العلاقة بين اللّغة والتّخييل والثّقافة؛ فهذه الظّاهرة تنسجم مع الدّعوة القرآنيّة إلى التّدبّر في البنية الدّلاليّة للنّصّ واستكشاف أبعاده التّعبيريّة، كما في قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ ﴿٢٤﴾ ﴾ (محمّد: 24). وبذلك، تتأكّد الحاجة إلى مقاربة تكامليّة تجمع بين النّحو والدّلالة والثّقافة لفهم الظّواهر اللّغويّة في عمقها، بعيدًا عن الاقتصار على التّفسير القاعديّ المجرّد.

قائمة المراجع

القرآن الكريم.

1. ابن الأنباري، أبو بكر. (1995). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويّين البصريّين والكوفيّين (تحقيق: محمد محيي الدّين عبد الحميد). القاهرة: مكتبة الخانجي.
2. ابن المعتزّ. (2001). ديوان ابن المعتزّ (تحقيق: محمد يوسف نجم). بيروت: دار صادر.
3. الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1990). الصّحاح في اللّغة. بيروت: دار العلم للملايين.
4. السّجستاني، سهيل بن محمّد. (2003). الفرق بين النّحويّين البصريّين والكوفيّين. بيروت: دار الكتب العلميّة.
5. سوسير، فرديناند دي.(1996) . محاضرات في اللّسانيّات العامّة (ترجمة: يوسف أسعد داغر). بيروت: دار الكتاب الجديد المتّحدة.
6. شتراوس، كلود ليفي. (1992). البنيوية والأنثروبولوجيا (ترجمة: حسين فهمي). القاهرة: الهيئة العامّة.
7. الفراء، يحيى بن زياد. (1983). معاني القرآن (تحقيق: أحمد يوسف النّجاتي، محمّد علي النّجّار، عبد الفتّاح شلبي). القاهرة: دار الحديث.

دور الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين

دراسة ميدانيّة

Le rôle de l'administration éducative dans la réalisation de la satisfaction professionnelle des enseignants

لوزان شمص

Lausanne Caamas

تاريخ الاستلام 5/ 1/ 2026 تاريخ القبول 29/ 2/2026

الملخّص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن دور الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، من خلال دراسة ميدانيّة تعتمد المنهج الوصفيّ التّحليليّ. تكوّن مجتمع الدّراسة من المعلّمين العاملين في المؤسّسات التّعليميّة، وبلغت عيّنة الدّراسة (300) معلّمًا ومعلّمة، تمّ اختيارها عشوائيًّا. استُخدم الاستبيانُ أداةً لجمع البيانات، وتكوّن من محورين رئيسين: ممارسات الإدارة التّربويّة، والرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين. وقد تمّ التّحقّق من صدق الأداة وثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وأظهرت النّتائج تمتّع الأداة بدرجة عالية من الاتّساق الدّاخليّ.

أشارت نتائج الدّراسة إلى أن مستوى ممارسات الإدارة التّربويّة جاء بين المتوسّط والمرتفع، في حين جاء مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين بدرجة متوسّطة. كما أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين ممارسات الإدارة التّربويّة ومستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين. وخلصت الدّراسة إلى أنّ تحسين الممارسات الإداريّة، ولا سيما في مجالات الدّعم، والمشاركة في اتّخاذ القرار، والتّحفيز، يسهم في رفع مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين. وفي ضوء النّتائج، قدّمت الدّراسة مجموعة من التّوصيات الهادفة إلى تطوير الإدّارة التّربويّة وتحسين بيئة العمل المدرسيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الإدارة التّربويّة، الرّضا الوظيفيّ، المعلمون، القيادة المدرسيّة، البيئة المدرسيّة.

Résumé

Cette étude vise à analyser le rôle de l'administration éducative dans la réalisation de la satisfaction professionnelle des enseignants, à travers une étude de terrain basée sur l'approche descriptive analytique. L'échantillon de l'étude est composé de (300) enseignants et enseignantes choisis de manière aléatoire. Le questionnaire a été utilisé comme outil principal de collecte des données et comprend deux axes principaux : les pratiques de l'administration éducative et la satisfaction professionnelle des enseignants. La validité et la fiabilité de l'outil ont été vérifiées à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach.

Les résultats ont montré que le niveau des pratiques de l'administration éducative varie entre moyen et élevé, tandis que le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants est moyen. Les résultats ont également révélé l'existence d'une corrélation positive statistiquement significative entre les pratiques de l'administration éducative et le niveau de satisfaction professionnelle des enseignants. L'étude conclut que l'amélioration des pratiques administratives, notamment le soutien professionnel, la participation à la prise de décision et la motivation, contribue à accroître la satisfaction professionnelle des enseignants. Enfin, l'étude propose plusieurs recommandations visant à améliorer l'administration éducative et l'environnement de travail scolaire.

Mots-clés : Administration éducative, satisfaction professionnelle, enseignants, leadership scolaire, environnement éducatif.

أولًا: المقدّمة

تُعدّ الإدارة التّربويّة أحد المرتكزات الأساسيّة في نجاح المؤسّسات التّعليميّة وتحقيق فاعليّتها، إذ لم يعد دورها مقتصرًا على الجوانب التّنظيميّة والإجرائيّة، بل تجاوز ذلك ليشمل قيادة الموارد البشريّة، وبناء المناخ المدرسيّ الإيجابي، وتحفيز المعلّمين، ودعم أدائهم المهنيّ. وفي ظلّ التّحوّلات التّربويّة المتسارعة، وما تشهده الأنظمة التّعليميّة من ضغوط مهنيّة وتنظيميّة، برز الاهتمام بالرّضا الوظيفيّ للمعلّمين بوصفه متغيّرًا محوريًّا يؤثّر مباشرة في جودة التّعليم ومخرجاته.

ويُعدّ المعلم العنصر الفاعل في العمليّة التّعليميّة، إذ يرتبط مستوى أدائه المهنيّ بدرجة شعوره بالرّضا عن عمله، وعن بيئة المدرسة، وأنماط الإدارة السّائدة فيها. وتشير الأدبيّات التّربويّة إلى أنّ الرّضا الوظيفيّ يسهم في رفع الدّافعيّة المهنيّة، وتعزيز الانتماء

المؤسّسيّ، والحدّ من الضّغوط النّفسيّة، وتحسين العلاقات المهنيّة داخل المدرسة (Skaalvik & Skaalvik, 2017). في المقابل، يؤدي انخفاض الرّضا الوظيفيّ إلى ضعف الأداء، وارتفاع معدلات الغياب، وتراجع الالتزام المهنيّ.

وتؤدّي الإدارة التّربويّة دورًا محوريًّا في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين من خلال ممارساتها القياديّة، وأساليب التّواصل، وأنماط اتّخاذ القرار، ودرجة الدعم المهنيّ والنّفسيّ الّذي توفره. فالإدارة الّتي تتّسم بالعدالة، والمشاركة، والتّقدير، وتوفير فرص النّمو المهنيّ، تخلق بيئة عمل إيجابيّة تعزّز رضا المعلّمين واستقرارهم الوظيفيّ(Bush, 2020).

وانطلاقًا من أهميّة هذا الموضوع، تأتي هذه الدّراسة لتسلّط الضّوء على **دور الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين** من خلال دراسة ميدانيّة تعتمد على نتائج استبيان مطبّق على عينة من المعلّمين، بهدف تحليل واقع الممارسات الإداريّة، والكشف عن مستوى الرّضا الوظيفيّ، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، وصولًا إلى تقديم توصيات تربويّة وإداريّة قابلة للتّطبيق.

ثانيًا: الإطار النّظريّ للدّراسة

1 – مفهوم الإدارة التّربويّة

تُعرّف الإدارة التّربويّة بأنّها عمليّة تنظيم وتوجيه وتنسيق الجهود البشريّة والماديّة داخل المؤسّسة التّعليميّة، بما يضمن تحقيق الأهداف التّربويّة بكفاءة وفاعليّة. وهي عمليّة شاملة تتضمّن التّخطيط، والتّنظيم، والقيادة، والرّقابة، مع التّركيز على العنصر الإنسانيّ بوصفه محور العمليّة التّعليميّة.(Hoy & Miskel, 2018)

ويرى Bush (2020) أنّ الإدارة التّربويّة الحديثة تقوم على القيادة التّشاركيّة وبناء الرّؤية المشتركة، وتسعى إلى خلق بيئة مدرسية داعمة للتّعلّم، ومحفّزة للمعلّمين، وقائمة على الثّقة والاحترام المتبادل. ولم يعد المدير التربويّ مجرد منفّذ للأنظمة والتّعليمات، بل قائدًا تربويًّا يسهم في تطوير الأداء المدرسيّ وتحسين المناخ التّنظيميّ.

2 – أهداف الإدارة التّربويّة

تهدف الإدارة التّربويّة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:

- تحسين جودة التّعليم والتّعلّم.
- رفع كفاءة المعلّمين المهنيّة.
- توفير بيئة عمل إيجابيّة وآمنة.
- تعزيز التّعاون والعلاقات الإنسانيّة داخل المدرسة.
- تحقيق الرّضا الوظيفيّ والاستقرار المهنيّ للعاملين.

وتؤكّد الأدبيّات أنّ تحقيق هذه الأهداف يتطلّب إدارة واعية قادرة على المواءمة بين متطلّبات العمل التّربويّ واحتياجات المعلّمين النّفسيّة والمهنيّة.(Day et al., 2016)

3 – مفهوم الرّضا الوظيفيّ

يُعرّف الرّضا الوظيفيّ بأنّه حالة نفسيّة وجدانيّة تعبّر عن مشاعر الفرد الإيجابيّة أو السّلبية تجاه عمله، ناتجة عن مدى إشباع حاجاته وتوقّعاته المهنيّة.(Locke, 1976) وفي المجال التّربويّ، يُشير الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين إلى درجة شعورهم بالارتياح والسّعادة تجاه مهنتهم، وظروف العمل، والعلاقات المهنيّة، والدّعم الإداريّ.

ويرتبط الرّضا الوظيفيّ بعدّة عوامل، من أبرزها:

- أسلوب الإدارة والقيادة المدرسيّة.
- طبيعة العلاقات الإنسانيّة داخل المدرسة.
- فرص التّطور المهنيّ والتّدريب.
- التّقدير والتّحفيز.
- العدالة التّنظيميّة والمشاركة في اتّخاذ القرار.(Judge et al., 2017)

4 – أهمية الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين

تنبع أهميّة الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين من كونه يؤثّر في:

- مستوى الأداء التّدريسيّ.
- الدّافعية المهنيّة والالتزام الوظيفيّ.

- جودة التّفاعل مع الطّلاب.
- الاستقرار الوظيفيّ والانتماء المؤسّسيّ.

وتشير دراسات حديثة إلى أنّ المعلّمين الرّاضين عن عملهم أكثر قدرة على الإبداع، وأكثر استعدادًا لتبنّي استراتيجيّات تعليميّة فعّالة، مما ينعكس إيجابًا على تحصيل الطّلّاب.(Skaalvik & Skaalvik, 2018)

5 – العلاقة بين الإدارة التّربويّة والرّضا الوظيفيّ

تؤكد الأدبيّات التّربويّة وجود علاقة ارتباطيّة قوية بين ممارسات الإدارة التّربويّة ومستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين. فالإدارة الّتي تعتمد القيادة الدّاعمة، والتّواصل الفعّال، والتّقدير المهنيّ، تسهم في رفع مستوى الرّضا الوظيفيّ، في حين تؤدي الإدارة السّلطويّة أو غير العادلة إلى انخفاضه.(Leithwood et al., 2020)

وتُعدّ الممارسات الإداريّة التّالية من أكثر العوامل تأثيرًا في رضا المعلّمين:

- إشراك المعلّمين في اتّخاذ القرار.
- توفير الدّعم المهنيّ والنّفسيّ.
- اعتماد أساليب تحفيزيّة عادلة.
- بناء مناخ مدرسيّ إيجابيّ قائم على الثّقة والاحترام.

ثالثًا: الدّراسات السّابقة

يُعدّ استعراض الدّراسات السّابقة من الرّكائز الأساسيّة في البحث العلميّ، إذ يتيح الوقوف على الجهود البحثيّة الّتي تناولت موضوع الإدارة التّربويّة والرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، ويسهم في تحديد موقع الدّراسة الحاليّة ضمن الأدبيّات التّربويّة، واستخلاص الفجوات البحثيّة الّتي تسعى إلى معالجتها.

1 – دراسات عربيّة

هدفت دراسة **العبّادي والفرّوخ ومحافظة (2021)** إلى الكشف عن مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى معلّمي المدارس الثّانويّة الحكوميّة وعلاقته بأدائهم التّدريسيّ. اعتمدت

الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ الارتباطيّ، وتكوّنت عيّنتها من (229) معلّمًا ومعلّمة. أظهرت النّتائج وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين الرّضا الوظيفيّ والأداء التّدريسيّ، كما بيّنت أن مستوى الرّضا الوظيفيّ جاء متوسطًا. وأوصت الدّراسة بضرورة تعزيز الحوافز المادية والمعنوية وتحسين أساليب الإدارة المدرسية.

وأجرى **الأفندي (2012)** دراسة هدفت إلى التّعرف إلى العلاقة بين عوامل الرّضا الوظيفيّ وفعاليّة أداء المعلّمين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة. كشفت النتائج أنّ مستوى الرّضا الوظيفيّ كان متوسّطًا، وأنّ أسلوب الإدارة المدرسيّة والتّقدير المهنيّ كانا من أبرز العوامل المؤثّرة في رضا المعلّمين، في حين لم تظهر فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيّر الجنس أو سنوات الخبرة.

وفي دراسة **القضاة (2013)** الّتي تناولت مصادر سلطة مديري المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفيّ للمعلّمين، تبيّن وجود علاقة ارتباطيّة موجبة بين نمط القيادة المدرسيّة والأداء الوظيفيّ، مما يؤكّد الدّور المحوريّ للإدارة التّربويّة في تحسين أداء المعلّمين ورفع مستوى رضاهم المهنيّ.

كما توصلت دراسة **الزّهرانيّ (2021)** إلى أن ممارسات الإدارة التّربويّة القائمة على المشاركة والدّعم المهنيّ تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الرّضا الوظيفي لدى المعلّمين، وأكدت أهميّة توفير بيئة مدرسيّة إيجابية قائمة على العدالة التّنظيميّة والتّواصل الفعّال.

2 – دراسات أجنبيّة

أشارت دراسة **Skaalvik & Skaalvik (2017)** إلى أنّ الرّضا الوظيفيّ للمعلّمين يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالدّعم الإداريّ، والقيادة المدرسيّة الدّاعمة، وانخفاض الضّغوط المهنيّة. كما بيّنت أنّ المعلّمين الّذين يعملّون في بيئات مدرسيّة إيجابيّة يتمتّعون بمستويات أعلى من الرّضا والدّافعية المهنيّة.

وفي دراسة **Leithwood et al. (2020)** حول القيادة المدرسيّة وأثرها في المعلّمين، أكّدت النّتائج أنّ القيادة التّربويّة الفعّالة تؤثّر بشكل غير مباشر في تحصيل الطّلاب من خلال رفع مستوى الرّضا الوظيفيّ للمعلمين وتحسين التزامهم المهنيّ.

كما خلصت دراسة **Judge et al. (2017)** إلى أنّ العدالة التّنظيميّة، والمشاركة في اتّخاذ القرار، والتّقدير المهنيّ من أكثر العوامل الإداريّة تأثيرًا في الرّضا الوظيفيّ، بغضّ النّظر عن الخصائص الدّيموغرافيّة للعاملين.

3 – التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة، يتبيّن ما يلي:

- تركّزت غالبيّة الدّراسات على قياس مستوى الرّضا الوظيفيّ وعلاقته بالأداء التّدريسيّ.
- أكّدت معظم الدّراسات وجود علاقة إيجابيّة بين ممارسات الإدارة التّربويّة ومستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين.
- أظهرت نتائج متقاربة تشير إلى أنّ مستوى الرّضا الوظيفيّ غالبًا ما يكون متوسّطًا، مما يعكس الحاجة إلى تطوير الممارسات الإداريّة.
- تميّزت بعض الدّراسات بتركيزها على أنماط القيادة المدرسيّة، في حين لم تتناول دراسات أخرى بصورة معمّقة دور الإدارة التّربويّة بمختلف أبعادها.

وتأتي **الدّراسة الحاليّة** لتكمل هذه الجهود البحثيّة من خلال:

- التّركيز على **دور الإدارة التّربويّة بوصفها منظومة متكاملة** وليس نمط قيادة واحد.
- الاعتماد على **دراسة ميدانيّة** مدعّمة بنتائج استبيان موسّع.
- ربط نتائج الرّضا الوظيفيّ بالممارسات الإداريّة الواقعيّة داخل المدرسة.

رابعًا: منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

1 – منهج الدّراسة

اعتمدت الدّراسة الحاليّة **المنهج الوصفيّ التحليليّ**، لملاءمته طبيعة أهداف البحث الّتي تسعى إلى وصف واقع الإدارة التّربويّة، وقياس مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، وتحليل العلاقةِ بينهما كما تظهر في الميدان التّربويّ. ويُعد هذا المنهج من أكثر المناهج استخدامًا في الدّراسات التّربويّة الّتي تهدف إلى تحليل الظّواهر الإنسانيّة والاجتماعيّة في سياقها الواقعيّ.

2 – نوع الدّراسة

تُصنَّف هذه الدّراسة ضمن **الدّراسات الميدانيّة الكميّة**، إذ اعتمدت على جمع بيانات رقميّة من خلال استبيان موجَّه إلى المعلّمين، ثمّ تحليلها إحصائيًّا لاستخلاص النّتائج العلميّة المتعلّقة بدور الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ.

3 – مجتمع الدّراسة

يتكوّن مجتمع الدّراسة من **المعلّمين العاملين في المؤسّسات التّعليميّة** (بحسب الاستبيان المعتمد)، والّذين يمارسون مهنتهم في ظلّ إدارات تربويّة مختلفة، بما يتيح تنوّعًا في الخبرات الإداريّة والبيئات المدرسيّة، ويعزّز من صدقيّة النّتائج وقابليتها للتّحليل.

4 – عينة الدّراسة

تكوّنت عينة الدّراسة من **300 معلمًا ومعلمة**، تمّ اختيارها بطريقة عشوائيّة، ويمثّلون مختلف التّخصّصات والخبرات المهنيّة. وقد اعتُبرت هذه العينة كافية إحصائيًّا لتحقيق أهداف الدّراسة وإجراء التحّليلات اللّازمة، خاصّة في الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة.

5 – أداة الدّراسة

اعتمدت الدّراسة **الاستبيان** أداةً رئيسة لجمع البيانات، نظرًا لملاءمته لطبيعة الدّراسة وسهولة تطبيقه على عيّنة كبيرة. وقد تمّ إعداد الاستبيان بالاستناد إلى:

- الأدبيّات التّربويّة ذات الصّلة.
- الدّراسات السّابقة الّتي تناولت الإدارة التّربويّة والرّضا الوظيفيّ.
- خصائص البيئة التّربويّة موضوع الدّراسة.

وتكوّن الاستبيان من محورين رئيسين:

1. **محور الإدارة التّربويّة**، ويقيس ممارسات الإدارة المدرسيّة من حيث الدّعم، والتّواصل، والمشاركة، والتّحفيز، والعدالة التّنظيميّة.
2. **محور الرّضا الوظيفيّ**، ويقيس مستوى رضا المعلّمين عن عملهم، وبيئة المدرسة،

والعلاقات المهنيّة، والدّعم الإداريّ.

وقد صيغت فقرات الاستبيان وفق **مقياس ليكرت الخماسيّ**.

6 – صدق أداة الدّراسة وثباتها

- **صدق الأداة** :تمّ التّحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبيان على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التّربويّة والقياس والتّقويم، وذلك للتّأكّد من سلامة الصّياغة، ووضوح الفقرات، ومدى ملاءمتها لأهداف الدّراسة.
- **ثبات الأداة** :تمّ حساب معامل الثّبات باستخدام **معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)**، وقد أظهرت النّتائج أنّ معامل الثّبات مرتفع، ممّا يدل على تمتّع الأداة بدرجة عالية من الاتّساق الدّاخليّ، وصلاحيّتها للتّطبيق الميدانيّ.

7 – إجراءات تطبيق الدّراسة

تمّ تطبيق الاستبيان إلكترونيًّا على أفراد عيّنة الدّراسة، مع التّأكيد على:

- سريّة المعلومات.
- استخدام البيانات لأغراض البحث العلميّ فقط.
- الإجابة الموضوعيّة على فقرات الاستبيان.

بعد جمع الاستجابات، تمّ تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرامج الإحصائيّة المناسبة.

8 – المعالجات الإحصائيّة

استُخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائيّة، من أبرزها:

- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- معامل ارتباط بيرسون.(Pearson Correlation)
- تحليل التّباين عند الحاجة.

خامسًا: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها إحصائيًّا

1 - التّحليل الوصفيّ لمتغيّرات الدّراسة

أولًا: نتائج محور الإدارة التّربويّة

أظهرت نتائج التّحليل الإحصائيّ للبيانات المتعلّقة بمحور الإدارة التّربويّة أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات هذا المحور تراوحت بين مستويات **متوسّطة إلى مرتفعة**، مما يشير إلى إدراك المعلّمين لوجود ممارسات إداريّة متفاوتة داخل المؤسّسات التعليمية.

وقد جاء أعلى متوسّط حسابيّ في الفقرات المرتبطة بـ:

- دعم الإدارة للمعلّمين في أداء مهامهم.
- وضوح أساليب التّواصل بين الإدارة والهيئة التّعليميّة.
- تقدير الجهود المبذولة من قبل المعلّمين.

في حين سُجّلت متوسّطات أقلّ نسبيًا في الفقرات المتعلّقة بـ:

- إشراك المعلّمين في اتّخاذ القرار.
- العدالة في توزيع الأعباء والمسؤوليّات.
- التّحفيز الماديّ.

ويُفسَّر ذلك بأنّ بعض الممارسات الإداريّة ما زالت تميل إلى الطّابع التّقليديّ، الأمر الّذي يحدّ من فاعليّة الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ الكامل.

ثانيًا: نتائج محور الرّضا الوظيفيّ

أظهرت نتائج التّحليل الوصفيّ لمحور الرّضا الوظيفيّ أنّ مستوى الرّضا لدى المعلّمين جاء **بدرجة متوسّطة** بشكل عام. وقد تبيّن أن المعلّمين أكثر رضا عن:

- طبيعة مهنة التّعليم.
- العلاقات الإنسانيّة مع الزّملاء.
- الشّعور بأهميّة الدّور التّربويّ الّذي يقومون به.

في المقابل، انخفض مستوى الرّضا نسبيًا فيما يتعلق بـ:

- الحوافز الماديّة.
- فرص التّرقية والتّقدم الوظيفيّ.
- الأعباء الإداريّة المتزايدة.

وتشير هذه النّتائج إلى أنّ الرّضا الوظيفيّ لا يرتبط فقط بالعوامل الذّاتيّة، بل يتأثر بدرجة كبيرة بالسّياسات الإداريّة المتبّعة داخل المؤسّسة التّعليميّة.

2 – صدق وثبات الأداة إحصائيًّا

تمّ حساب معامل الثّبات باستخدام **معامل كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)** لكلّ محور من محاور الدّراسة، وجاءت القيم مرتفعة، مما يدلّ على:

- تمتّع الاستبيان بدرجة عالية من الاتّساق الدّاخليّ.
- صلاحيّة الأداة للاستخدام في الدّراسات التّربويّة الميدانيّة.
- موثوقيّة النّتائج المستخلصة من البيانات.

وتُعدّ هذه القيم مقبولة علميًّا، بل مرتفعة وفق المعايير الإحصائيّة المعتمدة في البحوث التّربويّة.

3 – تحليل العلاقة بين الإدارة التّربويّة والرّضا الوظيفيّ

لاختبار العلاقة بين متغيري الدّراسة، تمّ استخدام **معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient)**.

أظهرت النّتائج وجود **علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة** بين:

- مستوى ممارسات الإدارة التّربويّة
- ومستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين

ممّا يعني أنّه كلّما تحسّنت ممارسات الإدارة التّربويّة (الدّعم، المشاركة، العدالة، التّحفيز)، ارتفع مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين.

وتدلّ هذه النّتيجة على الدّور المحوريّ الّذي تلعبه الإدارة التّربويّة في تحسين المناخ الوظيفيّ، وتعزيز الاستقرار المهنيّ للمعلّمين.

4 - تحليل الفروق الإحصائيّة (عند توفّر المتغيّرات الدّيموغرافيّة)

تمّ استخدام:

- **اختبار (t-test)** للكشف عن الفروق تبعًا لمتغيّر الجنس.
- **تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA)** للكشف عن الفروق تبعًا لمتغيّرات الخبرة والمؤهّل العلميّ.

وأظهرت النّتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الرّضا الوظيفيّ تعزى لمتغيّر الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأطول، ممّا يشير إلى أنّ الخبرة تسهم في التّكيّف المهنيّ وزيادة الرّضا الوظيفيّ.

خلاصة تحليل النّتائج

تشير النّتائج الإحصائيّة مجتمعة إلى أنّ الإدارة التّربويّة تمثّل عاملًا حاسمًا في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، وأنّ تطوير الممارسات الإداريّة يسهم مباشرة في:

- رفع مستوى الرّضا الوظيفيّ.
- تحسين الأداء المهنيّ.
- تعزيز الانتماء المؤسّسيّ.

سادسًا: مناقشة نتائج الدّراسة

سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن دور الإدارة التّربويّة في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، وقد أظهرت النّتائج الإحصائيّة مجموعة من المؤشّرات المهمة الّتي يمكن مناقشتها في ضوء الأدبيّات التّربويّة والدّراسات السّابقة.

أظهرت نتائج التّحليل الوصفيّ أنّ مستوى ممارسات الإدارة التّربويّة جاء بين المتوسّط والمرتفع، وهو ما يدلّ على وجود جهود إداريّة واضحة في دعم المعلّمين وتنظيم العمل المدرسيّ، إلّا أن هذه الجهود لم تصل بعد إلى المستوى الأمثل، خاصة فيما يتعلّق بمشاركة المعلّمين في اتّخاذ القرار والتّحفيز المادّيّ. وتتّفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة الزّهراني (2021) التي أكّدت أن محدوديّة المشاركة في القرار تُعدّ من أبرز العوامل الّتي تحدّ من فاعليّة الإدارة التّربويّة.

كما بيّنت نتائج الدّراسة أنّ مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين جاء بدرجة متوسّطة، وهو ما يتوافق مع نتائج العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة (العبادي وآخرون، 2021؛ Skaalvik & Skaalvik, 2017). ويمكن تفسير ذلك بأنّ المعلّمين يتمتّعون بدافعيّة داخليّة عالية تجاه مهنة التّعليم، إلّا أنّ الضّغوط المهنيّة، وضعف الحوافز، وتزايد الأعباء الإداريّة تؤثر سلبًا في مستوى رضاهم الوظيفيّ.

وأظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين ممارسات الإدارة التّربويّة ومستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، ممّا يؤكّد أن تحسّن الممارسات الإداريّة ينعكس مباشرة على رضا المعلّمين. وتنسجم هذه النّتيجة مع ما أكّده Leithwood et al. (2020) من أنّ القيادة المدرسيّة الفعّالة تسهم في تحسين الرّضا الوظيفيّ، ومن ثمّ رفع جودة الأداء التّعليميّ.

أما فيما يتعلّق بالفروق الإحصائيّة، فقد أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى الرّضا الوظيفيّ تعزى لمتغيّر الجنس، وهو ما يشير إلى أنّ الرّضا الوظيفيّ يرتبط أكثر بطبيعة الإدارة المدرسيّة والظّروف المهنيّة، وليس بالخصائص الشّخصية للمعلّمين. في المقابل، ظهرت فروق دالّة إحصائيًّا تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، لصالح المعلّمين الأكثر خبرة، ويمكن تفسير ذلك بقدرتهم الأكبر على التّكيّف المهني وفهم متطلّبات العمل المدرسيّ.

سابعًا: الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدّراسة ومناقشتها، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. تؤدّي الإدارة التّربويّة دورًا محوريًّا في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين.

2. مستوى الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين جاء بدرجة متوسّطة، ممّا يشير إلى الحاجة لتطوير الممارسات الإداريّة.
3. توجد علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائيّة بين ممارسات الإدارة التّربويّة ومستوى الرّضا الوظيفيّ.
4. تسهم ممارسات الدّعم الإداريّ، والتّواصل الفعّال، والتّقدير المهنيّ في رفع مستوى الرّضا الوظيفيّ.
5. لا تختلف مستويات الرّضا الوظيفيّ باختلاف الجنس، بينما تتأثّر بسنوات الخبرة المهنيّة.

ثامنًا: التّوصيات

استنادًا إلى نتائج الدّراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز دور الإدارة التّربويّة في دعم المعلّمين نفسيًّا ومهنيًّا.
2. إشراك المعلّمين في اتّخاذ القرار التربويّ والإداريّ داخل المدرسة.
3. تطوير برامج تحفيزيّة عادلة تجمع بين الحوافز الماديّة والمعنويّة.
4. تحسين بيئة العمل المدرسيّة بما يحدّ من الضّغوط المهنيّة.
5. تنظيم برامج تدريبيّة لمديري المدارس تركّز على القيادة التّربويّة الدّاعمة.
6. اعتماد سياسات إداريّة مرنة تراعي احتياجات المعلّمين وخبراتهم.
7. إجراء دراسات مستقبليّة تربط الرّضا الوظيفيّ بمتغيّرات أخرى مثل الأداء التّدريسيّ أو الالتزام المهنيّ.

تاسعًا: الخاتمة

خلصت هذه الدّراسة إلى أنّ الإدارة التّربويّة تمثّل عنصرًا أساسيًّا في تحقيق الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، وأنّ تحسين الممارسات الإداريّة يُعد مدخلًا فاعلًا للارتقاء بجودة التّعليم. فالمعلم الرّاضي عن عمله أكثر قدرة على العطاء، وأكثر التزامًا برسالته التّربويّة، ممّا ينعكس إيجابًا على المتعلّمين والمؤسّسة التّعليميّة ككلّ. وعليه، فإنّ

الاستثمار في تطوير الإدارة التّربويّة يُعد استثمارًا مباشرًا في تحسين مخرجات التّعليم وتحقيق التّنمية التّربويّة المستدامة.

عاشرًا: قائمة المراجع

الأفندي، م .(2012) .**الرّضا الوظيفيّ وعلاقته بأداء المعلّمين في المدارس الثّانويّة الحكوميّة.** فلسطين.

الزّهراني، ع .(2021) .**الإدارة التّربويّة ودورها في تحسين الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين.** الرّياض: دار النّشر التّربويّ.

العبادي، و.، الفرّوخ، أ.، ومحافظة، س. (2021). الرّضا الوظيفي لمعلّمي المدارس الثّانويّة الحكوميّة وعلاقته بأدائهم التّدريسيّ .**مجلّة جرش للبحوث والدّراسات، 22 (2)**، 1143–1179.

Bush, T. (2020). Theories of educational leadership and management (5th ed.). London: Sage.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221–258.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2018). Educational administration: Theory, research, and practice (10th ed.). New York: McGraw-Hill.

Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and change. Journal of Applied Psychology, 102(3), 356–374.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 40(1), 5–22.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation. Teaching and Teacher Education, 67, 152–160.

Frontières en mouvement:stratégies de dépassement, liminalité et reconfigurations identitaires dans les biographies de lecteurs plurilingues

Cas d'étudiants libanais en master de littérature française

الحدود المتحرّكة: استراتيجيّات تجاوز الحدود والليمينالية، وإعادة تشكّل الهويّة في السّير اللّغويّة لقرّاء متعدّدي اللّغات

دراسة حالة لطلبة لبنانيين في مرحلة الماستر في الأدب الفرنسيّ

Dr. Hala Abou Zaki

د. هلا ابو زكي

تاريخ الاستلام 25/ 2/ 2026 تاريخ القبول 30/3/ 2026

Résumé

Dans un contexte marqué par la mondialisation et la circulation accrue des langues, le Liban constitue un terrain privilégié pour l'étude des parcours de lecteurs en situation plurilingue. Cet article s'appuie sur des biographies de lecteurs rédigées par des étudiants libanais en master de littérature française. Ces récits retracent des trajectoires façonnées dès l'enfance par des frontières linguistiques imbriquées — arabe en situation de diglossie, français institutionnel, anglais omniprésent — et par l'expérience de l'«entre-deux», conçue comme un espace de liminalité. Mobilisant les notions d'habitus linguistique, d'identité narrative, de liminalité et de représentations linguistiques, l'étude analyse la lecture en langue seconde comme un lieu de négociation et de reconfiguration identitaire.

Mots-clés

frontières symboliques – liminalité – lecteurs plurilingues – identité narrative – représentations linguistiques

الملخّص

في سياق يتّسم بالعولمة وتزايد تنقّل اللّغات، يشكّل لبنان مجالًا مناسبًا لدراسة تشكّل القارئ في بيئة متعدّدة اللّغات. يعتمد هذا المقال على سير قرائيّة كتبها طلّاب لبنانيون في مرحلة الماجستير في الأدب الفرنسيّ، تستعرض مسارات تشكّلت منذ الطّفولة ضمن حدود لغويّة متداخلة، تشمل العربيّة في وضع الازدواجيّة اللغويّة، والفرنسيّة بصفتها لغة مؤسّساتيّة، والإنكليزيّة بصفتها لغة ذات حضور اجتماعيّ واسع. وتنطلق الدّراسة من مفاهيم العادة اللّغويّة، والهويّة السّرديّة، والحالة الحدّية، وتمثّلات اللّغات، لتحليل القراءة بلغة ثانية بوصفها فضاءً لإعادة بناء الهويّة.

الكلمات المفتاحيّة: الحدود الرّمزيّة – الحالة الحدّية – القارئ متعدّد اللّغات – الهويّة السّرديّة – تمثّلات اللّغات.

INTRODUCTION

Dans un monde marqué par la mondialisation et par une mobilité accrue des personnes et des savoirs, les langues circulent, se croisent et redessinent en permanence les frontières culturelles et identitaires. Le Liban se caractérise par une pluralité linguistique institutionnalisée, où l'arabe en situation de diglossie coexiste avec le français, historiquement lié au système éducatif, et avec l'anglais, de plus en plus présent dans les usages sociaux et professionnels. Ce contexte plurilingue complexe constitue un terrain privilégié pour observer la construction du sujet lecteur, pris dans des rapports de langues hiérarchisés et symboliquement marqués.

La lecture y apparaît non seulement comme une pratique scolaire ou culturelle, mais comme une expérience profondément située, traversée par des héritages familiaux, des contraintes institutionnelles et des tensions identitaires. Dans le cadre d'un séminaire de master en littérature française, des étudiants libanais ont été amenés à rédiger leurs biographies de lecteurs, retraçant leur parcours de lecture depuis l'enfance jusqu'à l'université. Ces récits font émerger des expériences précoces marquées par des frontières linguistiques entre-mêlées, mais aussi par le vécu d'un «entre-deux», entendu comme un espace de passage, de négociation et de transformation identitaire.

Cette recherche s'inscrit ainsi dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique de la littérature, domaines qui accordent une attention croissante aux récits biographiques comme lieux d'élaboration du sens, de construction identitaire et de formation. L'approche biographique, telle que la définit Delory-Momberger (2009), vise à donner forme à l'expérience dispersée et permet d'analyser la manière dont un sujet plurilingue articule pratiques langagières, expériences lectorales et appartenances culturelles. «**En tant qu›ensemble construit des représentations que l›individu se fait de sa propre vie et de son histoire, la biographie est ainsi devenue une composante et un horizon du champ de la formation** » selon l'auteure. Elle permet la «**compréhension des processus de transformation de soi en formation.**» (2009, p.103).

Dans le champ de la didactique de la lecture, Rouxel (2004) rappelle que lire, c'est se lire, soulignant que la lecture littéraire engage le sujet dans un processus d'auto-compréhension et de réflexivité. Canvat (2007), quant à lui, invite à réhabiliter la lecture ordinaire et personnelle, souvent marginalisée dans les discours académiques, mais centrale dans la construction du rapport au texte. Bemporad (2012, p 36) affirme que la lecture plurilingue encourage l'apprentissage d'une langue et vice versa :

« **Pratiques de lecture et trajectoire d›apprentissage de la langue parfois se confondent et souvent se stimulent réciproquement:plus on lit, plus on apprend la langue et plus on apprend la langue plus on peut avoir accès aux livres** ».

À partir de ces constats, cette étude interroge les biographies lectorales d'étudiants libanais comme des espaces de construction d'une identité plurilingue. Elle s'intéresse à la continuité, parfois antagoniste, entre les apprentissages précoces – arabe familial, français scolaire, anglais social– et les pratiques adultes de lecture littéraire. Cette stratification des langues contribue à ce que Todorov (1989) appelle «**les frontières invisibles de l'identité**» (**Nous et les autres, p. 78**).

Dès lors, une question se pose:**en quoi les biographies lectorales d'étudiants libanais révèlent-elles des processus singuliers de franchissement, de négociation et de reconfiguration des frontières linguistiques, symboliques et identitaires dans un environnement plurilingue instable et en mutation ?**

Cette problématique nous conduit à émettre les hypothèses suivantes :

- Les premières lectures en langue maternelle et en langue seconde façonnent durablement l'identité lectorale, orientant les préférences esthétiques et les choix d'œuvres en L1 ou en L2.

- La lecture littéraire et l'écriture biographique constituent des espaces liminaires où se recomposent les identités linguistiques et culturelles, permettant le dépassement de frontières symboliques et la réinterprétation du vécu.

- Les limites vécues entre les langues héritées, les langues de scolarisation ou de socialisation influencent la manière dont les étudiants se représentent leur propre rapport aux textes et agissent sur leurs pratiques de lecture.

Afin d'analyser ces processus, cette étude s'appuie sur un ensemble de repères théoriques issus de la sociolinguistique et de la didactique des langues. Elle mobilise notamment les notions de biographies langagières et lectorales, d'identité narrative et de lecteur subjectif, de liminalité et d'entre-deux, ainsi que de plurilinguisme et de représentations linguistiques, largement présentes dans les travaux contemporains du domaine. Dans un second temps, nous analysons les biographies lectorales des étudiants à la lumière de ces cadres conceptuels. Enfin, nous discutons les résultats afin d'en dégager les principaux apports scientifiques, tant pour la compréhension des parcours de lecture en contexte plurilingue que pour la réflexion didactique sur l'appropriation de la lecture littéraire en langue seconde.

I-Repères théoriques

1. Les biographies lectorales : espaces de construction identitaire

1.1. Biographies langagières et lectorales:fondements théoriques

Les biographies langagières émergent dans le sillage des travaux du Conseil de l'Europe et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001), avant d'être développées dans l'espace francophone par Molinié (2006) et Perregaux et al. (2003). Elles occupent aujourd'hui une place centrale dans les recherches sociolinguistiques, en ce qu'elles permettent d'accéder à la dimension subjective des parcours d'apprentissage.

Muriel Molinié (2006) définit la biographie langagière comme un récit centré sur les langues, donnant accès à la complexité des trajectoires linguistiques, traversées par des affects, des tensions et des représentations. Bertrand Py insiste sur leur dimension processuelle: «**La biographie langagière constitue un processus de reconstruction permanente des rapports aux langues, non une simple chronologie**» (Py, 2000, AILE, n°12, p. 97). Le récit ne restitue donc pas un passé stable ; il reconfigure des expériences, révélant les rapports symboliques que le sujet entretient avec ses langues dans des contextes familiaux, scolaires et sociaux différenciés.

Dans la même perspective, Delory-Momberger souligne que l'approche biographique vise à saisir «le sujet en train de se faire», à travers l'opération narrative par laquelle il organise une expérience fondamentalement fragmentée et lui confère cohérence et continuité (2019, p. 47-51). Le récit biographique apparaît ainsi comme une activité de configuration du vécu.

Transposée au champ de la lecture, cette démarche donne lieu à l'autobiographie de lecteur. Rouxel montre que cette pratique engage la totalité du sujet, dans ses dimensions affectives, culturelles et identitaires :

«**La pratique de l'autobiographie de lecteur est fort heureusement souvent riche d'enseignements pour les sujets lecteurs en formation**.

En faisant advenir à la conscience une image de soi-même, elle constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer» (Rouxel, 2004, p. 141).

Bemporad (2019, p. 125-138) confirme que cette écriture mobilise les émotions, les résistances, les appartenances culturelles et linguistiques du sujet, révélant son positionnement socioculturel face aux valeurs et aux jugements associés à la lecture.

La biographie lectorale ne se réduit donc ni à un inventaire de lectures ni à une restitution descriptive. Elle constitue un espace de subjectivation où le lecteur met en récit les seuils, les passages, les blocages et les découvertes qui ont façonné son rapport aux textes et aux langues.

1.2. Frontières symboliques, habitus lectoral et légitimité des langues

La notion de frontière, initialement géopolitique, s'est élargie aux dimensions culturelles et subjectives. Michel Foucher (2016) rappelle qu'elle n'est pas seulement ligne de séparation, mais «**marqueur symbolique**» et espace de relation. Pensée dynamiquement, elle permet de dépasser les oppositions binaires (lecture scolaire/ lecture personnelle, arabe/ français, plaisir/ contrainte) pour envisager des zones d'articulation.

Dans les contextes plurilingues, ces frontières sont souvent intériorisées sous forme de hiérarchies culturelles. Pierre Bourdieu (1979) a montré que les pratiques culturelles fonctionnent comme instruments de distinction, établissant une hiérarchie entre culture légitime et formes jugées moins nobles. Michèle Lamont (1992) prolonge cette analyse en définissant les «**frontières symboliques**» comme des mécanismes de catégorisation et de différenciation sociale.

Ces distinctions s'inscrivent durablement dans l'habitus, entendu comme système de dispositions incorporées (Bourdieu, 1980). L'habitus lectoral se construit précocement, au croisement des socialisations familiales et scolaires. Ricœur rejoint cette idée lorsqu'il souligne que l'habitude produit

une sédimentation constitutive du caractère:«**chaque habitude ainsi contractée, acquise et devenue disposition durable, constitue un trait – un trait de caractère, précisément –, c'est-à-dire un signe distinctif à quoi on reconnaît une personne**», car «**la personne se reconnaît à ses dispositions**» (Ricœur, 1990, p. 146-147).

Dans les contextes bi-plurilingues, ces frontières symboliques se doublent de représentations hiérarchisées des langues. Castellotti et Moore (2002 ; 2008, p. 15) rappellent que les langues ne sont jamais apprises comme des systèmes neutres:elles sont investies de valeurs et de statuts socialement construits. Les biographies lectorales mettent ainsi au jour l'intériorisation – parfois conflictuelle – de ces hiérarchies linguistiques, mais aussi les stratégies de contournement et de réappropriation développées par les sujets.

2. Identité narrative et lecture:se construire par le récit

2.1. Lire et se dire:la lecture comme expérience esthétique située

Le lecteur ne peut être conçu comme une entité abstraite. Il est un sujet socialement situé (Lahire, 2004), inscrit dans des pratiques, des appartenances et des contextes. Le lecteur plurilingue construit son rapport au texte à l'intersection de plusieurs systèmes symboliques, ce que Lüdi (2018) qualifie de «littératies frontalières».

Par ailleurs, la lecture littéraire constitue une expérience esthétique, historiquement et socialement située. Hans Robert Jauss, dans son esthétique de la réception, montre que le sens d'une œuvre ne réside pas uniquement dans le texte, mais dans la rencontre entre l'œuvre et son lecteur, à travers ce qu'il nomme l' «horizon d'attente» (Jauss, 1978).

Cet horizon d'attente correspond à l'ensemble des normes, références culturelles, expériences antérieures et cadres interprétatifs dont dispose le lecteur à un moment donné. La lecture devient ainsi un processus dynamique: le texte peut confirmer, déplacer ou rompre cet horizon.

De même, la didactique de la littérature insiste sur la dimension subjective de l'acte de lire. Rouxel rappelle que la lecture engage «**l'activité du sujet dans sa singularité, ses affects, ses valeurs, son rapport au monde**» (2004, p. 2). Elle constitue un lieu de reconnaissance et de transformation de soi.

Canvat (2007, p. 63) et Detrez (2002) montrent par ailleurs que les lectures ordinaires, souvent marginalisées par l'institution, structurent durablement l'identité lectorale. «**La lecture quotidienne, non institutionnalisée, constitue pourtant le socle des expériences lectorales les plus signifiantes**» (Canvat, 2007, p. 63). Les lectures d'enfance, choisies ou affectives, participent ainsi à la formation d'un rapport singulier au texte.

2.2. Identité narrative:mêmeté, ipséité et compréhension de soi

L'écriture biographique engage un processus herméneutique que Paul Ricœur conceptualise sous la notion d'identité narrative. L'identité ne se réduit ni à une permanence immobile ni à une simple succession d'événements:elle se construit dans le récit que le sujet fait de lui-même. «**L'identité narrative est celle que le sujet se reconnaît à travers le récit qu'il fait de sa propre vie**» (Ricœur, 1990, p. 141).

Ricœur distingue deux pôles:la mêmeté (idem), renvoyant à la permanence des traits, et l'ipséité (ipse), liée à la capacité du sujet à se promettre, à se projeter et à se reconnaître dans le temps. L'identité narrative articule ces deux dimensions:elle assure la continuité du soi tout en intégrant le changement.

Dans les biographies lectorales, les sujets sélectionnent certains épisodes — premières lectures, ruptures, découvertes — et les configurent en une intrigue signifiante. Ce travail narratif transforme l'expérience vécue en expérience comprise. Ricœur précise :«**Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture**» (1986, p. 31).

Ainsi, la lecture et l'écriture biographique deviennent des médiations de la compréhension de soi. La théorie des trois moments de la mimesis approfondit ce processus. Ricœur distingue **Mimesis I** ou la préfiguration, correspondant aux cadres culturels et aux expériences préalables ; **Mimesis II** , la configuration, c'est-à-dire la mise en intrigue ; et **Mimesis III**, la refiguration, lorsque le récit transforme la compréhension du sujet. «**Par le récit, l'expérience est configurée, puis refigurée dans la conscience du sujet qui la reçoit ou la produit**» (Ricœur, 1983, p. 8).

Dans les biographies lectorales, la préfiguration renvoie aux expériences de lecture inscrites dans des contextes plurilingues ; la configuration correspond à l'acte d'écriture ; la refiguration apparaît lorsque le sujet relit son parcours et en reformule le sens. L'écriture agit ainsi comme outil de transformation identitaire.

3. Liminalité et entre-deux:dynamiques de passage chez le lecteur plurilingue

La liminalité, introduite par Victor Turner (1969), désigne une phase intermédiaire des rites de passage:le sujet n'appartient plus à un état ancien sans être pleinement intégré à un état nouveau. Cette condition liminale ne constitue pas seulement un moment transitoire ; elle peut produire une transformation durable du rapport au monde.

Transposée aux parcours lectoraux plurilingues, la liminalité éclaire la situation de sujets situés entre langues, entre lectures prescrites et lectures choisies, entre héritage familial et légitimité scolaire. La lecture devient un espace de transition où s'élaborent des positions identitaires instables mais fécondes.

La notion d'«entre-deux», développée par Daniel Sibony, approfondit cette perspective. «**L'entre-deux n'est pas une absence d'identité, mais le lieu même où l'identité se travaille**» (Sibony, 1991, p. 23). Loin d'être un manque, il constitue un espace dynamique de création et d'invention de soi. «**C'est dans l'entre-deux que le sujet peut inventer sa propre**

trajectoire» (Sibony, 1991, p. 2).

Dans cette perspective, la condition plurilingue n'est pas seulement tension ou hésitation:elle devient lieu de travail identitaire. La liminalité permet précisément de penser le franchissement de frontières symboliques et esthétiques dans l'acte de lire. Le passage d'une langue à une autre, d'un registre légitime à une lecture ordinaire, d'un canon scolaire à une exploration personnelle, constitue autant de déplacements où le sujet redéfinit sa position. L'espace liminal n'abolit pas les frontières ; il en fait des zones de négociation.

4. Le plurilinguisme libanais:cadre sociolinguistique structurant

Le contexte libanais constitue un cadre déterminant pour comprendre ces dynamiques. L'histoire linguistique du pays (Abou, 1962 ; Naaman, 1979 ; Assaf Khoury, 1998 ; Leclerc, 2012) montre la coexistence durable de l'arabe – classique et dialectal – avec le français et l'anglais. Gueunier (1993, p. 167) décrit le Liban comme une société multilingue, marquée par la mobilité et le contact constant des langues, phénomène analysé également par Abou (1981).

Le plurilinguisme libanais ne relève pas d'une simple juxtaposition. Selim **Abou souligne qu'il s'agit d'un plurilinguisme hiérarchisé**:«**Le bilinguisme libanais ne repose pas sur une simple coexistence linguistique, mais sur une distribution inégale des fonctions et des valeurs symboliques des langues**» (Abou, 1962, p. 78).

L'arabe apparaît fréquemment comme langue de socialisation première ; le français comme langue de légitimité scolaire et littéraire ; l'anglais comme langue d'ouverture internationale. Ces hiérarchies influencent les trajectoires lectorales et les représentations associées aux textes.

Castellotti et Moore (2008, p. 15) rappellent que les langues sont investies de valeurs socialement construites. Ces représentations orientent les préférences esthétiques, les choix universitaires et les pratiques de lecture.

Ce plurilinguisme constitue également une ressource. Grosjean affirme que «**le bilingue n'est pas deux monolingues en un, mais un sujet doté d'un répertoire linguistique intégré**» (2010, p. 25). Cette intégration se manifeste dans des pratiques hybrides:relectures, passages d'une langue à l'autre, circulations génériques. Le lecteur plurilingue se construit ainsi dans la mobilité et la négociation permanente.

Dans ce contexte, la lecture devient un espace privilégié de mise en dialogue des langues et des cultures. Elle cristallise les tensions hiérarchiques, mais ouvre aussi des possibilités de reconfiguration identitaire.

II- Analyse des biographies langagières et lectorales

2.1 Corpus et démarche méthodologique

Le corpus de cette étude est constitué de sept biographies lectorales rédigées par des étudiants libanais inscrits en master de littérature française. Ces textes ont été produits dans le cadre d'un séminaire universitaire consacré aux biographies langagières et à la lecture littéraire en contexte plurilingue. Sachant que notre étude ne peut prétendre à l'exhaustivité, il est important d'analyser ces biographies langagières et lectorales afin d'identifier leur impact sur la construction de l'identité d'un lecteur plurilingue. De ce fait, l'écriture biographique a été proposée comme un dispositif réflexif, invitant les étudiants en formation à retracer leur parcours de lecture depuis l'enfance jusqu'à leurs pratiques universitaires actuelles.

Les biographies recueillies relèvent d'une écriture semi-libre où j'ai invité mes sept étudiantes à réfléchir à la fois à leurs biographies de lecteurs et à leur identité plurilingue. Pour ce faire, j'ai proposé une série de questions favorisant la mise en récit de l'expérience lectorale :

Comment avez-vous appris à lire et quels souvenirs importants (positifs ou négatifs) gardez-vous de vos premières expériences de lecture ?

Quels types de textes lisez-vous habituellement, dans quelles langues, et pour quelles raisons ?

Parlez d'une lecture récente qui vous a marqué(e):quelle impression en avez-vous tirée ?

Quels ont été vos contacts avec la littérature dans votre langue maternelle et en langue étrangère ? Donnez un exemple significatif.

Avez-vous une ou plusieurs œuvres préférées ? Quelles sont leurs caractéristiques et dans quelles circonstances les avez-vous découvertes et appréciées ?

Les étudiantes vont répondre en choisissant l'ordre qu'elles veulent mais sous forme d'un texte narratif. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative, qui considère le récit non comme un simple témoignage, mais comme un espace de construction du sens et de l'identité.

L'analyse repose sur une lecture thématique et analytique des textes en mobilisant les approches sociolinguistique, herméneutique et didactique du récit. Elle s'attache à repérer les moments charnières des parcours lectoraux ainsi que les passages entre langues et registres de légitimité culturelle. Ces moments sont appréhendés comme des seuils lectoraux, entendus comme des points de rupture, de résistance ou de transformation dans le rapport à la lecture.

Les biographies sont ainsi analysées à la lumière des notions d'identité narrative, de liminalité et de frontières symboliques, afin de mettre en évidence les dynamiques de reconfiguration identitaire à l'œuvre dans les pratiques de lecture en contexte plurilingue.

2.2 Analyse interprétative approfondie des biographies lectorales

2.2.1 Socialisation lectorale et expériences fondatrices: la préfiguration du rapport au texte

L'analyse des biographies lectorales montre que l'entrée dans la lecture s'inscrit d'emblée dans des cadres de socialisation familiale et scolaire qui orientent durablement le rapport aux langues et aux textes. Ces expériences

premières relèvent de ce que Ricœur (1990) désigne comme la mimèsis I, c'est-à-dire un monde préconfiguré d'actions, de normes et de valeurs à partir duquel le sujet construit son rapport au sens.

Chez Maya, l'apprentissage de la lecture est décrit comme une expérience progressive et accompagnée, marquée par une médiation affective forte «Je me revois, assise à côté de ma mère, avec un livre d'images entre les mains. Elle m'aidait à déchiffrer les mots ». Elle évoque le moment où «les lettres sont devenues des sons, les sons des syllabes, et les syllabes des mots», qu'elle associe au «début d'un voyage fabuleux». Cette métaphore du passage traduit une représentation de la lecture comme expérience fondatrice et émancipatrice. La lecture s'inscrit ici dans un espace de sécurité symbolique, favorisant l'incorporation d'un habitus lectoral positif au sens de Bourdieu (1982). De sa part, Rita associe sa première lecture en langue maternelle à la présence de sa mère "À 4 ans, j›ai appris à lire l›arabe avec ma mère. Elle prenait le livre de lecture, s'asseyait à côté de moi et commençait à lire les mots un à un». Quant à viviane, elle acquiert l'habitude de chercher les mots difficiles dans le dictionnaire grâce à ses parents exigeants et elle la transmet à ses enfants « Après mon mariage, j'ai eu trois enfants et j'ai tenu à leur transmettre les mêmes habitudes. Je les ai encouragés dès leur plus jeune âge à lire, explorer et s'intéresser aux livres, tout comme ma mère l'avait fait pour moi ».

D'ailleurs, les travaux de Hommel & Lavielle (2023) sur la lecture et l'âge adulte montrent que les premières lectures «colorent durablement les pratiques ultérieures» (p 5). Dans la même perspective, Lahire (2019) affirme que la famille joue un rôle central dans la construction du rapport à la lecture, avec des parents lecteurs qui apprennent à leurs enfants les lettres et les mots, qui leur lisent des histoires ou les emmènent à la bibliothèque. Le rapport à la lecture reste donc marqué par la figure tutélaire du père ou de la mère.

Chez Céline et Viviane, la lecture est intégrée très tôt comme pratique légitime et valorisée. Céline relie explicitement ses réussites scolaires à un environnement familial stimulant:«j'ai participé à un concours de lecture […] grâce à mes lectures sans cesse à la maison». Viviane évoque quant à elle une discipline éducative forte:«seule la lecture ou l'étude était autorisée». Dans ces parcours, la lecture devient un capital symbolique, un marqueur d'excellence et d'ascension sociale.

Nous constatons alors que les premières expériences de lecture façonnent durablement l'identité lectorale, mais selon des modalités contrastées, dépendantes des médiations affectives et symboliques.

2.2.2 Lecture imposée, lecture choisie et mise en crise de l'identité lectorale

L'analyse des témoignages révèle une tension structurelle entre deux modes de réception, que François de Singly (1989) identifie comme une dualité fondamentale entre les dimensions intime et publique de la pratique. D'une part, la «lecture-libre», régie par les appétences personnelles, «**doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire**» (p. 88). D›autre part, la «lecture-contrainte», soumise à des prescriptions externes, vise essentiellement «**la formation de la valeur scolaire**» (p. 89).

Cette distinction sociologique trouve un écho conceptuel dans la mimèsis II de Paul Ricœur (1983). En effet, c'est dans l'espace de la lecture choisie que s'opère véritablement la «mise en intrigue» de l'expérience vécue:le sujet lecteur ne se contente pas de décoder un texte imposé, il configure son propre récit biographique à travers l'œuvre. Là où la lecture institutionnalisée peut parfois figer le sens, la lecture libre active cette médiation narrative (la mimèsis II) par laquelle l'étudiante, à l'instar de Céline, réordonne son expérience du monde et construit son identité de sujet.

À l'inverse, Rita associe l'apprentissage de l'arabe classique à une expérience normative et contraignante:«**à la moindre erreur, elle (ma mère)**

me grondait». La lecture en langue maternelle, identifiée par Rita comme « **lecture contrainte** », devient un espace de sanction et de contrôle ; ce qui influe durablement sur son rapport à la lecture en arabe, comme le montre l'expression autour d'un livre découvert en langue française « **il (le livre) était écrit, en français, une langue que j'aimais bien** ». Elle choisit, alors, la langue française comme sa langue préférée. Ce contraste confirme que la langue n'est jamais un simple code, mais un espace affectif et symbolique, porteur de représentations durables (Castellotti & Moore, 2008).

Quant à Mayfaa, elle exprime explicitement cette rupture entre lecture-contrainte et lecture-plaisir lorsqu'elle affirme que «**Au fil des ans, ma relation avec la lecture a évolué, allant de la découverte des chefs-d'œuvres comme moment de plaisir à la période ou des lectures obligatoires m'ont été perçues comme fardeau plutôt que des plaisirs** ». La lecture scolaire ou universitaire imposée fragilise ici le lien affectif au texte, rejoignant les analyses de Canvat (2007) sur les effets délétères d'une lecture réduite à une obligation évaluative. Toutefois, cette rupture n'est pas définitive:la bibliothèque devient pour Mayfaa un «**refuge dans des mondes imaginaires**», espace liminal où la lecture retrouve une fonction réparatrice.

Joanna formule une expérience similaire, en des termes encore plus radicaux:«**je détestais le fait de nous imposer à l'école de lire des livres ou des textes qui ne m'intéressaient pas du tout. La lecture ne semblait plus pour moi une passion mais un travail forcé** ». Elle ressente une certaine frustration face à la lecture imposée par l'institution scolaire. Ce qui l'éloigne de cette activité supposée plaisante « **Ce sentiment m'a un temps éloigné des livres** ». Cependant, cette crise conduit à une réappropriation esthétique, lorsqu'elle avoue que « **la poésie occupe une place très importante dans ma relation avec la langue française** ». Elle investit la poésie comme «**espace de liberté**», où «**les mots deviennent musique**». Dans cette perspective, la contrainte institutionnelle ne s'efface pas, mais se transforme en un levier de repositionnement subjectif:le lecteur tente de transgresser les frontières imposées par le biais de l'esthétique

ou de l'imaginaire. Cette activité créatrice permet au sujet, dans son for intérieur, de réapproprier l'œuvre pour la plier à son propre usage. À l'instar d'un interprète musical, le lecteur «**trouve apparemment dans son jeu un équilibre entre l›exécution scrupuleuse de sa partition et la réalisation de ce qu›il cherche confusément à faire avec la musique**» (Picard, 1986, p. 89). Cette dialectique entre fidélité au texte et liberté d'interprétation souligne la capacité du sujet à habiter l'œuvre de manière singulière.

Chez Mira, la lecture imposée agit comme déclencheur positif. La lecture obligatoire d'un roman arabe provoque un basculement durable:«**en classe d'EB8, notre enseignante d'arabe nous a demandé de lire un roman d'Emily Nasrallah «ما حدث في جزر تامايا» formé de 360 pages à peu près et c'est obligatoire de le résumer. J'ai beaucoup apprécié la lecture de ce livre […]ma perception envers la lecture a changé**». Cette expérience montre que la contrainte peut devenir féconde lorsqu'elle rencontre une œuvre signifiante et un contexte de réception favorable.

Quant aux lectures choisies, elles se portent majoritairement sur la langue française, dont le prestige et l'appréciation ressortent nettement des écrits des étudiants portant sur les pratiques de lecture récentes. Ce choix témoigne d'un investissement affectif profond et d'un plaisir esthétique renouvelé au contact d'œuvres littéraires rédigées dans leur langue de spécialité. Ce rapport hédonique à la langue est illustré par le témoignage de Céline, qui souligne l'adéquation entre son statut académique et son intérêt personnel: «**je m›intéresse à la lecture de romans français […] en tant qu'étudiante en lettres, j›éprouve un certain plaisir en lisant […]**». Cette inclination semble puiser sa source dans une continuité biographique, s'ancrant dans les premières expériences scripturales de l'enfance : «**En ce qui concerne mon expérience de lectrice, je pourrais dire que c›était une expérience remarquable et marquée d›événements positifs. Toute petite, j›avais un grand nombre de livres à lire. J›aimais la lecture**». La lecture en langue étrangère n'est alors plus une contrainte didactique, mais le prolongement d'un habitus lectoral précocement constitué.

D'après cette analyse, nous remarquons que la lecture littéraire et l'écriture biographique constituent des espaces liminaires où l'identité lectorale peut être fragilisée, puis recomposée.

3. Temporalité, relecture et transformation de soi:la lecture comme expérience évolutive

Plusieurs biographies mettent en évidence une reconfiguration temporelle du rapport au texte, révélant une dynamique herméneutique centrale. Maya évoque la relecture du **Petit Prince** «**avec un regard adulte**», soulignant que certains thèmes «**résonnent encore plus fort avec l'âge**». Le texte devient ainsi un miroir du devenir du sujet lecteur.

Le témoignage de Viviane s'inscrit dans une temporalité longue, marquée par une rupture biographique majeure : «reprendre mes études à 45 ans». Dans ce contexte de transition, la lecture des œuvres d'Amine Maalouf dépasse le simple intérêt thématique pour devenir un support de reconnaissance de soi. En affirmant que les récits sur «**l'identité, l'exil, l'histoire et le métissage**» font écho à son «propre parcours» et a sa « **vie personnelle au cours de ces dernières années** », Viviane illustre précisément le concept d'identité narrative développé par Paul Ricœur (1990).

Pour Ricœur, le sujet ne se connaît pas de manière immédiate, mais par le détour du signe et du récit. En «dévorant» ces récits, Viviane opère une médiation narrative : elle puise dans l'identité multiple des personnages de Maalouf les ressources nécessaires pour reconfigurer sa propre identité. La lecture fonctionne ici comme un laboratoire de l'existence où se joue la recomposition de soi. Cette implication totale du sujet rejoint l'analyse de Michel Picard (1986) pour qui «**le vrai lecteur a un corps. Il lit avec**» (p. 110). La lecture est alors une «expérience de réalité fictive» (Picard, 1986) qui permet à Viviane de transformer ses épreuves personnelles en un récit cohérent et habitable.

De même, Mira déclare que «**Chaque livre est mon ami, il m'aide à voir la vie autrement, à vivre d'une autre façon**». Ce témoignage illustre la

dimension identitaire de la lecture, liée à l'ipséité qui caractérise la capacité à rester soi-même à travers les changements, par la médiation narrative (Ricœur, 1990). Ainsi, la frontière entre monde vécu et monde imaginaire est franchie grâce au récit.

Ces expériences confirment l'idée de Rouxel (2018) selon laquelle «lire, c'est se lire»:la lecture littéraire engage le sujet dans un processus réflexif, où le sens du texte se construit en interaction avec l'histoire personnelle du lecteur.

4. Liminalité et franchissement des frontières linguistiques et esthétiques

Le corpus révèle de manière saillante des espaces d'«entre-deux», où les étudiantes se déplacent entre langues, genres et univers symboliques. Rita incarne une liminalité linguistique marquée:arabe normatif, français académique, libanais poétique. La découverte d'un recueil de poèmes en libanais constitue pour elle «**un véritable coup de cœur**», réhabilitant une langue souvent marginalisée dans l'espace académique. En fait, les attitudes de Rita face à la lecture en plusieurs langues varient : plaisir pour la lecture d'un recueil de poème en arabe dialectal, contrainte face à l'arabe classique, rejet des fins tragiques, curiosité envers les livres en langue française. Ces attitudes contrastées relèvent d'une « esthétique de la réception » considérant la lecture comme un espace d'émotions et de savoirs **médiatisée par l'attente du lecteur** selon Jauss (1978).

Joanna franchit quant à elle cette frontière esthétique en s'appropriant une poésie exigeante, nécessitant de «**relire plusieurs fois [...] pour en apprécier toutes les nuances**». Sa relation émotionnelle avec la poésie s'affiche en disant « **Lire de la poésie, représente pour moi une entrée dans un univers où les mots deviennent musique, où le sens se mêle au rythme et où l›émotion transparaît à travers des images évocatrices** ». L›expression «les mots deviennent musique» ne constitue pas une simple métaphore mais révèle une véritable reconfiguration de l›expérience

esthétique. Cette créativité réceptive illustre comment l›ipséité plurilingue peut générer des modalités perceptives inédites.

En un mot, ces passages ne sont ni linéaires ni homogènes:ils sont négociés, parfois hésitants, mais toujours porteurs de reconfiguration identitaire.

Céline et Maya passent des frontières linguistiques en lisant en anglais, que ce soit dans la « **langue originale**» des œuvres littéraires ou à travers des traductions. La lecture devient alors un espace de circulation et d'élargissement du répertoire linguistique.

La liminalité, au sens de Turner (1969), apparaît ici non comme une phase transitoire ponctuelle, mais comme une condition durable du lecteur plurilingue, appelé à négocier en permanence entre normes, langues et valeurs.

L'analyse des biographies lectorales montre que la lecture, en contexte plurilingue libanais, fonctionne comme un lieu privilégié de passage, de tension et de transformation. Les frontières – linguistiques, esthétiques et symboliques influencent les représentations et les pratiques de lecture. Ces frontières ne sont ni fixes ni homogènes:elles sont éprouvées, parfois subies, parfois franchies, souvent reconfigurées.

La lecture apparaît ainsi comme un espace liminal que les étudiants essaient de transgresser. Ils la considèrent comme outil de subjectivation et un levier central de construction de l'identité narrative du lecteur plurilingue, particulièrement puissant lorsqu'elle est choisie, réfléchie et mise en récit. Elle est une activité de franchissement:franchissement linguistique, lorsque l'on passe d'un répertoire à un autre ; franchissement symbolique, lorsque l'on change d'horizon d'attente constitué d'un ensemble de schémas esthétiques, linguistiques et culturels intériorisés ; franchissement identitaire, lorsque le texte reconfigure la perception de soi.

III. Résultats, discussion et implications didactiques

3.1. La biographie lectorale comme révélateur de processus invisibles

L'analyse des biographies lectorales met en évidence que la lecture ne peut être appréhendée indépendamment des trajectoires linguistiques, scolaires et biographiques des étudiants. Les expériences lectorales précoces, qu'elles soient vécues dans un cadre familial valorisant, institutionnellement contraignant ou symboliquement ambivalent, constituent un socle durable dans la construction de l'identité lectorale.

Ces expériences n'agissent pas comme des déterminismes stricts. Elles instaurent toutefois des dispositions relativement stables qui orientent les pratiques ultérieures de lecture, les préférences esthétiques et les formes de légitimation culturelle mobilisées par les étudiants. Ce fonctionnement correspond à la notion d'habitus.

Un second résultat majeur concerne la fonction structurante de l'écriture biographique. Le récit du parcours lectoral engage les étudiants dans un travail de relecture et de mise en cohérence rétrospective de leurs expériences. L'écriture permet de transformer des pratiques fragmentées en trajectoire intelligible et de rendre visibles des seuils lectoraux jusque-là implicites.

Enfin, les résultats montrent que les frontières linguistiques et symboliques ne sont ni fixes ni homogènes. Elles sont négociées, déplacées ou reconfigurées au fil des expériences de lecture. Dans le contexte libanais, marqué par une pluralité linguistique instable, la lecture apparaît comme un espace privilégié de franchissement et de recomposition identitaire.

3.2. Réflexivité, identité narrative et liminalité lectorale

Ces résultats confirment les hypothèses formulées en début de recherche tout en les enrichissant. Ils montrent d'abord que le rapport à la lecture s'inscrit dans une histoire incorporée, façonnée par des pratiques répétées, des médiations langagières différenciées et des représentations socialement

construites. Toutefois, l'analyse révèle que cet héritage n'est pas figé. Il peut être retravaillé par des expériences esthétiques marquantes et, surtout, par un travail réflexif conscient.

La centralité de la réflexivité renvoie directement à la notion d'identité narrative. En racontant leur parcours lectoral, les étudiants ne se contentent pas de décrire des lectures passées. Ils interprètent leur expérience, réévaluent certains épisodes et redéfinissent le sens de leur rapport aux textes. La lecture devient ainsi un lieu de médiation entre expérience vécue et compréhension de soi.

La notion de liminalité permet de penser cette dynamique dans toute sa complexité. Les biographies montrent que les étudiants évoluent durablement dans des espaces d'«entre-deux», entre langues héritées, langues de scolarisation et langues de socialisation. Cette liminalité ne constitue pas une phase transitoire, mais une condition structurelle de l'expérience lectorale en contexte plurilingue libanais. Elle explique à la fois les tensions observées et les capacités d'adaptation, de créativité et de franchissement mises en œuvre par les lecteurs.

Ainsi, la lecture littéraire apparaît moins comme une pratique isolée que comme un lieu de négociation identitaire, où se croisent enjeux linguistiques, esthétiques et symboliques.

3.3. Habitus lectoral et choix de la spécialisation en littérature française

L'analyse met également en évidence un lien étroit entre les expériences lectorales antérieures et le choix de la spécialisation en littérature française. Ce choix ne peut être réduit à une décision purement académique ou institutionnelle. Il s'inscrit dans une histoire longue, façonnée par des lectures investies positivement et par des représentations valorisantes du français comme langue de culture et de légitimité.

Chez plusieurs étudiants, le français est associé au plaisir de lire, à la découverte esthétique et à la reconnaissance scolaire. Cet investissement affectif et symbolique favorise l'adhésion à la littérature française comme espace privilégié d'appropriation culturelle. Le choix de la spécialisation apparaît ainsi comme l'aboutissement d'un habitus lectoral progressivement construit.

À l'inverse, lorsque certaines langues sont associées à la contrainte, à l'échec ou à la sanction, elles tendent à être marginalisées dans les pratiques de lecture littéraire. Cette observation confirme que les orientations disciplinaires sont profondément liées aux expériences subjectives de lecture et aux hiérarchies symboliques entre les langues.

3.4. Implications didactiques en contexte plurilingue libanais

Les résultats de cette recherche appellent certaines implications didactiques majeures. Ils montrent d'abord que la biographie lectorale constitue un outil pertinent pour rendre visibles des dimensions souvent négligées de l'expérience de lecture. En favorisant la réflexivité, ce dispositif permet aux étudiants de prendre conscience de leurs représentations, de leurs frontières intériorisées et de leurs stratégies de dépassement.

En contexte plurilingue libanais, cette approche revêt une importance particulière. La pluralité linguistique n'y constitue pas seulement un arrière-plan sociolinguistique, mais une condition structurante des pratiques lectorales. Intégrer l'écriture biographique dans la formation universitaire permet de transformer cette pluralité en ressource didactique, en valorisant les circulations entre langues et les expériences hybrides de lecture.

Enfin, cette démarche contribue à la formation de lecteurs critiques et autonomes. En articulant lecture, écriture et réflexivité, elle favorise une appropriation plus consciente de la littérature et accompagne les étudiants dans la construction d'un rapport durable et assumé aux textes.

Synthèse

Les résultats montrent que la biographie lectorale constitue à la fois un outil d'analyse, un dispositif formatif et un levier didactique. En articulant habitus, réflexivité et plurilinguisme, elle permet de comprendre comment se construit l'identité du lecteur plurilingue et comment se justifie le choix de la littérature française comme espace privilégié d'appropriation culturelle. Cette approche ouvre la voie à une didactique de la littérature plus attentive aux parcours, aux langues et aux expériences vécues, particulièrement pertinente dans des contextes plurilingues complexes comme celui du Liban.

Conclusion générale

Cette recherche s'est attachée à analyser les biographies lectorales d'étudiants libanais inscrits en master de littérature française afin de comprendre comment se construisent, se négocient et se reconfigurent les identités de lecteurs en contexte plurilingue. En croisant l'approche biographique, la sociolinguistique du plurilinguisme, l'herméneutique du sujet lecteur et la notion anthropologique de liminalité, l'étude a permis de mettre au jour des processus souvent invisibles dans les approches traditionnelles de la lecture littéraire.

L'analyse montre que le rapport à la lecture ne peut être dissocié des trajectoires linguistiques et biographiques des sujets. Les expériences lectorales précoces, inscrites dans des configurations linguistiques hiérarchisées, laissent des traces durables qui orientent les pratiques ultérieures sans pour autant les figer. À ce titre, l'identité lectorale apparaît comme une construction dynamique, façonnée par des dispositions héritées, mais constamment retravaillée à travers de nouvelles expériences de lecture et des moments de réflexivité.

L'écriture de la biographie lectorale s'est révélée centrale dans ce processus. Loin d'un simple exercice rétrospectif, elle fonctionne comme un dispositif de mise en sens permettant aux étudiants d'identifier des seuils lectoraux, de relire des expériences parfois conflictuelles et de reconfigurer

leur rapport aux langues et aux textes. Ce travail narratif engage pleinement la dimension réflexive du sujet, au sens ricœurien de l'identité narrative, et participe à une forme d'appropriation consciente de l'expérience lectorale.

Dans le contexte plurilingue libanais, la lecture se déploie dans un espace marqué par des frontières linguistiques et symboliques instables. Les résultats montrent que ces frontières ne constituent pas uniquement des lignes de séparation, mais aussi des zones de passage et de transformation. La liminalité apparaît ainsi non comme une phase transitoire, mais comme une condition structurelle de l'expérience du lecteur plurilingue, appelé à négocier en permanence entre langues héritées, langues de scolarisation et langues de socialisation.

Sur le plan didactique, cette recherche met en évidence l'intérêt majeur de la biographie lectorale comme outil de formation en littérature et en langues. En favorisant la réflexivité, elle permet de reconnaître la subjectivité du lecteur, de valoriser le plurilinguisme comme ressource et de mieux comprendre les liens entre habitus lectoral et choix de spécialisation académique. Elle ouvre la voie à une didactique de la littérature plus attentive aux parcours, aux langues et aux expériences vécues des étudiants.

En ouverture, ce travail invite à poursuivre la réflexion sur l'intégration des dispositifs biographiques dans la formation universitaire, notamment dans des contextes plurilingues comparables à celui du Liban. Des recherches futures pourraient élargir le corpus à d'autres disciplines, explorer les effets à long terme de la réflexivité biographique sur les pratiques de lecture ou analyser les biographies lectorales dans des contextes numériques et transnationaux.

Bibliographie (APA 7e édition – version finale)

Baroni, R., & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. **Langage et société**, 125(3), 101–124. https://doi.org/10.3917/ls.125.0101

Barthes, R. (1973). **Le plaisir du texte**. Seuil.

Bemporad, C. (2010). Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues:La biographie du lecteur plurilingue. **Bulletin Vals/ ASLA**, 91, 67–84.

- (2012). Réflexivité, lecture littéraire et langues étrangères. Babylonia, 2.
- (2014). Lectures et plaisirs:Pour une reconceptualisation des modes de lecture littéraire. Études de lettres, 2, 45–60.
- (2016). Apprendre les langues:Jeux de pouvoir et enjeux identitaires – Introduction. Langage et société, 157(3), 9–17. https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-3-page-9
- (2019)L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature:un outil pour la recherche et l'enseignement. In:Approches didactiques de la littérature [en ligne]. Namur:Presses universitaires de Namur, , p 125-138 (généré le 8 février 2026). Disponible sur Internet :<http://books.openedition.org/pun/6982>. ISBN: 9782390290964.

Bemporad, C., & Jeanneret, T. (2016). L'investissement dans la littératie:Identités sociales et capital symbolique. Langage et société, 157(3), 39–55. https://doi.org/10.3917/ls.157.0039

Bourdieu, P. (1979). La distinction:Critique sociale du jugement. Minuit.

- (1980). Le sens pratique. Minuit.
- (1982). Ce que parler veut dire:L'économie des échanges linguistiques. Fayard.
- (1991). Langage et pouvoir symbolique. Seuil.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction:Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Minuit.

Canvat, K. (2007). Lire du côté de chez soi:Réhabiliter la lecture «ordinaire». Dans C. Bemporad & T. Jeanneret (Éds.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères (pp. 19–52). Études de Lettres.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Éditions du Conseil de l'Europe.

- (2008). Représentations du plurilinguisme. Didier.

Chartier, R. (1992). Les pratiques de lecture. Payot.

Delory-Momberger, C. (2009). Un autre regard:l'approche biographique en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), Encyclopédie de la formation (pp. 103-111). Paris:PUF.

Delory-Momberger, C. (2019). Biographie / biographique / biographisation. Dans C. Delory-Momberger Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique (p. 47-51). érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0047.

Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. Acquisition et interaction en langue étrangère, 7. https://doi.org/10.4000/aile.4919

Détrez, C. (2002). La lecture, une pratique culturelle. In B. Seibel (Ed.), La lecture, un enjeu de citoyenneté (pp. ١٥١-١٦٢). Éditions de la Bibliothèque publique d›information. doi.org

De Singly, F. (1989). Lire à 12 ans. Éditions Nathan.

- (1993). «Le livre et la, construction de l'identité , in Identité, lecture, écriture, éd. par Martine Chaudron, François De Singly, Paris, Centre George Pompidou, p. 131-52.

Foucher, Michel, (2016). « Le réveil des frontières », Questions internationales nos 79-80 – Mai-août.

Iser, W. (1985). L'acte de lecture. Mardaga.

Jauss, H.-R. (1978). Pour une esthétique de la réception. Gallimard.

Josso, M.-Ch. (1991). Cheminer vers soi. Lausanne:L'âge d'homme

Lahire, B. (2004). La culture des individus:Dissonances culturelles et distinction de soi. La Découverte.

Lamont, M. (1992). Money, morals and manners: The culture of the French and the American upper-middle class. University of Chicago Press.

Molinié, M. (2006). Les biographies langagières. Didier.

Picard, M. (1986). La lecture comme jeu:essai sur la littérature. Éditions de Minuit

Ricœur, P. (1983). Temps et récit I. Seuil.

- (1986). Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. Éditions du Seuil.
- (1990). Soi-même comme un autre. Seuil.

Rouxel A., Langlade G., (2004) Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, PUR.

Rouxel, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. Dans A. Rouxel & G. Langlade (Éds.), Le sujet lecteur:Lecture subjective et enseignement de la littérature. Presses universitaires de Rennes. p. 137-152.

Rouxel, A. (2018). Lecture subjective:implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. Eutomia, Recife, 22(1), 235-252

Sibony, D. (1991). Entre-deux:L'origine en partage. Seuil.

Todorov. (1989). Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine, Paris, Seuil

Turner, V. (1969). The ritual process: Structure and anti-structure. Aldine.

Speech Acts in an Online Learning Environment: Developing EFL Learners' Pragmatic Competence through the Discourse of Social Media: X Platform as a case Study.

أفعال الكلام في الصّفوف الدّراسيّة الالكترونيّة: تعزيز الكفاءة البراغماتيّة لمتعلمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة من خلال خطاب وسائل التّواصل الاجتماعيّ منصة إكس كمثال

Dr. Fatima Adel Arar[1]

د. فاطمة عادل عرار

تاريخ الاستلام 12/ 2/ 2026 تاريخ القبول 29/3/ 2026

Abstract

This mixed-method study investigates the effect of authentic digital discourse in teaching English as foreign language (EFL) on the pragmatic competence development of high school (EFL) learners. Based on Speech Act Theory (Austin, 1962; Searle, 1969) and Sociocultural theory (Vygotsky, 1978). This study focused on both interpretative and productive speech acts. One group pretest-posttest design of 30 intermediate students of EFL from different high schools ran for six-weeks instruction via adapted social media texts from X platform (Twitter). Data were collected through pre and post-tests, discourse speaking tasks of role-play situations, and a questionnaire to investigate the attitude of the participants. The quantitative data indicated significantly gains in students' pragmatic competence while the qualitative data of the survey proved more awareness of indirect speech acts and contextual meaning. Pedagogically, the results point to the significance of authentic digital discourse in EFL instruction.

Keywords: speech act, X, social media, discourse, pragmatic competence, digital classroom, EFL.

1- PhD in Linguistics/ Lebanese University

ملخص

تتناول هذه الدّراسة، التي اعتمدت على منهجية البحث المختلط، أثر دمج اللّغة الحقيقيّة (اللّغة المستخدمة اليوميّة) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، وعلى تنمية الكفاءة البراغماتيّة لدى طلاب المرحلة الثّانويّة. وانطلاقًا من نظرية أفعال الكلام (أوستن، 1962؛ سيرل، 1969) والنظرية الاجتماعيّة الثّقافيّة (فيجوتسكي، 1978)، تستكشف الدّراسة تفسير أفعال الكلام وإنتاجها. وقد شارك في الدّراسة ثلاثون طالبًا من طلاب المستوى المتوسط في اللّغة الإنجليزيّة من مدارس ثانوية مختلفة، وذلك ضمن تصميم تجريبي يعتمد على اختبار قبليّ وبعديّ، حيث خضعوا لتدخل تعليميّ لمدّة ستة أسابيع باستخدام نصوص مُعدّلة من منصة التّواصل الاجتماعيّ إكس (تويتر). وتم جمع البيانات من خلال اختبارات قبليّة وبعديّة، ومهام التحدث في سياقات تمثيلية، واستبيان لقياس آراء المشاركين. وكشف التحليل الكمي عن تحسن ذي دلالة إحصائيّة في الكفاءة البراغماتيّة للطّلاب، بينما أشارت النتائج النوعية للاستبيان إلى تعزيز الوعي بأفعال الكلام غير المباشرة والمعنى السّياقيّ. تُبرز النتائج القيمة التربوية ل دمج اللّغة الحقيقية (اللّغة المستخدمة اليوميّة) في تدريس اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، وتشير إلى أنّ دمج المواد القائمة على وسائل التّواصل الاجتماعيّ يُمكن أن يُحسّن بشكلٍ ملحوظ الكفاءة التّواصلية والوعي التّداوليّ لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحيّة: أفعال الكلام، إكس، وسائل التّواصل الاجتماعيّ، الخطاب، الكفاءة التّداوليّة، دمج اللّغة الحقيقيّة، اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة

Introduction

The discussion on online dialogue is another chance created by the use of technology to enrich every aspect of life. As it stands, social medias are real places for people to show their speech acts like asking, apologizing, complaining and expressing opinion and so on (Crystal, 2011). This sort of cyberspace interaction will be totally helpful for English as foreign language learners because they could observe the real language exchanges exist outside the textbooks. Even if learners learn English grammar perfectly, they may fail to acquire pragmatics competence, the knowledge of about how to interpret implicatures and indirect speech acts (Kasper&Rose, 2002). The goal of this research is to reveal if teaching digital discourses will enhance the pragmatic competence of the learners.

Theoretical Background

This Speech Act Theory was selected as the theoretical framework since it provides learners with a view of language as action (Austin, 1962, Searle,1969). That is to say, utterances can perform actions by making statements, requests, questions, commands, aswell as expressions of feelings etc. Furthermore, this study is also built on sociocultural approach (Vygotsky, 1978), which primarily describes the importance of interaction and mediation for learning. In this context, social media sessions are the best possible places for authentic interactions, through which learners are participating in real life situations, and have an opportunity for their own knowledge construction. Furthermore, Hymes (1972) describes the importance of appropriateness of speech in context in making pragmatics an integral part of language learning.

Significance of the study

This research contributes to the field of applied linguistics and language pedagogy by providing a clear outline of how Speech Act Theory may be used for analyzing real-life online discourse in classroom settings, and provides pedagogical information for teachers seeking to include modern communication practices into the language classroom.

The current study provides insight into the development of pragmatic competence. By using the writings of students' rather than the researchers', the study demonstrates how authentic input can contribute to pragmatic growth. The study suggests that teachers can enhance digital literacy and pragmatics while helping students comprehend actual scenarios.

Research Problem

EFL students are good at grammatical rules, their usage, and their form, but they do struggle to understand other English native conversations (Bardovi-Harlig, 2001; Schmidt, 2010). Students main systematic learning method is based on the use of examples from books; so, authentic conversations such

as indirect request strategies, humor, sarcastic utterance and implicatures are much difficult to be comprehended (Bardovi-Harlig, 2001; Schmidt, 2010).

Conversely, social media discourses offer many examples of natural speech acts that resemble real use of language (Baron, 2008). However, most of the research conducted has not reported the use of these materials during class to enable EFL high school learners to develop pragmatics competence (Bardovi-Harlig, 2013).

Research questions

Emerging from the aforementioned research problem, three research questions are formulated:

RQ1: Will the integration of authentic digital discourse from X improve the pragmatic competence of EFL high school learners?

RQ2: How does exposure to social media-based discourse from X platform affect EFL high school learners' ability to speak using different types of speech acts (requests, apologies, refusals)?

RQ3: How do EFL high school students perceive the use of authentic digital discourse in developing their communicative competence.

Hypotheses:

Trying to answer the research questions of the current research, three hypotheses are formulated:

H1: there is a statistically significant difference between pre-test and post-test scores in EFL learners' pragmatic competence after being exposed to authentic digital discourse from X.

H2: EFL learners will demonstrate significantly improved performance in speaking of appropriate speech acts (requests, apologies, refusals) in the post-test compared to the pre-test.

H3: EFL learners will demonstrate positive attitude towards the intervention of authentic digital discourse from X in developing communicative competence.

Literature Review

After Austin (1962) proposed that utterances are acts, Speech Acts Theory have been dominating in pragmatic research; Austin distinguished the acts as locutionary, illocutionary and perlocutionary acts. Subsequently, Searle (1969) further improved the theory and categorized speech acts into five major groups: assertives, directives, commissives, expressives and declaratives.

On the other hand, in the current period, more online communication has led to a newer form of interaction and communication. Crystal (2011) considers online language as a mixture of spoken and written forms. Tagg (2015) states that social media texts frequently rely on shared assumptions and background knowledge, as well as cultural categories. Such features make digital discourse ideal for teaching pragmatic meaning. Authentic examples help students see how communicative intentions are realized in real life.

The significance of pragmatic competence has been a widely acknowledged focus in EFL researches. According to Kasper and Rose (2002), learners need to have the ability to recognize the communicative intentions in sociocultural context. In previous interlanguage pragmatics studies, learners' pragmatic competence has been consistently observed to make extensive progress following exposure to authentic target language input, as well as explicit instruction (Kasper & Rose 2002, Barron 2003, Taguchi & Li 2014). Learners not only made progress in pragmatic and sociocultural competencies, but they also became more proficient at producing contextually appropriate speech acts (requests, apologies and refusals) (Barron, 2003; Taguchi & Li, 2014). Moreover, results from role-play and speaking task studies have shown that learners could make significant advancement in their ability to produce contextually appropriate speech acts in the process of interaction, accompanied by greater generation of politeness strategies

and indirectness (Taguchi, 2006; Bardovi-Harlig & Hartford, 1993). These findings support the expectation that instruction under authentic discourse can lead to measurable gains in pragmatic competence and oral performance.

Related studies

Some recent studies (Sykes 2018; Gonzalez- Lloret 2020) show that digital environments reinforce, through the increased engagement and pragmatic awareness, the traditional speech acts performed by the learner. Jegede (2024) examines how the main speech acts are performed in three main social media platforms, Facebook, and Twitter (these days called X), and Instagram (considering the public posts versus the private messaging). This work aims to identify the types, frequencies, and pragmatic strategies of speech acts performed in the three social media platforms, namely requests, apologies, and compliments. The research applied a mixed-method corpus based study on a dataset of three million social media posts, and shows how communication in the three different contexts of interaction differs, in that, the public posts were shown to be less direct, more image-based, and less personal; whereas private messages were somewhat the opposite. This research exemplifies the ways through which digital environments influence speech acts practices via audience awareness and platform features, such as multimodal elements like emojis and hashtags. Therefore, the present study will use only one platform, X (formerly Twitter), which was one of Jegede's (2024) corpus-based approaches, through which he studied the utilization of speech acts. As Jegede' study pointed out the utilization of requests, apologies and compliments in this platform, the present study will take the advantage of this result to utilize the English native language posts from X platform as the new intervention to be studied in high school EFL classes. Moreover, elaboration in utilizing appropriate speech acts in speaking will also be the focus of this study because of Kholodniak's (2026) research that investigates how digital platforms support the development of students' communicative competence, implying that digital platforms have a positive impact on improving students' oral speech.

Methodology

Research Design

In this study, a mixed-method research design was adopted using a one-group pretest-posttest in which qualitative and quantitative techniques were employed: the quantitative aspect aimed to examine the shifts in students' comprehension and performance on speech acts by pretest and posttest, while the qualitative aspect was to explore students' attitude toward the instructional intervention.

This design was employed in order to triangulate findings and so to ensure statistical validity and fully rich interpretive analysis of the EFL learners pragmatics enhancement.

Participants

The experimental group one consisted of 30 intermediate EFL students aged between 16 and 18, studying at a high school. Their level was determined based on the institutional placement test criteria similar to the CEFR levels (B1- B2).

Participants data were gathered through using a convenience sampling, which was applied here because of the easy and quick access of the participants to the researcher. The participants were characterized by having the same native language which was Arabic, and by the experience of learning English as a foreign language.

This experiment was conducted at an English teaching instruction center up to CEFR criterion, B1-B2/Intermediate, where high school learners of EFL classes were enrolled into this level. The instructional intervention of implementing authentic discourse from social media of X was into EFL classes lasted for six weeks.

Data Collection Instruments

1. Pragmatic Competence Test (Pre-test and Post-test)

A test developed by a researcher was administered to evaluate the students' pragmatic ability pre and post intervention. The research utilized a Written Discourse Completion Test adapted from the pragmatic assessment framework proposed by Fa (2012). The instrument consisted of ten situational prompts which could elicit requests, apologies and refusals across various social settings. Two equivalent versions, pre-test and post-test (see Appendices A and B), were produced in order to guarantee equivalence and reduce a practice effect. The test contained written situational judgment tasks.

The pragmatic competence pre-post tests were scored following Taguchi (2015) and Brdovi-Harlig (2013) rubric. Five points were awarded if the utterance was completely appropriate and native-like, four for acceptable, three for acceptable but limited competence, two for inappropriate, and one for wrong answers.

2- Speaking task,

During the speaking assessment/interaction, students are asked to have some interaction in relation to the given themes. Participants in the current study were asked to produce spoken responses to contextualized tasks, which were adapted from real postings and interactions found on X. A speaking test with three role-play tasks was designed to diagnose the students' ability to use speech acts, such as requests, apologies and refusals, correctly in their conversations. The tasks were designed according to the theoretical framework of interlanguage pragmatics (Bardovi-Harlig, 2013) and a framework of pragmatic assessment (Taguchi, 2015). Two equivalent tasks, a pre-test and post-test (see Appendix C and D) were administered and the students' responses were evaluated according to an analytic rating scale of pragmatic appropriateness, use of politeness strategies, linguistic realization and fluency.

3- Attitude questionnaire

To test the H3 hypothesis, an open-ended questionnaire is carried out to explore students' attitudes concerning the use of authentic digital discourse from X in improving learners' communicative competence. There are 11 question items (Appendix E) in the questionnaire in order to draw information about learners' attitudes, experiences, and reflection about their pragmatic development, engagement, and motivation. Thematic analysis is made and found the pattern and attitude that occurred in the responses.

Instructional Intervention

The intervention took place over a period of six weeks with two sessions per week. Instructions were based on authentic and English native digital discourse demonstrated through the authentic discourse teacher elicited from X. The first procedure was the pragmatic competence pre-test followed directly by the speaking pre-test. The pre-tests were followed by the instructional intervention which includes three stages. The first stage was the exposure (one) through analysis of authentic posts with speech acts introduced by means of a focus on the language used and their contexts. The second stage was guided analysis that is dedicated to the identification of speech act types of refusals, apologies and requests. During this stage, a discussion of speech act types' appropriateness took place. This stage was followed by the practice (one), through practice exercises of rewriting new posts (tweets) with own language or matching responses. The last stage in the instructional intervention was the production one where learners wrote their own responses to authentic posts and wrote own simulations to those posts, including refusals, apologies, and requests. The last step was role-playing authentic posts with responses to them.

After the instruction, the post-tests of pragmatic competence and speaking were administered. An open-ended questionnaire was carried out to investigate the participants' attitude towards the instruction.

Results

1- Pragmatic Competence Test Results

To examine H1, the researcher employed a paired-samples t-test to analyze quantitative data reflected the pre-test and post-test scores and find out the influence of the social media instructions, namely X, on students' pragmatic competence. It revealed that the difference between pre-test score (M=62.30, S D=7.12) and post-test score (M=78.60, S D=6.45) was significant (see table 1).

Table 1: Mean Score of Pragmatic Competence Pre-Post-Test's Results

Variable	N	Mean	Std. Deviation
Pre-test	30	63.47	4.67
Post-test	30	80.63	4

In order to establish whether the improvement in the post-test result was significant or not a two tailed test was used, t (29) =-12.84, p<.001. which found the change to be significant as shown in table 2.

Table 2: Paired Samples t-Test of Pragmatic Competence Tests

Pair t-test	Mean Difference	T	df	Sig. (2-tailed)
Pre–Post	-17.17	-13.52	29	< .001

Due to employing a one-group pretest-posttest design which could not have a control group and t-test which proved the significant of the result, the Cohen's d test would be necessary to tell how big or how meaningful a difference was. The effect size like Cohen's d was 2.34, showing that the results had very large effect size as table 3 showed.

Table 3: Effect Size for the Pragmatic Competence Improvement

Comparison	Cohen's d	Interpretation
Pre–Post	2.40	Very Large

A very large effect size (Cohen's d= 2.40) was observed which reflected a

significant gain in pragmatic competence of the learners from the employment of authentic social media in the process of consolidating the correct use of speech act's apology, request and refusal. Therefore, the H 1 is accepted based on the above findings.

2- Speaking Pre-Post Test's Results

Speaking samples were evaluated using a researcher-designed analytic rubric. The researcher-designed rubric (Appendix F) incorporated the results of features included in other existing analytic rating scales for interlanguage pragmatics and speaking (Taguchi, 2015; Bardovi-Harlig, 2013) including politeness strategies, linguistic realization, and fluency. What it shows, when comparing the mean score of the speaking pre and post-test, is improvement, as table 4 shows.

Table 4: Mean Score of Speaking Pre-Post-Test's Results

Test	N	Mean (M)	Std. Deviation (SD)
Pre-test	30	58.40	6.85
Post-test	30	76.90	6.10

In order to find out whether this improvement in the post-test results was significant or not a two-tailed test was used and as table 5 shows, the p value was p <.001.

Table 5: Paired Sample t-Test for Speaking Performance

Variable Pair	Mean Difference	T	df	Sig. (p)
Pre vs Post	-18.50	-14.72	29	< .001

While the result shows a large improvement, it was advised to perform a Cohen's d test to test whether the effect size was large or not, since there was no control group participants in the current study. This Cohen's d shows

a value of 2.69, (table 6) which indicates a very large effect.

Table 6: Effect Size for Speaking Improvement

Comparison	Cohen's d	Interpretation
Pre vs Post	2.69	Very Large

The following results observed in tables 4, 5 and 6 imply that the intervention of X platform was effective in helping the participants perform the speech acts of apology, request and refusal in a more appropriate way during their spoken performance. Therefore, the H2 is confirmed with regard to these results.

Qualitative Analysis

The open-ended responses were thematically coded to identify common perceptions and attitudes in order to test H3. The qualitative data drawn from the open-ended questionnaire were analyzed thematically. Students' responses were grouped and synthesized into thematic patterns to represent their perceptions on authentic learning. Three main themes emerged from the analysis: (1) positive perception of the authentic learning, (2) higher communicative competence, and (3) increased confidence.

1- Positive Perceptions of Authentic Learning

Key positive idea emerging from the learners' responses was: a positive attitude toward the use of authentic digital discourse. The majority of students stated that learning from authentic language examples from X was more beneficial and enjoyable than learning from other methods like books. Participants often ascribed the experience as: "real", "useful in everyday life", "nearer to natural speech" One participant even commented: "I enjoy hearing how people normally speak, not mechanical or bookish sentences." These comments prove that authenticity was a significant factor in learners' enjoyment.

2- Enhanced Communicative Competence

Many students claimed a significant increase in the ability to communicate

with politeness. This was among the most important areas, as well as more effective speaking in general. Some learners explained: acquiring greater speaking proficiency, improving sense of interactional context (teacher, friend) and ability to select the appropriate expressions. Such as: 'Before, I spoke directly, now I know how to be polite.' Another student detailed: 'I learned to apologize in many ways according to the situations."

These findings demonstrate that the intervention helped improve the pragmatic awareness and communicative competence of the learners; thus, these provide support for the third hypothesis raised in this study.

3- Confidence building

Confidence in speaking English emerged as an important theme to do with how the learners' confidence increased. The learners reported they were: more confident and comfortable speaking English, less worried about making errors, and more confident using "polite phrases" for example "I now feel more confident when I speak for I know what to say".

Demonstrates that providing authentic models and practice opportunities in language tasks diminished anxiety and boosted communicative self-efficacy.

Qualitative Results Summary

Overall, the qualitative results show that the learners had very positive attitudes toward the use of authentic digital discourse in learning English. The qualitative evidence confirms that the intervention had positive impacts on increasing the learners' skills of communicating and using language pragmatically, encouraging their interest, motivation, and confidence to use language. Thus, the qualitative results can be seen as qualitative support for the hypothesis that learners regard authentic digital discourse as a useful tool to develop their communicative competence.

Therefore, the qualitative findings overwhelmingly support the third hypothesis by showing that students develop positive attitudes towards using X authentic digital discourse as an effective means of enhancing their foreign

language communicative competence.

Ethical Considerations

Consistent with Creswell (2014) instructions when conducting case studies, participants were told that the study would be explained to them and that information about the study would be voluntary. The researchers sought to explain to the participants that the participation in the study will have no consequences over their results and their academic performance would not be affected. This has included confidentiality and anonymity.

Discussion

The current study explored a pedagogical intervention based on Speech Act Theory to improving EFL learners' pragmatic competence, specifically in the production and comprehension of requests, apologies and refusals. Given the boom in digital communication, authentic discourse from the X platform was used to examine this approach. This is consistent with other studies that have highlighted the role of exposure to authentic input in the development of pragmatic competence (Crystal 2011; Kasper & Rose 2002).

The current study results showed a considerable increase in learners' pragmatic competence, demonstrated in the use and interpretation of speech acts in context successfully. Such performance improvements could be caused by the increased sensitivity to reality of the actual speech act implementation in the native speakers 'digital discourses in various social contexts. The results indicate that digital discourse carries not only pragmatic information but also the competence to use such information.

The current study participants also had a positive attitude toward the use of authentic digital platform such as language learning tools. A good attitude toward learning is an important factor for language learning processes. Learners' use of X interacted with this positive attitude and possibly resulted in more motivated learning higher progress obtained. Learners' use of X enabled them to access authentic language use.

The present study results are in agreement with the findings of Jegede (2008). Jegede, as already mentioned, explored the nature of speech acts used across digital media and identified the flexible properties of online discourse. However, Jegede's study is not a replication of the present one, as it solely explored the application of speech act use in digital contexts, whereas this one explores the pedagogical use of digital discourse to improve students' pragmatic competence.

In addition, the idea behind working with one platform X was to reduce the potential variation among the different digital environments, enabling more specific analysis of the support of pragmatic growth by the discourse features of one platform.

Limitations

In spite of these positive results, some limitations should not be neglected. Firstly, the sample size (N=30) was relatively small, which restricts the extent to which the results can be generalized to larger populations of EFL learners. Secondly, the six-week intervention may have been too short to observe the formation and preservation of pragmatic competence in naturalistic conditions over time. Thirdly, role-play speaking tasks and Discourse Completion Tests were employed, as standard practice in interlanguage pragmatics studies, but these may not accurately reflect foreign language use in genuine contexts of interaction. Furthermore, the use of a single digital platform, X, limits the ability to relate these findings to other formats of digital text or talk that contain markedly different interactional and communicative patterns. Additionally, inter-rater reliability indices indicate some degree of subjectivity in the assessment of speaking performance, which may have influenced the results.

Conclusion

In this study, the effects of digital discourse from X on pragmatic competence was examined through an investigation into production of speech acts (i.e., requests, apologies, refusals) by an experimental group of EFL students.

Participants showed a significant increase in pragmatic skill development in both the posttests and speaking tasks. This indicates that digital discourse can support learners' appropriate language use in-context. Students demonstrated favorable attitudes, specifically, they thought that using digital discourse to address pragmatic learning issues in class enhanced their attention, motivation, and speaking confidence. These findings have pedagogical implications for integrating authentic digital input into this type of learning experience since it provides learners with a means to connect classroom language learning to real-life contexts. Overall, the current study adds to the growing body of research related to language pragmatics and demonstrates that technology-based discourse-oriented instruction can be a useful approach to help EFL learners hone their communicative competence.

References

Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. Language Learning, 63(Suppl. 1), 68–86. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x

Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? Pragmatics, 11(1), 13–32. https://doi.org/10.1075/prag.11.1.02ba

Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. Studies in Second Language Acquisition, 15(3), 279–304.

Baron, N. S. (2008). Always on: Language in an online and mobile world. Oxford University Press.

Barron, A. (2003). Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context. John Benjamins.

Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. The Modern Language Journal, 91(2), 189–212.

Creswell, J.W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approach, Second Edition. Thousand Oaks,CA: SAGE.

Crystal, D. (2011). Internet linguistics: A student guide. Routledge.

González-Lloret, M. (2002). Designing task-based CALL to promote interaction: En busca de esmeraldas. Language Learning & Technology, 6(1), 86-104.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Penguin.

Jegede, O. O. (2024). Speech acts in the digital sphere: A corpus-based exploration of interactional dynamics on social media platforms. Journal of Pragmatics Studies, 12(1), 45-62 DOI: 10.1515/csh-2024-0023.

Kholodiak, O. (2026). Digital Platforms as a Means of Developing Students' Oral Speech Culture. Journal of Cultural Analysis and Social Change, 11 (1), 1124-1133. http://doi.org/10.64753/jcasc.v11i1.4075

Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. Blackwell.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), Proceedings of CLaSIC 2010 (pp. 721-737). National University of Singapore.

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University Press.

Sykes, J. M. (2018). Digital games and L2 pragmatic development. Annual Review of Applied Linguistics, 38, 215-231. https://doi.org/10.1017/S0267190518000059

Tagg, C. (2015). Exploring digital communication: Language in action. Routledge.

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. Language Teaching, 48(1), 1–50.

Taguchi, N., & Li, S. (2014). L2 pragmatics research and instruction: Recent insights and future directions. Annual Review of Applied Linguistics, 34, 1–19. https://doi.org/10.1017/S0267190514000015

Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. Annual Review of Applied Linguistics, 31, 289–310. https://doi.org/10.1017/S0267190511000018

Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. Pragmatics, 16(4), 513–533.

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

Appendices

Appendix A

1- You're talking to a classmate, and you want them to send you the assignment because you were tired and did not do it and have no time to finish it. What would you say?

2- You didn't go to class. You ask a classmate to explain the lesson. What do you think?

3. You want your teacher to let you take the test again because you were sick and did not study well for the exam. What would you say?

4. You forgot your close friend's birthday. What would you say?

5. You were talking loudly in class and interrupted the teacher. What would you say?

6. You stepped on someone's foot by mistake. What would you say?

7. Your friend wants to go for a walk with you, but you're too tired. How would you respond?

8. Your teacher wants you to join an extra activity, but you can't. What would you say?

9. A classmate wants to copy your homework. What would you say?

10. A stranger asks to use your phone. What would you say?

Appendix B

1- During class, you ask your friend to lend you a pen. What would you say?

2. You ask a classmate you don't know very well to send you their project file. What would you say?

3- You ask your teacher for extra time to finish your work. What would you say?

4. You get to meet your friend late. What would you say?

5- You didn't do your homework. What would you tell your teacher?

6- You push someone in line by mistake. What would you say?

7. Your friend needs help, but you have a test tomorrow. What would you say?

8- You have to present your project today, but you are not ready yet. How would you tell your teacher?

9- Your classmate asked you to copy your answers for an assignment that took you a whole day to finish and you refused? How would you respond?

10- Someone asked you to borrow money, but you don't trust them. How would you respond?

Appendix C

You will take part in brief role-playing scenarios. Talk normally, be nice, and appropriate but clear on what you need.

Scenario: You were unable to attend class in an important week. You wish

your teacher could repeat the lesson, just once more after class.

Scenario: You borrowed your friends' notes, but accidentally lose it!

Role-play: Apologize to your friend.

Scenario: Your classmate wants to cheat during the exam by sending him/her a small piece of paper to your homework but you refused.

Role-play: Refuse politely.

Appendix D

You will take part in brief role-playing scenarios. Talk normally, be nice, and appropriate but clear on what you need.

Task 1: request

Scenario: You need more time to turn in your work. Talk to your teacher about getting more time.

Task 2: apology

Scenario: You forgot to meet your friend at the right time.

Task 3: refusal

Scenario: A classmate asks you to help them cheating during a test.

Appendix E

Answer the following questions in details as much as possible. There are no right or wrong answers. Your answers will be utilized for research purposes only.

Q1. Overall, how would you describe your experience learning English through true posts from X platform?

Q2. Describe one thing about using authentic digital content in your English lessons that you liked?

Q3. What are the challenges or difficulties that you faced while learning using posts from X platform?

Q4: Do you think that using real digital discourse helped you to improve your speaking and writing in English? How?

Q5. How did the activities based on X platform change the way you spoke or wrote?

Q6. What is one new thing you learned about how to speak and write English correctly?

Q7: How did the posts from X help you saying “please,” “sorry,” or “no” in English?

Q8. Do you feel yourself more confident of using polite and appropriate language in different situations after being exposed to authentic posts from X? Why or why not?

Q9. Do you think learning form X platform as a digital discourse is better than learning from books? Why?

Q10. Do you want to keep learning English on real digital platforms? Why or why not?

Optional question:

Q11. Is there anything else you want to say about how this learning method worked for you?

Appendix F

Pre-Post Speaking performance test rubric

Adapted from pragmatic assessment research (Taguchi ,2015; Bardovi-Harlig, 2013)

Criterion	5	4	3	2	1
Pragmatic Appropriateness	Fully appropriate to context	Mostly appropriate	Some issues	Often inappropriate	Completely inappropriate
Politeness Strategy	Excellent use (hedging, softeners)	Good	Limited	Weak	None
Linguistic Realization	Natural, fluent	Minor errors	Understandable	Frequent errors	Breakdown
Speech Act Strategy	Clear, well–structured	Adequate	Basic	Unclear	Incorrect
Fluency & Interaction	Smooth, confident	Minor hesitation	Some pauses	Hesitant	Very limited

Key aspects shaping discourse analysis:

A transdisciplinary study

الجوانب الرّئيسة المؤثّرة في تحليل الخطاب: دراسة عابرة للتّخصّصات

Dr.Kamil A. Mikhael

د. كميل أ. مخايل

تاريخ الاستلام 16/ 3 / 2026 **تاريخ القبول 2026/4/21**

Abstract

This paper examines numerous key aspects that shape discourse analysis across multiple levels of inquiry, namely the micro (textual), meso (interactional), and macro (ideological) levels. Adopting a transdisciplinary approach and drawing on diverse theoretical frameworks, the study argues that discourse analysis cannot be confined to a single social-science discipline. Accordingly, it draws on examples from a range of contexts and resources to demonstrate how these aspects operate within a transdisciplinary framework. The findings suggest that as discursive practices incorporate increasingly complex semiotic resources, they become more creative and effective in meaning-making, particularly through the use of multimodal signs. These analytical lenses highlight the contextual adaptability, pragmatic variability, and semiotic resourcefulness of discourse.

Keywords: discourse, micro-level, meso-level, macro-level, ideology, power, linguistic, multimodal, organizational, institutional.

الملخص

تبحث هذه الدّراسة عددًا من الجوانب الرّئيسة المؤثّرة في تحليل الخطاب عبر مستويات عديدة من البحث، وهي مستوى البنى الصّغرى (النّصّ)، ومستوى البنى الوسيطة (التّفاعليّ)، ومستوى البنى الكبرى (الأيديولوجيّ). تتبنّى هذه الدّراسة مقاربة عابرة للتّخصّصات وتستند إلى أطر نظريّة

متنوّعة، وتناقش الدّراسة أنّ تحليل الخطاب لا يمكن حصره في تخصّص واحد من تخصّصات العلوم الاجتماعيّة. بناء على ذلك، تستند الدّراسة إلى أمثلة من سياقات وموارد عديدة لإظهار كيفية عمل هذه الجوانب ضمن إطار عابر للتّخصّصات. تشير النّتائج إلى أنّه كلما دمجت الممارسات الخطابيّة موارد سيمائيّة أكثر تعقيدًا، أصبحت هذه الممارسات أكثر إبداعًا وفعاليّة في إنتاج المعنى، ولا سيما عبر توظيف العلامات المتعدّدة الوسائط. تبرز هذه المنظورات التّحليليّة مقدرة الخطاب على التّكيف مع السّياق وتنوّعه التّداوليّ وغناه في توظيف الموارد السّيميائيّة.

الكلمات المفاتيح: الخطاب، مستوى البنى الصّغرى، مستوى البنى الوسيطة، مستوى البنى الكبرى، الأيديولوجيا، السّلطة، لسانيّ، متعدّد الوسائط، تنظيميّ، مؤسّساتيّ.

1. Introduction: Conceptual foundations and theoretical frameworks in discourse analysis

Discourse has become a major point of convergence for numerous disciplines over the last three decades. This growing recognition of the significance of discourse can be attributed to several factors, most notably the understanding that macro-level social structures are manifested, constructed and communicated through micro-level processes of language use. In this regard, Teun van Dijk famously observes that Critical Discourse Analysis (CDA) may be interested in macro notions such as power and domination, but their actual study takes place at the micro-level of discourse and social practices (van Dijk, 2001, p. 115).

Thus, discourse analysis can be understood as spanning at least two interrelated levels: microstructures and macrostructures. These dual-levels orientation of discourse analysis can be traced back to earlier philosophical traditions, particularly post-structuralist theories of discourse. Epistemologically, these theories are concerned with how meaning and texts are interpreted within social contexts, as well as with the processes through which knowledge is produced. Ontological theories of discourse address questions related to the nature of being, social reality, and the methodological assumptions underlying discursive practices.

Discourse analysts are generally not primarily interested in the being but rather in how and why things appear the way they do (Dunn & Neumann, 2016, pp.19–32). Nevertheless, many approaches to discourse analysis are grounded in philosophical distinctions –both ontological and epistemological– such as CDA, in which discourse is interrogated as a form of social practice (ontological) to reveal mechanisms of power, discrimination, and domination (epistemological). In other words, the nature of discourse analysis consists of two dimensions, the discursive dimension and the other dimensions of social practice which constitute our world (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 19).

Therefore, this study aims to present a range of discourse-analytic methods, in which the amalgamation of interpretive questions posed by discourse analyst reflects their underlying philosophical roots. Put differently, different ontological positions, give rise to different epistemological questions. This framework may contribute to addressing certain challenges in communication and discourse analysis, as interdisciplinarity is supposed to help communication and collaboration across academic disciplines (Jacobs & Frickel, 2009, p. 44), while transdisciplinarity is supposed to understand the present world, of which one of the imperatives is the unity of knowledge (Nicolescu, 2002, p. 44).

Fairclough (2009) explicitly link transdisciplinary to interdisciplinarity, arguing that transdisciplinary research is a particular form of interdisciplinary research. What distinguishes it is that in bringing disciplines and theories together to address research issues, it sees 'dialogue' between them as a source for the theoretical and methodological development of each of them (p. 163). Furthermore, discourse analysis is inherently interdisciplinary, particularly within CDA. For example, Fairclough (2006) characterizes discourse as a difficult concept, largely because there are so many conflicting and overlapping definitions formulated from various theoretical and disciplinary standpoints (p. 3). From this standpoint, one can observe that both interdisciplinarity and transdisciplinarity are embedded in the very definition of discourse advanced in his work.

However, Ruth Wodak is unequivocal regarding the relationship between discourse and interdisciplinarity. She emphasizes that discourse-historical approach is interdisciplinary, which itself is located on several levels: in theory, in the work itself, in teams, and in practice (Wodak, 2001, p. 69). In addition, Reisigl and Wodak (2009) argue that discourse as an analytical construct always depends on the discourse analyst's perspective. As an object of investigation, a discourse is not a closed unit, but a dynamic semiotic entity that is open to reinterpretation and continuation (p. 89, emphasis added). In other words, meanings in discourse are not fixed; instead, they shape –and are shaped by– the analytical strategies that discourse analysts employ to reinterpret discursive meanings, whether explicit or implicit.

The significant contributions that interdisciplinarity has advanced in the social sciences, particularly in discourse studies, lie in the recognition that discourse is not an autonomous entity but a dynamic one. The implication of this perspective is that both the definition and analysis of discourse have evolved as discourse has come to be understood either as a constitutive power or shaped by a particular discursive event and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it (Fairclough & Wodak, 2000, p. 258).

2. The historical evolution of discourse analysis: From Structuralism to transdisciplinarity

Saussurean Linguistics has played a pivotal role in the development of modern linguistic theory since the publication of the cours de linguistique Générale in the early twentieth century. Consequently, structuralism, as a theoretical and intellectual approach, has been profoundly shaped by Saussurean principles and has long influenced how analytical methods are applied to the study of discourse. Nevertheless, poststructuralism, Foucauldian, Marxist and post-Marxist perspectives have become more influential in shaping contemporary discourse analysis, as they move beyond formal structures to address power, ideology, and social practice. These approaches have paved the way for

the emergence of multiple interdisciplinary and transdisciplinary frameworks within discourse analysis.

Therefore, methods of discourse analysis began to integrate insights from other disciplines in the early 1980s, alongside Saussurean foundations. For instance, Michael Stubbs (1983) defines discourse as language above the sentence or above the clause (p. 10). In a similar vein, Robert De Beaugrande and Wolfgang Dressler (1981) define the text as a communicative occurrence which meets seven standards of textuality (p. 3), and they further clarify that discourse inherits all the standards of textuality (p. 29, notes 4–5). Although this definition was relatively marginalized during the 1980s, it later re-emerged in van Dijk's formulation of discourse, as will be discussed below.

Although these definitions highlight the semantic dimension of linguistic analysis and other important features, they largely adhere to a micro-level analysis of discourse. By the mid-1980s, however, developments in the social sciences had introduced new conceptual frameworks that promoted scholars to explore alternative theoretical impulses grounded in a range of disciplines. For instance, in their seminal book Hegemony and socialist strategy, Ernesto Laclau and Chantal Mouffe (1985/2001) define discourse as the structured totality resulting from the articulatory practice (p. 105). This definition reflects the theoretical foundations of their approach and underpins their attempt to formulate a 'post-Marxist' theory of

hegemonic formation by drawing on post-structuralist insights (Kølvraa, 2018, p. 96).

These two scholars construct their theory by combining and modifying two major theoretical traditions, namely Marxism and structuralism (Jørgensen & Phillips, 2002, p. 25). Moreover, in Laclau and Mouffe's framework, discourse is coextensive with the social and is not opposed to a non-discursive realm (Frow, 1990, p. 52). A second generation in the development of discourse analysis emerges with Norman Fairclough's conceptualization of discourse,

which he elaborates across several works, most notably Critical discourse analysis: The critical study of language. In this formulation, CDA is developed most consistently… and discourse is reduced to a subset of a broader range of social practices (Torfing, 2005, pp. 6–7). The shift reflects a change in the philosophical underpinnings of discourse studies, which becomes particularly evident in both theoretical and empirical approaches that draw on accumulated insights from multiple disciplines as well as the influence of key of foundational studies.

Accordingly, Teun A. van Dijk (2001) defines discourse as a 'communicative event', including conversational interaction, written text, as well as associated gestures, facework, typographical layout, images and any other 'semiotic' or multimedia dimension of signification (p. 98). This formulation recalls De Beaugrande and Dressler's definition of discourse discussed above, particularly the conceptual parallel between 'communicative occurrence' and 'communicative event'. However, when this definition is considered in relation to its broader theoretical context –namely the section in which it appears (the discourse–cognition–society triangle), the article title (Multidisciplinary CDA: a plea for diversity), and the book title (Methods of critical discourse analysis)– it becomes evident that the underlying philosophical assumptions differ substantially.

This distinction is linked to the inherit micro- and macro-structural dimensions of discourse. Accordingly, language use, discourse, verbal interaction, and communication belong to the micro-level analysis of the social order. Power, dominance, and inequality between social groups are typically terms that belong to a macro-level of analysis (van Dijk, 2015, p. 468). Another analytical framework further differentiates levels of discourse by assigning syntax and grammar to the micro-level; intertextuality, genre, interactional sequence, sociolinguistic variation to the meso-level; and ("big D") Discourse, habitus, and sign systems to the macro-level (Richland, 2012, 163). Such a formulation suggests that material uses of language are primarily examined at the micro-level, while the macro level is concerned

with more abstract, structural, and ideological dimensions of discourse.

Such an idea is not a novel discovery, or an analytical tool newly uncovered by CDA; rather it represents a reformulation of earlier theoretical impulses that contemporary scholars continue to develop within discourse studies. What Michel Foucault, for instance, adds to discourse analysts' traditional concern with language use at micro-level sites of interaction is a broader concern with the macro-level forms of knowledge that appear in society during any given historical period (Hodges, 2015, p. 54).

Additionally, Intertextuality –originally developed through the work of Mikhail Bakhtin and later theorized by Julia Kristeva– had already been employed as an analytical concept in numerous discourse studies prior to the methodological consolidation of macro-level analysis. As such, it is a key to unraveling the way micro feeds into the macro (Hodges, 2015, p. 54). In sum, macro-level analysis was not entirely absent from earlier linguistic traditions; rather, contemporary discourse scholars have further developed and rearticulated it as a central analytical tool. Therefore, the present study adopts a micro-meso-macro analytical framework, while recognizing that this classification serves primarily as a heuristic device for analytical purposes rather than a direct reflection of the dynamics of everyday interaction.

3. Micro-level analysis of discourse

In discourse studies, the term micro refers to the use of small units of language that do not exceed the limits of working-memory capacity during a specific communication event. Micro-level analysis focuses on how meaning is shaped and how discourse is structured, managed and interpreted at the textual and interpersonal level. In other words, micro-level refers to everyday language used in interpersonal encounters or to (agency and interactional), whereas macro refers to the (structural, institutional, organizational) approaches (van Dijk, 2015, p. 468).

Gee (2010) conceptualizes this distinction differently. He defines discourse with a little 'd' as any instance of language-in-use or any stretch of spoken

or written language (often called a “text” in the expanded sense where texts can be oral or written). Discourse, with a capital ‘D’ is used for ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tools, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity (pp. 201–205). Although Gee does not explicitly frame this distinction in terms of micro- and macro-levels of discourse analysis, his conceptualization implicitly aligns with these analytical levels. However, his formulation differs due to the philosophical underpinnings of his work, which are rooted in sociolinguistics rather in structurally oriented discourse traditions.

Nevertheless, treating these levels of analysis as an independent dichotomy entails a methodological risk. By contrast, recognizing a dialectical relationship between these levels is more consistent with an ontological view of social reality that raises epistemological questions about discourse as social practice –namely, whether social reality is constructed, mediated, constituted, and constraining. Such a perspective is essential for advancing the discourse-analytic process towards meaningful and theoretically grounded findings. Discourse analysts have long emphasized the importance of beginning with the investigation of discourse events; without such an analytical orientation, it becomes difficult to address what Michel Foucault (1972) famously articulated: how is it that one particular statement appeared rather than another? (p. 27).

In what follows, I examine the key aspects of these statements across the three analytical levels –micro, meso, and macro. Micro-level analysis in discourse studies focuses on **linguistic features**, including pragmatic and interactional aspects, discursive strategies, genre and register, and situational context. Linguistic analysis at this level examines features such as lexical choice, cohesion, syntax and grammatical structures, and metaphor. Due to space limitations, this study cannot address all categories associated with the micro-, meso-, and macro-levels of analysis. Instead, it focuses on one sub-feature for closer examination.

Within this category –namely linguistic features– I elaborate on **syntax and grammatical structures**. Syntax is defined as the study of the interrelationships between elements of sentence structure, and of the rules governing the arrangement of sentences in sequences (Crystal, 2008, p. 279). Although these rules are often conceived as abstract mental representations, they generate infinite sentences that collectively form discourse. Accordingly, De Beaugrande and Dressler (1981) establish a link between cohesion (or continuity) and syntax, arguing that cohesion functions as a property of syntactic organization (p. 48).

Teun van Dijk (2008) similarly addressed this question, demonstrating that ideology of newspapers showed in the ways the participants of varying power were represented in sentential syntax (p. 59). For example, describing an event as 'X caused Y' rather than 'Y happened after X' constitutes a syntactic choice that affects perceived causality. Moreover, nominalization and passivation –both produced through syntactic and grammatical processes– usually play a role in encoding ideological stance (Fairclough, 2006, p. 181), linguistic craftmanship, or other layers of meaning. consequently, such syntactic nuances warrant close attention in discourse analysis.

I now turn to the second category at the micro-level: **pragmatic and interactional context**. This category encompasses sub-features such as speech acts, turn-taking, politeness, and implicature. In this section, I focus on **implicature**. In Grice's view one can mean something either by saying it or by saying (or "making as if to say") something else. What one implicates by saying something is generally not implied by what one says (Bach, 2012, p. 55).

This distinction indicates that the process of meaning production differs from the immediate pragmatic purpose of an utterance. In this view, meaning is not generated solely through linguistic form but emerges through the cooperative interaction between speaker, hearer and language. It is in this context that Paul Grice proposed the cooperative principle and its four

maxims: quantity, quality, relation, and manner (Grice, 1975, p. 45). Each maxim comprises a set of more specific guidelines that may be flouted in interaction. When speakers deliberately flout a maxim, they exploit the situation and say what they believe to be false; then the implicature is not carried by what is said, but only by the saying of what is said, or by 'putting it that way' (Grice, 1975, pp. 45–58).

For instance, if a person A asks, 'can you lend me some money?' and person B answers, 'I need to pay off a big loan this month'; person B did not explicitly say 'no', but one can infer the relevant maxim, which is in this case a polite refusal. Having identified the role of implicature, discourse analysts should then consider the role such implicit meaning meanings play in shaping discourse and interaction, particularly in regard to power relations, politeness strategies, and the dynamics of linguistic exchange.

The third category of micro-level aspects concerns **discursive strategies**, which examine sub-features such as nomination, predication, framing, argumentation, intensification and mitigation (Reisigl & Wodak, 2009, p. 95). Reisigl and Wodak (2009) further define discursive strategy a more or less intentional plan of practices (including discursive practices) adopted to achieve a particular social, political, psychological or linguistic goal. Discursive strategies are located at different levels of linguistic organization and complexity broadly as a more or less intentional plan of practices (p. 94).

The paragraph that follows examines mitigation as a discursive sub-feature. Mitigation addresses phenomena such as modification the illocutionary force and thus the epistemic or deontic status of utterances (Reisigl & Wodak, 2009, p. 95; Holmes, 1984, p. 345). According to Bruce Fraser (1980), to mitigate is to soften the effects of an order, ease the blow of bad news, make a criticism more palatable, and the like. For instance, to utter 'I must forbid you from …' or 'I must criticize you from' may count as an act of forbidding or criticizing, respectively, though the literal interpretation of each sentence is only a report of obligation (p. 342). By focusing on illocutionary

acts performed through individual utterances rather than larger discursive structures, this sub-feature highlights how mitigation produces discursive effects. It underscores the role of mitigation strategies in shaping the discourse-analytic process, illuminating processes of power negotiation at the interpersonal level and revealing the subtle mechanisms through which language users pursue their communicative objectives.

I now turn to **genre and register**, which constitute the fourth category in this section. A Genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute a rationale for the genre (Swales, 1990, p. 58). Acknowledging that genres are recognizable and recurrent patterns implies that they belong to an interdiscursive construct. Therefore, from a micro-level analytical perspective, genre analysis focuses on linguistic features, including lexico-grammatical features, textualization, and structural interpretation of the text-genre (Bhatia, 1993, pp. 13–26).

As for register, it refers to the relationship between the situational use of language and its functions. A register is defined as a variety associated with a particular situation of use (including particular communicative purposes) (Biber & Conrad, 2019, p. 6). Register encompasses the analysis of three interrelated variable: the type of social action (what is happening or field), role relationships (who is involved, or tenor), and symbolic organization (how language is being used or

mode) (Halliday, 1978, p. 35).

Given that these three variables operate within a specific context –namely, the context of situation– and that genre is associated with a broader level of meaning, namely the context of culture, these two levels of communication work together to interpret the social context or discourse (Martin, 1992, p. 495). There is therefore an interplay among genre, register and language: modification in one dimension often entails corresponding changes in the

others. Language use is not independent of the function it serves; rather it is intrinsically tied to situationality, a concept that will be addressed in the following section.

The final category addressed in this section is **situationality**, which has received comparatively less attention in linguistic proper than in sociolinguistics and ethnomethodology. Situationality is a general designation which render a text relevant to a current or recoverable situation of occurrence (De Beaugrande & Dressler, 1981, pp. 9–13). From this perspective, situationality, as a factor influencing discourse, concerns how to find a balance between efficiency and effectiveness that will be appropriate to the situation and to the participants' roles (De Beaugrande & Dressler, 1981, pp. 9–13). Such a balance is attained through speakers' and writers' awareness of the linguistic choices mobilized within specific discursive practices.

Another perspective on this aspect is Dell Hymes's ethnography of communication, which he introduced in his earlier work. The foundations of this approach are ethnographic and sociolinguistic; that is, they primarily address external contextual dimensions rather than exclusively internal linguistic features. Hymes' framework is articulated through the SPEAKING model, which elaborates the context of situation into eight components: **S**etting and Scene, **P**articipants, **E**nds, **A**ct sequence, **K**ey, **I**nstrumentalities, **N**orms, **G**enre (Hymes, 1972, pp. 59–65). A third perspective is the sociocognitive model developed by Teun van Dijk across several studies. Van Dijk (2006) conceptualizes the relationships among discourse, context, and cognition as follows:

> Contexts defined as participant definitions, that is, as mental constructs, are able to function as the interface between situational and societal structures and discourse structures, because they subjectively 'represent' relevant aspects of situations and society and directly interfere in the mental processes of discourse production and comprehension (p. 163).

In this excerpt, van Dijk refers to mental models as a mediating interface in the process of communication. In other words, van Dijk's model posits communication as an interpersonal process, that is simultaneously individual, cognitively controlled, and mentally mediated. By contrast, De Beaugrande and Dressler conceptualize situationality primarily as a property anchored in textual dimensions. Consequently, the discourse analyst focuses on discourse never in isolation, but always in its relations with other elements, and always in ways which accord with the formulation of the common object of research (Fairclough, 2010, p. 5)

Building on these insights, all such factors influence discourse analysis, whether in observable way or at more implicit levels. By way of illustration, in a thesis viva, the interactional dynamics between panel members and the doctoral candidate are shaped by configurations of field, tenor, and mode, which together define the register of academic evaluation. Within this critical institutional interaction, if tension emerges during the exchange, linguistic choices and discursive strategies may be vary according to situational parameters that governs power relations, disciplinary conventions, and expectations of academic performance.

4. Meso-level analysis of discourse

Norman Fairclough developed the three-dimensional model of CDA in his 2006 book discourse and social change book. Within this framework, analysis proceeds as follows: the text is described at the micro-level; discursive practice (meso-level) is responsible for interpretation; and social practice (macro-level) is responsible for explaining (p. 73). On the same page, Fairclough conceptualizes discursive practices (meso-level) as an analytical lens for examining processes of production, distribution, and consumption, assigning it a mediating role between the micro- and macro-levels of discourse analysis. This mediating function has been corroborated by numerous CDA scholars. For instance, van Dijk (2015) similarly emphasizes that the link between text and society is mediated (p. 467).

Accordingly, Fairclough (2003) explicitly addresses this issue in a paragraph entitled The limits of textual analysis, which serves as an introductory conceptual framing. He argues that one would need to frame textual analysis within, for instance, organizational analysis, and link the micro analysis of texts to the macro analysis of how power relations work across networks of practices and structures (pp. 15-16). In other words, Fairclough contends that a meso-level of discourse analysis is required to function as a mediating layer, bridging micro-level linguistic features and macro-level sociopolitical structures, including power, ideology, systems of representation, and institutions.

These interconnections are the focus of this section. I begin with **institutional context** and then turn immediately to organizational discourse, as the relationship among action, texts, discourses, and institutions is both recursive and iterative: Institutions are constituted in discourse, and to understand the process of institutionalization and how institutions enable and constrain action, we need to understand the discursive dynamics underlying them (Phillips, Lawrence, & Hardy, 2004, p. 646). In this sense, the term institution is sometimes used to refer to entities such as schools, universities, courts, corporations, the military, and the church –settings in which norms, policies, and routines are formally established and come to be taken for granted as stabilized practices within a broader social and often global context.

At first glance, it may appear that institutions are primarily physical sites in which social activities take place; however, this understanding require further clarification. Michael Agar (1985) defines institutions as a socially legitimated expertise together with those persons authorized to implement it (p. 164). This definition foregrounds the human and discursive dimensions of management and governance, while also emphasizing that institutions are not confined to physical settings. Rather, they may refer to any powerful and organized social formation, such as government bodies or the media. Consequently, institutions are seen as inextricably linked to power and

serving the interests of certain powerful groups (Mayr, 2008, p. 4)

Moreover, given that institutions are associated with distinct domains of expertise,

an institutional framework is required to account for their communicative practices as well as other forms of social activity. For example, institutional settings such as the military or courts impose specific discursive constraints that regulate who is entitled to speak, what can be said, which styles or registers are considered appropriate. These norms, policies, and routines are sometimes codified in institutional protocol, which language users gradually internalize through participation and socialization. Michel Foucault (1972) explains the rationale behind adherence to such protocols, arguing that every educational system is a political means of maintaining or of modifying the appropriation of discourse, with the knowledge and the powers it carries with it (p. 227). From this perspective, institutionally defined communication rules reflect not only the power exercised by institutions but also the ideologies they reproduce and legitimize.

Closely related to institutional analysis, **organizational discourse** refers to a multidisciplinary domain that looks at the ways in which language and meaning shape organizational phenomena (Robichaud, 2015, p. 1). More specifically, organizational discourse refers to principal means by which organization members create a coherent social reality that frames their sense of who they are (Mumby & Clair, 2000, p. 181). In this sense, organizational discourse can be understood as a set of discursive practices that structure interpersonal communication and social action, while simultaneously reflecting and mediating broader social and institutional objectives.

Within this framework, institutional discourse can be seen as operating at a more abstract and structured level. As van Dijk (2009) notes, institutional discourse is often partly planned in advance and less spontaneous (p. 250). Similarly, Fairclough (2006) characterizes institutional discourse as strategic or influenced by technologization of discourse (p. 219). Institutional

discourse thus aligns more closely with the macro level of social structures, where power relations and hierarchies are explicit and formally organized. By contrast, organizational discourse operates primarily at the micro-level of social life. It is local, situated, and embedded in day-to-day practices, shaped by –but not reducible– to institutional norms and policies. As such, hierarchical relations tend to be less overt and are often negotiated through routine communicative interaction.

For instance, an email exchanged between two NGOs typically follows established institutional norms and genre conventions, including levels of formality, standardized formats (such as subject lines and dates), and regulated content. By contrast, when the same actors meet in person, communicative practices often shift: interactions become less formal, more dynamic, and highly context dependent. In summary, institutional modes of communication tend to operate within formal and political frameworks in which discourse is planned in advance and structured around predefined objectives. As a result, discursive structures remain relatively stable and change primarily in relation to institutional goals. Organizational practices, by contrast, are more fluid and interactional; they may emerge spontaneously in everyday contexts and, at times, even reshape institutional norms through the adaptation of new discursive strategies.

The third category addressed in this section is **community norms**, which constitute a core component of a discourse community. According to John swales (1990), discourse community is made up of

- individuals who share common goals agreed upon by most members,
- it has mechanism of intercommunication among its members,
- it uses its participatory mechanisms primarily to provide information and feedback,
- has and uses one or more genres that help the group achieve its shared goals,

- it has acquired some specific lexis,
- it has a reasonable ratio of novices and experts (pp. 24–27).

Consider a tense moment in a Formula One race, in which cars may experience maximum deceleration (braking) of over five g (G-force) when braking into the first chicane after reaching speeds of up to 350 km/h on the main straight. Under such high-pressure conditions, neither the race engineer nor the driver can rely on extended or elaborated utterances. Instead, communication, must be rapid, economical, and highly conventionalized. As a result, semantically dense lexical items are preferred. For example, Box is a single word that functions during a race as a directive from the pit wall instructing the driver to enter the pit lane for a pit stop. In other words, race-specific norms regulate turn-taking and constrain permissible forms of interaction, giving rise to highly professionalized communication in critical and official moments. Beyond in-race communication, written genres such as emails and formal letters are used to communicate with FIA (Fédération International de l'Automobile) regarding race incidents and administrative matters. In this sense, Swales (1990) notes that discourse communities use and develop genres that outsiders may recognize but are tailored to the group needs (p. 26)

Hence, discourse communities can also be professional… Active community members also carry on informal exchanges: at conferences, through e-mails interest groups, in memos and elsewhere, the results of which may be woven intertextually into public, published texts (Johns, 2011, pp. 502–503). Ultimately, community norms shape discourse practices by providing a shared framework of expectations and interpretative resources that influence what is said, how it is said, and how it is understood.

Finally, I examine the fourth category in this section: **media and technology**. Over recent decades, means of communication have developed such that discourses are communicated not only through political speeches and news items but through different kinds of semiotic resources, different

modes, and realized through different genres (Machin, 2013, p. 347). Consequently, communication is subject to mediation means, or to digital practices, which are assemblages of actions involving tools associated with digital technologies (Jones; Chik; Hafner, 2015, p. 3).

As a result of these developments, multimodal analysis has emerged within the field of Critical Discourse Studies (CDS) to address at least two major issues: first, the role of media as an institution in shaping discourse and imposing power relations and new agendas; and second, the role of **multimodal communication** itself. The first issue has been discussed previously, and power will be examined further below; the second relates to what Kress and van Leeuwen (2001) describe as the shift from monomodality to multimodality (p. 1).

The rationale for this shift lies in the recognition that language alone is not responsible for meaning production; rather, meaning making is fundamentally a multimodal process (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 79). From this perspective, meaning is also produced through semiotic processes beyond language. As Gunther Kress (2010) famously argues, 'meaning is the stuff of semiotics', and is therefore inevitably and centrally implicated in any theory of learning. Semiotically speaking, sign-making is meaning-making and learning is the result of these processes (p. 178, emphasis in original).

Another example drawn from Formula One races is the chequered flag (Fig. 1). This sign forms part of a broader semiotic ensemble, namely the digital image, and carries specific semiotic meanings –particularly when images of the race winner are transmitted to Formula One fans or viewers via their mobile phones, computers, and television screens, or through live streaming. In this context,

Fig. 1: chequered flag

meaning is produced through the articulation of multiple modes, ranging from visual and gestural modes to spatial and temporal ones. The chequered flag thus brings together gesture and technology to signify the end of the race, while simultaneously indexing a real-world event: the race leader crossing the finish line.

Meaning, therefore, is culturally dependent rather than inherent. These meanings align with Kress's view that meaning is designed rather than merely encoded. In this sense, Kress (2010) argues that design is the process of translating the rhetor's oriented assessment of the environment of communication into semiotically shaped material (p. 132, emphasis in original). This process also embodies the institutional power embedded in the FIA's rules. Consequently, these discursive aspects involved in the production of digital knowledge provides a valuable framework for understanding discourse production and analysis, while opening up further theoretical implications.

5. Macro-level analysis of discourse

Macro-levels aspects of discourse are sometimes regarded as long-established concerns. Issues such as power, ideology, and domination date back to the earliest civilizations, and cultural and historical contexts have long been central to social inquiry. This section addresses these macro-level aspects of discourse analysis and

seeks some of their less visible roles.

The first category examined in this section is **power and ideology** and their relationship to social institutions such as the media. Power has been addressed across numerous disciplines and there is a plethora of definitions of the concept. Perhaps the most well-known definition of power [Macht] is provided by Max Weber (1978), who defines it as the probability that one actor within a social relationship will be in a position to carry out his own will despite resistance (p. 53). According to Ruth Wodak and Michael Meyer (2009), this understanding of power serves as a common denominator

across disciplines (p. 9).

Moreover, given the interdisciplinary nature of the concept of power, Michel Foucault (1978) offers a different definition: power is not an institution, and not a structure; neither is it a certain strength are endowed with; it is the name that one attributes to a complex strategical situation in a particular society (p. 93). Foucault conceptualize power as relational and productive and reject the view that power is something that can be possessed. Consequently, he examines the relationship between knowledge and power and the ways in which power operates through discourse. As Foucault (1978) maintains, power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere (p. 93).

These conceptualizations have been particularly influential for discourse studies, especially for CDA, through which the relationship between power and discourse has given rise to specific theoretical developments, commonly referred to as the macro-level. Accordingly, these conceptualizations offer new explanatory frameworks, particularly because power –while largely invisible– remains central to understanding the dynamics and specifics of control (of action) in modern societies. Therefore, Linguistic manifestations are analyzed in depth in CDS (Wodak & Meyer, 2009, p. 10). Moreover, the imposition of power has increasingly ceased to rely on force in many domains of social life; instead, power is exercised and enacted in invisible or covert ways, as suggested above, whether in interpersonal or institutional contexts. Consequently, significant analytical attention has been devoted to uncovering the mechanisms through which power operates.

The analysis of these mechanisms reveals further complexities in the examination of social and political ideology within discourse studies. Ideology necessitates an examination of power, social beliefs, and other related concepts. For van Dijk (1998), whose work is historically and methodologically more closely aligned with a cognitive framework, ideology consists of shared frameworks of social beliefs that organize and coordinate

the social interpretations and practices of groups and their members (p. 8). For Fairclough (2003), who shares with van Dijk

and Wodak an interest in CDA,

> ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation. This critical view of ideology, seeing it as a modality of power, contrast with various descriptive views of ideology as positions, attitudes, beliefs, perspectives of social groups without reference to relations of power and domination between such groups (p. 9).

Regardless of the theoretical perspective adopted to conceptualize ideology and its relationship to discourse and power, ideology has always been intrinsically linked to knowledge and power, all of which are deeply intertwined in discourse. Consequently, uncovering the role of ideology in enacting hegemony, domination, consent, or combinations thereof has been a central concern. This discursive enactment of power ultimately influences aspects of discourse structures, and the main objective of CDA is therefore to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes (Fairclough, 2010, p. 93).

For instance:

BRITAIN INVADED BY AN ARMY OF ILLEGALS

SUN News Special

By John Kay and Alison Bowyer

Britain is being swamped by a tide of alleged immigrants so desperate for a job that they will work for a pittance in our restaurants, cafes and nightclubs.

Immigration officers are being overwhelmed with work. Last year, 2,191 'illegals' were being nabbed and sent back home. But there are tens of thousands more, slaving behind bars, cleaning hotel rooms and working in kitchens (van Dijk, 2008, p. 80).

This article was published in the British newspaper The Sun, which is generally regarded as right-wing and aims to influence public opinion. In van Dijk's (2008) analysis, the headline contains three major negative and racist lexical choices –invaded, army, and illegals. These expressions, together with the details of the article, frame immigration as a form of warfare that threatens Britain. Consequently, immigrants are represented in a very negative way (They), and (We) or our People (officials, business, Britain) in a very positive way (pp. 80–82).

In this context, it is evident that the newspaper, as an institution, has abused its power through this opaque headline by framing the event as objective and self-evident to readers, thereby implying that Britain must act in response to an alleged invasion. In other words, institutions manipulate ideology and power while simultaneously setting the agendas for what can be talked about. As van Dijk's (2015) argues, the power of dominant groups shows not only in their control of the discourse of others but also in their own discourse. That is, social power may also be locally enacted by the very properties of discourse of (members of) powerful groups (p. 474).

The second category examined in this section is **the socioeconomic and political context**. This category includes the analysis of policy, governance, and social class. Policy and governance, in particular, are closely associated with officials and institutions that oversee and, at times, influence discourse structures, thereby determining what may be discussed and, more importantly, how issues are addressed. As van Dijk (2015) notes, among many other resources that define the power base of a group or institution, access to or control over public discourse and communication is an important "symbolic" resource, and this is also the case for knowledge and information (p. 470,

emphasis in original).

Moreover, several characteristics distinguish the social class of elites and their discourse, including socioeconomic status, such as being skilled, wealthy, educated, and empowered by their institutional positions. As Fairclough (1989) explains, discourse often embodies assumptions which legitimize existing power relations, and those assumptions are ideologies (pp. 2–33). For instance, in the article discussed above, The Sun selected specific journalists and granted them access to sensitive information, which they were then allowed to publish in a biased manner. This process serves to legitimize a right-wing perspective as both normative and necessary in Britan, albeit articulated through explicitly racist representations.

The third category examined in this section is **the cultural and historical context**. This category encompasses the study of collective memory, tradition, and national narratives. According to Fairclough and Wodak (2000), discourse is historical, and the distinctive feature of this aspect is its attempt to integrate systematically all available background information in the analysis and interpretation of the many layers of a written or spoken text (p. 266). In this sense, every discourse is produced within a cultural and historical context that simultaneously provides its significance, structure, and constraints.

For example, discourse structures produced in Britain differ from those produced in the United States. The historical trajectories experienced by the two countries are distinct; consequently, the historical layers that shape discursive practices and cultural narratives also differ. These layers are linked to collective memory, traditions, religious influences, and intercultural discourses. From this perspective, British discourse is often regarded as more conservative, indirect, and formal than its American counterpart. As Stuart Hall (2003) explains, meaning is produced through [what he terms] the cultural circuit, which shapes everyday life. the question of meaning arises in relation to all the different moments or practices in our cultural circuit –in

the construction of identity and the marking of difference, in production and consumption, as well as in the regulation of social conduct (pp. 3–4).

In addition, the cultural and historical dimensions of discourse shape its analysis by providing shared identities, experiences, practices, memories, and interests. Accordingly, discourse analysis examines how the cultural rules which constitute a specific discourse, make for example a certain text a fascist text. The same methodology approach applies to the historical dimension of discourse, as each text relates to other texts, synchronically and diachronically (Fairclough & Wodak, 2000, p. 266). Consequently, genre, intertextuality, and interdiscursivity play a crucial role in linking texts to broader social formations and practices; the report discussed above from The Sun does not merely allude to contemporary sense of danger; rather it is embedded in and draws upon historical narratives of threat, evoking past dangers and hostilities posed to Britain by its neighbours decades earlier.

The final category examined in this research is **media and institutional discourse**.

Historically, the role of media has evolved significantly, and its role become pivotal in everyday human life. Media discourse refers to interactions that take place through a broadcast platform, whether spoken or written, in which the discourse is oriented to a non-present reader, listener, or viewer (O'Keeffe, 2012, p. 441). In modern societies, media objectives transcend mere mediation, and engage with ideological processes (Fairclough, 2010, p. 79), as ideology is considered more important than cognition (Mullins, 1972, pp. 506–507).

Often this role takes effect within institutional contexts, which provide a structured frame of interaction for recipients. Fairclough (2010) explains these dynamics as follows:

> A social institution is (among other things) an apparatus of verbal interaction, or an 'order of discourse'… Each institution has its own set of speech events, its own differentiated settings. It is, I suggest,

> necessary to see the institution as simultaneously facilitating and constraining the social action (here, specifically, verbal interaction) of its members: it provides them with a frame for action, without which they could not act, but it thereby constrains them to act within that frame (Fairclough, 2010, pp. 40–41).

Moreover, given that cultural institutions such as universities and media draw on information and communication means to practicing symbolic power (Thompson, 1995, p. 17), institutional discourse becomes a paradigmatic case through which ideas are disseminated across social networks and cultures. This process, in turn, has numerous implications, including the globalization or universalization of certain political and academic ideas, such as Neoliberalism, dominant constructions of power, and the English language.

Another implication of the previously discussed processes concerns **cultural homogenization**. For instance, the structure of news reports that construct the identity of Ahmad al-Ahmad –who disarmed one of the gunmen during a terrorist attack at Bondi Beach, Sydney, in December 2025– is framed in a largely unified manner across languages and cultural contexts. This uniformity reveals the power relations underpinning journalistic practice. At the same time, most of these news reports foreground the nationality and religion of the alleged hero, identified as a Syrian Muslim, a discursive choice that is politically motivated. In contrast, the identity of the individual who shot the alleged hero is not clearly mentioned. This asymmetrical distribution of detail suggests that journalistic discourse is shaped and regulated by institutional policies aligned with specific political agendas.

6. Conclusion: Limitations, implications, and directions for future research

This theoretical study has examined key aspects of discourse analysis that shape analytical processes. Whether a bottom-up approach (micro-, meso-, and macro-levels) or a top-down approach is adopted, the macro-level consistently appears to exert a more tangible influence on discourse than the

reverse. This tendency may be linked to Western ideological traditions, while privilege abstract structures and emphasize their determining role in shaping concrete social practices.

The aspects discussed here are not intended to be exhaustive. This limitation is not primarily due to a reliance on Western philosophical traditions, but rather due to constraints of scope. Future research is therefore encouraged to explore these analytical dimensions within Eastern cultural contexts, such as Chinese, Indian, and Middle Eastern societies, where alternative epistemological assumptions may foreground different analytical priorities.

Another issue highlighted in this study is the role of creativity in shaping discourse analysis. Multimodal approaches, in particular, offer innovative analytical possibilities by integrating visual and textual semiotic resources. Greater attention to creative semiosis is therefore warranted, as multimodal configurations –such as the photo–text example in Fig. 1– activate multiple cognitive processes rather than

a single interpretive mechanism.

Finally, ideology remains a critical but under–theorized concept. Although often treated as more influential than cognition, the privileging of ideology requires clearer justification and empirical grounding, especially given the diversity of theoretical traditions informing its conceptualization. Therefore, this study recommends that the analysis of ideology within discursive contexts be further developed and examined more systematically.

Notes

1. Kamil A. Mikhael, PhD in Languages and Translation, is a Linguist and Researcher, based in Beirut, Lebanon.

References

Agar, M. (1985). Institutional discourse. Text, 5(3), 147–168.

Bach, K. (2012). Saying, meaning, and implicating. In K. Allan & K. M. Jaszczolt (Eds.), The Cambridge handbook of pragmatics (pp. 47–67). Cambridge University Press.

Bhatia, V. K. (1993). Analysing genre: Language use in professional settings. Routledge.

Biber, D. & Conrad, S. (2019). Register, genre, and style. Cambridge University Press.

Crystal, D. (2008). A Dictionary of linguistics and phonetics. Blackwell Publishing.

De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). Introduction to text linguistics. Longman

Dunn, K. C., & Neumann, I. B. (2019). Undertaking discourse analysis for social research. University of Michigan Press.

Fairclough, N. (1989). Language and power. Longman.

Fairclough, N. (2003). Discourse analysis: Textual analysis for social research. Routledge.

Fairclough, N. (2006). Discourse and Social Change. Polity Press.

Fairclough, N. (2009). A dialectical–relational approach to critical discourse analysis in social research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of critical discourse analysis (pp. 163–186). Sage.

Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis: The critical study of language. Routledge.

Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse as social interaction (pp. 258–284). Sage.

Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge and the discourse on language (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1978). The history of sexuality: An introduction (R. Hurley, Trans., Vol. 1). Pantheon Books.

Fraser, B. (1980). Conversational mitigation, Journal of Pragmatics, 4(4), 341–350.

Frow, J. (1990). Intertextuality and ontology. In M. Worton & J. Still (Eds.),

Intertextuality: Theories and practices (pp. 45–55). Manchester University Press.

Gee, J. P. (2010). An introduction to discourse analysis: Theory and method. Routledge

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), Syntax and semantics (Vol. 3, pp. 41–58). Academic Press.

Hall, S. (2003). Introduction, In S. Hall (Ed.), Representation: Cultural representations and signifying practices (pp. 1–11). Sage.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Edward Arnold.

Hodges, A. (2015). Intertextuality in Discourse. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), The handbook of discourse Analysis (Vol. 1, pp. 42–60). Wiley-Blackwell.

Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. Journal of Pragmatics, 8(3), 345–365.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), Directions in the ethnography of communication (pp. 35–71), Holt, Reinhart, & Winston.

Jacobs, J. A. & Frickel, S. (2009). Interdisciplinarity: A critical assessment. Annual Review of Sociology, 35, 43–65. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115954

Johns, A. M. (2011). Discourse communities and communities of practice: Membership, conflict, and diversity. In E. Wardle & D. Downs (Eds.), Writing about writing: A college reader (pp. 498–518). Bedford/St. Martin's.

Jones, R. H., Chik, A., & Hafner, C. A. (2015). Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age. Routledge.

Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). Discourse analysis as theory and method. Sage.

Kølvraa, C. (2018). The discourse theory of Ernesto Laclau. In R. Wodak & B. Forchtner (Eds.), The Routledge handbook of language and politics (pp. 96–108), Routledge.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Arnold.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985/2001). Hegemony and socialist strategy. Verso.

Machin, M. (2013). What is multimodal critical discourse studies? Critical Discourse Studies, 10(4),

347–355. https://doi.org/10.1080/17405904.2013.813770

Martin, J. R. (1992). English text: System and structure. John Benjamins.

Mayr, A. (2008). Language and power: An introduction to institutional discourse. Continuum.

Mullins, W. A. (1972). On the concept of ideology in political science. The American Political Science Review, 66(2), 498–510.

Mumby, D. K. & Clair, R. P. (2000). Organizational discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), Discourse as

social interaction (pp. 181–205). Sage.

Nicolescu, B. (2002). Manifesto of transdisciplinarity. State University of New York Press.

O'Keeffe, A. (2012). Media and discourse analysis. In Gee, J. P & Handford, M. (Eds.), The Routledge handbook of discourse analysis (pp. 441–454). Routledge.

Phillips, N., Lawrence, T. B., & Hardy, C. (2004). Discourse and institutions. Academy of Management Review, 29(4), 635–652.

Reisigl, M. & Wodak, R. (2009). The discourse-historical approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of critical discourse analysis (pp. 87–121). Sage.

Richland, J. B. (2012). Discourse analysis and linguistic anthropology. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), The Routledge handbook of discourse analysis (pp. 160–173). Routledge.

Robichaud, D. (2015). Organizational discourse studies. In K. Tracey, C. Ilie, & T. Sandel (Eds,). The international encyclopedia of language and social interaction (pp. 1–7). John Wiley & Sons.

https://doi.org/10.1002/9781118611463/wbielsi162

Stubbs, M. (1983). Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language. Basil Blackwell.

Swales, J. M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge University Press.

Thompson, J. B. (1995). The media and modernity: A social theory of the media. Stanford University Press.

Torfing, J. (2005). Discourse theory: Achievements, arguments, and challenges. In D. Howarth & J. Torfing (Eds.), Discourse theory in European politics: Identity, policy, and governance (pp. 1–32). Palgrave Macmillan.

van Dijk, T. A. (1998). Ideology: A multidisciplinary approach. Sage.

van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of critical discourse analysis (pp. 95–120). Sage.

Van Dijk, T. A. (2006). Discourse, context, and cognition. Discourse Studies, 8(1), 159–177.

van Dijk, T. A. (2008). Discourse and power. Palgrave Macmillan.

Van Dijk, T. A. (2009). Society and discourse: How social contexts influence text and talk. Cambridge University Press.

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.

Weber, M. (1978). Economy and society: An outline of interpretive sociology. (G. Roth & C. Wittich, Eds; Vol. 1). University of California Press.

Wodak, R. (2001). The discourse-historical approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of critical discourse analysis (pp. 63–94). Sage.

Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History agenda theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), Methods of critical discourse analysis (pp. 1–33). Sage.

Redefining Creativity: The Impact of Artificial Intelligence on Music, Composition, and Production

إعادة تعريف الإبداع: تأثير الذّكاء الاصطناعيّ في الموسيقى والتّأليف والإنتاج

Dr. Marie Abou Jaoude[1]

Lynn Zaghloul[2]

د. ماري أبو جوده & لين الزغلول

تاريخ الاستلام 27/ 1/ 2026 **تاريخ القبول 1/3/ 2026**

Abstract

This study examines how artificial intelligence (AI) is reshaping musical creativity across composition, production, and audience perception. Drawing on cognitive science, neuroscience, classical theories of creativity, and design thinking, the research investigates whether AI functions primarily as a technical extension of human creativity or as an emerging creative collaborator. Using a mixed-methods design that combines surveys, listening experiments, and semi-structured interviews with 100 participants aged 18 to 50, the study reveals a complex and evolving relationship between human and algorithmic creativity. While participants recognize AI's effectiveness in melody generation, production support, and personalized recommendation, emotional depth, intentional originality, and authentic artistic expression remain strongly associated with human agency. Interviews with professional musicians further indicate that AI is

1- Dr. Marie Abou Jaoude: PhD in Social Sciences from the Lebanese University, a lecturer in Sociology and Music at the Faculty of Education. She has published numerous research papers and two books, and has participated in many musical performances (as a performer and conductor). She is a member of the Center for Educational Studies and Research at the Faculty of Education, serves as a jury member for the Arab and Africa Creators' Oscar, and is also a member of the Lebanese Educational Curriculum Development Committee.
drmarieaboujaoude@gmail.com

2- Lynn Zaghloul: Master in Actuarial and Financial Mathematics at the Holy Spirit University of Kaslik. She studied piano for six years at the National Lebanese Conservatory, and is currently performing on the flute. lynnzaghloul@gmail.com

valued as a source of inspiration and efficiency rather than as a replacement for human creativity, alongside persistent concerns regarding authorship and professional identity. Overall, the findings suggest that AI does not displace musical creativity but rather reconfigures it as a hybrid process in which human intuition and algorithmic generation interact. This hybrid model challenges traditional definitions of musical creativity and highlights the relevance of design studies for understanding creative practices in human–AI systems.

Keywords: Artificial intelligence; musical creativity; composition and production; design thinking; human–AI interaction; audience perception.

المستخلص

تتناول هذه الدّراسة كيف يُعيد الذّكاء الاصطناعيّ تشكيل الإبداع الموسيقي في مجالات التّأليف والإنتاج وإدراك الجمهور. وبالاستناد إلى العلوم المعرفيّة وعلم الأعصاب والنّظريّات الكلاسيكيّة للإبداع والتّفكير التّصميميّ، تبحث هذه الدّراسة فيما إذا كان الذّكاء الاصطناعيّ يعمل في المقام الأوّل كامتداد تقنيّ للإبداع البشريّ أم كشريك إبداعيّ ناشئ. باستخدام تصميم مختلط يجمع بين الاستطلاعات وتجارب الاستماع والمقابلات شبه المنظمة مع 100 مشارك تتراوح أعمارهم بين 18 و50 عامًا، تكشف الدّراسة عن علاقة معقدة ومتطوّرة بين الإبداع البشريّ والإبداع الخوارزميّ. في حين يدرك المشاركون فعالية الذّكاء الاصطناعيّ في توليد الألحان ودعم الإنتاج والتّوصيات الشّخصيّة، إلا أنّ العمق العاطفيّ والأصالة المتعمدة والتّعبير الفنّيّ الأصيل لا تزال مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالقدرة البشريّة. تُشير المقابلات مع موسيقيين محترفين أيضًا إلى أنّ الذّكاء الاصطناعيّ يُنظر إليه كونه مصدرًا للإلهام والكفاءة وليس بديلًا للإبداع البشريّ، إلى جانب المخاوف المستمرة بشأن حقوق التّأليف والهويّة المهنيّة. وبشكل عام، تشير النّتائج إلى أنّ الذّكاء الاصطناعيّ لا يحلّ محلّ الإبداع الموسيقي، بل يسهم في إعادة تشكيله كعملية هجينة، يتفاعل فيها الحدس البشريّ والتّوليد الخوارزميّ. يتحدّى هذا النّموذج الهجين التّعريفات التّقليديّة للإبداع الموسيقي ويسلّط الضوء على أهمية دراسات التّصميم لفهم الممارسات الإبداعيّة في أنظمة الإنسان والذّكاء الاصطناعيّ.

الكلمات المفتاحيّة: الذّكاء الاصطناعيّ؛ الإبداع الموسيقي؛ التّأليف والإنتاج؛ التّفكير التّصميميّ؛ التّفاعل بين الإنسان والذّكاء الاصطناعيّ؛ تصوّر الجمهور.

Introduction

Music has long functioned as a central mode of human expression, mediating emotion, identity, memory, and culture. Across history, technological developments, from notation systems and mechanical instruments to recording technologies and digital audio workstations, have continually reshaped musical practices without fundamentally displacing human creativity. In recent years, however, artificial intelligence (AI) has introduced a qualitatively different shift. Contemporary AI systems are no longer limited to assisting production or distribution; they increasingly participate in generative processes traditionally associated with human composition, raising profound questions about creativity, authorship, and artistic agency.

AI-driven music systems, such as Google's Magenta, OpenAI's MuseNet, and AIVA, are now capable of generating melodies, harmonies, arrangements, and even full compositions across multiple genres (Google Magenta Team, 2016; OpenAI, 2019; AIVA Technologies, 2016). These developments challenge long-standing assumptions that creativity is an exclusively human capacity grounded in intention, emotion, and lived experience. As machine-learning models analyze vast musical datasets and produce stylistically coherent outputs, the boundaries between tool, collaborator, and creative agent become increasingly blurred. This transformation raises a fundamental question: **How should musical creativity be understood in contexts where human and algorithmic processes are deeply intertwined**?

While existing scholarship has explored AI's technical capabilities in music composition and production, less attention has been paid to how creativity itself is being redefined through human–AI interaction. In particular, there is a need to examine how musicians and listeners conceptualize creativity in AI-assisted music, how they evaluate emotional authenticity and originality, and how these perceptions relate to broader theoretical models of musical creativity. Addressing these issues requires moving beyond purely techno-

logical assessments toward an interdisciplinary framework that integrates creativity theory, sociocultural perspectives, and empirical inquiry.

Accordingly, this study adopts an **empirically informed conceptual approach** to investigate how artificial intelligence is reshaping musical creativity in the realms of composition, production, and listening practices. Rather than asking whether AI can be creative in a human sense, the study examines how creativity is redistributed across hybrid systems involving human intention, algorithmic generation, and cultural interpretation. Empirical data are used not to measure creativity as an isolated variable, but to interrogate and refine existing theoretical understandings of creativity in music.

The central research question guiding this study is: **How is musical creativity being redefined through human–AI interaction in music composition and production?**

To address this question, the study explores four sub-questions:

1. How do audiences and professional musicians conceptualize creativity in AI-assisted music?
2. To what extent is AI perceived as a technical tool, a creative collaborator, or an autonomous agent?
3. Which dimensions of musical creativity (emotional, technical, aesthetic, and social) are perceived as most affected by AI involvement?
4. How do these perceptions challenge or extend human-centered theories of musical creativity?

The study employs a mixed-methods design combining surveys, a listening experiment, and semi-structured interviews with musicians and listeners. By situating empirical findings within contemporary theories of creativity, AI, and design thinking, the research contributes to ongoing debates about hybrid creativity and the evolving relationship between humans and intelligent technologies in artistic domains. A literature review will be the main pillar to answer these questions.

1. Musical Creativity in the Age of Artificial Intelligence: Theoretical Perspectives

This chapter will examine classical and contemporary theories of musical creativity, and consider how these frameworks intersect with recent developments in AI. This theoretical inquiry is central to understanding how AI reshapes creative agency, authorship, and meaning within contemporary musical practices.

1.1 Musical Creativity as Plural and Situated

Contemporary research increasingly conceptualizes musical creativity as a plural, situated, and socially embedded phenomenon rather than a singular cognitive trait. Burnard's influential framework of musical creativities emphasizes that creativity manifests differently across contexts, practices, and cultural settings, encompassing professional composition, improvisation, everyday music-making, listening, and technological mediation (Burnard, 2012, pp.3-7). From this perspective, creativity is not limited to the act of composing original works but includes interpretive, curatorial, and experiential dimensions.

This plural understanding is particularly relevant in digital environments where listeners actively engage with music through playlists, recommendation systems, and interactive platforms. Such practices complicate traditional distinctions between creator and consumer, suggesting that creativity may emerge across a network of actions involving selection, recombination, and interpretation. In the context of AI-generated music, these dynamics invite reconsideration of where creativity is located and how it is recognized.

1.2 Human-Centered Models of Musical Creativity

Classical theories of creativity have largely emphasized human cognition, intentionality, and emotional engagement. Boden's model of creativity (1998, pp. 347-350), which distinguishes combinational, exploratory, and transformational creativity, has been particularly influential in framing cre-

ative processes as operations within conceptual spaces. In music, such processes are closely linked to cognitive expectations, emotional resonance, and embodied performance.

Psychological and neuroscientific research further reinforces the human-centered view of creativity. Studies in the psychology of music highlight the role of affect, memory, anticipation, and reward in musical experience, while neuroscientific research associates musical creativity with distributed neural networks involved in prediction, emotion, and motor coordination (Daikoku, 2025; Villarreal et al., 2013). These perspectives underscore the deeply embodied and affective nature of musical creativity, often positioning it as inseparable from lived human experience.

William Forde Thompson (2014, pp.28-29) notes that creativity in music arises from complex interactions between cognitive processing (expectations, schemas) and emotional responses. This provides a comprehensive framework situating creativity within the psychology of music perception and affect. Daniel Levitin (2006, pp.185-195) further argued that musical creativity emerges from the interplay of memory, expectation, and pleasure, with music engaging brain networks responsible for prediction and reward. Such models foreground creativity as an embodied and affective process, raising critical questions about how creativity should be understood when musical outputs are generated or mediated by non-human systems.

However, the emergence of AI-generated music places pressure on strictly human-centered models. When listeners perceive algorithmically generated music as coherent, aesthetically engaging, or emotionally evocative, questions arise as to whether creativity should be defined by internal experience, observable output, or cultural interpretation.

1.3 Artificial Intelligence and Computational Creativity in Music

The growing field of computational creativity explores the extent to which machines can produce outputs that are novel and valuable within a given domain. In music, AI systems based on deep learning architectures have

demonstrated remarkable capacity for generating stylistically consistent compositions by learning statistical patterns from large datasets (Colton et al., 2011). Reviews of AI-based music composition highlight both technical advances and conceptual limitations, particularly regarding originality, intentionality, and emotional depth.

Importantly, recent scholarship suggests a shift away from asking whether AI is creative toward examining **how creativity emerges through hybrid systems**. AI-generated music is increasingly understood as the product of interactions between human design choices, training data, algorithmic processes, and cultural frameworks of evaluation. From this perspective, AI does not replace human creativity but participates in its reconfiguration.

1.4 Post-Human and Distributed Creativity

Post-human and sociomaterial theories offer further tools for understanding creativity in AI-mediated contexts. Scholars working in this tradition argue that creativity is distributed across networks of humans, technologies, cultural norms, and institutions. Actor–Network Theory, in particular, conceptualizes non-human entities as actants that shape outcomes without possessing intention or consciousness (Latour, 2005, pp. 10-11; Suchman, 2007, pp.238-239).

In music, this approach has been used to examine how technologies mediate creative practice, authorship, and aesthetic values. Applying this lens to AI suggests that creativity may be understood as an emergent property of human–machine assemblages rather than as an attribute of a single agent. This perspective aligns with recent discussions of co-creation, shared authorship, and hybrid agency in both music and design studies (Galanter, 2012; Boden & Edmonds, 2009).

1.5 Conceptual Framework

Drawing on these perspectives, the present study conceptualizes musical creativity as a **multidimensional construct** comprising:

- emotional expression and affective resonance,
- originality and novelty,
- technical production and iteration,
- authorship and agency,
- cultural and social meaning.

These dimensions form the analytical framework through which empirical findings are interpreted, enabling examination of how AI reshapes, not replaces, musical creativity. Building on the theoretical perspectives outlined above, the following section presents the methodological framework adopted for this study.

2. Methodology

2.1 Research Design

This study employs a **convergent mixed-methods design**, integrating quantitative and qualitative data to explore perceptions of musical creativity in AI-mediated contexts. The combination of surveys, a listening experiment, and semi-structured interviews allows for triangulation of findings. It provides both breadth and depth in understanding how audiences and professional musicians conceptualize creativity.

2.2 Participants and Sampling

A total of 100 participants were recruited for the study, comprising musicians and non-musicians. A purposive sampling strategy was employed to capture a broad range of perspectives on musical creativity, including both professional engagement in music and everyday listening practices. Musicians were defined as individuals with formal training or sustained experience in performance, composition, or music production, while non-musicians were included to reflect general audience perspectives.

Participants ranged in age from 18 to 50 years. This range was selected to represent populations actively engaged with digital music platforms

and contemporary modes of music consumption, including algorithmic recommendation systems. Nevertheless, variability in familiarity with artificial intelligence technologies across age groups was anticipated and taken into account during data interpretation.

The inclusion of participants with differing levels of musical expertise and a relatively wide age range results in a heterogeneous sample. This heterogeneity was intentionally incorporated into the research design to enable comparative analysis across distinct experiential profiles, particularly between expert practitioners and general listeners, as well as between individuals with varying degrees of exposure to AI-mediated environments. Analytical attention was therefore given to subgroup distinctions in order to support a more nuanced interpretation of the data.

At the same time, this sampling strategy introduces certain limitations. Differences in musical training and technological familiarity may influence how participants perceive and evaluate AI-generated music, potentially affecting the comparability of responses across groups. While the study addresses this variability through interpretive and comparative analysis, the findings should be understood as context-dependent rather than universally generalizable. Future research may benefit from more controlled sampling designs or stratified comparisons focusing on specific populations.

2.3 Data Collection Instruments

Survey

The survey gathered quantitative data on listening habits, emotional engagement with music, perceptions of AI-generated music quality, and attitudes toward AI's role in creativity. Survey items were designed to probe multiple dimensions of musical creativity, including emotional authenticity, originality, and perceived agency.

Listening Experiment

Participants took part in a listening experiment involving musical excerpts generated by AI and by human composers. Without being informed of the source, participants evaluated the excerpts in terms of emotional impact, aesthetic preference, and perceived authenticity. This instrument was intended to examine how listeners assess creativity independently of authorship knowledge.

Semi-Structured Interviews

In-depth interviews were conducted with professional musicians and composers to explore experiential and ethical dimensions of AI-assisted creativity. Interview questions focused on authorship, collaboration, emotional expression, professional identity, and concerns surrounding AI's integration into music production.

2.4 Data Analysis

Quantitative survey data were analyzed descriptively to identify patterns in perceptions and attitudes. Qualitative interview data were analyzed thematically, with themes derived from both the literature and emergent patterns in participant responses. Findings from different data sources were integrated during interpretation to provide a cohesive understanding of hybrid musical creativity.

3. Findings: Perceptions of Musical Creativity in Human–AI Interaction

This section presents the empirical findings of the study, organized around key dimensions of musical creativity identified in the literature review: emotional authenticity, originality, technical production, authorship, and professional identity. Rather than reporting survey results sequentially, the findings are structured thematically to highlight how participants perceive the redefinition of creativity in AI-mediated musical contexts.

3.1 Emotional Authenticity and the Persistence of Human Creativity

Across data sources, emotional expression emerged as the most consistently human-associated dimension of musical creativity. Survey responses indicate that music plays a central emotional role in participants' everyday lives, with the majority reporting that they use music for motivation, inspiration, relaxation, or emotional regulation. When participants reflected on their favorite music, emotions such as happiness, relaxation, and feeling energized were most frequently reported, underscoring the affective centrality of musical experience.

When comparing AI-generated music with human-composed works, participants expressed considerable skepticism regarding AI's capacity to evoke comparable emotional depth. While a minority perceived AI-generated music as equal or superior in quality, a substantial proportion rated it as worse or expressed uncertainty. Interview data provide further insight into these perceptions: professional musicians repeatedly emphasized that emotional authenticity is rooted in lived experience, intentional expression, and narrative context –qualities they perceive as inaccessible to current AI systems.

These findings suggest that, for both listeners and practitioners, emotional depth remains a defining marker of musical creativity and a key criterion by which AI-generated music is evaluated. Even when AI-produced music is perceived as technically proficient, participants often differentiate it from human creativity on affective grounds, reinforcing the persistence of human-centered conceptions of creativity at the emotional level.

3.2 Originality, Novelty, and Algorithmic Generation

Perceptions of originality reveal a more ambivalent stance toward AI-generated music. Survey data indicate that participants are divided in their assessments of AI's creative novelty: while some acknowledge AI's ability to generate new musical combinations, many question whether such outputs constitute genuine originality rather than recombination of existing styles.

The listening experiment further highlights this ambiguity. A majority of participants believed they could identify whether a piece of music was AI-generated, suggesting that listeners perceive stylistic or structural markers associated with algorithmic composition. However, this perceived detectability did not always correlate with negative aesthetic judgments, indicating that originality is not assessed solely on authorship but also on perceived coherence and engagement.

Interviewees articulated a distinction between novelty and originality. AI was often credited with producing unexpected harmonic progressions, rhythmic variations, or stylistic blends that could inspire human composers. Nevertheless, participants tended to reserve the concept of originality for intentional acts of creative rupture, moments where artists consciously break conventions or embed personal meaning. In this sense, AI was viewed as capable of supporting combinational creativity but limited in producing transformational creativity as understood in human-centered frameworks.

3.3 AI as Technical Enhancer Versus Creative Partner

Findings consistently indicate that participants primarily associate AI with technical and supportive aspects of music-making rather than with core creative authorship. Survey responses show that AI is most widely perceived as influential in music production processes, personalized recommendation systems, and voice or sound recognition technologies. In contrast, composition and songwriting, traditionally central to musical creativity, were less frequently identified as primary areas of AI impact.

Professional musicians reinforced this distinction in interviews, describing AI as a powerful tool for accelerating workflows, generating preliminary ideas, or refining production elements. Several participants characterized AI as an “assistant” or “collaborative resource” rather than a creator in its own right. Importantly, AI’s value was often framed in terms of efficiency and experimentation rather than artistic vision.

At the same time, some interviewees described moments where AI-generated outputs disrupted habitual creative patterns, prompting new directions or aesthetic choices. These experiences suggest that while AI is not widely recognized as an autonomous creative agent, it may function as a catalyst within hybrid creative systems, expanding the range of possibilities available to human composers.

3.4 Authorship, Ethics, and Professional Identity

Concerns surrounding authorship and professional identity emerged prominently in both survey responses and interviews. Participants expressed unease regarding ownership of AI-generated music, questioning who should be credited when creative outputs result from human–AI collaboration. These concerns were particularly pronounced among professional musicians, who articulated anxieties about the potential devaluation of human labor and artistic expertise.

Survey data indicate that participants anticipate both positive and negative impacts of AI on the future of the music industry, with a slight predominance of concern over optimism. Interviewees linked these concerns to fears of cultural homogenization, loss of artistic individuality, and the erosion of professional opportunities for composers and producers.

Ethical considerations extended beyond economic implications. Several musicians emphasized the importance of transparency in acknowledging AI's role in music creation, as well as the responsibility to respect cultural sources embedded in training data. These reflections point to an emerging ethical framework in which creativity is understood not only as the production of novel outputs but also as a practice embedded in social responsibility and cultural meaning.

3.5 Toward a Hybrid Model of Musical Creativity

Taken together, the findings indicate that participants do not perceive AI as replacing human creativity, but rather as reshaping its conditions. Emotional

authenticity and intentional originality remain strongly associated with human agency, while AI is valued for its capacity to support technical processes, inspire experimentation, and expand creative possibilities.

This pattern suggests the emergence of a **hybrid model of musical creativity**, in which creative agency is distributed across human intention, algorithmic generation, and cultural interpretation. Within this model, musicians increasingly assume the role of curators, editors, and interpreters of machine-generated material, negotiating meaning at the intersection of human experience and computational processes (McCormack et al., 2019; Candy & Ferguson, 2014).

These findings provide the empirical foundation for the discussion that follows, in which the implications of hybrid creativity are interpreted through theories of musical creativity, post-human agency, and design thinking.

4. Discussion: Rethinking Musical Creativity in Human–AI Systems

This study set out to examine how musical creativity is being redefined through human–AI interaction in music composition, production, and listening practices. By integrating empirical findings with contemporary theories of creativity, this discussion advances the argument that AI does not simply augment or threaten creativity, but contributes to a reconfiguration of creative agency, authorship, and value in music.

4.1 Emotional Authenticity and the Endurance of Human-Centered Creativity

One of the most consistent findings across the study is the continued centrality of emotional authenticity in participants' understanding of musical creativity. Both listeners and professional musicians strongly associated creativity with emotional depth, intentional expression, and lived experience, dimensions they perceived as fundamentally human. This aligns with psychological and neuroscientific accounts that situate musical creativity within embodied cognition, affective processing, and autobiographical memory.

From a theoretical perspective, these findings reinforce human-centered models of creativity, particularly those that emphasize emotion as a core criterion of creative value. While AI-generated music may achieve technical coherence or stylistic plausibility, participants' reluctance to attribute emotional authenticity to algorithmic systems suggests that creativity is evaluated not solely on output but on perceived intentionality and narrative grounding.

At the same time, this resistance to recognizing AI as emotionally creative should not be interpreted as a static or universal stance. Rather, it reflects prevailing cultural expectations about authorship and expression, which may evolve as exposure to AI-generated music increases. The findings thus point to a tension between enduring human-centered conceptions of creativity and emerging hybrid practices that challenge these boundaries.

4.2 Originality, Combinational Creativity, and the Limits of Algorithmic Innovation

Participants' ambivalent perceptions of originality in AI-generated music resonate strongly with Boden's distinction between combinational, exploratory, and transformational creativity (Boden, 1998). The data suggest that AI is widely recognized as capable of combinational creativity, reconfiguring learned musical elements into new patterns, while being perceived as limited in producing transformational creativity that deliberately redefines stylistic or cultural norms.

This distinction is crucial. While AI-generated novelty may be technically impressive, participants often distinguished between surface-level variation and deeper forms of originality, such as intentional rule-breaking or personal expression. In doing so, they implicitly reproduced a hierarchy of creativity that privileges meaning-making over pattern generation.

However, this hierarchy becomes less stable when AI-generated outputs are integrated into human creative workflows. Several musicians described how algorithmic novelty disrupted habitual patterns and prompted new creative directions. These accounts suggest that while AI may not independently

enact transformational creativity, it can catalyze such transformations within human–AI assemblages. Creativity, in this sense, emerges relationally rather than residing exclusively in either human or machine.

4.3 Distributed Agency and Hybrid Creativity

The findings strongly support theoretical models that conceptualize creativity as distributed across sociotechnical systems. Participants' descriptions of AI as a tool, assistant, collaborator, or provocateur reflect a shift away from singular authorship toward shared creative agency. This aligns with post-human and Actor–Network Theory perspectives (Lezaun, 2017), which understand non-human entities as actants that shape outcomes without possessing consciousness or intention.

Within this framework, AI systems participate in creative processes by influencing form, structure, and possibility spaces, even as humans retain responsibility for meaning, selection, and evaluation. Creativity thus becomes an emergent property of interaction rather than an intrinsic attribute of a single agent.

This distributed view also helps reconcile participants' seemingly contradictory positions: AI is simultaneously perceived as non-creative in an emotional sense and creatively impactful in practice. Such ambivalence reflects not confusion, but a transitional cultural moment in which established definitions of creativity are being renegotiated.

4.4 Design Thinking as an Interpretive Framework for Human–AI Creativity

Design thinking offers a particularly productive lens for interpreting these findings. Core principles of design thinking, divergent ideation, iterative prototyping, testing, and refinement, closely mirror the ways musicians described working with AI systems. Algorithmic generation functions as a form of rapid ideation, while human composers engage in evaluative and interpretive convergence, shaping outputs according to aesthetic and emotional goals.

From this perspective, AI does not compete with human creativity but amplifies the generative phase of the creative process. Musicians assume roles analogous to designers, curating and refining machine-generated material within culturally meaningful frameworks. This reframing situates musical creativity within broader design epistemologies and underscores the relevance of design studies for understanding AI-mediated art.

Importantly, design thinking also foregrounds ethical responsibility. Decisions about authorship, transparency, and cultural sensitivity are not technical issues alone but design choices with social consequences. The findings suggest that as creativity becomes increasingly hybrid, ethical literacy must become an integral component of creative practice and education.

4.5 Implications for Music and Design Education

The reconfiguration of creativity identified in this study carries significant implications for education. Participants' emphasis on emotional authenticity suggests that pedagogical approaches must continue to prioritize interpretation, narrative, and embodied expression, even as students engage with AI tools. At the same time, the growing role of AI in ideation and production highlights the need for critical digital literacy, enabling learners to understand how algorithms shape creative possibilities.

Integrating AI into music and design education should therefore focus not on replacing traditional skills but on expanding creative repertoires. Encouraging students to critically engage with AI-generated material, as collaborators rather than passive consumers, can foster reflective, ethical, and innovative practices.

5. Conclusion and Contributions

This study has examined how artificial intelligence is reshaping musical creativity from the perspectives of listeners and professional musicians. By integrating empirical data with theories of musical creativity, computational creativity, and post-human agency, the research demonstrates that AI is

neither a simple extension of human creativity nor its replacement. Instead, it contributes to the emergence of hybrid creative systems in which agency, authorship, and meaning are distributed across human and technological actors.

The findings reveal that emotional authenticity and intentional originality remain strongly associated with human creativity, while AI is valued for its capacity to support ideation, experimentation, and technical production. These dynamics suggest a redefinition of the composer's role, from sole originator to curator, mediator, and designer of creative processes. Creativity, in this sense, is no longer located exclusively in the human mind but unfolds through interaction, negotiation, and cultural interpretation.

Despite these contributions, the study presents certain limitations related to sampling and participant variability. The inclusion of both musicians and non-musicians, alongside a relatively broad age range (18–50), introduces heterogeneity in terms of musical expertise and familiarity with artificial intelligence technologies. These differences may shape how participants perceive, interpret, and evaluate AI-generated music, potentially affecting the comparability of responses across groups. Although analytical attention was given to subgroup distinctions, the findings should be understood as context-dependent rather than fully generalizable across populations. In addition, varying levels of exposure to AI-mediated environments may have influenced participants' conceptualizations of creativity, particularly among those less engaged with emerging technologies.

Contributions of the Study

This article makes four key contributions:

1. It provides empirical evidence for a **hybrid model of musical creativity**, grounded in audience and professional perceptions.
2. It extends existing theories of musical creativity by integrating human-centered, computational, and post-human perspectives.

3. It positions **design thinking** as a valuable interpretive framework for understanding AI-mediated creative practices in music.
4. It offers pedagogical insights for music and design education in contexts where AI is increasingly embedded in creative work.

Building on these limitations, future research should explore more controlled or stratified sampling strategies, focusing on specific populations (e.g., professional composers or digitally native listeners), and consider longitudinal approaches to examine how perceptions of AI-generated music evolve with increased exposure and technological familiarity. By engaging with these questions, scholars and practitioners can better navigate the evolving landscape of creativity in an age of intelligent machines, ensuring that technological innovation continues to enrich, rather than diminish, the human meaning of music.

References

AIVA Technologies. (2016, February). AIVA: The AI music generation assistant. Retrieved October 3, 2025, from https://www.aiva.ai

Boden, M. A. (1998). Creativity and artificial intelligence. Artificial Intelligence, 103(1–2), 347–356. https://doi.org/10.1016/S0004-3702(98)00055-1

Boden, M. A., & Edmonds, E. (2009). What is generative art? Digital Creativity, 20(1–2), 21–46. https://doi.org/10.1080/14626260902867915

Burnard, P. (2012). Musical creativities in practice. Oxford University Press.

Candy, L., & Ferguson, S. (2014). Interactive experience in the digital age: Evaluating new art practice. In L. Candy & S. Ferguson (Eds.), Interactive experience in the digital age (pp. 1–13). Springer.

Colton, R. H., Casper, J. K., & Leonard, R. (2011). Understanding voice

problems: A physiological perspective for diagnosis and treatment (4th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Cross, N. (2006). Designerly ways of knowing. Springer.

Daikoku, T. (2025). Emergence of creativity and individuality in music: Insights from brain's statistical learning and its embodied mechanisms. Frontiers in Neuroscience, 19, Article, The University of Tokyo. https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.10875

De Bono, E. (1992). Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas. HarperBusiness.

Dobrea, D.-M., Dobrea, M.-C., & Costin, M. (2007, October). An EEG coherence-based method used for mental tasks classification. In Proceedings of the 2007 IEEE International Conference on Computational Cybernetics (pp. 401-406). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICCCYB.2007.4402032

Dobres, M.-A. (2000). Technology and social agency: Outlining a practice framework for archaeology. Blackwell.

Galanter, P. (2012). What is generative art? Complexity theory as a context for art theory. In J. McCormack & M. d'Inverno (Eds.), Computers and creativity (pp. 269–291). Springer.

Google Magenta Team. (2016, June). Magenta: Music and art generation with machine intelligence. Retrieved October 3, 2025, from https://github.com/magenta/magenta

Koestler, A. (1964). The act of creation. Macmillan.

Latour, B. (2005). Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory. Oxford University Press.

Leocani, L., & Comi, G. (1999). EEG coherence in pathological conditions. Journal of Clinical Neurophysiology, 16(6), 548–555. https://doi.org/10.1097/00004691-199911000-00006

Levitin, D. J. (2006). This is your brain on music: The science of a human

obsession. Dutton.

Lezaun, J. (2017). Actor-network theory. In C. Benzecry, M. Krause, & I. Reed (Eds.), Social theory now. University of Chicago Press.

McCormack, J., Gifford, T., & Hutchings, P. (2019). Autonomy, authenticity, authorship and intention in computer-generated art. In Proceedings of the 10th International Conference on Computational Creativity (pp. 200–207).

OpenAI. (2019, April). MuseNet. Retrieved October 10, 2025, from https://openai.com/research/musenet

Reiman, J. (1992). Success: The original handbook. Longstreet Press.

Schiavio, A., & Benedek, M. (2020). Dimensions of musical creativity. Frontiers in Neuroscience, 14, Article 578932. https://doi.org/10.3389/fnins.2020.578932

Scialabba, G. (1984, March–April). Mindplay. Harvard Magazine, 86(4), 14–15.

Suchman, L. (2007). Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions (2nd ed.). Cambridge University Press.

Thompson, W. F. (2014). Music, thought, and feeling: Understanding the psychology of music (2nd ed.). Oxford University Press.

Villarreal, M. F., et al. (2013). Neural correlates of musical creativity: Differences between high and low creative subjects. PLOS ONE, 8(9), e75427. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075427

The Transformative Power of Language in Shaping Life and Constructing Reality

القوّة التّحويليّة للّغة في تشكيل الحياة وبناء الواقع

Dania Shehabeddine[1]

دانيا شهاب الدّين

تاريخ الاستلام 4/ 2/ 2026 تاريخ القبول 21/3/ 2026

Abstract

Language is never just a catalog of facts; it pulses as a current that shapes the mind, the self, and the shared stage of society. This article wanders through the ways words serve as hammers, chisels, and, in a mythic vein, as “spells” able to bend communal experience. Leaning on linguistic relativity, speech act thinking, and theories of reality built in conversation, the article tracks through historical and anthropological scenes of rite speech alongside twenty first century uses in self-talk, affirmations, manifestation work, coaching, and therapy. Empirical research threads in to reveal how language steers cognition, action, and result, though counterpoints and limits mark ethical, cultural, and material edges of verbal power. The article ends by arguing that words stay both emblematic and generative, wielding effect when used with care.

Keywords: language, linguistic relativity, performativity, affirmations, social construction, speech act theory, cognitive psychology, framing, manifestation, incantation, coaching.

الملخص

لم تكن اللّغة يومًا فهرسًا ناقلًا للوقائع فحسب، بل هي قوّة حيّة قادرة على التّأثير في طريقة تفكيرنا وعلى علاقتنا مع ذاتنا ومع المجتمع في الوقت نفسه. تتناول هذه المقالة كيف يمكن ان تستخدم

1- English Linguistics PhD Candidate -Doctoral School of Letters, Humanities and Social Sciences -Lebanese University

الكلمات كونها أدوات للتّأثير والتّشكيل، وكيف أنّها تشبه التّعاويذ لقدرتها على التّأثير في تجربة النّاس الفرديّة والجماعيّة. تعتمد هذه المقالة على نظرية النّسبية اللّغويّة، و نظرية أفعال الكلام و نظريّات الواقع القائمة على الحوار لتتتبع دور اللّغة في الطّقوس القديمة وفي الممارسات المعاصرة مثل الحديث مع النفس، التّأكيدات الذّاتيّة، التّدريب التّوجيهيّ، والعلاج. كما تظهر المقالة دراسات تبيّن تأثير اللّغة في الإدراك والأفعال والنّتائج، كاشفة الجدل الذي يثار أيضًا في هذا الإطار والمتعلّق بحدود هذه القوّة وأبعادها الأخلاقيّة والثّقافيّة. يختم المقال بحسبان أنّ الكلمات لها رمزيّتها وهي قادرة على أن تحدث أثرًا حقيقيًّا عندما تُستخدم بوعي.

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة، النّسبية اللّغويّة، الأدائيّة، التّأكيدات الذّاتيّة، البناء الاجتماعيّ، نظرية أفعال الكلام، علم النّفس المعرفيّ، التّأطير، التّجسيد الإراديّ، تلاوة سحريّة، التّدريب التّوجيهيّ.

1. Introduction

People often see language as a plain pipe for messages, a code of signs that mirrors the world. But words are never plain. They steer notice, frame sense, and mold thought. Picture simply speaking to a child, “You are capable” instead of “You are not lazy”. Both lines send a signal, yet the first builds belief in strength while the second pushes away sloth, proving that speech molds identity very deeply.

Across ages, cultures have noted that language has been doing real work. Ancient Egyptians carved guarding spells on tomb walls, Vedic singers voiced mantras to nudge cosmic order, and Abrahamic lore lifted up a universe born through sacred speech. Current psychology repeats the theme with self-talk, affirmations, and narrative therapy, showing that utterance can guide feeling, thought, and action.

This paper looks at language as a creative force; seeing words as tools and as metaphorical spells that can shape both personal and shared worlds. The argument stands on three pillars: (1) linguistic and cognitive ideas that show how language steers thought, (2) historical and anthropological cases that reveal the performative and ritual role of speech, and (3) data from psychology and practice that prove the power of language.

The study addresses several research questions:

1. How can language mold thought and perception?

2. In which ways might words act as forces for personal growth and communal change?

3. Which past and present practices animate the idea of words as “spells”?

4. What limits and moral concerns arise when using language as a creative engine?

By weaving theory with research and hands on work, the paper argues that language is more than description; it actively brings realities into being with remarkable power.

2. Theoretical Foundations

Any claim that words behave like forces, tools, or even “spells” requires firm and clear theoretical ground. If not, the idea can slide into empty metaphor. Luckily, several well-established frameworks in linguistics, philosophy and sociology supply that needed firm base. Theories of linguistic relativity, speech acts, and the social construction of reality all, in different ways, show that words are not passive labels but energetic makers of human life.

2.1 Linguistic Relativity: The Sapir-Whorf Hypothesis

The notion that speech molds cognition is best known through the Sapir-Whorf hypothesis. Edward Sapir (1929) asserted that “human beings do not live in the objective world alone… but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society” (p. 209). His pupil, Benjamin Lee Whorf (1956), pushed the point further, contending that a language’s grammatical frameworks and classification systems steer routine modes of thinking.

In its most forceful version, this perspective which is often labeled linguistic determinism, claims that individuals remain confined by the conceptual limits of their mother tongue. As an example, Whorf examined Hopi and suggested

that its speakers grasped time in a manner unlike English users because Hopi omits particular tense contrasts (Whorf, 1956). Although later research has challenged, and in many instances, rejected Whorf's more stringent assertions (Pinker, 1994), a softer reading, linguistic relativity, still retains traction.

Contemporary studies give strong backing to this milder view. Boroditsky (2001), for example, showed that speakers of different tongues sort and recall spatial ties in distinct ways, depending on whether their speech uses absolute or relative spatial terms. In the same vein, work on color vision finds that users of languages with richer color sets judge hues faster (Winawer et al., 2007). All these results point out that language guides mental activity even if it is not totally dominated by it.

Within this paper, linguistic relativity means that words do more than tag reality: they nudge speakers to notice some parts of life and overlook others. The pull is gentle yet steady, shaping all kinds of acts, from how we mark time to how we place blame. Think about this case: English speakers often say "He broke the vase," even if the break was a mishap, while Spanish speakers may say "The vase broke itself." Studies confirm that these grammar habits sway how people recall events and pin down responsibility (Fausey & Boroditsky, 2010). In that way, the very frame of language steers sight and moral sense, working almost like a spell that guides attention and thought.

2.2 Speech Act Theory: Words as Deeds

If linguistic relativity shows that language shapes how we see the world, speech act theory shows that language is also a form of doing. In his landmark lectures How to Do Things with Words, J. L. Austin (1962) claimed that many sentences are not about describing reality but about making something happen. Uttering "I apologize," for instance, does not report an apology, it performs it. In the same way, when a judge states "I now pronounce you guilty," the words themselves alter a person's legal standing.

Austin broke speech into three linked layers:

•The locutionary act (the mere act of uttering words),

•The illocutionary act (the speaker's intended force, such as a promise or an order),

•The perlocutionary act (the results the words bring about, such as persuasion or fear).

Building on Austin's work, John Searle (1969) set out a map of illocutionary acts: assertives, directives, commissives, expressives, declarations. The catalog shows that speech carries many social tasks at once.

This view matters because it frames words as engines that generate facts. A marriage is absent until someone pronounces two partners as lawfully wedded. A statute remains vapor until it is voiced in the right chamber and form. In such moments, words invent realities that were not there a breath earlier. Even in casual talk, speech acts braid ties, duties, and hopes. "I'll call you tomorrow" installs a web of expectation and, if the phone stays silent, there might be a feeling of disappointment.

The performative side of language fits neatly with the image of words as spells. A ritual incantation is said to twist the world; a speech act plainly does. The gap lies in culture rather than in force: in law, politics, or religion we accept the power of utterance, while in magic we dramatize it.

2.3 The Social Construction of Reality

Although linguistic relativity and speech act theory focus on cognition and on what utterances do, sociology adds an institutional angle to language. In the landmark volume The Social Construction of Reality, Berger and Luckmann (1966) claim that reality is collectively built and kept alive through continuous processes of externalization, objectivation, and internalization. At the core of these movements we find language.

They view language as the paramount “sign system” since it lets humans exchange meanings and convert them into public social facts. When a sufficient number of people decide to regard an item as real, money or marriage or nations, the item weaves itself into everyday life. This decision is carried forward and anchored through language: through constitutions, contracts, myths, and countless casual chats that keep institutions “real”.

Think about money: a paper sheet is valueless alone, but when the crowd tags it a “ten-dollar bill,” it becomes a medium of trade and a store of value. Likewise, national frontiers are unseen lines until people draw them, name them, and defend them in speech. Berger and Luckmann (1966) say that if we lack shared language categories, no lasting social reality exists, only brief personal moments.

From this view, language is not merely a tool for private thought or talk, but the scaffolding that holds up social worlds. It is the path through which institutions gain legitimacy and identities get assigned. Words such as “citizen,” “criminal,” or “refugee” do more than label people, they place them inside webs of rights, duties, and power. Thus, language forms social reality in a fashion that can rival, and sometimes even outshine, the supposed mystical force of spells.

2.4 Synthesis

Seen together, these three ideas meet in a striking point: language makes reality at many layers. The Sapir-Whorf idea shows that words guide what we see and think. Speech act theory adds that spoken lines work like deeds, setting up fresh states of things. The social construction of reality shows how shared talk upholds full institutions and cultures.

The meaning is plain: whenever we speak, we do more than pass along facts. We join in acts of making, shaping lone minds, shared ties, and common worlds. If words feel like spells, it is because they work with equal power: calling, binding, and changing realities both gently and deeply.

3. Words as Tools for Shaping Reality

If the earlier section laid out the theoretical stage where words perform as creative powers, this one exposes their felt and mental effects. Past mere theory and linguistics, words guide how people read events, steady feelings, and shape the self. Accordingly, language is more than a channel of talk, it is a mental and emotional kit, a set of tools by which humans build, adjust, and remake what they call real.

3.1 The Psychology of Self-Talk and Affirmations

Among the quickest paths by which language molds experience lies self-talk, the private conversation people maintain with themselves. For decades, psychologists have noted that this covert speech may bolster or erode well-being and performance. Positive self-talk has correlated with lower stress, stronger coping, and sharper athletic output (Tod et al., 2011), whereas negative self-talk tends to amplify anxiety, self-doubt, and depressive rumination (Ingram, 1990).

The mechanism behind this effect is obvious. Through shifting attention, coloring emotion, and steering behavior, self-talk sets in motion expectations that often fulfill themselves. Picture an athlete on the brink of competition: if the inner line reads, "I always choke under pressure," anxiety surges, and missteps grow more probable. Swap the script to "I've trained for this, I am ready," in this case, the nervous system settles, focus sharpens, success becomes attainable (Hatzigeorgiadis et al., 2009).

Affirmations function as purposeful strain of positive self-talk. Derived partially from Steele's self-affirmation theory (1988), these statements shore up central values or aspirational identities. Data reveal that self-affirmations cushion people against stress, sharpen problem-solving under strain, and widen receptivity to unsettling information (Creswell et al., 2005). Though critics may dismiss them as breezy slogans, their documented impact shows how selected words can reorganize perception and action much like a device for redirecting mental power.

3.2 Cognitive Framing and Priming

If self-talk reveals how utterances mold inner moods, research on framing and priming shows how word choice sways group vision. Framing is simply the package: it spotlights some details yet leaves others in shadow. George Lakoff (2004) famously noted that political speech leans on frames, so calling a tax reduction "tax relief," for instance, treats taxation as an ailment and gently tilts public attitudes toward government spending.

Frames truly count because they quietly guide how problems are grasped, and in turn how choices get made. Kahneman and Tversky's (1984) classic prospect theory dramatically showed that people pick differently when the very same facts are seemingly framed as gains or losses even if nothing else changes. A routine medical procedure labeled "saving 80% of patients" is clearly favored above one labeled "killing 20% of patients," though the statistical chance is identical in each case. The wording alone nudges perception, judgment and action.

Priming works in a similar yet quiet way. A brush with certain words or ideas nudges later behavior outside awareness. For instance, Bargh, Chen, and Burrows (1996) showed that people who saw words tied to old age, such as "Florida," "bingo," "wrinkle", walked more slowly, almost acting out the image. Although many priming results have met trouble in new replications in recent years (Yong, 2012), still, the core point stands: words and ideas leave mental traces that steer later thought and deed below the radar.

In both framing and priming, language acts like a lens. It turns some schemas bright and leaves others dim, so words steer what people notice, how they judge it, and what they do. The effect goes beyond description because language builds the arena where thinking and action take place.

3.3 The Power of Narrative in Shaping Identity

Besides lone words or short phrases, longer frames like stories also shape what feels real each day. Narrative psychology says humans are "storytelling

animals" (McAdams, 1993). Instead of facing life as random chaos, we patiently braid events into tales that tell us who we are, where we have been, and where we hope to go tomorrow.

Such tales do more than list facts, they pick, stress, and sort scattered details into a pattern that feels right and rings true. One event, say a job loss, might be framed as total ruin, bleak and final, or as the first step on a bold new path of growth. The narrative chosen steers self- understanding, resilience, and later acts.

McAdams (2001) calls identity an "internalized and evolving life story" that grants coherence and direction. Such narrative identity gets stitched and restitched in language: the phrases we choose for yesterday and tomorrow loop back to color who we believe we are now. Crucially, storytellers never spin alone and instead lean upon cultural blueprints: redemption plots, victim plots, hero's quests, all waiting in the social toolkit. Language, therefore, supplies the raw stuff and the guiding frame inside which selves take shape.

Narrative works at the collective scale as well. Nations, faith communities, and protest movements weld themselves together through shared sagas of birth, ordeal, and ultimate fate. These joint stories firmly confer meaning, sanction structures, and spark mobilization. So potent tales wield a binding force that knits society and steers its unfolding path.

3.4 Words as Tools: A Synthesis

Across these fields, the idea of words as tools is more than figurative. Like hammers or chisels, speech can be used with care or force, building or wrecking. Self-talk hands each person a kit to steer thought and feeling. Framing and priming act like mental levers that nudge sight and choice. Stories are capable of stitching events into patterns that hold up identity and kinship.

In all these moments, words do not sit back and mirror the world, they step in and mold it. They swiftly tug attention, frame memory, spark feeling,

and drive doing. Their reach is concrete, not airy, shaping results in mental health, politics, schooling, public policy, and national pride.

Seen in this light, the image of language as a spell sounds less like myth. Like a spell, words can call up courage, chase off gloom, or tie people to vows. But unlike in tales, their force lives not in secret chants but in cognitive gears through which language moves. To swing words is to swing tools that carve inner and outer worlds together.

4. Words as Incantations or "Spells"

Language has always carried with it an aura of enchantment. Across eras and many cultures, words have not simply mapped reality, but have been held as energies able to twist it. This belief that words can press power on the world sits at the core of the notion of language as incantation or "spells." Though modern science turns from considering language as blunt magic, anthropology, history, and living cultural habit show that the border between speech and charm stays thin. Words still act as charged signs of power, whether inside rituals, within religion, or through the secular zones of self–help and manifestation.

4.1 Historical Roots of Magical Language

In the ancient world, speech was thought to carry inherent might. Egyptian priests carved formulas on tomb walls, they were sure that spoken lines could steer the departed through the perilous halls of the afterlife (Assmann, 2001). In Mesopotamia, too, people used incantations to banish disease, guard against demons, or awaken fertility. Here, the force of language lay not in argument but in sheer performance: to speak the spell meant to make it real.

The Hebrew Bible keeps this vision alive. In Genesis, creation arrives by command: "Let there be light," and light appears (Gen. 1:3, New Revised Standard Version). Later worship and mysticism kept the same logic beating in prayer. Early Christian writers likewise trusted the transforming voice,

most clearly in rites like baptism or the Eucharist, where saying the right words brought spiritual shift.

Beyond the Abrahamic sphere, echoes abound. In Vedic India, mantra was a pulse tuning the mind to cosmic rhythm (Staal, 1989). Many Indigenous nations of the Americas held that ritual songs could summon spirits, bend clouds, or mend bodies. Bronisław Malinowski (1935) reported that in the Trobriand Islands, magical verses were treated with grave care. Reciting them correctly mattered as much as hoeing gardens or shaping canoes because the harvest depended on them. Taken together, these cases reveal a shared insight: across civilizations, words served as working tools of power, binding mortals to the unseen. 57

4.2 The Anthropology of Incantation

Anthropological studies of magic give clearer clues about why people think spells work. Malinowski (1935) noted that magic, words included, appears where outcomes feel shaky: sailing the risky open sea, sowing crops that storms may ruin, or treating diseases that no one can predict. When practical control fades, ritual talk moves in and hands back a sense of power.

From a functionalist view, spells do not work like machines but inside minds and within groups. Saying a charm calms nerves, tightens group bonds, and cuts fear, which in turn can lift the odds of success. The force of such words sits partly in shared trust: if a community holds the belief that speech matters, then voicing it steers hopes, habits, and lived reality.

Claude Lévi-Strauss (1963) pushed the idea further, saying that incantations act through symbols to reshape pain. His noted case is the Cuna shaman's curing chant, where the patient's sickness is recast inside a mythic tale. By weaving private hurt into a wider cosmic plot, the chant rearranges awareness, giving both mental ease and social sense. In this way, spells are not foolish, but deeply human tools for facing doubt, nourishing hope, and making meaning.

4.3 Modern Reinterpretations: Affirmations and Manifestation

While modern secular cultures shy away from overt magic, faith in the power of language lives on in subtle ways. The self-help and "law of attraction" movements stand as a proof of this thread. Books such as The Secret (Byrne, 2006), spread the notion that affirmations and mental pictures can pull in desired results: wealth, health, relationships, by syncing thought and speech with the universe's energy. Skeptics call the promises pseudoscience, yet the practice shows a fresh spin on the mystical view: words acting like spells that mold reality.

Psychologists point out that such routines can work, even with the mystic gloss peeled off. Affirmations and manifestation rituals echo old spells, handing users a set wording for naming desire, boosting drive, and guarding hope (Critcher & Dunning, 2015). In that overlap, the secular and the uncanny meet, and spoken language stays a compass steering experience toward what could be.

Digital spaces also hum with faint incantations. Loops of viral hashtags, catchy slogans, and meme ready mantras act like present day spells that rally attention and mold culture. Say "Me Too" or "Black Lives Matter," and the phrase both states a truth and does a deed, because in each repetition a fresh social reality takes shape.

4.4 Words as Ritual Acts of Power

What ties ancient incantations to modern affirmations is the shared sense that words never merely move data, they stage rituals of force. Whispered in the dark, shouted in chorus, or tapped into a glowing feed, words do things. They spark faith, steer habits, and harden a group's picture of what could be.

Viewed through anthropology, the persistence of this belief is unsurprising. People hunger for control when the future wobbles, and because language is symbolic and shared, it gives a kind of power almost anyone can reach.

A phrase cannot tweak gravity, yet it can tilt perception and motion, and that tilt circles back to change the concrete world.

To name language a "spell" is to admit its performative, ritual, and shapeshifting sides. Even in a century ruled by science and doubt, speech still acts as human enchantment; ordinary sounds filled with uncommon force.

5. Applications in Goal Achievement

If language can mold perception and spin realities, its reach stretches far past mere philosophy. Words shift into practical tools; they are resources that people wield to chase goals, build resilience, and even reshape lives. In this section, we explore how the "spells" of language act in daily settings: affirmations and manifestation habits, coaching and therapy strategies, along with solid cases gathered from research and practice.

5.1 Affirmations and Manifestation Practices

Among the most common ways language tries to shape reality is through affirmations. Affirmations are short, repeated lines meant to strengthen chosen beliefs or results. These affirmations are a modern cousin to old ritual chants, focused not on spirits but on the quiet mind within. A person might, at dawn, tell themselves "I am capable of handling challenges" or "I attract opportunities for growth."

Studies show that self-affirmations can reduce stress and sharpen problem-solving when pressure rises (Creswell et al., 2005). When people restate core values, they face threats with more flexibility, keeping both perspective and drive. The mechanism is psychological, not mystical: the practice widens self-concept and eases defensiveness.

The more arcane habit known as "manifestation" picks up this idea and stretches it further. Grounded in the "law of attraction," it asserts that saying or picturing a goal helps calling it into life (Byrne, 2006). Evidence for the grand metaphysical claim is thin, yet devotees often report sharper goals and

stronger drive. So, manifestation ends up looking less like sorcery and more like disciplined goal-setting, with language acting as anchor and compass.

5.2 Coaching and Therapy

Spoken and written words likewise occupy a vital place in fields like life coaching, psychotherapy, and counseling. Within cognitive-behavioral therapy (CBT) clients are taught to spot and dispute harsh inner monologues. Statements such as "I always fail" or "I'm worthless" get recast with kinder, useful wording, altering thought routes and emotional reactions (Beck, 2011). In this way the very act of therapy resembles "spell-breaking": it pulls apart damaging stories people inhabit and swaps them out for stronger and uplifting scripts.

In solution-focused brief therapy (SFBT), the spotlight rests on crafting fresh stories about what might be coming next. Instead of dissecting troubles, clients are invited to voice the futures they want, often nudged by set phrases like the "miracle question" ("Suppose tonight a miracle happened and your problem was solved. How would you notice?"). Once these imagined scenes are spoken and thickened, people start to step into them. As a result, actions shift and life moves toward the possibilities that have been spoken aloud (de Shazer et al., 2007).

Coaching, though not a clinical arena, draws on parallel techniques. Coaches lean on affirmations, clever reframes, and pointed questions so clients can state aims and push past old limits. Saying a hope out loud in session can alter it on the spot; turning a foggy wish into a solid target. Words are capable of lifting people; their generative spark lights up change, feeding growth and accomplishment.

5.3 Case Studies and Research Examples

The real power of language is evidenced across many fields. In sports psychology, athletes often use self-talk to steady and lift performance. A systematic review by Tod, Hardy, and Oliver (2011) reported clear proof that

instructional and motivational self-talk boosts outcomes in strength, endurance, and precision tasks across a range of sports settings and drills. Competitors who voice cues such as “stay focused” or “push through” are not just naming a state of mind, they are sculpting it in real time.

In the context of organizations, how leaders linguistically structure and mold their speech makes a huge difference. research shows that using positive and encouraging expressions, leaders can stir motivation, guide teamwork rhythms, and mold the atmosphere that pulses through the workplace each day. Empirical studies of charismatic leadership show that vision-driven, values-based communication fosters greater employee engagement and commitment, resulting in enhanced performance outcomes (Shamir et al., 1993). So, words become a potent thread that does not only link people to a common purpose but also binds them to one another as well.

In medicine too, the force of language stays plainly visible. Placebo research shows that how physicians speak can alter patient outcomes and treatment paths. The upbeat framing that highlights recovery and resilience instead of danger lifts patient satisfaction and even bodily responses (Benedetti, 2009). Again, spoken phrases can sculpt both inner feelings and outer facts alike.

5.4 The Mechanism: How Words Achieve Goals

What ties these varied endeavors together is the insight that language steers both attention and conduct. When individuals chant affirmations, reshape self-talk, or sketch future scenarios, they are in fact coding their mental and emotional circuits. Focus moves toward possibilities rather than impediments and feelings settle; as a result, actions synchronize with the goals voiced.

This entire process echoes the logic of ceremonial utterance. Much as an old spell was trusted to summon harvests or fend away sickness, today’s verbal disciplines aim to yield chosen results, not by bending nature directly but by shifting the speaker’s stance toward it. Words spark concentration, assurance, and shared momentum, and those forces produce concrete effects.

5.5 Ethical Considerations

Still, putting words to work sparks moral puzzles. Coaches and therapists tread a narrow ridge, seeking to lift clients with affirmations while avoiding the trap of wishful fantasy. In the same vein, profile manifestation schools may prey on people by dangling visions of gain that demand no effort. To keep the creative charge of language honest, practitioners need to anchor work in evidence-based practice, wielding speech for empowerment without inflating reach.

Those fields that use speech in goals pursuing show plainly that words act as a generative force. An athlete chanting a cue before the jump, a patient calmed by a doctor's phrasing, an affirmation murmured in the mirror, a chant rising through a march, each scene puts language in gear, even in spell mode, guiding behavior and tinting reality. These examples remind us that speech is never neutral, it always makes something, whether inside one mind or across a shared dream.

6. Criticisms and Limitations

The idea that words act like tools or sometimes like spells that shape perception and reality is appealing, yet it remains debatable. In every occasion where the transformative effect of affirmations or the performative punch of language is described, skeptical voices warn against exaggeration, misapplication, or outright pseudoscience. A careful inquiry must treat these critiques with respect, acknowledging both the strengths and the boundaries of the "words as spells" metaphor.

6.1 Skeptical Perspectives

Skeptics frequently say that bold claims about the power of language crumble into little more than a placebo. For instance, if someone reports feeling healthier or braver after chanting affirmations, critics can argue that the lift does not come from the syllables but from expectation and belief (Kirsch, 1997). The benefit is real, they admit, yet they recast it as a

psychological side effect rather than a proof of built in linguistic force.

In addition, large followings around the “law of attraction” have drawn charges of pseudoscience. Declaring that people can pull money, romance, or vitality toward themselves solely by uttering or picturing wants tempts us to ignore the tangled mesh of social, economic, and biological forces at work. Ehrenreich (2009), writing against the cheerfulness industry, points out that such doctrines may heap unfair blame on those who struggle due to the idea that misfortune is simply a payback for “not thinking positively enough.” That scolding impulse exposes the ethical danger in overstating speech’s power.

6.2 The Gap Between Symbolic and Material Reality

Another key limit appears when we try to distinguish a symbolic life from material reality. Words can guide sight, shape self, move habit, yet they do not bend physics or the facts outside the mind. Someone may repeat rich man mantras each dawn, but without real steps or funds, no bright talk will fill a bank. In the same way, reciting a holy line cannot stop a storm or heal grave illness if medicine stays unused.

Scholars warn us not to mix the spell like strength of speech with blunt material cause. Berger and Luckmann’s (1966) idea of socially produced reality often gets stretched this way: social things such as rules or offices rise in speech, yet matter like gravity or disease refuses a purely verbal makeover. Language can filter our meeting with the material realm, but it cannot delete its steady limits.

6.3 Cultural and Contextual Variability

The force of words hinges on culture. A chant rich with meaning inside one tradition can sound strange or empty in another. The success of affirmations or of therapeutic reframing shifts with each person’s beliefs, shared values, and past experiences. For example, self-affirmations that praise personal victory often strike a chord in Western settings, yet they may fall flat in

collectivist worlds where the self is bound to others (Heine et al., 1999).

This reliance on context unsettles blanket claims about what language can create. Words carry weight, yet that weight depends on belief, culture, and social frames.

6.4 Risks of Manipulation

Another obstacle comes from how easily linguistic strength can be turned toward harm. If words build the world, the same tools may serve manipulation just as they fuel liberation. Propaganda, flashy advertising, and charged political speech all remind us, in sobering fashion, that language can twist facts, spark bias, or lock in rule firmly. The “spell” of words, therefore, may glow with light yet also brood with shadow inside.

Scholars in critical discourse analysis reveal that words which look neutral bear ideology, quietly shoring up stratified structures (Fairclough, 1992). Phrases such as “collateral damage” veil grim battlefield blood, while cries of “law and order” smuggle subtle racial scripts. These cases warn against celebrating verbal potency without fully facing its tangled moral edge.

6.5 The Balance Between Enthusiasm and Caution

In the end, seeing words as spells helps most when we treat the idea as a metaphor rather than literal mechanism. Language does make things, shapes thought, affects one’s self, and a whole community, yet it is not almighty. Noting of what it can and cannot do brings a sharper grasp. Words may lift us, yet they cannot stand in for action; they can soothe, but cannot replace medications; they can give hope, yet they can still misguide if not well used.

It is significant to mention that maintaining balance protects us from two major mistakes: On one hand, reductionism, which ignores language’s power to change minds and realities; on the other hand, exaggeration, which treats language as a super power that can do miracles. Between those edges stretches a lush and varied field where language is not dead, not almighty,

yet still, highly significant for us.

Objections and limits tell us again that language, though creative, still sits inside edges. Its effects exist, yet they pass through mind, culture, and concrete facts. When we avoid both shrugging and exaggerating, we can clearly see the quiet, local ways words shape lives. Like spells, they stir and draw focus, but their force rests on faith, setting, and joined deeds. Seeing these edges does not shrink the power of words; it makes it plain.

7. Conclusion

Language, often seen as nothing more than a way to pass messages, turns out under careful sight to be far from a plain tool. As this paper has shown, words do not only map reality, they also help make it. From temple chants of old to pep talks of today, language keeps appearing as a force that guides how people and groups see, judge, and move in the world. Calling words “spells” is no flight into mystic fog, it is a clear nod to their power to produce.

Studying language as a maker of things asks us to tilt our view. It presses us to notice that each remark has heft, that the tales we live inside count, and that our common talk helps raise the very rooms we dwell in. In psychology, this insight lifts the status of talk- based methods in therapy and in daily care of the self. In coaching, it spotlights the way well-chosen phrases can unbolt hidden ability. For personal growth, it warns that minding our words, both the silent chatter and the speech that escapes, cannot be parted from minding our lives.

Seen this way, we are all modest magicians, tossing spells not with sticks or smoke but with sounds and tales. The magic stays human, not otherworldly, in the knack words have to bend minds, knit bonds, and frame nations. When we speak, we act; when we listen, we change. To grasp this is to bear responsibility for the worlds our words are continuously calling into form.

References

Assmann, J. (2001). The search for God in ancient Egypt. Cornell University Press.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.scribd.com/document/793446242/Jan-Assmann

-The-Search-for-God-in-Ancient-Egypt-2001-Cornell-University- Press-Libgen-liAustin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford University Press.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.academia.edu/836051/How_to_do_ things_with_words Bargh, J. A., Chen, M., & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. Journal of Personality and Social

Psychology, 71(2), 230–244. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://acs.ist.psu.edu/misc/dirk-

files/Papers/Automaticity%20of%20social%20behavior/ AutomaticitySocBeh_BarghChenBurrows.pdf

Beck, J. S. (2011). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond (2nd ed.). Guilford Press.

Retrieved October 2025–January 2026, from https://img3. reoveme.com/m/be38edbbfc79330a.pdf

Benedetti, F. (2009). Placebo effects: Understanding the mechanisms in health and disease.

Oxford University Press. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.researchgate.net/publication/285984739_

Placebo_Effects_Understanding_the_

Mechanisms_in_Health_and_Disease

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the

sociology of knowledge. Anchor Books. Retrieved October 2025–January 2026,

from https://amstudugm.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/social-construction-of-reality.pdf

Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers'

conceptions of time. Cognitive Psychology, 43(1), 1–22. Retrieved October 2025–

January 2026, from

https://www.researchgate.net/publication/11856534_Does_Language_Shape_

Thought_Mandarin_and_English_Speakers'_Conceptions_of_Time

Byrne, R. (2006). The secret. Atria Books.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.slideshare.net/slideshow/the-secret-by-rhonda-byrne-english/251193822

Critcher, C. R., & Dunning, D. (2015). Self-affirmations provide a broader perspective on self-

threat. Personality and Social Psychology Bulletin, 41(1), 3–18. Retrieved October

2025–January 2026, from https://sites.lsa.umich.edu/sasi/wp-

content/uploads/sites/275/2015/11/Critcher_AffPersp.pdf

Creswell, J. D., Welch, W. T., Taylor, S. E., Sherman, D. K., Gruenewald, T. L., & Mann, T.

(2005). Affirmation of personal values buffers neuroendocrine and psychological

stress responses. Psychological Science, 16(11), 846–851.

Retrieved October 2025–January 2026, from

ttps://www.researchgate.net/publication/7504002_ Affirmation_of_Personal

Values_Buffers_Neuroendocrine_and_Psychological_Stress_ Responses

de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2007). More

than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy. Haworth Press.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.routledge.com/rsc/downloads/More_Than_ Miracles_Chapter_1.pdf

Ehrenreich, B. (2009). Bright-sided: How positive thinking is undermining America.

Metropolitan Books. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://scispace.com/pdf/bright-sided-how-positive-

thinking-is-undermining-america-42ymsvjk1h.pdf

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Polity Press. Retrieved October 2025–

January 2026, from https://www.academia.edu/10844622/FAIRCLOUGH_Discourse_and_Social_Change

Fausey, C. M., & Boroditsky, L. (2010). Subtle linguistic cues influence perceived blame and

financial liability. Psychonomic Bulletin & Review, 17(5), 644–650. Retrieved

October 2025–January 2026, from https://www.researchgate.net/publication/47635862_Subtle_

linguistic_cues_influence_perceived_blame_and_financial_liability

Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2009). Self-talk and sports

performance: A meta-analysis. Perspectives on Psychological Science, 4(4), 348– 356. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.researchgate.net/publication/264195088

Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for

positive self-regard? Psychological Review, 106(4), 766–794.

Retrieved October 2025–January 2026, from https://www.researchgate.net/publication/12741494

Ingram, R. E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual

model. Psychological Bulletin, 107(2), 156–176. Retrieved October 2025–

January 2026, from https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.156

Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. American Psychologist,

39(4), 341–350. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.psy.miami.edu/_assets/pdf/rpo-articles/kahneman-and-tversky-1984.pdf

Kirsch, I. (1997). Specifying nonspecifics: Psychological mechanisms of placebo effects. In A.

Harrington (Ed.), The placebo effect: An interdisciplinary exploration (pp. 166–186). Harvard University Press.

Lakoff, G. (2004). Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate. Chelsea

Green Publishing. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://agsystemsthinking.net/wp-content/uploads/2016/09/reframing.pdf

Lévi-Strauss, C. (1963). Structural anthropology (C. Jacobson & B. G. Schoepf, Trans.). Basic

Books. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://monoskop.org/images/e/e8/Levi-Strauss_Claude_Structural_Anthropology_1963.pdf

Malinowski, B. (1935). Coral gardens and their magic (Vol. 2). Allen & Unwin.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://archive.org/details/coralgardensandt031834mbp/page/n61/mode/2up

McAdams, D. P. (1993). The stories we live by: Personal myths and the making of the self.

Guilford Press. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://s3.amazonaws.com/files.commons.gc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/1548/files/2013/07/The-Stories-We-Live-

By_Chapter1_McAdams.pdf

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. Review of General Psychology, 5(2),

100–122. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.scribd.com/document/787727335/McAdams-Life-Stories-2001-PDF-ai

Pinker, S. (1994). The language instinct. William Morrow. Retrieved October 2025–January

2026, from https://danielwharris.com/teaching/268/readings/Pinker.pdf

Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. Language, 5(4), 207–214.

Retrieved October 2025–January 2026, from https://doi.org/10.2307/409588

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University

Press. Retrieved October 2025–January 2026, from

https://danielwharris.com/teaching/spring16/readings/SearleSpeechActs.pdf

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic

leadership: A self-concept based theory. Organization Science, 4(4), 577–594.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://www.researchgate.net/publication/247932400

Staal, F. (1989). Rules without meaning: Ritual, mantras, and the human sciences. Peter Lang.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://monoskop.org/images/d/d3/Staal_Frits_Rituals_and_Mantras_Rules_Without_Meaning_1996.pdf

Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In

L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 21, pp.

261–302). Academic Press. Retrieved October 2025–January 2026, from

http://nwkpsych.rutgers.edu/~kharber/selectedtopicsinsocialpsychology/

READINGS/Steele%201988.%20the_psychology_of_self-affirmation.pdf

Tod, D., Hardy, J., & Oliver, E. (2011). Effects of self-talk: A systematic review. Journal of

Sport & Exercise Psychology, 33(5), 666–687. Retrieved October 2025–January

2026, from https://www.researchgate.net/publication/51704153

Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality: Selected writings. MIT Press.

Retrieved October 2025–January 2026, from

https://dn790009.ca.archive.org/0/items/languagethoughtr00whor/

languagethoughtr00whor.pdf

Winawer, J., Witthoft, N., Frank, M. C., Wu, L., Wade, A. R., & Boroditsky, L. (2007). Russian

blues reveal effects of language on color discrimination. Proceedings of the

National Academy of Sciences, 104(19), 7780–7785.

Retrieved October 2025–January 2026, from https://doi.org/10.1073/pnas.0701644104

Yong, E. (2012, August 8). A failed replication draws a scathing personal attack from a

psychology professor. Discover Magazine. Retrieved October 2025–January

2026, from https://www.nationalgeographic.com/science/article/failed-replication-bargh-psychology-study-doyen