الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مَجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصليّة

العدد السابع والأربعون، لشهر حزيران، لسنة ٢٠٢٦م

AISHRAQAT TANMAWIA

الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

Journal Ishraqat Tanmawya

Reffered Scientific Journal

مجلة علمية محكمة فصلية

تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية

العدد السابع والأربعون، لشهر حزيران، لسنة ٢٠٢٦م

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد المرقم (٨٩١) لسنة ٢٠١٦
al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

مكتبة الأمير

أ.د. هادي كطفان شون
رئيس التحرير
دكتوراه علوم تربوية ونفسية
جامعة القادسية

د. علاء عبدالخالق حسين المندلاوي
مدير التحرير
دكتوراه مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية/ جامعة بغداد

هيئة التحرير:

١. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد/ العراق / دكتوراه في طرائق تدريس اللغة العربية
٢. أ.د. ممدوح بن سعد عبدالله الدوسري/ اتحاد نقابات المدربين العرب/المملكة العربية السعودية/دكتوراه في علم الاجتماع التربوي
٣. أ.د.موفق عبدالعزيز الحسناوي/ الجامعة التقنية الجنوبية / العراق/ دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
٤. أ. د. سعيد جاسم علي الأسدي/ جامعة البصرة / العراق/ دكتوراه أصول التربية
٥. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور/ مصر / دكتوراه في الجغرافية الطبيعية
٦. أ.د. عمر محمد علي محمد / جامعة حلوان/ مصر / دكتوراه في اللغة الإنكليزية
٧. أ.د. سعاد هادي حسن الطائي / جامعة بغداد / العراق/ دكتوراه في التاريخ الأسلامي
٨. أ.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق / دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
٩. أ.د. اسراء علاء الدين نوري/ جامعة النهرين / العراق / دكتوراه في العلوم السياسية
١٠. ا.د. زينب هاشم عبود/ الجامعة المستنصرية/العراق/ دكتوراه في علم الاجتماع
١١. أ.م.د. عطية خليف العلي/ جامعة غينيا العالمية/ جمهورية غينيا/ دكتوراه في الاقتصاد الإسلامي
١٢. أ.م.د. هناء محمد خلف الشلول/ جامعة جدارا/ الأردن/ دكتوراه في اللغة العربية
١٣. أ.م.د. نسرين سمير احمد فؤاد/ جامعة الازهر/ مصر/ دكتوراه في علم الاجتماع
١٤. أ.م.د. نجاة علي الهنشيري /جامعة طرابلس/ ليبيا / دكتوراه في مناهج وطرائق التدريس العامة
١٥. أ.م.د عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت/ العراق / دكتوراه في التربية الفنية
١٦. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري/جامعة الموصل/ العراق / دكتوراه في العلوم السياسية

خبير اللغة العربية / د. عمر زهير علي/ دكتوراه في اللغة العربية

خبير اللغة الإنكليزية /أ.م.هدى عبد علي حطاب/جامعة بغداد/ ماجستير في اللغة الإنكليزية

سياسة النشر في المجلة

تدعو مجلة إشراقات تنموية جميع الباحثين والأكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

مجلة إشراقات تنموية مجلة فصيلة محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات الانسانية كافة (اللغة العربية وآدابها، واللغة الانكليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والارشاد، والعلوم التربوية والنفسية، والعلوم السياسية، والاعلام، والفلسفة، وعلوم القران، واللغة الكردية، وسواها). وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيئة التحرير وجمع كبير من الاساتذة الخبراء في الاختصاصات العلمية كافة من داخل العراق وخارجه وتلتزم المجلة بالحِفاظ على حقوق الملكية الفكرية للمؤلفين وتطبيقها أخلاقيات البحث العلمي وبنود لجنة اخلاقيات النشر.

ملاحظات عامة

١- يتقيد رئيس واعضاء هيئة التحرير بعدم الاعلان عن اية معلومة تخص البحوث المقدمة للمجلة عدا المخول من مؤلفيها والمحررين والاستشاريين والناشر حسب الضرورة.

٢- ان عملية تقويم البحث من المحكمين يساعد على اتخاذ القرار المناسب من هيئة التحرير بخصوص البحث المقدم للمجلة وهي بالضرورة تفيده في تحسين بحثه. وتلتزم هيئة التحرير إحاطة المحكمين علما بضوابط ومعايير

ومستوى رصانة البحوث التي تقبل للنشر في المجلة، كما تلتزم بعدم إعلان أسماء المحكمين إلا بموافقة خطية للمحكم نفسه.

٣- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية تتعلق بهوية المجلة.

٤- يتطلب من محكمي البحوث التعامل بسرية مع البحوث المرسلة لهم. ولا يجوز الافصاح عنها او مناقشتها مع الاخرين الا مع رئيس المجلة او من ينوب عنه.

٥- اعتماد المعايير الموضوعية في التحكيم وتجاوز الانتقاد الشخصي للباحث. ويجب ان يكون التحكيم معززاً بآراء واضحة مع الحجج العلمية والتوثيق، ويتوافق مع ضوابط ومعايير النشر المعتمدة في المجلة.

٦- اشعار الباحث بقبول بحثه خلال مدة اقصاها شهر من تاريخ تسليم البحث.

٧- لا يجوز للباحث ان يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التحرير الا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير ويتم ذلك قبل اشعاره بقبول بحثه للنشر.

٨- يلتزم الباحث بأجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة اليه وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز (١٥) خمسة عشر يوماً.

٩- لا تعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ان لم تنشر.

١٠- لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط.

١١- على الباحث/ الباحثين الالتزام بتعليمات وضوابط النشر المعتمدة في المجلة وبأسلوب كتابة البحث. وتامين توافر معايير البحوث الرصينة من وضوح هدف البحث وعرض النتائج بنحو دقيق ومتسلسل ومناقشة هذه النتائج بما يحقق اهداف البحث مع تسويغ اجراء البحث بطرائق

موضوعية. يجب ان يكون البحث معززاً بتفاصيل النشر للمراجع العلمية الحديثة. يجب ان لا يتضمن البحث على نتائج لبحوث اخر؛ لأنها تعد سلوكُ غير مقبولة. وعلى الباحث توقيع تعهد بذلك

١٢- على الباحث ان يتجنب الانتحال او اقتباس عبارات أو افكار الأخرين وأدرجها كأنها عمل الباحث الخاص، أو الاقتباس دون الإشارة إلى مصدرها الأصلي. وان كل الابحاث تخضع لكشف الانتحال قبل ارسالها الى المحكمين وقبول البحث.

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء كاتبيها وليس بالضرورة أن تعكس وجهة نظر المجلة

ضوابط النشر في المجلة

تسعى هيئة التحرير في مجلة إشراقات تنموية الى الارتقاء بمعامل تأثير المجلة (Impact Factor) تمهيدا لدخول قاعدة بيانات المستوعبات العلمية العالمية. وعليه تنشر مجلة إشراقات تنموية الابحاث التي تتسم بالرصانة العلمية والقيمة المعرفية وبسلامة اللغة ودقة التوثيق في الاختصاصات الإنسانية ووفق الشروط المبينة في ادناه:

١. أن لا يكون البحث منشورا سابقا في مجلة اخرى. وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق منشور أو من رسالة جامعية وعلى الباحث ان يوقع نموذج تعهد بألا يكون البحث منشوراً أو سبق تقديمه للنشر في مجلة أخرى. وأن لا يقدمه للنشر في مجلة اخرى بعد نشره في مجلة إشراقات تنموية. وأن يوافق على نقل حقوق نشر البحث الى المجلة في حالة قبول البحث للنشر (نموذج التعهد).

٢. أن لا يزيد عدد الكلمات في البحث على (٨٠٠٠) كلمة بضمنها المصادر والملاحق.

٣- ألا يذكر اسم الباحث أو اية أشاره تدل عليه في متن البحث لضمان سرية وحيادية عملية التحكيم

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على ما يأتي (كما في المثال):

أ. عنوان البحث.

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية وشهادته.

ت. عنوان الباحث

ت ـ بريد الباحث الإلكتروني.

ث- ملخصان أحدهما باللغةِ العربية والثاني باللغةِ الإنكليزية يكون في بداية البحث بحجم خط (١٢) يضم اسم الباحث ومكان عمله باللغة الانكليزية ايضا. وأن تحتوي الابحاث المكتوبة باللغة الانكليزية على ملخص باللغة العربية (خلاصة) لا تتجاوز كلماته ٢٠٠ كلمة مسبوقا بعنوان البحث واسم الباحث ومكان عمله باللغة العربية ايضا والكمات المفتاحية في نهاية الملخص العربي والانكليزي.

٥- تكتب الابحاث مكتوبة على برنامج (Microsoft Word) بخط (Arabic Simplified) للأبحاث المكتوبة باللغة العربية وبخط (Times New Roman) للأبحاث المكتوبة باللغة الانكليزية وبحجم (١٢) للمتن وحجم (١٤) للعناوين الرئيسة والفرعية.

٦- تعتمد المجلة دليل (APA) للنشر العلمي في التوثيق، وعلى الباحث اتباع قواعد الاقتباس وتوثيق المصادر وأخلاقيات البحث العلمي بما يتوافق مع هذا النظام.

٧- تكتب مصادر البحث في صفحة أو صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على وفق الترتيب الاتي: كنية المؤلف، اسمه. (سنة الطبع). عنوان الكتاب. رقم الطبعة(ط٣). دار النشر. مكان النشر(المدينة). أنظر (نظام APA لتوثيق المصادر).

٨. تقديم سيرة علمية قصيرة (Short Biography) للباحث لا تتجاوز ٤ اسطر و بملف (Word) منفصل عن البحث في نفس القرص.

٩. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Turnitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالميا.

١٠. يخضع البحث لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير في المجلة وذلك لتقرير أهلية البحث للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون تقديم الاسباب.
١١. تتبع المجلة التقويم المزدوج السري لبيان صلاحية البحث للنشر، حيث يعرض البحث المقدم للنشر على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص أحدهما من داخل العراق والاخر من خارجه ويتم اختيارهما بسرية مطلقة. فضلا عن عرض البحث على خبير لغوي لتقويم سلامته اللغوية.
١٢. الابحاث التي يقترح المحكمون اجراء تعديلات عليها لتكون صالحة للنشر تعاد الى اصحابها لأجراء التعديلات المطلوبة عليها ولا يُعاد البحث إلى صاحبه إذا لم يُقبل للنشر.
١٣. يشترط لنشر الابحاث المستلة من رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه موافقة خطية من الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة. (موافقة المشرف)
١٤. تُعبّر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها، لا عن رأي المجلة.
١٥. تنشر المجلة أعداد خاصة بالمؤتمرات العلمية المتوافقة مع تخصص المجلة.
١٦. لا تستوفي المجلة اي اجور لنشر الابحاث المقدمة من باحثين من خارج العراق. وتكون اجور نشر البحث للباحثين من داخل العراق (١٠٠) ألف دينار.
١٧. يمكن تسليم الابحاث المقدمة للنشر في المجلة على وفق ما يأتي:
أ. يدويا في مقر المجلة في شارع فلسطين / تقتطع الموال / مقابل الجامعة المستنصرية.
ب. عبر تحميل البحث على الموقع الالكتروني للمجلة وفق الرابط:

/https://ishraqaat.com

ت. مراسلة المجلة على عنوان البريد الالكتروني للمجلة:

al.tanmeia2016@yahoo.com

رئيس التحرير

دليل المؤلف Author Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل الباحث للنشر في المجلة:

١. يجب أن يكون عنوان البحث موجزاً قدر الإمكان ومعبر عن البحث.

٢. اسماء الباحثين: تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث الأول.

٣. يجب أن يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث مكون من ٢٥٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بقطعة واحدة مستمرة بدون فقرات.

٤. المقدمة: وتتضمن مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة، وتنتهي المقدمة بأهداف الدراسة وأساسها المنطقي.

٥. المواد وطرائق العمل: تذكر طرائق العمل بشكل مفصل إن كانت جديدة أما إذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الإشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي (S.I.UNITS) System International of Units

٦. النتائج والمناقشة: تعرض بشكل موجز وهادف وبنظام متوالي وتعرض النتائج بأفضل صورة معبرة وتوضع الجداول والأشكال في أماكنها المخصصة بعد الإشارة إليها في النتائج.

٧. يستعمل نظام الأرقام العربية وهكذا في البحوث المرسلة للنشر وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيراتها.

٨. المستخلص الإنكليزي يجب أن يكون وافياً ومعبراً عن البحث بصورة دقيقة وليس بالضرورة أن يكون ترجمة حرفية للمستخلص العربي.

دليل المقيّم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة:

١. ملء استمارة التقويم المرسلة رفقة البحث المطلوب تقييمه بشكل دقيق وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

٢. على المقيّم التأكد من تطابق وتوافق عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية وفي حالة عدم تطابقهما اقتراح العنوان البديل.

٣. أن يبيّن المقيّم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة في البحث وافية ومعبرة.

٤. أن يبيّن المقيم هل أن الباحث أتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقيّم هل أن مناقشة النتائج كانت وافية ومنطقية.

٦. على المقيّم تحديد مدى استخدام الباحث للمراجع العلمية الرصينة وحداثتها.

٧. أن يؤشر المقيّم بشكل واضح على واحد من ثلاث اختيارات وهي:

- البحث صالح للنشر.
- البحث صالح للنشر بعد إجراء التعديلات.
- البحث غير صالح للنشر.

٨. يجب أن يوضح المقيّم بورقة منفصلة ما هي التعديلات الأساسية التي يقترحها لغرض قبول البحث.

٩. للمقيّم حق طلب إعادة البحث إليه بعد إجراء التعديلات المطلوبة للتأكد من التزام الباحث بها.

١٠. على المقيّم تسجيل اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ إجراء التقييم مع التوقيع على استمارة التقييم المرسلة رفقة البحث المرسل له للتقييم.

المصادر

١. يستخدم النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) وبعض استعمال مختصرات المصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على أن تكتب بشكل كاملة أول في النص.

٢. ترقم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في البحث وتزود بعناوين دالة على مضمون الجدول أو الشكل ويشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) للنباتات والحيوانات وغيرها بحروف مائلة لتمييزها عن باقي النص وتسمى اسماء المواد الكيمياوية (المبيدات، الأدوية...الخ) بأسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يشار إلى المصادر في نهاية البحث كما يلي:

اللقب أو الاسم الثالث للمؤلف والسنة إذا كان البحث باسم باحث واحد، وإذا كان مؤلفين فيذكران والسنة وإذا كانوا ثلاثة فأكثر فيذكر اسم الأول وآخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر حسب الصيغة العلمية (APA) وكما بالأمثلة المذكورة:

أ. بحث في مجلة.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، العدد وصفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ب- كتب.

اسم المؤلف أو المؤلفون، (السنة)، عنوان الكتاب، دار النشر وعدد الصفحات.

ج- الرسائل والاطاريح الجامعية.

اسم الباحث، (السنة)، عنوان الرسالة أو الأطروحة، العنوان (الكلية والجامعة)، وعدد الصفحات.

د- بحث في وقائع مؤتمر أو ندوة علمية.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المؤتمر أو الندوة العلمية، مكان الانعقاد، صفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ترسل البحوث إلى مجلة إشراقات تنموية / مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية العراق بغداد على البريد الالكتروني

al.tanmeia2016@yahoo.com

(تعهد الملكية الفكرية)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....)

اتعهد بأن البحث قد انجز من قبلي ولم ينشر في مجلة اخرى داخل وخارج العراق وارغب بنشره في (مجلة اشراقات تنموية) في مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

التوقيع:

التاريخ:

(تعهد نقل حقوق الطبع والتوزيع)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....) اتعهد بنقل حقوق الطبـع والتوزيـع والنشـر إلـى (مجلـة اشـراقات تنمويـة) فـي مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

التوقيع:

التاريخ:

كلمة العدد

يسرنا أن نضع بين أيديكم العدد السابع والأربعين من مجلة "إشراقات تنموية" لشهر حزيران ٢٠٢٦ التي تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية. إن هذا الإصدار نتاج عمل معرفي دؤوب، سعينا إلى استخلاص أفكارِ نخبةٍ من المفكرين والباحثين الذين يتقاسمون معنا الإيمان بأن الكلمة المسؤولة هي الركيزة الأساسية للنهضة الفكرية والمجتمعية.

لقد تطورت " مجلة إشراقات تنموية" عبر الزمن لتغدو حاضنة معرفية تستقطب الباحثين من داخل العراق وخارجه، مرسخةً جسوراً من التواصل مع الجامعات والمراكز البحثية الدولية والعربية والعراقية، ومفعلةً حواراً علمياً يتجاوز الحدود الجغرافية. وتعد ثقة قرائنا وباحثينا الدافع الجوهري الذي نستلهم منه الاستمرار في تقديم دراساتٍ لا تقتصر غايتها على إثراء المكتبة العربية فحسب، تمتد لتكون مرجعاً يسهم في إيجاد حلول للتحديات المعاصرة في العلوم الإنسانية.

يتضمن هذا العدد خلاصة جهود بحثية؛ أبحاثاً صِيغت لتقترب من واقعنا وتجيب بوعي عن تساؤلات مجتمعاتنا في مجالات التربية، والعلوم الاجتماعية، والإنسانية. وانطلاقاً من التزامنا بالمعايير العلمية، فقد خضعت البحوث لعمليات تقويم دقيقة وموضوعية عن طريق مجموعة من الخبراء والأكاديميين.

ونتوجه بوافر الشكر والتقدير إلى هيئة التحرير والفريق الإداري والفني للمجلة؛ أولئك الذين تفانوا في عملهم بكل إخلاص لضمان صدور هذا

العدد. نأمل أن يشكل هذا العمل إضافة للمشهد العلمي، وأن يظل عطاؤنا منارةً للخير والنفع المتبادل في سبيل رفعة مجتمعاتنا.

رئيس التحرير

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
١.	نظرات في رحلة الحاج عمر بطون الآبلي	أ.م.د صفاء عبد الله برهان جامعة بغداد / كلية العلوم الإسلامية	١-٩٧
٢.	عقلية التدريب: إطلاق العنان لقوة العقل	المدرب الدكتور دريد راضي جوبي / دولة السويد	٩٨-١٠٣
٣.	التحليل اللساني للنص القرآني في ضوء النظريات الحديثة	أ.د. طارق رياض خويلي مركز الدراسات العربية- دولة تركيا	١٠٤-١٤٢
٤.	التكثيف السردي والإيجاز البلاغي في قصص تيك توك دراسة في تلقي النص الرقمي المدعوم بالذكاء الاصطناعي	د. سمية كفوري جوري- قبرص	١٤٣-١٨٤
٥.	الرمزية في النص العربي الرقمي وتأثيرها على الإقناع	أ.د. سعيد حميد رزاق– ماليزيا	١٨٥–٢٢٩
٦.	إدراج المهارات الناعمة والتفكير النقدي في المناهج الدراسية	د. سناء راضي جابر/ باحثة في شؤون المرأة والاسرة والطفل – كندا	٢٣٠–٢٤٥
٧.	تحليل التناص في الشعر العربي الحديث باستخدام خوارزميات التعلم الآلي	الباحثة: هدى باهظ شاكر حمود	٢٤٦–٣٠٩
٨.	Cognitive Design Theory for AI-Powered Educational Systems	Dr. James Michael Lord United Kingdom - London	٣١٠–٣٧٠

نظرات في رحلة الحاج عمر بطون الآبلي

أ.م.د. صفاء عبد الله برهان

كلية العلوم الإسلامية بجامعة بغداد

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة رحلة حج فريدة، وردت من أيام الأندلسيين المدجّنين، بعدما عثر على قطعتها في مكتبة أقليم برلمان أراغون بإسبانيا، وقد رواها بطلها الحاج المدجّن **عمر بطون**، على جمع من أبناء جلدته في أحد مساجد أراغون، وحكى لهم تفاصيل رحلة الحج التي شرعها من مدينة آبلة شرق مدريد سنة ٨٩٦ هـ، حيث مكة المكرمة، ورافقه فيها صديقة **محمد دل كُرّال**، وانتهت تفاصيلها سنة ٩٠٠هـ، فعمل أحد الحاضرين في المسجد على تدوين حكاية الرحلة، وكانت على شكل مذكرات يومية، سطرت باللغة الأعجمية التي شاعت بين المدجّنين الأندلسيين، بعد انحسار اللغة العربية في المدن التي سقطت بيد الممالك الإسبانية، قشتالة وأراغون ونابارة، ما أدى إلى ذلك الهجين اللغوي الذي أخذ من العربية رسمها ومن القشتالية معناها.

عرضت مفردات هذه الدراسة التي تعنى بأدب الرحلات، مضامين النشرة العربية للرحلة، التي ترجمتها الباحثة والمترجمة العراقية السيدة **باهرة عبد اللطيف ياسين**، المقيمة بمدينة آبلة الإسبانية، وصدرتها بمقدمة مهمة تناولت لمحة عن الكتاب والمخطوطة، والمخطوطات المكتوبة اللغة الأعجمية، ولغة المخطوط وصعوبات الترجمة، فضلا عن تعريبها النشرة الإسبانية التي احتوت نص الرحلة، الذي حققه المستعرب الإسباني **شبيا كزاسَس كَنَلْس**، الأستاذ المتخصص في الدراسات العربية والإسلامية والمخطوطات الموريسكية والمدنية في جامعة سالزبورغ، وقدّم له فريق البحث الإسباني بجامعة بلد الوليد، وهم: "**آنا أتشيباريّا أزسواغا، وخابيير خيمنيث غاديا، وسيرافين دي تاباياس سانتشيث، وأولاتث بيّانويبا ثوبياتارّيتا**"، فتناولت المسلمين القشتاليين أواخر العصر الوسيط، ورحلات الحج إلى مكة من شبة الجزيرة الإيبيرية، ومخطوط الرحلة، فنص الرحلة ومكملات التحقيق وملحقاته، فنُظر فيها

بحسب (نقد التحقيق)، وتمت محاورة مقدمة المترجمة، وتقديم فريق البحث الإسباني، فتسليط الضوء على تحقيق الرحلة، بمتابعة ضبط المتن، والمعالجات التي قاموا بها، والشروح العامة، فمكملات التحقيق، وملحقاته، بما يعطي صورة واضحة إلى حد ما عن المخطوط، وما تبعه من تحقيق ودراسة، تعنى بالمناخات الأندلسية المدجنية، ولاسيما ما يتعلق بصاحب الرحلة ومدينته، بما برز صورة المسلم الأندلسي المدجن، وهو يعيش مرحلة حرجة من تاريخ بلاده تحت سلطة الغالب، الذي قيّد حركته الفكرية إلى حد كبير، بخاصة فريضة الحج التي شهدت انحسار كبيرا عصر ذاك، ولم تصل إلى أيدي الباحثين، سوى هاته الرحلة المدونة، ورحلة الحاج المدجّن **عبد الله بن الصبّاح** المكتوبة باللغة العربية، فكان لهاته الرحلة الفريدة أن توقف الباحثين على تلك الحياة، لمرحلة زمنية امتدت قرنين ونصف من الزمان.

Reflexiones sobre el viaje del peregrino Omar Batún al-Ábili

Dr. Safaa Abdullah Burhan
Facultad de ciencias Islámicas,
Universidad de Baqdad

Resumen del estudio:

El estudio aborda un relato de peregrinación único, procedente de la época de los mudéjares andalusíes, tras el hallazgo de sus restos en la biblioteca de las Cortes de Aragón en España. La historia fue narrada por su protagonista, el peregrino mudéjar Omar, ante un grupo de sus compatriotas en una mezquita de Aragón. En su relato, les detalló el viaje de peregrinación a la Sagrada Meca que emprendió, junto a su amigo Mahoma del Corral, desde la ciudad de Ávila (al oeste de Madrid) en el año 896 H., concluyendo los pormenores de la travesía

en el año 900 H. Uno de los presentes en la mezquita se encargó de transcribir el relato del viaje en forma de diario. Este manuscrito fue redactado en lengua aljamiada (el texto híbrido que adoptó el alfabeto árabe y el significado castellano), una escritura que se propagó entre los mudéjares andalusíes tras el retroceso de la lengua árabe en las ciudades que cayeron bajo el dominio de los reinos hispánicos: Castilla, Aragón y Navarra.

Los componentes de este estudio exponen los contenidos de la edición en árabe del viaje, tras ser traducida por la literata iraquí Bahira Abdulatif Yasin, residente en Ávila, quien redactó una importante introducción que ofrece una visión general del libro y del manuscrito, los textos escritos en aljamiado, la lengua del documento y las dificultades de su traducción. Asimismo, arabizó la edición española que contiene el texto del viaje, el cual fue editado críticamente por el arabista Xavier Casassas Canals, profesor especialista en estudios árabes e islámicos y manuscritos moriscos y mudéjares en la Universidad de Salzburgo. También se presenta la contribución del equipo de investigación de la Universidad de Valladolid, compuesto por Ana Echevarría Arsuaga, Javier Jiménez Gadea, Serafín de Tapia Sánchez y Olatz Villanueva Zubizarreta, cuyo estudio introductorio aborda a los musulmanes castellanos a finales de la Edad Media, las peregrinaciones a la Meca desde la península ibérica y el manuscrito de la travesía. Seguidamente, se analiza el cuerpo del

relato del viaje junto con los complementos y anexos de la investigación bajo los criterios de la "crítica de la edición textual".

A través de este marco, se entabla un diálogo crítico con la introducción de la traductora y la presentación del equipo de investigación español, arrojando luz sobre la edición del viaje mediante el seguimiento de la fijación del texto, el aparato crítico, las notas explicativas generales, los complementos de la edición y sus anexos. Todo ello proporciona una imagen relativamente clara del manuscrito y de los estudios posteriores dedicados al entorno mudéjar andalusí, especialmente en lo que respecta al autor del viaje y su ciudad. Mediante la articulación de estos elementos de investigación, emerge de forma nítida la figura del musulmán andalusí mudéjar, quien vivió una etapa crítica de su historia bajo el poder del vencedor; un dominio que restringió notablemente su actividad intelectual, en particular la obligación del hach (la peregrinación), la cual experimentó un gran declive en aquella época. De hecho, no han llegado a manos de los investigadores más que este viaje manuscrito y la crónica del peregrino Abdallah bin al-Sabbah, escrita en árabe. Por lo tanto, este singular viaje permite a los investigadores comprender a fondo aquella realidad vital que se prolongó durante dos siglos y medio

تقديم:

تجلّى أدب الرحلات عند الأندلسيين، عنوانا واضحا في ثقافة أولئك المسلمين، ولاسيما ما اشتهر عنهم من حب الترحال؛ بحسب سجيتهم التي ترنو إلى الاطلاع على المجتمعات الأخرى، ومثاقفة عاداتها بما ألفوه في مجتمعهم المحلي، ومن أشهر تلك الرحلات التي شغفوا بها، هي الرحلات الحجيّة، نمطا متفردا في أدب الرحلات الأندلسية، بخاصة ما عرف عن بعد الأندلس عن الديار المقدسة، فكان أن شهدت الأندلس ظهور رحلات مهمة، كان أغلبها بدافع زيارة بيت الله الحرام، وأداء مناسك فريضة الحج، ومن أهم تلك الرحلات المدونة التي وصلت إلى أيدي الباحثين: (ترتيب الرحلة لترغيب الملة، قام بها أبو بكر ابن العربي الإشبيلي، سنة ٤٨٥هـ)، و (تذكرة بالأخبار عن أحوال الأسفار، لأبي الحسين بن جبير الكناني، سنة ٥٧٨ هـ)، و(الرحلة المغربية، لأبي محمد العبدري البلنسي، سنة ٦٨٨هـ)، و(مستفاد الرحلة والاغتراب، للقاسم بن يوسف الأندلسي، سنة ٦٩٥ هـ)، و (تاج المفرق في تحلية علماء المشرق، لأبي البقاء البلوي، سنة ٧٣٦ هـ)، و(أنساب الأخبار وتذكرة الأخيار، للمدجّن عبد الله بن الصبَّاح الأندلسي، في النصف الثاني من القرن الثامن الهجري)، و (رحلة القلصادي، لأبي الحسن القلصادي، سنة ٨٥١ هـ). هذا فضلا عن (رحلة بنيانين التطيلي سنة ٥٦١هـ)، وقد شرعها ذلك اليهودي الأندلسي؛ لأجل حج الأماكن اليهودية المقدسة، والإطلاع على الجالية اليهودية المتناثرة خارج حدود الأندلس، ولاسيما الجالية الشرقية منها.

ومن هنا يظهر أن الأندلسيين، سواء في مرحلة سيادتهم أم تدجينهم، كانوا يرقبون البيت الحرام، ويعملون جاهدين على أن يبلغوا مناسك الحج، أسوة ببقية المسلمين، وهو ما يكشف عمق ارتباطهم بأرض النبوة الشريفة، ومدى تأثيرها في ذاتهم المسلمة، فضلا عن الفوائد الكثيرة التي يتحصلها الرحالة، ومنها توسع مداركه، واكتساب المهارات، بما ينمي معه التفكير النقدي، فعن طريق فعل السفر، تفتحت العيون على مشاهد جديدة، لم يألفها الأندلسيون في بلادهم، كذلك تنورت العقول بتجارب إنسانية متشعبة أدركتها الشعوب الأخرى، ومن ثم تحصل موازنة بين المنجز الشخصي والمنجز العالمي، ما يؤدي إلى مثاقفة واضحة أدركها الرحالة فردا، وأرسلها في العقل الجمعي الأندلسي. بيد أن هذا المسار الثقافي المتفرّد، بدأ بالانحسار بنحو ملحوظ، بعد معارك الاسترداد التي شهدتها الأندلس، ولاسيما عند اشتداد ذروتها في القرن السابع الهجري، بُعيد موقعة العقاب المشؤومة سنة ٦٠٩هـ، التي انكسرت فيها جيوش الموحدين أمام الممالك الإسبانية، وكان من نتائجها سقوط عدد كبير من المدن الأندلسية، ما انجلى على ديموغرافية البلاد هناك، وحياة المسلمين عصر ذاك؛ فهم أضحوا تحت حكم التدجين مدة قرنين ونصف تقريبا، حظرت فيها الكثير من معالم حياتهم العامة، تحت سلطة ممالك قشتالة وأراغون ونافارا، فحظر عليهم ممارسة حياتهم الطبيعية، ومنها حياتهم الدينية، ما أدى بهم إلى الانزواء كثيرا عنها، فكان أن ندرت الرحلات الحجية، وما كان يتعاهده خاصة الأندلسيين وعامتهم.

ومهما يكن من شأن يذكر، فقد أبلغتنا تلك الأيام برحلتين حجتين مهمتين، كتبت الأولى باللغة العربية، وهي رحلة الحاج المدجّن ابن الصبّاح، وإن كانت لغتها العربية ليس بمستوى أسلافه الرحالة السابقين؛ بسبب تشتتها تحت السيادة الإسبانية، فكان أغلب المدجنين يجهلون لغتهم الأم، فالتجئوا إلى الكتابة باللغة الأخرى التي نشأت وقتذاك، وهي اللغة الأعجمية التي كتبت بها الرحلة الأخرى، وهي رحلة المدجنين القشتاليين: الحاج عمر بطون، وصاحبه محمد دِل كرّال.

وهذه الرحلة الحجية الأندلسية الأعجمية، هي الرحلة الوحيدة التي أوصلتنا بها الأيام المدجّنة، وكان للمستعرب سبيا كزاسس كنلس، أن يحقق ما عثر عليه مكتوبا باللغة الأعجمية، قدّم لها فريق البحث الإسباني بدراسة وافية، وبعد ذلك عملت المترجمة العراقية الكبيرة باهرة عبد اللطيف ياسين، على ترجمتها إلى اللغة العربية، مما أعان الباحثين على تلقّف قصة رحلة ذلك الحاج المدجّن إلى الديار المقدسة، ومنهم صاحب المقال الذي تحصل على نسخة ورقية من الرحلة، بعثتها المترجمة الكريمة مشكورة متفضلة، فكان أن قلب طرفيه في ذلك المتن الرحلي الجليل، وعنّت له عدد من النظرات فيه، مما عني بتحقيق تلك الرحلة، فكان أن أودعها في هذا المقال الذي يُعد الثاني، بعد المقال التعريفي الذي كتبته المترجمة باهرة عبد اللطيف ياسين، والمعنون بـ(**حول الترجمة العربية لمخطوط رحلة عمر بطون من آبلة إلى مكة المكرمة**)، والمنشور في مجلة المورد العراقية، في ضمن ملف خاص بالموريسكيين، سنة ٢٠٢٣م.

وهكذا فقد كان على الباحث أن ينظر في ذلك الكتاب، وقد دفعت مادته العلمية إلى تقسيم مقاله هذا إلى: مدخل (**سيرة مدجن**) بحثا عن الهوية التعريفية لصاحب الرحلة، وثلاثة أقسام: القسم الأول (**نظرات في المقدمة والتقديم**)، بحسب ما سطرته المترجمة الكريمة وفريق البحث الإسباني الموقرة، وحمل القسم الثاني، عنوان (**نظرات في تحقيق المتن**)، متابعة لضبط المتن، والمعالجات التي قاموا بها، والقسم الثالث (**نظرات في مكملات التحقيق**)، وهو ما عني بالكشاف العام والملاحق الخاصة بالكتاب، فكانت عناية صاحب المقال إبراز الجهود الكبيرة في تلك الأقسام، مع تتبع ما لم يتم ذكره، وتعقبه بنظرات نقدية لما فات ذلك العمل الجليل، وهو ما يقع فيه كل عمل بشري؛ إذا الكمال لله تعالى وحده، ومنه نستمد الحول والقوة.

وفي الختام شكري للمترجمة العراقية القدير، التي عكفت على ترجمة ذلك السفر الأندلسي المدجّن؛ لتعريبها النشرة الإسبانية، وتوجيه الباحث في تصحيح ترجمة عدد من مصادر الكتاب ومؤلفيه، كما الشكر لمحقق الرحلة لنقله نص الرحلة من

الأعجمية إلى الإسبانية، ولفريق البحث الإسباني بجامعة بلد الوليد؛ للدراسة القيمة التي قدموا بها الرحلة، وعلى متابعة تراث الأندلسي المدجنين والموريسكيين، وأرجو أن يحظى هذا العمل لديهم، بالقبول بما يكون ظلا لعملهم الكبير، وخطوة ترقب منجز الأندلسيين المتأخرين بشبه الجزيرة الإيبيرية.

كتب ببغداد المحروسة يوم عرفة ١٤٤٧هـ

مدخل: سيرة مُدجّن

شحّت المصادر بذكر معلومات وافية عن بطل الرحلة، وغاية ما يمكن أن يُركن إليه في التعريف بهاته الشخصية المسلمة المغمورة، هو ما قدّمه فريق البحث الإسباني، الذي عمل على تحقيق متن الرحلة، ومهّد لها بتقديم وافية. فقد ذكروا أن اسمه **عمر بن أليكارو آل بطون**، فكان ذلك عمدتهم، وهو يفتشون عن معلومات شخصية، تعين في البحث عن هاته الشخصية. بلحاظ أنهم أقروا أن رحلته، لم تمنح الباحث معلومات التعريف بعمر بطّون، وكان لهم أن يفتشوا أصول تلك الأسرة في مصادر أخرى، فضلا عن الإرشيف الخاص بمدينة آبلة، فظهر أن أصل الأسرة من آبلة، كذلك وجدت إشارة في السجل التاريخي، بشأن عائلة بطون في مدينة بلنسية، بين سنة ١٣٩٦م وسنة ١٤٠٢م، ذلك بعد سقوطها بيد خايمي الأول، ذهب إلى نموذج فريد لصمود المدّجنين، واندماجهم في حياة جديدة تحت الحكم المسيحي؛ فقد بينوا: (إن دون يوسف بطون هو ابن دون محمد بطون الذي استأجر من أملاك الكاتدرائية، قطعة أرض بجانب الحمام القديم، قريبا جدا من مسجد القبلة، أي في قلب حي المسلمين الواقع، في حي سان نيكولاس الحالي). (بطون، ٢٠١٢، ٥١).

ويبدو أن ذلك اللقب الرسمي الذي حملته تلك الأسرة المدجّنة، يمثل اعترافا واضحا من السلطة الحاكمة بوجاهتها الاجتماعية، كما أن استئجار محمد بطون، قطعة أرض تابعة لأملاك الكاتدرائية، قد كشف محاولة هذه النخبة التمسك بأرض أسلافهم الأندلسيين، وهو ما جعل من سيرة يوسف بن محمد بطون، مشهدا واضحا لاستمرار الوجود الإسلامي ببلنسية، وصورة محلية للتحول من السيادة الإسلامية، إلى

الجالية المدجّنة، وعلى وفق ذلك التحول الكبير، تشكلت هوية الحي المدجّن وامثاله من الأحياء المسلمة، كان ذلك في القرن الثالث عشر الميلادي، وهو القرن الذي شهد ظهور طائفة المدجّنين بعد حرب الاسترداد، كما ذكر محمد عبد الله عنان عن أحوال المدن الأندلسية عصر ذاك، قائلا: (بقيت في القواعد والثغور التي استولى عليها النصارى، جموع كبيرة من المسلمين، الذين حملتهم ظروف الأسرة ودواعي العيش، على البقاء في موطنهم القديم، تحت حكم الإسبان، سادتهم الجدد، وأولئك هم المدجنون). (عنان، ١٩٩٧، ٥/٥٦).

والجدير بالذكر أن صاحب الرحلة، قد تردد ذكره مرة أخرى، في ضمن معاملة عقارية جديدة سنة ١٤٩٠م، وقد كان ظهور اسم عمر بطون، كطرف متعاقد مع دير كاثوليكي جنوب بلنسية، يمثل حضورا اقتصاديا واجتماعيا، اختصت به عائلة بطون المدجّنة، وقد بيّن فريق البحث الإسباني، ذلك بقولهم: (وجدنا اسم عمر بطون كطرف في عملية استئجار، قام بها مع دير تابع لإحدى الرهبانيات الكاثوليكية جنوب المدينة، بالقرب من حي المسلمين القديم، حيث كان هذا الدير يملك عددا كبيرا من المنازل وحظائر الحيوانات وقطع الأراضي المسيجة والبساتين في حي المسلمين، فضلا عن الأراضي الزراعية). (بطون، ٢٠١٢، ٥١).

كشف هذا النشاط الاقتصادي، تكيفا ضروريا اتبعه المدجّنون؛ حفاظا على حضورهم عند السلطة، ومن ذلك تعاقد عمر بطون مع الكنيسة، بعدما أحرزت مساحات واسعة من حيّهم، ما يثبت أن عائلة بطون، تمسكت بأرضها في آبلة القشتالية، وكان ذلك بحسب مناخات الحرية النسبية وقتذاك، ذكر ذلك محمد عبد الله عنان، بقوله: (لبث المدجنون عصرا، يتمتعون في ظل ملوك قشتالة وأراجون بنوع من الطمأنينة والرخاء والأمن، فكان يسمح لهم بالاحتفاظ بدينهم وشريعتهم ومساجدهم ومدارسهم). (عنان، ١٩٩٧، ٥/ ٥٦).

أما عن عمل عمر بطون، فغاية ما بينه الإرشيف العقاري لمدينة آبلة، أنه كان يجيد البستنة؛ بحسب وثيقة سنة ١٥٠٠م؛ إذ كان والده صنائعيا معروفا؛ لأنه منح لقب

المعلم، وكان ابنه متخصصا في مباني الطابوق، كما ذكر في الأرشيف البلدي لمدينة دِل الكامبو، في ضمن الكتاب الأول للاتفاقات بلدية المدينة سنة ١٤٩٠م، الورقة ١٠٠. (بطون، ٢٠١٢، ٥٤).

فتبين أن أسرة عمر بطّون كانت معروفة بآبلة، وتفردت بنشاطها الاقتصادي بتلك المدينة، تبعا لمتجارتهم بالعقارات، ولممارستهم مهنة البناء، وهذه الأخيرة انتقلت إلى بطل الرحلة، وهو ما كشفته تلك الأيام المدجّنة، ما ذكره المستعرب مار غوميث ريناو، بقوله: (القانون الذي تمثل في سلسلة من الوثائق القانونية "مختصرات قانونية" في البيع والشراء والقروض والإيجار والميراث). (ريناو،٢٠١٥، ٣٩).

بلحاظ أن ثمة ظروف دعته إلى أن يغادر مدينته، وقد احتمل فريق البحث الإسباني احتمالات، دعته إلى ذلك، بقولهم: (لماذا قرر بطل كتابنا التخلص من المنزل والبستان في فترة زمنية وجيزة؟ أ لأنه فكر في الرحيل عن المدينة؟ أم لأنه تعرض لضغوط مادية بسبب الديون الناجمة عن الرحلة إلى مكة؟ أم لأنه أراد تسخير وقته الكتابة مخطوطة كبيرة سيقرؤها دي أريبالو بعد أعوام في آبلة). (بطون، ٢٠١٢، ٥٤).

وهنا نجد تعدد التأويلات، بشأن الأسباب التي دفعته إلى المغادرة، ويبدو أن فريق البحث الإسباني نظر إلى الظروف كافة، من الدون الوقوف على المسوغ الرئيس لمغادرة مدينة آبائه، ولعلها مما يدعو إلى تعزيز حضور المسلم؛ ليخفف من وطء الظروف القاهرة وقتذاك، أو ربما بسبب حرصه على تدوين رحلته الفريدة لأبناء جلدته ممن لم يوفق لما وفق له هو وخدينه محمد دل كرّال، ولاسيما من كان يسكن منهم بقشتالة. هذا وقد نبّهت الدكتورة باهرة عبد اللطيف ياسين، إلى أهمية تلك الرحلة الحجية المدجنية، وقد وصفتها بالاستثنائية، كما يظهر ذلك من حديثها عن ظلالاتها التاريخية، فقالت: (تعد رحلة عمر بطون ومحمد دل كرّال وثيقة استثنائية؛ لأنها تلقي الضوء على أحوال المسلمين المدجنين في إقليم قشتالة، كما أنها تقدم لنا تسجيلا مهما لمشاهداتهما في ديار المسلمين؛ بوصفهما قادمين من قشتالة في ظرف تاريخي دقيق، فقد غادرا عام ١٤٩١، أي قبل سقوط غرناطة آخر معقل للمسلمين، وحين عودتهما

لقيا الأحوال قد تغيرت تماما مع بدء حملات التنصير القسري). (ياسين، ٢٠٢٣، ٢٢٤).

وبذلك أمست تلك الرحلة عنوان هذين المدجّنين، ولم نقف على أكثر مما تمت الإشارة إليه، وهنا نجد توثيقا تاريخيا للمرحلة الدقيقة التي خرجا بها؛ بحسب ما رصدته من تحولات ديموغرافية وعقدية كبيرة، أناخت على الأندلسيين أيام التدجين؛ إذ بدأ خروجهما من قشتالة، وكانت غرناطة في عامها الأخير تحت السيادة الإسلامية، ولم تقف الإثارة التاريخية عند ذلك، بل بلغت ذروتها عندما اصطدما بواقع مغاير لما تركاه، حيث تسليم غرناطة وتسارع الأحداث بنحو ذريع، افتتحت به السلطات الإسبانية عهدا عصيبا على المسلمين.

كان ذلك دافعا إلى تقلص رحلات الحج، تحت سيادة الإسبان، ولم ترد إلا إشارات نادرة عنها وقتذاك؛ بحسب الظروف العسيرة التي حاصرت المدجّنين، ومن تلك الإشارات النادرة، ما أورده محمد عبد الله عنان، عن مناخات رحلة حجية مدجّنية مجهولة من مملكة نبارة، بقوله: (هناك وثيقة تذكر أن ملك نبارة طلب من ملك آراغون توفير الحماية لسفر ستة من الرعايا المسلمين للحج وذلك بسبب قيام المسلمين بتقديم الأعمال والخدمات في مملكة نافار، وكان منهم قواد شاركوا في تدريب قواتها). (عنان، ١٩٩٧، ٦٢)

أشرت هذه المفردات طبيعة الحياة العقدية للمدجّنين عصر ذاك؛ إذ تظهر نفوذهم في مملكة نبارة، ما يؤكد وجود مساحات واسعة من المصالح المتبادلة، المبنية على الاعتراف بكفاءة المدجّنين وحاجة السلطة لهم، والتزامها بحماية الحقوق الدينية والحرية الشخصية لهم، وإن كان كما يبدو منحصرا في نخبة خاصة، كانوا يمثلون ولاء المدجّنين للسلطة، بما تجلى في تقديم خدمات حيوية لها. ولكن الحال في قشتالة يختلف عن نبارة وأراغون، فكانت حركة عمر بطون وصاحبه، تمثل حركة فردية أحرزها هذان المسلمان المدجّنان؛ للقيام برحلة حج من قلب تلك المملكة الإسبانية إلى الديار المقدسة، بما شكل حدثا فريدا للمدجّنين القشتاليين، فكانت تلك الرحلة الأندلسية

المدجّنية، أول رحلة حج معروفة وموثقة بقشتالة، وصلت إلينا من تلك الأيام المغيبة، مثلت الشخصية الأندلسية المسلمة المتمسكة بأدبياتها العقدية، وجسّدت بفعلها المتفرّد، كسر المسلمين قيود قشتالة الإثنية، محولة بذلك أداء الفريضة المقدسة، من صورتها التعبدية إلى مشهد حضاري، يرسخ الهوية المسلمة المضطهدة عصر ذاك، بعدما تجاوزا واقع المسلم المدجّن والمضطهد في موطنه؛ ليرمقا واقع المسلم السيادي المستقر تحت السلطة المسلمة، فكانت الرحلة وسيلة روحية، تعزز عقيدة المدجّنين حين عودة الرحالة؛ بحسب المشاهدات المتعددة المنافع، تبعا لما أدركه عمر بطون ومحمد دل كرّال في رحلتهما. ومما يذكر في هذا الشأن، أن فريضة الحج كانت قد أسقطت عن المدجنين عصر ذاك؛ بسبب تغلب الإسبان على بلاد المسلمين، كما أفتى الفقيه المشهور أبو العباس الونشريسي (ت ٩١٤ هـ)، الذي عاصر تلك المرحلة العسيرة من حياة المدجّنين، وبين أن الإقامة في بلاد التدجين، ليس لها أي مسوغ شرعي؛ لأنها ستحولُ دون تحقيق فرائض المسلمين، ومنها فريضة الحج المقدسة، وهو قوله: (تحول دون الحج، ومنها حج بيت الله والحج وإن كان ساقطا عنهم؛ لعدم الاستطاعة، لأنها موكولة إليهم). (الونشريسي، ١٩٨٦، ٦٠).

وهكذا قدّم الفقيه أبو العباس الونشريسي، فتوى بالغة الأهمية في فهم التحولات المصيرية للأندلسيين، وهو يرقب تحولهم من التدجّين إلى التنصير، منذ حرب الاسترداد حتى تسليم مملكة غرناطة، ونعني بها سقوط فريضة الحج عنهم؛ لرضوخهم تحت حكم مناهض قبض حريتهم العقدية، فكان عجزهم السياسي، يمثل أساس فتواه الشهيرة، في عدم جواز البقاء في الأندلس، بعدما أوكلت حريتهم إلى سلطة معادية لدينهم، فتحول سقوط الحج عنهم، من رخصة تخفيفية لحالهم إلى إدانة شرعية لواقعهم المدجّن؛ إذ لم يرتضِ لمسلم العيش في بيئة معادية، تمنعهم ركنا من أركان دينهم الحنيف، وتجعله رهينا لرغبة انتقامية محمومة، وبذلك تمسي إقامتهم في بلاد الدجن (الأندلس سابقا)؛ سببا في الوقوع في المحظورات الشرعية.

وتأسيسا على ذلك فقد كانت رحلة عمر بطون وصاحبه، صورة فريدة لرحلة

ذينيك المسلمين القشتاليين، وهما يتوجهان من آبلة في قشتالة، بعدما مر ما ينيف على القرنين من الزمان، والمسلمون تحت السيادة الإسبانية، ولم يسمع عن نشاط رحلي أندلسي من مدجّني قشتالي، يتوجهون به حيث مكة المكرمة؛ لأداء ذلك الركن من الشريعة الإسلامية، ولم تدوّن المتون التاريخية إلا حركات نادرة في الممالك الإسبانية عامة، حظي به أفراد بعدد أصابع اليد الواحدة؛ بحسب ما وصل إلي أيدي الباحثين، بل لولا تلك الرحلة لما علمنا أصلا بذكر ذلك المسلم المدجن، الذي لم تصل إلينا إلا النادر من أخباره، بما تحصّل من رحلته التي قصت أخباره، فضلا عن إرشيف بلدته وسواها، بما تحصل معه هاته السطور اليسيرة جدا عن هويته الشخصية.

القسم الأول

نظرات في المقدّمة والتقديم

كان للباحثة باهرة عبداللطيف ياسين، أن تكتب مقدمة مهمة للرحلة، فضلا عن عملها الأساس في ترجمتها، على حين كتب فريق البحث الإسباني بجامعة بلد الوليد، تقديما مطوّلا لمناخات الرحلة والمدجّنين، كذكر أهمية رحلة الحج عند المسلمين؛ بحسب ما يتعرف عليه المسلم من جغرافية جديدة، فضلا عن الفوائد الأخرى من المنافع التي يشهدها الحجيج، كما تم التنبيه إلى المصاعب التي اعترضت طريقهم وقتذاك، وانتقل الحديث إلى بيان موجز لهاته الرحلة الحجية المدجّنية، وقد حددوا زمانها، والأماكن التي مرت بها الرحلة، بعدما انطلقوا من مدينة آبلة، فضلا عن جهود الباحثين الإسبان. فأوضح كل ذلك نشاطا فكريا، اتخذ من الثقافة الأندلسية تحت التدجّين، موضوعا للبحث في طبيعة التفكير المسلم، بما يعبر به عن صورة من صور المعرفة الإسلامية، تحت حكم الآخر الغالب، وقد بين الدكتور يوسف حسين دويدار ذلك بقوله: (عاش هؤلاء المدجنون في المجتمع المسيحي، وحاولوا التأقلم معه، والاندماج فيه، ومن هنا كثر الزواج بينهم وبين الإسبان، وفقد المدجنون بمضي الزمن، وتعاقب الأجيال، دينهم ولغتهم وأصولهم العربية). (دويدار،١٩٩٣، ١٨).

أولا: مقدّمة المترجمة:

عرضت السيدة المترجمة لمحة عن الرحلة، استغرقت بين (ص ١٣_ص ١٨)، بينت أنها أول ترجمة عربيّة للرحلة، وأن صاحباها انطلقا من آبلة بإسبانيا إلى مكة المكرمة، وبذلك فإنها الرحلة المدجّنية الأعجمية الوحيدة، بعدها وقفت عند أهمية مخطوط الرحلة، وما تفرد به من قيمة تاريخية ومعرفية، ولاسيما ما يتعلق بأدب الأندلسيين المدجّنين، في تلك الفترة الحرجة للمسلمين، فتكتسب المخطوطة قيمة تأريخية؛ بوصفها السجل التوثيقي الأول والوحيد لرحلة حج، خاضها مسلمان مدجّنان، وقد بينت أحوالها، فقالت: (تكمن أهمية هذه المخطوطة في كونها توثق لأول رحلة حج معروفة إلى مكة المكرمة، قام بها مسلمان مدجّنان من مدينة آبلة في أواخر القرن الخامس عشر، وفيها سرد لتفاصيل رحلتهما الطويلة الحافلة بالصعوبات والأخطار، وتسجيل لانطباعات وتعليقات ذات طبيعة متنوعة وجغرافية واجتماعية ودينية، عن البلدان والمجتمعات مرا بها، وهما يجتازان أراضي حوض البحر الأبيض المتوسط، من الغرب إلى المشرق المسلم). (بطون، ٢٠١٢، ١٣).

وبذلك فتحت نافذة فريدة على عالم المدجّنين، وصراعاتهم في الحفاظ على شعائرهم الدينية، وسط ضغوط التحول الكبرى في إسبانيا؛ لتؤكد في الوقت ذاته عمق الرابط الروحي، الذي دفعهما للتحرر من سطوة أراضيهم في آبلة، والمخاطرة بكل شيء في سبيل بلوغ مكة المكرمة، وتدوين تلك التجربة المهمة في ذاكرة التراث الأندلسي المتأخر، ويبدو أن ذلك يعود إلى فترة التسامح السياسي عصر ذاك، فقد ذكر المستعرب ليونارد باتريك هارفي: (بما أن المدجنين كانوا يعيشون داخل المجتمعات المسيحية، فقد كانوا بالطبع جزءا من النسيج الذي يكوّن تاريخ الدول المسيحية، وكان غيابهم عن المسرح السياسي، دليلا على موقف التسامح منهم، وقد كانوا عموما رعايا واتباعا مطيعين، وقد تم تقدير هذا الموقف). (هارفي،١٩٩٩، ٢٨٦).

بلحاظ أن خريطة الرحلة الحجية، قد شرعت بالطريق الطبيعي الذي سلكه المدجّنون، ولكن بعد ذلك ظهر أن الرحلة الحجية، اتخذت طريقا بحريا مباشرا نحو

الشرق، حيث إسطنبول، ثم ما لبث أن نكصت غربا؛ لتعود في طريقها البري إلى مكة المكرمة. وبذلك قدّمت مسارا غير مألوف في الوصول إلى الديار المقدسة، ولكنها عملت على ربط الرحلة بمحيطه العقدي، وما كان يحتوي شخصية المدجّن وطبيعته، فضلا عن ثقافته وتوجهاته المعرفية، وقد عاش ذلك في أكثر من أربعة أعوام ١٤٩١_ ١٤٩٥م، وقد شملت رحلته؛ تونس، وإسطنبول، وحلب، ودمشق، والقدس، والقاهرة، وسيناء، وجدة، ومكة المكرمة، كما هو واضح من سرديات الرحلة، وهو ما يمثل صورة الانعتاق الوجودي للأندلسي المدجّن، بعدما فقد السيادة على أرضه، وأمسى جالية في بلاده، وهو ما بينه الدكتور حسين يوسف دويدار حال المدجّنين، بقوله: (إنهم تعرضوا لاضطهادات شبه دائمة، فقد أقاموا في أحياء خصصت لهم في أكثر من مائة مدينة، كمواطنين من الدرجة الثالثة في بلاد كانوا يحكمونها بالأمس). (دويدار،١٩٩٣، ١٥).

بعد ذلك ذكرت المترجمة الكريمة، فريق البحث الإسباني، الذي أعدّ تقديما سبق تحقيق مخطوط الرحلة، ومدى عنايتهم بتراث المدجّنين والموريسكيين، فتتجلى القيمة المنهجية لهذا التقديم؛ بوصفها نتاج تظافر جهود بحثية مكثفة لفريق علمي، فقالت: (أعد هذه الدراسة فريق من الأساتذة الباحثين من جامعة بلد الوليد من العلمية، من مختلف الأقسام العلمية، بالتعاون مع المستعرب شبيا كزاسس كنلس، الأستاذ الدراسات العربية–الإسلامية والمخطوطات الموريسكية والمدجنية في جامعة سالزبورغ). (بطون، ٢٠١٢، ١٤).

ولم يفتها بيان أن فريق البحث الإسباني، لما يزل يعكف على تعقب آثار الوجود الإسلامي، ووضع الدراسات عن المسلمين، وعن الثقافة الإسلامية من جوانبها المتعددة، وقد قادت جهودهم البحثية الدؤوبة، إلى الاعتراف التاريخي بواحدة من أهم الجماعات الإسلامية المدجّنة، في خواتم العصور الوسطى الإسبانية، وأكبرها على الإطلاق حينذاك، ونعني بها تلك التي عاشت في مدينة آبلة، شرق العاصمة مدريد حاليا.

وتأكيدا على ما التفت إليه الباحثون المعاصرون في الدراسات الأندلسية المتأخرة؛ فقد نبّهت إلى أهمية التحلي بالموضوعية، ودراسة الآثار التي تخصّ المدجّنين والموريسكيون، بعيدا عن التعصب الديني، والتفات الجامعات الإسبانية إلى الهوية الوطنية لأولئك المسلمين، تلك الهوية التي امتنعت السياسة الإسبانية إلى هاته اللحظة عن الاعتراف بها، ومن ثم الاعتذار لما وقع من حيف تاريخي على الموريسكيين خاصة، وكان يعمل على تقويض وجودهم، وتشتيت جموعهم، بلحاظ أن المرحلة المدجّنية، كانت تحمل اختلاف المدجّنين عن الموريسكيين، وهو ما لخصه المستعرب لويس برنابيه بونس، بقوله: (إن الاختلاف بين المدجن والموريسكي، ليس زمنيا فقط، لكنه أيضا اختلاف ذو طابع ديني وقانوني واجتماعي، هذه الاختلافات في غاية الأهمية، لأن في حين كان المدجن يستطيع أن يمارس دينه الإسلامي بحرية، ويتحدث باللغة العربية، إذا كان يعرفها، على النقيض من ذلك، كان الموريسكي المتعمد قسرا والمتنصر خارجيا، يشعر داخليا فقط أنه مسلم، ولم يكن يتمتع بالتعاطف على الأقل من الطبقة السياسية والدينية الحاكمة). (بونس،٢٠١٥، ١٥٦)

وهكذا سارت الدراسات الإسبانية المعاصرة، في سبيل علمية نأت عمّا وقع فيها من سبقهم، فكانت تبتعد عن العقلية الهدّامة لتراث المدجّنين والموريسكيين؛ لتظهر أهميته الحضارية، ووضعه في ضمن حيزه الطبيعي، بوصفه مرجعية وطنية إسبانية لمسلمين عاشوا على ترابها، ما يظهر رغبة حديثة في استيعاب التعدد الثقافي؛ بوصفه جزءا من الشخصية الإسبانية المعاصرة. كما بينت المترجمة: (تمثل هذا الاهتمام في عصرنا الحالي في العناية بالآثار العربية الإسلامية والمخطوطات الموريسكية والمدجنيَّة، بعد أن أصبح كثير من الجامعات والمراكز البحثية الإسبانية المهتمة بهذا الموضوع، يعنى بجمع المخطوطات وأخبارها، داخل إسبانيا وخارجها، والعودة إلى ما حفظ منها في المكتبات الوطنية والعالمية ومراكز البحوث المتخصصة، بغرض دراستها وتسليط الضوء عليها، لكن هذه المرة بوصف الموريسكيين مواطنين إسبان ومسلمين معا). (بطون، ٢٠٢١، ١٥).

وعليه فإن هذا الاهتمام المتزايد بترميم الآثار العربية الإسلامية، ومن ثم دراستها بموضوعية وحيادية، يمثل اعترافا إسبانيا متأخرا، لكنه اعترافا جوهريا؛ لأنه يعنى بمفهوم المواطنة التاريخية؛ لذا تعرضت المترجمة الكريمة إلى عنوان مهم، وهو (**المخطوطات المكتوبة بلغة الألخميادو**)، عرضت فيه أوليات العناية بالمخطوطات المدجنيَّة والموريسكية، وقد أرجعتها إلى الفن التاسع عشر الميلادي تحديدا عام ١٨٧٨م، بما يوضح الحركية التوثيقية من مفهوم الاسترداد المعرفي، الذي تجاوز مرحلة إحصاء الإرشيف للشخصية الأندلسية المتابعة، إلى الانتقال بها إلى الذات الفاعلة معرفيا. وهو ما بينته في بيان التعريف بأول من تصدى إلى ذلك العمل، وهو المستعرب "إدواردو سابيديرا"، وقد ذكرته المترجمة ذلك بالقول: (وضع أول كشاف للمخطوطات والكتابات المحفوظة بلغة الألخميادو حتى ذلك الحين، وقدّمه بمناسبة انضمامه إلى الأكاديمية الملكية الإسبانية، وزاد عليه بنشر «فهرس عام للأدب المكتوب بالألخميادو»، حدّد فيه المخطوطات وأمكنة حفظها، سواء في المكتبات العامة أم المكتبات الشخصية المعروفة آنذاك. وكان العدد الذي ثبته هو مئة وخمس وثلاثون مخطوطة، بعد أن واصل بحثه ليصل في قائمته إلى ضم مخطوطات أخرى غفل عنها أو تم اكتشافها في مرحلة لاحقة. وفي عام ١٣٣٠ هـ /١٩١٢م، زاد عليها المستعربان ريبيرا وآسين سبعا وسبعين مخطوطة). (بطون، ٢٠٢١، ١٥)

إن جوهر اللغة الأعجمية، تمثل ثنائية الهوية البيئية؛ فهي لغة مزدوجة من صوتية إسباني رومانسي، ومشهد كتابي عربي، وهذا الازدواج المعرفي يكتنز صراع الوعي الأندلسي، الذي حاول التوفيق بين انتمائه للأرض الإسبانية، وتمسكه بمرجعيته الثقافية الإسلامية، وقد ذكر آنخل جانثالث بالنثيا، فحوى عملهم أولئك القوم بقوله: (لم يتخلوا عن أحرف الهجاء العربية، واستمروا يكتبون بها ما لديهم من المعارف؛ للحفاظ على عقيدتهم من ناحية، ولتعمية متعقبيهم عن محتوى ما يكتبون من ناحية أخرى). (بالنثيا،١٩٥٥، ٥٠٧).

هذه البدايات كانت صورة لجهود الكبيرة، التي قدمها أولئك المستعربون الإسبان، وما كانوا يتعاهدوه من الحفاظ على ذلك التراث الأندلسي؛ بوصفه تراثا علميا يؤرخ لمرحلة مهمة، مسكوت عنها ببلادهم، وكان ذلك أساسا لعمل الباحثين لاحقا، وهو ما أكدته المترجمة الكريمة، مقررة صعوبة حصر الأعداد الحقيقة للمخطوطات أعجمية، وتوزعها على أماكن متعددة من خزائن الكتب العامة داخل إسبانيا وخارجها، وقد نبهت إلى أهمية الدراسات الموريسكية الحديثة، بقولها: (أما الأسباب الأولية التي دعت إلى الاهتمام بالأدب الموريسكي بعامة، والمكتوب بالألخميادو بخاصة فهي متعددة، لكنها في الماضي كانت تنطلق من منظور تقليدي، هو دراسة تاريخ إسبانيا وتأثير طرد الموريسكيين وتداعياته على واقعها، بينما أصبح الطرح الحديث الآن يتناول موضوعه الموريسكيين وما حل بهم من منظور آخر يتفاعل مع محنة الخاسر، وليس تدوينا أفقيا استرجاعيا لما خطة الظافر). (بطون، ٢٠٢١، ١٦)

وهذا الانتقال يمثل تحطيما لهيمنة معرفية فرضها المنتصر، واستبدالها بأخرى تعترف بالمسلم؛ بوصفه عنصرا مكوّنا للهوية الإسبانية، وبذلك لم يعد الأدب المكتوب بالأعجمية مجرد وثيقة لغوية مهجّنة، بل أمسى شهادة ذاكرة تاريخية؛ إذ يتم استحضار ثمانية قرون من الوجود العربي، ليس مرحلة احتلال أو عبور غريب، بل مكونا أصيلا في الشخصية الإسبانية التي تحاول التصالح مع ذاتها، عبر إنصاف المغلوب معرفيا وتاريخيا، فخلصت السيدة المترجمة إلى بيان قمين بالذكر، وهو أن الاهتمام لما يتزايد بتراث المدجّنين والموريسكيين، وهو ما حتّم على الباحثين أن يتواصلوا بموضوعية، مع ذينيك التراثين المسلمين بأرض إسبانيا، بعد إرساء التنوع الديني والثقافي في إسبانيا، وما شهدته من فعاليات أكاديمية وثقافية بهذا الشأن.

وبعد أن خلصت من ذلك، توجهت المترجمة الكريمة تلقاء عنوان آخر، وهو **(لغة المخطوط وصعوبات الترجمة)**، وقد تحدثت عن ذلك بعدما حددت مكان المخطوط، وعملها في الترجمة مع ذكر صعوبات، مرّ بها المخطوط نفسه، ما يؤكد أن فعل الترجمة تجاوز النقل اللغوي، بل تحرير معرفي للنص من الأسبنة، وإعادة إدماجه

في الثقافة العربية؛ لبيان سيرة التغريب التي عاشتها الشخصية الأندلسية في أواخر عهدها. فقالت في وصف الكتاب الذي عكفت على ترجمته تقديما وتحقيقا، أنه: (ترجمة عربية لنص رحلة عمر بطون من الإسبانية، وليس دراسة نقدية تاريخية أو لغويَّة لها. وقد بذلنا جهدا كبيرا في نقل المخطوطة إلى العربية بترجمة حرفية متماسكة، على الرغم من أن نصها الأصلي يشكو ضياع كلمات سطور كثيرة وأحيانا صفحات كاملة بالتلف الذي أصابها). (بطون، ٢٠٢١، ١٧)

ومع ذلك فقد أبرزت المترجمة الكريمة، ما بذلته من جهود كبيرة، أوضحت فيها طبيعة عملها، إزاء مخطوط عانى الكثير من الثغرات؛ بسبب تراكم عاديات الزمن عليه، بما قد يمحو الدليل المادي على المأساة الثقافية، التي تعرض لها المسلمون، ومع ركاكته فقد مثّل إعادة لصوت المهمش، الذي سُلب منه حقه في التعليم واللغة السليمة. قالت: (سعينا قدر الإمكان للحفاظ على أسلوب مدوّن الرحلة المجهول، الذي اتسم أحيانا بعدم الوضوح وقصور التعبير وخلط الصياغات والأساليب اللغوية الإسبانية والعربية، فضلا عن عدم الدقة في السرد والوقوع في بعض الأخطاء التاريخية ولا يفوتنا هنا أن نذكر بأن هذه هي بعض سمات الأدب المكتوب بلغة الألخميادو التي اضطر إليها المسلمون في إسبانيا). (بطون، ٢٠١٢، ١٧)

وهو ما جعل لغته الأعجمية الهجينة لغةً اضطرارية، تعبر عن محاولة العقلية المسلمة، التمسك بجذورها اللغوية العربية، عبر أدوات لغوية استثمرها من خصومه؛ ليرصف فعلا معرفيا بحسب هذه الازدواجية اللغوية المستعملة، فضلا عن طبيعة كتابة المخطوطات، فقد أشارت إلى ذلك الضنك الثقافي لتلك المخطوطات، بقولها: (كانت جميع المخطوطات المدجنة والموريسكية، تنسخ على الورق، إلا في الحالات الوثائقية، شديدة الاستثناء، كانت تنسخ على الرق، وتحمل العديد من أوراقها علامات مائية). (مونيوث، ٢٠١٥، ٢١٢).

بعد ذلك قررت مدى الصعوبة التي واجهتها، وهي تنقل إلى قرّاء العربية، ترجمة ذلك المخطوط، مع شيء من تصويب على ندرته، وأن هذا الجهد المنهجي، يجلي

الرغبة في تحويل المخطوطة، من أثر مغلق إلى معرفة مشاعة، تهدف إلى إنصاف تجربة المدجّنين والموريسكيين، عبر جعل أدبهم يستوعبه الوعي العربي المعاصر، متجاوزا بذلك عوائق الزمن واختلاف الألسن. قالت في ذلك: (لكل ما ذكرناه سابقا نعترف بصعوبة ترجمة المخطوطة إلى العربية، وقد اجتهدنا في إضاءة بعض المصطلحات، أو الإشارات التاريخية في الهامش للقارئ غير المتخصص في تاريخ الموريسكيين والمدجّنين). (بطون،٢٠٢١، ١٧_١٨).

وبذلك أوضح قراءة هذا الاعتراف، بيان المنظور المعرفي للترجمة؛ بوصفه جسرا تواصليا بين عالمين متباعدين، يعيد ربط النص المغيّب بذاكرة أندلسية شجية، فتمسي مانحةً القارئ غير المتخصص، أدوات الدخول إلى الوعي المرتبط بالمدجّن وبالموريسكي، في ضمن تلك المنطقة الرمادية الوسطى، التي تلتقي فيها الهوية الإسبانية بالمرجعية الإسلامية.

ثانيا: تقديم فريق البحث الإسباني:

أما عن تقديم فريق البحث الإسباني بجامعة الوليد، فقد بسطوا الحديث بين (ص ١٤_ ص ٩٠)، فذهبوا إلى أن الاعتراف التاريخي بالمدجّنين، يمثل رد اعتبار لتلك الجماعة التي صاغت هويتها الاجتماعية المزدوجة، مثلت اندماجها في المجتمع الإسباني، والاحتفاظ بالذاكرة الثقافية العميقة؛ لتصبح الدراسات المنجزة حولها تجسيرا اجتماعيا، في طبقات الوعي الجمعي لجماعة بشرية، صمدت طويلا قبل أن تُجبر على الرحيل أو التنصّر، وقد بينت ذلك المستعربة لوثي لوبيث بارالت، بقولها: (هؤلاء الموريسكيين الذين تحولوا إلى أقلية مضطهدة، ومحكوم عليها بالاستئصال، أنتجوا أثناء محنتهم الجماعية_ وربما بسبب ذلك_ أدبا رفعا لم يحظ حتى الآن بالقليل من الدراسة، وهو الأدب الموريسكي أو المدجن). (بارالت، ٢٠٠٠، ٢٥٢).

بعدها تحدث الباحثون عن المنجز الإسباني، في ضمن الدراسات المدجّنية والموريسكية، عن طريق مجموعة من الباحثين الإسبان، تحت تسمية مجموعة البحث

الخاص بالمدجّنين والموريسكيين، وقد أنفقوا أعواما من العمل الجاد، ارتبط مع المؤسسات الرسمية؛ بحسب الجغرافية المحلية التي اختصت بها، فشرعت سبيلا مهمة، فبينوا بذلك أهمية البحث في ذلك؛ لما يمثله من الاعتراف بخصوصية إسلامية، مسكوت عنها في التاريخ الإسباني، قالوا: (مثلت دراسة جماعات المدجّنين والموريسكيين في آبلة الهدف الأولي؛ لأنها تتعلق بأكبر جماعة إسلامية معروفة بشكل جيد حتى هذا التاريخ. أتاحت الدراسات المنجزة والمعلومات الآثارية والتراثية والأرشيفيَّة والببليوجرافية الفرصة للاعتراف التاريخي بواحدة من أكثر بواحدة من أكثر الجماعات الإسلامية في الأعوام الأخيرة من العصر الإسباني الوسيط). (بطون، ٢٠٢١، ٢٠)

إن ذلك الجهد كان محفزا للباحثين الإسبان؛ ليوجهوا أنظارهم نحو تلك المرحلة المظلمة في تاريخهم، ما دعاهم إلى التنقيب في الذاكرة المدجّنية؛ بحسب جغرافية المسلمين وقتذاك، وهذه بدورها كانت دعامة لدراسات اجتماعية، رافقت الدراسات التاريخية، مما يحتاجه المجتمع الإسباني، ولم يعد أثرها يقتصر على الجامعات فحسب، ما يدعو إلى بيان أهمية تلك الجهود الاستثنائية في زمانها ومكانها، بعدما غمطت قرون النسيان حقها، فخلصوا إلى الحديث عن عملهم في رحلة عمر بطون، بقولهم: (يشكل هذا العمل جزءا من المسار العملي والتعاوني القائم بين باحثين متخصصين في شتى المجالات، ذلك أنَّ رحلة الحج الاستثنائية التي قام بها مسلمان قشتاليان إلى مكة في خواتم العصر الوسيط تحظى بأهمية لا جدال فيها، سواء من وجهة النظر التاريخية أم اللغويَّة. فضلاً عن ذلك فإنها تمثل رحلة في أراضي البحر الأبيض المتوسط من الغرب المسيحي حتى الشرق، كما تعني لقاء بين ثقافات وأديان مختلفة). (بطون، ٢٠١٢، ٢١)

انتقلت تلك الرحلة من سرديتها التاريخية؛ لتصبح موجها لفهم التعددية في العصر الحديث، بما يجسد فكرة الهوية المزدوجة، التي لم ترَ تناقضا في أنها إسبانية اجتماعيا إسلامية عقديا، تمثل حال المسلمين في الشدة والرخاء، وقد بيّن ذلك الدكتور حسين يوسف دويدار بقوله: (إذا كان المدجنون قد عاشوا أوضاعا قاسية في الأعم

الأغلب، إلا أنهم مرّوا بفترات قليلة فيها شيء من الانفراج والتسامح). (دويدار، ١٩٩٣، ١٨)

وبذلك أظهرت حكاية عمر بطون ومحمد دِل كرال، عمق التفاعل الثقافي، وأهمية صياغة الهوية الإسلامية، عبر الدمج بين القيم الدينية والخصوصيات المحلية، بما يقدّم رؤية عملية لإدارة التنوع الثقافي، فيجعله جسرا تواصليا، يربط بين أصالة الهوية ومتطلبات التعايش المعاصر، وهو ما بينوه في قولهم: (إن حكاية بطون ومحمد دِل كرال تمثل وثيقة استثنائية للتعرف على ماضينا بتفاعله الثقافي المشترك ودراسته وتحليله وبخاصة ماضينا المتصل بالإسلام، كما أنها تعين على فهم وإدارة حاضرنا المتسم بتنوع الثقافات على التعددية الدينية). (بطون، ٢٠٢١، ٢١)

كان على الباحثين الإسبان، أن يقسّموا دارستهم المتميزة على مراحل ثلاث، تناولت كل مرحلة محطة من محطات التعريف بجغرافية المسلمون بقشتالة، وصولا إلى الحديث عن المخطوطة التي هي أصل البحث، وقد أخذوا على أنفسهم أن يبرّزوا في كل محطة، ما يمكن أن يفصح عن أهميته التي تحرزها مادة المخطوطة، فسار حديثهم بخطىً مدروسة في ثلاثة عناوين رئيسة، تضمنت تلك الدوائر المعرفية المدجنة في التاريخ والثقافة والعقيدة والأدب، وهي: (الأولى **المسلمون القشتاليون في أواخر العصر الوسيط، والثانية ورحلات الحج إلى مكة من شبه الجزيرة الإيبيرية، و الثالثة مخطوطة الرحلة).** وقد انتظمت تحت هذه العناوين الرئيسة، الكثير من المفردات التاريخية والعقدية والأدبية، مما يعنى بالشؤون المحلية للمدجنين عصر ذاك، وكان لفريق البحث الإسباني أن يتابع تلك المفردات، بما قدّم صورة واضحة عنها.

أما ما يتعلّق بالعنوان الأول (**المسلمون القشتاليون في أواخر العصر الوسيط)**، فقد قدّم فريق البحث الإسباني، حديثا مسهبا عن المجتمعات الإسلامية بين (ص ٢٣_ ص ٦٠)؛ لما لها من أهمية في تسيير شؤون جغرافيتهم الحضارية، على الرغم من أنهم شكلّوا أقلية عند ذاك، وكانوا صورة للمجتمعات الإسلامية المدجّنة، في القرن الرابع عشر الميلادي، ومع ما قدموه من منجز كبير، إلا أنهما لم يكونوا محط

عناية الباحثين، كما أظهر ذلك فريق البحث الإسباني، لكن ذلك لم يمنع من لفت الأنظار إليهم مجددا في الدراسات الحديثة، بقولهم: (بدأت تظهر في السنوات الأخيرة دراسات متخصصة تعنى بواقع المسلمين القشتاليين مبرزة أهميتهم التاريخية بوصفهم مجموعة أخرى من مكونات المجتمع القشتالي، وتتقصى حضورهم الحقيقي والفعلي، وحفاظهم على سمات هويتهم المتمثلة في الثقافة الإسلامية). (بطون، ٢٠٢١، ٢٤)

وهو ما يتقصى معه سبل الحفاظ على مزايا الهوية الإسلامية، ودراسة أدوات المقاومة الثقافية الناعمة؛ فالمدجّن القشتالي لم يخضع سياسيا للحكم القشتالي فحسب، بل كان أمينا لذاكرة إسلامية تحت ذلك الحكم، ومن ثم فإن هذا التحول في نظرة الدراسات، يرسي مفهوم المواطنة المتعددة، وبه يتم الاعتراف بتعدد الثقافة في الوسط القشتالية عصر ذاك، كما يصوّر بعضا منه الدكتور علي الكتاني بقوله: (ظلت قشتالة تخاف من تأثيرات الثبات الغرناطي على موريسكيي قشتالة، فصدر مرسوم ملكي في فبراير سنة ١٥١٥م، أعلن في طليطلة يحرم فيه بتاتا على المنصرين حديثا في أية جهة من مملكة قشتالة، أن يخترقوا أراضي مملكة غرناطة، أو يتصلوا بموريسكيي غرناطة، وعقوبة المخالف الموت والمصادرة). (الكتاني،٢٠٠٥، ٨٢).

كان من الضروري بيان الخريطة العمرانية للمدجّنين، كما عرف بها فريق البحث الإسباني، وهي تقع في الأراضي القشتالية، الواقعة شمال السلسلة الجبلية الوسطى، ما جعل من هذه الجماعة تجمعا بشرية، حفظت التراث المدجّن والموريسكي من الاندثار السريع، وحوّلت الوجود الإسلامي من مجتمع مهيض، إلى مكون اجتماعي يتوسط مملكة قشتالة، وهو ما يؤكده قولهم: (ضمت مدينة آبلة جماعة المسلمين التي هي أكثر عددا، إذ وصل تعدادها في أواخر القرن الخامس عشر إلى ٧٥٠ شخصا، تليها مدينة بلد الوليد التي ضمت نحو من ٥٠٠ شخص، ثم آريبالو وأغريدا اللتان اقتربتا من هذا الرقم). (بطون، ٢٠٢١، ٢٧)

ومما ينبغي ذكره أن أولئك المدجّنين، نظموا أنفسهم على وفق نظام خاص بهم، يتفردون به في قشتالة، وتمكنوا بوساطته من العيش وقتذاك، ما جعل الوجود

الإسلامي في مدن قشتالة، يمثل وجودا راسخا، وليس مجرد ظاهرة عابرة، وهذا التماسك هو ما تفسّره الأرقام السكانية، حيث آبلة وبلد الوليد، وتمثلها قواعد صلبة للتنظيم، وعليه ذكر فريق البحث الإسباني: (كان أغلب المسلمين القشتاليين، يلتئمون في مجموعات، وينتظمون ضمن هيئة يطلق عليها الجماعة، تعمل على ضمان الحياة اليومية وفقا لمبادئ الإسلام وتعاليمه، كما أنها تنظم علاقتهم بالسلطات المسيحية في المدن التي يقطنون بها). (بطون، ٢٠٢١، ٢٩)

إن هذا التنظيم الاجتماعي، يظهر نمطا تنظيما، لم يكن المسلمون القشتاليون فيه، مجرد أفراد مبعثرين، بل مجموعة سكانية واعية بضرورة التجمع المحلي؛ لضمان البقاء، وبذلك فإن الجماعة، تمثل الوحدة الديموغرافية والسياسية، التي مكنت هذه الأقلية من الحفاظ على كينونتها، مع وجود عدد من القوانين التي تسمح بعدد من الحريات للمدجّنين، ومنها قانون **"بالما سنة ١٣٤٠م"**، وقد بين ليونارد باتريك هارفي فحواه بقوله: (ينطوي على عدد من المزايا نجدها في كثير من الوثائق، ونرى بشكل خاص أن المسلمين، كان يسمح لهم بالبقاء على دينهم وقوانينهم (الشريعة والسنة)، وأن يكون لهم قضاتهم). (هارفي،١٩٩٩، ٢٩١).

ومما ينبغي ذكره أن فريق البحث الإسباني، قد ذكر مدونة **"القانون رقم ٨٠"**، الذي أصدرته السلطات القشتالية؛ بوصفه صورة للتسامح الذي أبداه أولئك القوم إزاء المدجّنين، بما يعني أن هذه المدونة، كانت وسيلة سياسية؛ لإدارة التعددية في دولة تسعى؛ لفرض هيمنتها مع الحفاظ على التوازن بين مكوناتها المختلفة، ما منح المسلمين واليهود كيانا قانونيا، يحميهم من التجاوزات الفردية أو التعسف الأمني داخل حدود فضائهم، جاء فيه: (على المؤمنين في المدينة أو مسؤول الشرطة، ألا يلقوا القبض على المسلمين واليهود في أمكنتهم الخاصة بهم في حي المسلمين وحي اليهود، وإن لم يحملوا العلامات المميزة). (بطون،٢٠٢١، ٣١)

وهذا يشير إلى وجود عقد اجتماعي ضمني، يحمي هذه الأقليات مقابل ولائهم السياسي، فضلا عن مشاركتهم الاقتصادية، وبذلك تحوّلت هذه الأحياء إلى مناطق

آمنة، تخضع لقوانينها الخاصة "**الجماعة**"، بعيدا عن التدخل المباشر للسلطة المسيحية، التي كانت تقبع على أنفاس المدجنين عصر ذاك، وهو ما نبّه إليه فريق البحث الإسباني، بالقول: (كانت مجموعة منخرطة في التنظيم والبنية الاقتصادية والاجتماعية لمملكة قشتالة، وهي متجانسة إلى حد كبير من حيث خصائصها الثقافية، وأنها على الرغم من وضعيتها كأقلية فقد كانت تمارس شعائر الإسلام ضمن المجتمع المسيحي). (بطون، ٢٠٢١، ٣٩)

وهكذا لم يكن هذا الوجود، قائما على العزلة المطلقة، بل على تعددية وظيفية، سمحت للمسلم بأن يكون فاعلا اقتصاديا وإداريا واجتماعيا، وهو ما يفسر صمود هذه التجمعات السكانية، حتى اللحظات التاريخية الحرجة التي سبقت التحولات السياسية الكبرى، وهو ما يمثل حجم المدجّنين وقتذاك. بعد ذلك

ذكّر فريق البحث الإسباني، باحتفاظ الجماعة المسلمة في آبلة بامتيازات معينة، ما يثبت أن الحضور الإسلامي، ترسّخ في العمق الجغرافي لإسبانيا الوسيطة، فكان صامدا أمام تحولات القوى، ومحافظا على هويته المؤسساتية، عبر قرون من التعايش، فقالوا: (هؤلاء المسلمون لم يكونوا مجموعة قليلة الشأن، وهذا ما تثبته تلك الوثيقة التي تسجل وجود «مسجد كبير» أو مسجد المدينة الذي كان داخل السور، وهو ما يجعلنا نفترض وجود مسجد آخر ثانوي في حيث كانت تعيش فيه أكثرية مسلمة. وثمة كتاب مخطوط تابع للكاتدرائية بتاريخ عام ١٣١٥ م / ٧١٥هـ يورد اسم الفقيه علي أو مسجدا الضواحي). (بطون، ٢٠٢١، ٤١)

فشكل وجود المسجد الكبير داخل أسوار المدينة، إلى جانب مساجد الضواحي، وثيقةً تاريخية حاسمة، نفت رواية تهميش الدور الإسلامي بقشتالة، في القرن الرابع عشر الميلادي، كذلك كان لهم أثرهم الكبير في تسيير الحياة الاقتصادية، وفي هذا الشأن ذكر المستعرب ليونارد باتريك هارفي: (أصبح التدجين صيغة بالغة الرسوخ في النسيج الاجتماعي الإسباني في أواخر العصر الوسيط). (هارفي، ١٩٩٩، ٢٨٥).

ومما يلفت النظر في هذا البحث المسهب، هو تناول فريق البحث الإسباني، قائمة مسلمي آبلة، فذكرت فيها الأسماء المتداولة بين الجماعة المسلمة، وهو ما ورد في سجل البلديات، والسجل العام للختم الملكي، ما أظهر معه تشابها في سلوك التسمية، بين مناطق جغرافية متباعدة، في المدة (١٤١٠_ ١٥٠٩م)، فقد ذكروا عن بيانات السجلات الإسبانية التي تحدثت عن ذلك بالقول: (ثمة قائمة بأسماء ٦٣١ مسلما من المدجنين البلنسيين، تؤيد أنَّ أكثر الأسماء شيوعا، تتطابق تماما مع تلك التي كان يفضلها المدجّنون القشتاليون، واللافت للنظر هو أن اسم (علي) في كلتا الحالتين لم يحتفظ بالصدارة كما كان الحال في آبلة، بل كانت لاسم (محمد). لذلك فإنَّ هذه البيانات تظهر لنا سلوكيات متشابهة جدا بين أفراد هذه المناطق الإسبانية الثلاث في مثل هذا البعد المميز في مجال التسميات). (بطون، ٢٠٢١، ٤٨)

وهو ما يثبت أن الجماعات المسلمة، كانت تمثل حضورا ديموغرافيا مترابطا، يمتلك مرجعيات موحدة في اختيار المواليد وتسميتهم، وكانت تنظر إلى الرموز الدينية المقدسة، ولاسيما رسول الله وأمير المؤمنين علي صلوات الله عليهما؛ لتتخذ منهما أسماء لأولادهم، على الرغم من تناثرهم في ممالك إسبانيا.

على حين كان العنوان الثاني (**رحلات الحج إلى مكة من شبه الجزيرة الإيبيرية**)، وكان الحديث عن تلك الرحلات بين (ص ٦١_ص ٧٤)، يطالعنا بصعوبة أدائها من المدجّنين، وبتعبير آخر، تظهر تلك الرحلات ملامح الارتباط الاجتماعي بالأرض والممتلكات، لدى المسلم الأندلسي المدجّن؛ إذ لم يكن قرار الرحيل أو الحج مجرد خيار ديني، بل كان مخاطرة اجتماعية واقتصادية، تهدد استقراره الأسري، وقد ذكر قسما من ذلك الدكتور محمد ابن شريفة، بقوله: (نجد أن بعض الذين خرجوا من بلاد الدجن أو حالوا الخروج منها، تعرضوا للأسر أو القتل، ولم ينجح بعضهم إلا بعد مكابدة كبيرة ومشقة عظيمة). (ابن شريفة، ٢٠٠٩، ٢٠).

وتبدو الإشارة إلى أن العوائق، لم تقتصر على الحالة المادية للعائلة فحسب، بل امتدت إلى صعوبة ترك الممتلكات، بما تجلي معه الوضع القانوني الحرج للأقلية

المسلمة، في ضمن مجتمع قشتالة؛ إذ كان غياب رب الأسرة لمدة طويلة، قد يعرض أملاكه للمصادرة، أو الضياع في ظل بيئة قانونية متقلبة، ذكر فريق البحث الإسباني: (لم يكن هذا بسبب العوائق المعتادة الناجمة عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمسلم وعائلته، بل أيضا لصعوبة ترك ممتلكاته خلال فترة غيابه). (بطون، ٢٠٢١، ٦٠)

ومما تعرض له فريق البحث الإسباني، في هذا الشأن، هو كتاب "سنة المسلمين وشريعتهم"، الذي وضع خصيصا لموريسكيي سوما كارثير في بلنسية "نحو عام ١٤٦٤ م"، والذي يسمح للمسلمين برحلة الحج، وقد أظهر هذا النص تباينا في الشرعية السياسية والتعاقدية، الذي حصل بين ممالك شبه الجزيرة الإيبيرية، وهو ما أثبته قولهم: (أن الحج كان أمرا طبيعيا، مستمدا من الفروض الدينية للمسلمين، ومن ثم ينبغي احترامه كجزء في ممارسة شرائعهم ودينهم، على الأقل في آراجون والمنطقة القريبة من بلنسية، لكن للأسف لم نجد أبدا قانونا مماثلاً لهذا في تشريعات مدجني قشتالة). (بطون،٢٠٢١، ٦٢)

كان هذا الاحترام للفرض الديني، أداة للاستقرار السياسي حينذاك؛ إذ أدركت ممالك الشرق أن ضمان ممارسة الشعائر، هو السبيل لتجنب الاضطرابات، وضمان ولاء جماعة ديموغرافية واقتصادية حيوية، مثل جماعة المدجّنين والموريسكيين؛ لذا فقد كان غياب قانون مماثل في تشريعات قشتالة، يكشف عن مركزية سياسية إقصائية، ونزعة مبكرة نحو التوحيد العقدي القسري، إزاء حالة الاحتلال الإسباني للمدن الأندلسية، وهذه بدورها كانت تثير حساسية عقدية عند الفقهاء المسلمين، فقد ذكر محمد عبد الله عنان: (كانت مسألة التدجين هذه، وبقاء المسلمين في الأرض التي يفتتحها النصارى، تثير كثيرا من المسائل الفقهية، وكان بعض الفقهاء يرمي أولئك المدجنين بالمروق عن الإسلام لبقائهم تحت حكم النصارى). (عنان،١٩٩٧، ٦٠).

ومما ينبغي ذكره هنا، أنّ فريق البحث الإسباني، نظر إلى السجلات العدلية والملاحية؛ بوصفها مصدرا بديلا، يعوض ضياع المخطوطات العربية، بما تتيح للباحثين إعادة تركيب خريطة الحجيج المدجّنين، عبر أوراق الخصوم التي بينت أن

حركة المسلمين، كانت منظمة برقابة وبتوثيق رسميين، يضمنان تتبع الأفراد، كما ذكر ذلك فريق البحث الإسباني، في سجلات المدة من سنة ١٣٢٩م إلى سنة ١٤٠٩م، فقالوا: (لدينا ما يثبت أنَّ أكثر من أربعمئة مسلم ميناء برشلونة متوجهين صوب الشرق، وأنَّ من بين هؤلاء نحوا من ستين شخصا أعلنوا بصراحة أنهم كانوا متجهين إلى مكة). (بطون، ٢٠٢١، ٦٤)

وعلى وفق ذلك التأسيس، يصبح الحج في الوجدان المدجّن، أداة واضحة للمقاومة الروحية، وبها يُستعاض عن فقدان السيادة السياسية في الأندلس، بسيادة أخرى معنوية يكتسبها الحاج، الذي يعود ليقود الوعي الديني لجماعته، محولا معاناته في الطريق إلى مكانة اجتماعية، ترفع من شأن عائلته، وتشد من أزر هويته الإسلامية، وهو ما بان في هذا النص الذي ساقه فريق البحث الإسباني، بقولهم: (كان المعنى الرُّوحي لرحلة الحج إلى مكة بالنسبة للمسلمين المدجنين يعني ثوابا وأجرا عظيما، وهيبة تتمثل بإضافة صفة «الحاج» إلى اسم الشخص كنوع من التقدير والإقرار بهذا العمل الذي يُفترض أنه غير مجرى حياته، لذا مهما تعقدت ظروف العودة من رحلة الحج، كما هو مع عمر بطون، فإنها تبقى سببا لابتهاج الجماعة التي ينتمي إليها الحاج بأسرها). (بطون، ٢٠٢١، ٧١)

وهكذا يبدو للمتلقي أن رحلة الحج لدى المدجّنين، تحوّل العبادة من فرض ديني إلى رأسمال رمزي، يكشف صياغة المكانة الاجتماعية للفرد داخل الأقلية المحاصرة، وأن إضافة صفة الحاج إلى الاسم، لم تكن مجرد لقب تشريف وحسب، بل كانت وشاحا روحيا، يمنح صاحبه هيبة دينية داخل الجماعة المسلمة؛ لأنه لامس المركز المقدس (مكة)، ما يجعل من الحاج مرجعا حيا؛ للقيم الإسلامية في بيئته المحلية.

وختام تلك العناوين بالعنوان الثالث، وهو (**مخطوط الرحلة**)، وتحت هذا العنوان أظهر فريق البحث الإسباني، بين (ص ٧٥_ ص ٩٠)، أن الربع الأول من القرن السادس عشر الميلادي، قد شكل نقطة التحول من المدجّنية إلى الموريسكية، واجتثاث

الجذور الحضارية للمسلمين، بهدف صهرهم قسريا في قالب ثقافي واحد، وتصفية أي أثر للوجود الإسلامي في الأندلس، ولاسيما بعد عملية التنصير القسرية، وهو ما شرعه الملكان الكاثوليكان بعيد تسليم غرناطة، وقد قرر الدكتور محمد رزوق: (انتهج الملكان الكاثوليكيان سياسة المراوغة؛ لشراء الضمائر أمام عنف المواجهة العربية، لكن سرعان ما ظهرت النوايا الحقيقية لهما، عند فرض التعميد الإجباري، وإخلالهم بالعهود المبرمة مع المسلمين (رزوق، ١٩٩٨، ٧٥).

ومن أهم ما تناول فريق البحث الإسباني، هو اكتشاف خبيئة بلدة "كالاندا" سنة ١٩٨٨م؛ بوصفه حلقة وصل جوهرية، في توثيق المقاومة الثقافية، وهذا الأمر يؤصل كشف العثور على المخطوطات، داخل جدار فاصل بين منزلين، ويعبر عن سبيل التخزين السري التي اعتمدت؛ لحماية هوية المسلمين من محاكم التفتيش، فذكروها بقولهم: (أسهمت في الوصول إلى عدد كبير من الأعمال والمؤلفات، لكنها تأتي بالدرجة الثانية. من حيث الأهمية بعد اكتشافات المواثيد دي لا سييرا. يومئذٍ عُثر في جدارٍ يفصل بين منزلين على كيس يحتوي على تسع مخطوطات، يرجح أنها كانت تعود إلى مكتبة فقيه تلك البلدة المذكورة، ومن لقية كالاندا تحديدا وصلتنا مخطوطة رحلة عمر بطون). (بطون، ٢٠١٢، ٧٩)

بعدها تعرضوا إلى المؤلفات الدينية الأعجمية، ومنها ما رسخ القناعة بتجاوز الإثنية، الحدود الدنيوية لتصل أتباعها بالآخرة، وهو ما فسر حرص فقهاء الموريسكيين على تداولها، قالوا: (ثمة موضوع أو نوع أدبي آخر، يبرز من ضمن المؤلفات، هو علم الأخرويات، يشمل من وفاته إلى يوم القيامة). (بطون، ٢٠٢١، ٨٣)

مثلت هذه النصوص التي تصف الغيبيات، أداة للاستقرار الروحي الذي يستحضر عدالة السماء، وكان الموريسكي يجد فيه عزاءً عن الظلم الذي تعرض له، ما جعل هذا الأدب الديني ملاذا روحيا، يحفظ الرابطة بين العبد وربه، ولاسيما ما يتعلق بالقوى الغيبية والنبوءات المستقبلية، بما يزرع السكينة في الشعب الأندلسي المنكوب، كما بينت لوثي لوبيث بارالت بقولها: (حاول المجتمع الموريسكي المضطهد من خلال

هذا النوع من التنبؤات "والتي يصعب تصنيفها لأنها تقترب من حدود الخيال والأدب والتاريخ" التنصل من الواقع وبث الأمل في المستقبل. إنها مثال محزن لتعلق الجماعي بالوهم، ومحاولة لرفض الحياة). (بارالت، ٢٠٠٠، ٢٧٩).

بعدها تناول فريق البحث الإسباني، أدب السير والمناقب الموريسكي، وهو ذلك النوع الذي ركز على صياغة هوية عقدية مقاومة، عبر استحضار قصص الأنبياء، وتقديم الشخصيات التاريخية والفتوحات الإسلامية، رموزا للعزة والمؤازرة؛ للحفاظ على الرابطة الروحية للمجتمع الموريسكي وجذوره المحظورة، وهو ما بينوه في قولهم: (أما الحكايات أو القصص المكتوبة نثرا، فعادة ما تتمحور حول شخصية الرسول محمد (ﷺ)، وحول أنبياء آخرين مثل إبراهيم أو موسى، وكذلك عيسى الذي يُطرح من وجهة النظر الإسلامية، أي بوصفه نبياً عظيماً وحسب. كما أنهم أيضا شخصيات بارزة من عصور الإسلام الأولى).(بطون، ٢٠٢١، ٨٦)

وهكذا يظهر أن الموريسكي الذي عايش واقع الانكسار، يجد في بطولات الرعيل الأول وسير الأنبياء ملاذا مروحيا، يغذي لديه الشعور بالانتماء لأمة كبرى عابرة للزمان والمكان، فسعت حكاياته لتثبيت القيم الإسلامية في وجدان أتباعه، وضمان بقاء الذاكرة النبوية، حية في مواجهة محاولات المحو القسري، بما يخص الهوية العربية الإسلامية في إسبانيا. بعدها التفت فريق البحث الإسباني إلى عنوان خاص، وهو **(خصائص رحلة عمر بطون اللغوية والمادية)**، فتحدثوا عن قدرة الموريسكيين على حفظ الإسلام، داخل الثقافة الإسبانية. وبقاء هذه المخطوطة مخبأة في جدار منزل الفقيه، يرمز إلى الثقافة السرية التي اعتادها الأندلسيون، في محاولة منهم للحفاظ على إرثهم الحضاري، بعيدا عن أعين محاكم التفتيش، فكانت تمثل الأجواء المتوارية، بعيدا عن الفتك الإسباني، ومما يذكر في هذا الشأن (كانت مقاومة الموريسكيين حية دائما في هذه النقطة، واكتشفت كتب عربية عديدة، كانت مخفية في ذلك القرن). (هورتز و بنثنت، ١٩٨٨، ٢٥). وبذلك تحولت رحلة عمر بطون، من مجرد مسار جغرافي إلى مشهد منظور، يؤكد أن الوجدان الإسلامي، ظل نابضا في قلب

قشتالة، حتى اللحظات التي سبقت الانهيار، فقالوا في ذلك: (تكمن أهمية هذه المخطوطة التي عثر عليها في كالاندا، ضمن الاكتشاف المذكور سابقا- ولعلها جزء من مكتبة فقيه هذه البلدة- في كونها النَّص الوحيد الذي حفظ لنا حول رحلة حجّ قام بها مسلم من قشتالة تحديدا إلى مكة. هذا فضلا عن كونها الحكاية الوحيدة لرحلة حج إلى مكة، مكتوبة باللغة الإسبانية، لكاتب معروف في النصف الثاني من القرن الخامس عشر برمته). (بطون، ٢٠٢١، ٨٧)

بعد ذلك تحدثوا على المعرفة التفصيلية، وأثرها في منح المخطوطة شهادة وجودية، فيصبح المدجّن هو المنتج للمعرفة، والمفسر للأمكنة، ما جعل من هذه المخطوطة المحفوظة في كالاندا مرجعا معرفيا فريدا؛ لإعادة بناء رؤية المدجّنين للعالم وقتذاك، فقالوا: (تشكل حكاية الرّحلة النَّص الأوسع، والأكثر تفصيلا، من بين المخطوطات المحفوظة التي كتبها مسلمو قشتالة وأراجون، وهي مكتوبة بصيغة المتكلم. وعلى الرغم من قصرها فإنها تقدم لنا توصيفات وتفاصيل لا حصر لها عن ظروف الرّحلة والأمكنة التي تمت زيارتها في مختلف مراحلها، وكلها على قدر كبير من الأهمية). (بطون،٢٠٢١، ٨٨)

وكان للعثور على تلك اللقية التي كانت في حال رثة، فرصة نادرة سمحت بالتعرف على رحلة عمر بطون في المقام الأول، محولةً التلف من عيب فني إلى هوية بصرية للتاريخ الموريسكي، الذي لا يمكن قراءته إلا عبر الكلمات المبتورة، التي نجت بمعجزة من رطوبة الجدران وثقوب الزمن، وهو ما أوضحه قولهم: (وهي في حالة من التلف الشديد، وفي الصفحات الأخيرة الخاصة بنهاية الحكاية، وفي الصفحات الأخيرة خاصة، لم يتبق منها سوى أجزاء صغيرة تكاد لا تسمح بالتعرف على بعض الكلمات المتفرقة. وثمة أوراق وسيطة أخرى مفقودة، وفي كثير من الصفحات نجد جزءا من السطر الأول ناقصا وأحيانا كلّه، إضافة إلى ذلك فإنَّ رسم الكتابة ليس سهل القراءة، وما زاد في صعوبة قراءته وجود بقع من أثر الرطوبة، أو ثقوب في عدد من الأوراق.

كل هذه الظروف تجعل الحكاية غير كاملة، ولنا في بعض الأحيان أن نأسف لنقص معلومات غاية في الأهمية). (بطون، ٢٠٢١، ٨٨)

والحق أن تلف مخطوطة كالاندا، هو تمظهر مادي لمأساة الذاكرة الموريسكية؛ فالحال المزرية التي وُجدت عليها الأوراق، من رطوبة وثقوب وضياع أسطر كاملة، ليست مجرد عوارض زمنية، بل شاهد على ظروف التدوين، والحفظ السري القاسية تحت وطأة الملاحقة، وفي هذا الشأن ذكر الدكتور عبد الله الحمادي: (إن واقعية الأحداث تثبت ميدانيا، أن المطاردة والتنكيل والإبادة الجماعية، كانت تمارس في السر والعلانية، ضد هذه الأقليات المسلمة، وغيرها من الأقليات الأخرى). (الحمادي، ١٩٨٩، ٤٥).

كشفت تلك اللقية النفيسة، نجاح المسلمين في تمكين عقيدتهم داخل بيئة مناهضة، صانعين بذلك ثقافة وسيطة، تتسم بالوضوح اللغوي والعمق الإسلامي، وهو ما جعل رحلة عمر بطون جسرا ثقافيا فريدا، يربط بين إسبانيا الحديثة وماضيها الإسلامي، وهو ما يمكن أن يدرك من قولهم: (نحاول تقديم نسخة من النص الأصلي تتماشى مع القشتالية الحديثة، بحيث جمهور واسع من قراءتها دون عناء أو صعوبات. مع ذلك تجدر الإشارة إلى اختلاف هذا النَّص عن غالبية النصوص القشتالية الألخميادو – العربية، فهو يضم القليل من الكلمات والاقتباسات باللغة العربية، ويتصف بندرة الكلمات الهجينة الشائعة جدا في نصوص المسلمين الأراجونيين، أو في عمليات اقتباس وتكييف المسلمين القشتاليين التي وضعها مسلمو أراجون). (بطون، ٢٠٢١، ٨٩)

وفي الختام بين ذلك التقديم، كيفية انتقال الأخبار والعلوم بين المسلمين في إسبانيا؛ لأنها سرد موجز معد للتداول السريع؛ لتعريف المجتمع المحلي بظروف العالم الخارجي، في مرحلة كانت تضيق فيها الخناق على المسلمين، فقالوا: (أخيرا نرى أنَّ هذا العمل الذي ننشره قد يكون ملحوظات بطون أو أملاها، وسرد موجز لظروف رحلته الرئيسة، ووصف لأهم الأمكنة التي زارها، ولعله حررها في كالاندا، أو في أي

مدينة أراجونية أخرى، في أثناء مروره بأراضي مملكة أراجون في طريق عودته إلى آبلة). (بطون، ٢٠٢١، ٨٩)

مكملات التقديم

وهذه شملت التعريفات والشروح، فضلا عن الصور التوثيقية الموجودة على صفحات من المتن، وقد كان لها جيعا أن تؤدي دورها التكميلي لعمل المحقق الأساس، بما أوضحته من بيانات الأعلام والمواضع والحوادث، كما تبيين الإشارات التوثيقية والتاريخية والجغرافية والدينية والاجتماعية، فضلا عن البعد البصري للمصورات الذي عزز من أثر المكملات، وهنا تكتسب الرحلة الأندلسية رصدا تعريفيا، يكشف وجود شبكات معرفية، تمثل صورة عميقة لتتبع الرحلة الأندلسية، وتوثيقا لبيانتها العامة.

أولا: التعريفات العامة

وهو عمل فريق البحث الإسباني والمترجمة والمراجع؛ إذ إنهم عرفوا عددا من الأعلام البشرية والجغرافية والحوادث وغيرها؛ لتقديم صورة واضحة عن تلك الأعلام، ولاسيما غير المألوفة منها في الذهنية العربية، وقد بذلوا جهدا واضحا في بياناتها؛ إذ (إن التعريف بما يجري في الكتاب ذكره، من الأعلام أو المدن والمواضع، أو الحوادث والوقائع، ليس من مهمات التحقيق، ولم يدخل في واجبات المحقق، ولكنها أمور قد تجب إذا توقف عليها التقويم للنص، لخلل في اسم العلم، أو الموضع، أو الواقعة). (الجلالي، ٢٠١٢، ١٢٨)

وهكذا تحرز هذه التعريفات أهميتها؛ بحسب ما تؤديه من مهام متعددة، ومنها نقل المعلومات التي تعرف بأحوال البيئة المحلية، وتوثيق الهوية الخاصة بالأعلام، ومنح قيمة تاريخية واجتماعية للإشارات التاريخية والاقتصادية الواردة فيها، بلحاظ ندرة الإحالة للمصادر والمراجع، التي يجب أن تكون حاضرة في عمليات التعريف المتعددة، كما تظهره بيانات التقديم:

١ _ **الأعلام البشرية:** وهي: (القديس ميجيل الثالث: ص ٣١، وعلي كارو: في متن ص ٤٦، وجومار (عمر) بطّون، ويوسف بطون: ص ٥٠، وفتى أريبالو (المانثيبو دي آريبالو): ٥٤، ومحمد دل كرّال: ص ٥٦، والسيدة نفيسة وبلال بن رباح: ص ٦٦، وأبو القاسم بن الجلّاب، وأبو الحسن الطليطلي: ص ٨٣).

٢ _ **الأعراق البشرية:** وهي: (الموريسكيون: فقد عرف في ص ١٩، علما أنهم ذكروا قبلها ص ١٤، ومثل ذلك المدجّنون: إذ ذكروا في ص ١٣، لكنهم عرفوا في ص ١٩، وآل كرّال: في ص ٥٨، والولوف: في ص ٨٠).

٣ _ **الأعلام الجغرافية:** وهي: (نهر دويره: ص ٢٣، علما أنه ورد للمرة الأولى: ص ١٣، والسلسلة الجبلية الوسطى: ص ٢٣، وبلنثية (مقاطعة أندلسية): ص ٢٧، وموريريّاس (أحياء المدجنين): ص ٣٠، ومسجد القبلة: في متن ص ٣٦، وشقوبية: ص ٣٨ علما أنها ذكرت في ص ٢٦، وهورناتشوش: ص ٤١، وبجاية، وطريق البربرية، وطريق المياه الميتة: ص ٦٤).

٤ _ **تعاريف متفرقة:** وهنا تم التعريف بعدد من المصطلحات الاجتماعية والعلمية، وهي: (الفن المدجّن، والأدب الموريسكي: متن ص ٢٤، والجماعة عرّف في متن ص ٢٩، وعملة القشتالي الذهبي: ص ٣٢، وعملة المرابطي: ص ٤٠، وأدب الرحلات: متن ص ٦٢، ورجل الدين: ص ٦٨، والسوناتة: ص ٧٥، وانتفاضة البشرات الثانية: ص ٧٧، واللغات الرومانسية: ص ٨٠).

ما لم يتم التعريف به مما سبق:

ويبدو أن سبب عدم التعريف، هو أن أغلب الأعلام معلومة لدى المعرّف، مجهولة عند غيره، وهي:

١ _ **الأعلام البشرية:** (إدواردو سابيدار وريبيرا وآسين: ص ١٥، والملكة كاتالينا دي لانكاستر: ص ٢٣، وإف فرناديث إي جونثالث، وأي لاس كاخاسياس، وميجيل آنخل لاديرو كيسادا، وخوسي آمادورو دي لوس ريوس: ص ٢٤، وألفونسو السادس: ص

٢٦، وبدرو دي ألكالا: ص ٣٤، وعيسى الشقوبي: ص ٣٨، وتوربيو أودنيث: ص ٤٤، والدون ألونسو دي فونسيكا، والملكان الكاثوليكيان: ص ٤٦، وابن زيد بطون ومحمد بطون: ص ٥٠، وحسين بطون، وبطون فرانكو وبطون الكهل، ومحمد ليطان: ص ٥١، وأليكارو بطون، وابن زيد كاسيدا: ص ٥٣، ومحمد الفقيه الآبلي: ص ٥٥، وأحمد دي لاتورّي، وبدرو كرَّال وماركوس كرَّال، وديجو كرَّال: ص ٥٧، وخوان كرّال: ص ٥٩، وأنخيلا كارّوث، ونوفري لانش إيزابيل ثاسم: ص ٧٦، والملك فليب الثالث: ص ٧٨، وابن نباتة، ومحمد رمضان (رابدان): ص ٨٤، وابن عباد الرندي، وأبو الحسن البلوي: ص ٨٨).

٢_ **الأعراق البشرية:** (المرابطون والموحدون: ص ٢٧).

٣_ **البقاع الجغرافية:** (آبلة، وقشتالة: ص ١٣، وبرغش، وبلد الوليد، وآريبالو، والباركو دي آبلة: ص ٢٠، وإقليم كاستيا أي ليون، وأقليم أراجون: ص ٢١، وترويل، وكالاندا: ص ٢٢، وشبه الجزيرة الإيبيرية: ص ٢٤، ومنطقة سوريا، ومدينة سالم، وجومراث، وأجريدا، وسمورة: ص ٢٥، وطليطلة، وشقوبية، وديزا، وآراندا دي دويره: ص ٢٦، وبييدراهيتا، وأيون، وكويّار، وساهاغون، وإكستريمادورا، ومرسية، وسيبولبيدا: ص ٢٧، وغرناطة، وسانتا كلارا، ومقبرتها، ومقبرتا آبلة، ومقبرة دار المبرة: ص ٣٢، وبوابة شلمنقة، ومدينة الكامبو، وقلعة كوكا: ٤٦، وابن زيد بطون، ودون محمد بطون: ص ٥٠، وسوما كارثير: ص ٦٢، ونهر إبرة، وممالح آيون، وطرطوشة، ونهر الفايكس، وأمبوستا: ص ٦٣، وميورقة: ص ٦٤، وسرقسطة: ص ٧٨، والموناثيد دي لا سييرا، وكالاندا: ص ٧٩، وقرية بيّوس، وشاطبة: ص ٨٢، ورندة: ص ٨٤).

٤_ **الحوادث والمصطلحات:** (محكمة التفتيش: ص١٥، والتصوف: ص ٨٥، واللغة الأعجمية: ص ٢١، والعمارة القشتالية: ص ٢٤، وعهد الطوائف، ومملكة بني نصر: ص ٢٦، والثورة الموريسكية، والتنصير القسري: ص ٥٧، ومصحف بيّوس: ص ٨٢).

ثانيا: الشروح العامة:

وهذه أظهر تفاعلات الهوية الأندلسية مع الواقع الجغرافي المحلي والخارجي؛ لتؤطر زمن الرحلة، وتوثق الآثار المادية والمشاهدات اليومية؛ بحسب المنهجية التي اتبعها الشارحون، وبذلك فإن (معرفة المحقق لمعنى النص وفهمه له، من أهم الوسائل للتأكد من صحة النص وسلامة عبارته من السهو والخطأ). (الجلالي، ٢٠١٢، ٥٣). فتبرز أهميتها بما تجسره من تواصلية معرفية، تربط تلك المرحلة الزمنية للمدجّنين، فضلا عن بيان ممارسات عاشتها الذهنية الأندلسية، وامتدت إلى المرحلة الموريسكية، وهي:

١_ **الإشارات التوثيقية:** وهذه وثقت الجهد العلمي، كما في ص ١٩: التعريف بفريق البحث الإسباني (التراث المدجني والموريسكي). وفي ص ٢٢: تحديد مكان حفظ المخطوط (برلمان إقليم أرغون). وفي ص ٢٤ و ص ٣٦: الإحالة إلى الموقع الإلكتروني (Mudejar Duero). وفي ص ٦٣: الإشارة إلى مراجع نشر رحلات مقارنة (رحلة بوي مونثون).

٢. **الإشارات الجغرافية:** برزت في ص ٢١: التعريف بإقليم كاستيا إي ليون. وفي ص ٢٤: الإحالة إلى تاريخ للمسلمين القشتاليين؛ بحسب موقع (Duero Mudejar). وفي ص ٢٥: جغرافية وادي دويره ومقاطعة سوريا.

٣_ **الإشارات التاريخية:** ظهرت في ص ٦٤: نقد تاريخي لنسبة بعض الأماكن في دمشق. وفي ص ٦٥: التحول المعماري (من كنيسة الصقور إلى مسجد الصقور). وفي ص ٧٨: التوثيق التاريخي لحدث تاريخي (مرسوم طرد الموريسكيين ١٦٠٩م)

٣. **الإشارات الدينية:** وردت لتصحيح مفاهيم دينية، بحسب ما بينته ص ٦٧، وص ٧٢: توضيح مناسك الحج (الحلق، الوقوف بعرفة). وفي ص ٦٨: التفريق بين رجل الدين وعالم الدين. وفي ص ٦٩: ربط النص بالسيرة النبوية (حادثة شق الصدر). وفي ص ٧٠: التمييز بين الطقوس (العادات) والشعائر (التعبدية). وفي ص ٨٢: التمييز العلمي بين مصطلحي (علم القراءات) و(علم التجويد).

٤. **الإشارات الاجتماعية:** عرضت عادات موريسكية خاصة، وهو ما ظهر في ص ٣٦: جودة الصناعة والنجارة (خشب جامع بلد الوليد). وفي ص ٨٤: نقد الممارسات الجنائزية لديهم (دفن محمد رمضان).

ثالثا: التوثيق الصوري

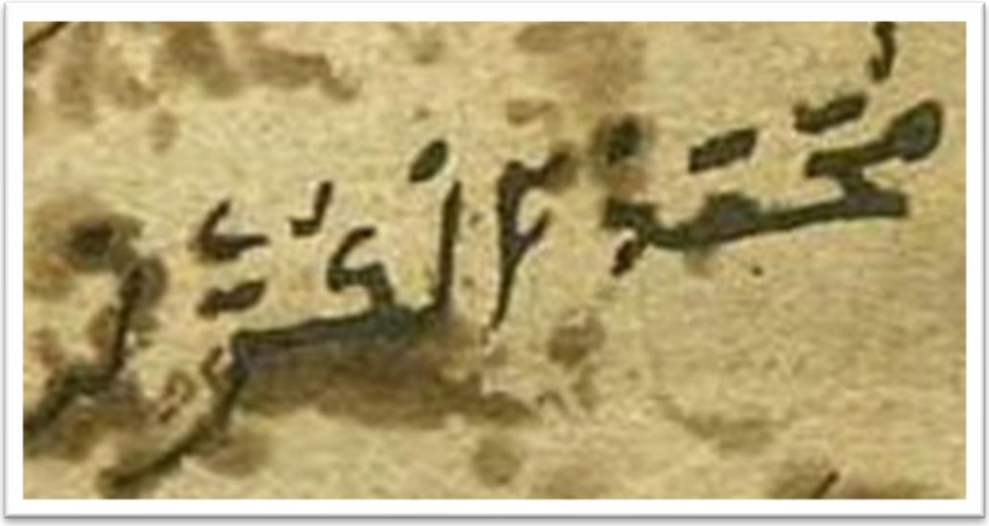
وهو ما يمثل تجسيدا بصريا لمواضع معينة، آثر فريق البحث الإسباني أن يرصفوها في متن التقديم، وقد عرضت فيه صورتين من المخطوط، فضلا عن وثيقة تأجير،_ظهر في الأخيرة، اسم شخص يدعى عمر بطون، على حين ظهر في صورة لوحة من المخطوط اسم محمد دل كرّال:

١

صورة من ورقة في المخطوط تؤشر اسم صاحب الرحلة ص ٥٦

٢

صورة من روقة الرحلة يثبت فيه اسم رفيق عمر بطون ص ٥٧



القسم الثاني

نظرات في تحقيق المتن

يتناول هذا القسم الخطوات المنهجية لتحقيق مخطوطة رحلة عمر بطون؛ بحسب أصول تحقيق النصوص، بحسب المراحل التي شرعت **بضبط المتن** (تحقيقه)؛ تبعا لعمل المستعرب **شبيا كزاسَس كلنس**، فبيان **سقطات المتن** التي تمت الإشارة إليها، للثغرات الموجودة في المخطوط، كذلك **الشروح العامة** لمفردات رئيسة من الرحلة، فضلا عما ألحق من **رسوم توضيحية** لمسار الرحلة، ذلك بين (ص ٩١_ ص ١٤٥).

أولا : ضبط المتن:

عمل المستعرب الإسباني، على ضبط متن الرحلة؛ بحسب منهجية تحقيق النصوص، جرى ذلك على وفق أدبيات ضبط النص المحقق، الذي يتطلب معالجة تخص كل حال، وكان للمترجمة الكريمة، أن تسهم في ذلك العمل أيضا، وقد تمت مراعاة أسس ضبط المتن، من دون أي تدخل في لغة صاحب الرحلة وأسلوبه ومعلوماته؛ لأن (ليس تحقيق المتن تحسينا أو تصحيحا، وإنما هو أمانة التاريخ. فإن متن الكتاب حكم على المؤلف، وحكم على عصره وبيئته، وهي اعتبارات تاريخية لها حرمتها). (هارون، ١٩٦٥، ٤٤). وهذه اللقية الأندلسية المدجنية النادرة، كان لها أن تلقى تلك الجهود الكبيرة، وكان ذلك أولا باللغة الإسبانية، ثم متابعة العمل بترجمة النسخة الإسبانية المحققة، فتم ضبط متن النص، وتقريبه بصورة أكبر مما وضعه مؤلفه، كما معالجة ما وقع من سقطات، وهو ما يؤصّل عمل المحققين والمترجمة، وانسجامه مع أسس تحقيق المخطوطات، وسعيهم نحو الهدف الأساس من ضبط متن الرحلة؛ إذ إن (الهدف الأساسي من تحقيق النصوص، هو تمهيد الطريق الصائب والسليم، إلى استفادة المعنى من النص، والوقوف على ما أراده المؤلف الخالق للنص، وللكشف عن رأيه وما أراده من نص الكتاب). (الجلالي، ٢٠١٢، ٥٣).

إن على المحقق أن يكون أمينا في علمه، فيحتفظ بما يجده في متن، ولا يدخل فيه ميوله الشخصية، أو انطباعاته الذاتية، أن رغباته الذوقية، بل ينقل ذلك للمتلقي كيفما عثر عليه، مع بيان العلل التي وردت في المخطوط، وإلا فإن ذلك يعد خيانة للنص الأصلي، وتدخلا سافرا فيما كتبه مؤلفه، بما يحتسب تعديا سافرا، لذا فقد أكد أرباب التحقيق على ذلك، وأكدوا تجنب الذات المحققة المساس بالذات المؤلفة، ومن ذلك ما أصلّه عبد السلام محمد هارون، بقوله: (إذا كان موسوما بصفة الجرأة، فأجدر به أن يتنحى عن مثل هذا العمل، وليدعه لغيره ممن هو موسوم بالإشفاق والحذر). (هارون،١٩٦٥، ٤٤). وهكذا مرَّ متن رحلة عمر بطون بمرحلة ضبط رصينة، تمثلت في ضبطه: **نصيا، سياقيا، وتاريخيا، وجغرافيا**، وهو ما سيتم تبيانه في العناوين الآتية.

_ ضبط المتن نصيّا:

وفيه تبيان الخطأ في النص الأعجمي، أو الإسباني، وهي: ص ١٠٢ هـ٢: تعقيب المترجمة على كلمة (جاريات): (هكذا ورد الاسم في النص الإسباني، ثمة خطأ ما، ثم تتبعها المراجع بذكر زوجات خالد بن الوليد)، وفي ص ١٠٤: في ذكر مراقد الأنبياء بدمشق: (حيث مات كثيرا منهم في تلك الأزمنة)، عقب المحقق في هـ٤: (في النص وردت عبارة لا معنى لها: Todo los mas)، وفي ص ١٠٨ هـ٥: عقب (كلمة (Siliirz ibn Mansul) غير المفهومة). وفي ص ١١١: صححت في هـ ٥ كلمة (حميه) بـ(صهره)، وفي ص ١١٢: قوله: (قدموا الأطعمة للفقراء لوجه الله)، عقب في هـ٦: (النص استخدم كلمة الأجانب). وفي ص ١٢٤: قوله: (مكثنا في جدةYeda). عقبت في هـ٢: (هكذا وردت في النص الإسباني)، وعقبت في هـ٤: (ثمة خطأ ما في الاسم؛ لأنهم أصلا خرجوا من جدة). وفي ص ١٢٨ قوله: (دخل الناس المسجد، وصعد الإمام المالكي إلى المنبر): عقبت في هـ ٤: (في النص توجد عبارة غير مفهومة (cobadadjado)، كذلك ص ١٢٩: بعد قوله: (جلت ببصري لأرى ...)، عقبت في هـ ٤: (كلمة غير مفهومة (rifa)، لعلها كلمة رفعة). وفي ص ١٣١، بعد قوله: وعندما (دخل) فقيهان مختارا. عقبت في هـ ٧: (قراءة غير مؤكدة). وفي ص ١٣٤، قوله: (كانا يتلوان القرآن عن ظهر قلب): عقبت في هـ ٢: (يستخدم كاتب النص الفعل العربي "حفظ" ويصرفه كما لو كان فعلا إسبانيا بصيغة الماضي الناقص"hafzaban")، وفي ص ١٣٥: قوله: (في ... حيث كان صحابة محمد): عقبوا في هـ٦.: كلمة ذات قراءة غير واضحة (kh aizares).

_ ضبط المتن سياقيا:

وهو ما يتعلق بالألفاظ التي وردت في النص الأصلي، على وفق أسلوب لغوي معين، أو مقصد غير مفهوم، يحتاجان إلى تفسير سياقهما، ورد النوع الأول في ص ٩١ عند استعمال كلمة (إبحار)، فذكر المحقق في هـ ١: (بداية الرحلة لم يتضمن

النص صراحة كلمة "إبحار" في النهر، لكنه يفهم من السياق). وفي ص ٩٥: قوله: (ذات ليلة هب إعصار). ذكر في هـ ٥: (في النص كلمة كان "سوء الحظ"). وفي ص ١١٢. قوله: (منكهين)، قال في هـ١: (الكلمة المستخدمة في النص غير مألوفة، لكنها من السياق تفيد بأنهم وصلوا مستنفدي القوى). وفي ص ١١٧: قوله (حيث انتظرت عدة أيام)، ذكر في هـ١: (في النص العبارة "أياما أياما")، وفي ص ١١٩: (جمل الماء)، عقب في هـ١: في النص: (هي لحمل الماء). وورد النوع الآخر في ص ٩٣: تفسير عبارة (عدم تعرية الصدور)، فذكرت المترجمة في هـ ٢: (يقصد أنهم لم يعملوا في التجديف). وفي ص ١٢٥: قبل وصوله إلى الصفا والمروة: (ومن هناك رأينا على مرمى سهم ساحة وفي الأعلى مرتفعان)، عقبت في هـ١: (هو يستخدم كلمة برجان (Torres)، علما أنها بدا. الكلمة بحرف صغير).

_ ضبط المتن تاريخيا:

وهو ما وقع في الحديث على عدد من المفردات التاريخية، فعمل المحقق والمترجمة على تصحيح الأخطاء التي وقع فيها صاحب الرحلة، ذلك في مواطن متعددة، وهي: في ص ١٠٨ التنبيه على الخلط بين النصارى واليهود في قصة الشخصية التاريخية "شيلير بن منصور"، ذكرت المترجمة في هـ٥: (كلمة الاسم غير مفهومة (Sihiirz ibn Mansul)، وثمة خلط في القصة؛ لأن الأمر يتعلق برجلين نصرانيين لا من اليهود). وفي ص ١٠٨: عقبّت في أول كلمة من الصفحة: (كما زاروا قبر شرحبيل بن حسنة)، فقالت في هـ١: (وردت هكذا). وفي ص ١١٤، في قوله: (هكذا كانوا يسمون حبرون)، عقب المحقق: في النص: (كان يقال). وفي ص ١١٥: ذكر عمر بطون أن هناك سبعة قبور لأسرة إبراهيم عليه السلام، فنبهت في هـ: ١: (قال: إن هناك سبعة قبور، ثم ذكر ستة فقط).

_ ضبط المتن جغرافيا:

وهذه اختصت بضبط بقاع جغرافية، وقع الخطأ فيها، وهي: في ص ١٠١ عند تصحيح (Muharram)؛ إذ عقبت المترجمة في هـ٤: (ثمة خطأ في الاسم فهو يقصد معرّة النعمان). وفي ص ١٠٧: تصحيح موقع قصري (العاشق والمعشوق) من دمشق إلى سامراء، وفي ص ١١٠ عند تصحيح (AL– Harra)؛ إذ عقبت في هـ ٥: (ثمة خطأ في كتابة الاسم، المقصود هو جامع الجراح، نسبة إلى أبي عبيدة بن الجراح). وفي ص ١١٠، قوله: وقد بقينا في دمشق خمسة أشهر، ذكر المحقق في هـ٤: (إن كانوا قد وصلوا إلى دمشق في ٢٥ يونيو ١٤٩٣م/ ٨٩٨هـ، فلابد أن يكونوا قد غادروها في نهاية نوفمبر من العام نفسه). وفي قوله: (وعلى بعد فرسخ واحد إلى جهة اليمين مقام Ses)، ذكرت في هـ٧: (لعله مقام النبي شيت في البقاع بلبنان)، وتعقيبها على وادي رعوة ص ١٠٧: هـ١: (هكذا وردت في النص الأصلي). وفي ص ١٢٢ عند ذكر ميناء (MAYORES AL–YAWIS)، عقبت في هـ١: (هكذا ورد الاسم في النص الإسباني، لعله يقصد لسويس)، وفي ص ١٢٤ هـ ٤، تنبيهها على خطأ ذِكر (جدة) كمكان وصول، والسياق يقتضي أنهم خرجوا منها). وفي ص ١٤٤: عند ذكر جزيرة (سان خوان دي كالاما). ذكروا في هـ٢: (وردت هكذا (Kalymnos)، وفي ص ١٤٥: ذكر (إمبراطورية (Torapetund)، عقبوا هـ١: كلمة مجهولة: (Trebisonda).

ثانيا: خروم المتن:

تمت الإشارة إلى ما موجود من خروم في متن المخطوط؛ بحسب المواطن وقعت فيه، وهذه تدل على الأمانة العلمية للمحققين، ونقل المخطوطة كما هي دون تدخّل شخصي، وقد نبه إلى ذلك عبد السلام محمد هارون، بقوله: (فليس معنى تحقيق

الكتاب أن نلتمس للأسلوب النازل أسلوبا هو أعلى منه، أو نحل كلمة صحيحة محل أخرى صحيحة بدعوى أن أولى بمكانها، وأجمل، أو أوفق). (هارون، ١٩٦٥، ٤٤)

وبذلك توثق الحالة المادية للمخطوط كما هي، والإشارة إلى أن ما سقط، لم يكن سهوا من المحقق، بل نتيجة **العوامل البيئية** كالرطوبة أو الأرضة، بحسب عبارة (تدهور حالة المخطوطة)، وعبارة (تلف الأطراف)، أو **العوامل البشرية** نتيجة (كثرة التداول، أو سوء عمل الورّاق والنساخ)، وما تؤديه من خرم معين، وهو ما حصل سقطات رحلة عمر بطون، التي تجلت في المخطوط في أنواع معينة، أثرت على النص المكتوب، فبانت في فقدان الحروف فالكلمة فالأوراق، تبعا لكمية الفقدان وحجمه، وهو ما تم بحثه في أربعة أنواع، وهي **فقدان الحروف، وفقدان الكلمات، وفقدان السطور، وفقدان الأوراق،** بحسب ما ظهر من حالات الخروم:

١_ **فقدان الحروف:**

وهو أقل أنواع الخروم في المخطوط، ويكون في جزء من الكلمة، بحسب موقعها فيها، وقد حدث بسبب خرم معين في موضع الحروف، أشار إليه المحقق وفريق البحث الإسباني والمترجمة، من دون تصرف شخصي بإقحام حرف بدل المفقود؛ تجنبا منهم الاخلال بما كتب أصلا، وهو ما ظهر في ص ١١٣ هـ ٣: قوله: حيث (...)، قد خلناها). فعقب المحقق: (الأحرف الأولى من هذه الكلمات غير مقروءة)، أو في نهاية الكلمة في ص ١٣٣ هـ ٢: (منت..)، وفي ص ١٣٤ هـ ٥: (بداية هذه الكلمة مفقودة).

٢_ **فقدان الكلمات:**

تنوعت مظاهر هذا الخرم، كان ذلك تبعا لما موجود من تدهور في المخطوط، أو حال الحب، ما أدى إلى فقدان موضع الكتابة، وتجلى ذلك من الكلمة الواحدة إلى خمس كلمات، وقد أشير إليه من دون أي تصرف شخصي في موضع

الخرم، وبحسب الأنواع الآتية:

أ_ **فقدان الكلمة:** كان سبب هذا الخرم في الكلمة، أنها فقدت بسبب عوامل متعددة، وقد ذكرها المحقق و فريق البحث الإسباني والمترجمة والمراجع، مشيرون إلى بيان حالها في الهامش، وبذلك يمكن أن تقسم أوضاعه، بحسب الحالة التي أدت إليه، مع بيان الإشارة إلى هامشه الذي ذكرها، وكانت تلك في ضمن ثلاثة عوامل، وهي: **تدهور الورقة، أو تلف الحواف، أو خيوط التجليد،** وعلى النحو الآتي:

_ **تدهور الورقة:** وهذا النوع هو الأكثر ورودا في المخطوطة، نتيجة عوامل التلف التي وقعت فيه، وهو ما بان في ص ١١٨: قوله: (بجانب (...). (هـ ٥). وفي ص ١٢٠: قوله: (بعد قطرات أشجار البلسم (...). (هـ ١). وفي ص ١٣٠: قوله: (يدعى ابن (...) أقام). (هـ ٥). وفي ص ١٣٣: قوله :(من دخله (...) وإطعام). (هـ ٦). وفي ص ١٣٣: قوله: (هؤلاء (...) في كل عام). (هـ ٧). وفي ص ١٣٤: قوله: (جاء إمام شافعي ليلقي الخطبة (...) حفاة). (هـ ٣). وفي ص ١٣٤: قوله: (تبقى اثنا عشر يوما على المغادرة (...). (هـ ٤). وفي ص ١٣٧: قوله: (علي بن أبي طالب وهو (...). (هـ ١). وفي ص ١٣٧: قوله: (لم يكونوا من أولئك (...). (هـ ٣). وفي ص ١٣٨: قوله: (لنذهب معها من خلال (...). (هـ ٣).

_ **تلف الحواف:** وتمثلت في ثلاث حالات، وهي: **تلف الأطراف:** وقع في ص ١٢٢: قوله: (بعد قيمة رطل من لحم الضأن (...) ريالات). (هـ ٢ – بداية الكلمة مفقودة). وفي ص ١٣١: قوله: (الأبواب المغلقة بالحديد مع (...). (هـ ١ – الكلمة الأخيرة في السطر). و**تلف الشطب:** وهنا عمل على إلحاقها بالمتن، كما في حال ص ١٣١: قوله: (الدوقيات (الشرفيات) ذكر في هـ ٤. (هذا الكلمة مشطوبة في المخطوطة). و **تلف عشوائي:** في ص ١٤٣: قوله: (وما كانوا يعطونا (...) مرة واحدة). (هـ ٣ – ثمة كلمة ناقصة). _ **خيوط التجليد:** وهنا تكون الكلمة موجودة، لكنها غميسة لا ترى؛نتيجة سوء التجليد في منطقة الكعب، وهو ما ورد في حال واحدة في ص ١٣٧: قوله (...) دخلنا المكان المسمى برية بني إسرائيل). (هـ ٤).

ب_ **فقدان كلمتين:** هذا النوع زاد على النوع الأول عددا؛ بسبب ضعف حجم الخرم، وشاكله في عامل التدهور والتلف وخالفه في الصعوبة، فكانت تلك العوامل الخاصة به، هي: **تدهور الورقة، وتلف موضعي، وصعوبة القراءة**، بحسب ما يأتي:

_ **تدهور الورقة:** وهذا بسبب تلف أطراف المخطوطة، وتمثلت في بداية السطر: ص ١٠١، وهو قوله: (غادرنا مع الخيل في اليوم الأول من العيد (...). (هـ٣). وفي ص ١١٠: قوله: (في أوائل شهر ديشمبر غادرنا دمشق (....). (هـ ٦). وفي ص ١١٣: قوله: يقتادونه أسيرا إلى (...) بيلاطس)، (هـ ١). وفي ص١٤٤: قوله: (ومن سيتريل ذهبنا إلى الرأس (.....)، الألبانية). (هـ ٩).

_ **تلف موضعي:** وهو على ثلاثة أنواع، وهي: **تلف الأطراف:** في ص ١٣٠: بعد قوله: (كانت الكعبة تصل إلى خمسين قدما طولا، و(...) عرضا)، (هـ١). أو **تلف الوسط:** في ص ١٣٣: قوله: (حليب [ما...) أو أبقار). (هـ ٤). أو **تلف متفرق:** ص ١٣١: قوله: (ولمد أنابيب المياه التي تأتي (...). (هـ ٣).

_ **صعوبة القراءة:** وهنا تكون الكلمتان موجودتان، لكنهما ممسوحتان، يصعب قرائتهما، وهو ما ورد في ص ١١٣: (يقتادونه أسيرا إلى (...) بيلاطس). علق المحقق في هـ ١: (كلمتان غير مقروءتين).

ت_ فقدان ثلاث كلمات:

وهذا النوع من الخروم كان نتيجة العوامل السابقة نفسها؛ بحسب عبارات (تدهور حالة المخطوطة)، و(التداول أو التجليد أو التمزق): وهو ما ورد في ص ٩١: بعد قوله: (ثم تابعنا إلى مدينة (...) وواصلنا الرحلة عبر نهر إبرة، ذكر في هـ ٣: (هناك نحو من ثلاث كلمات ناقصة من المخطوطة)، وفي ص ١٠٠: واستغرقت الرحلة اثني عشر يوما (...) ذكر في هـ ٢: (ثلاث كلمات تقريبا مفقودة في المخطوطة). وفي ص ١٢١: بعد قوله: (وعند سفح هذا الجبل يوجد (...) دير القديسة كاترين، ذكر في هـ :٣ وأحيانا يرجح بين كلمتين أو ثلاث، في ص ١٢٩: بعد قوله:

(....) وأشهد على ما كان هناك)، ذكر في هـ ٥: (كلمتان أو ثلاث كلمات مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة). ومثله ص ١٣٠: بعد قوله: (كلها (....) ولها أقبية)، ذكر في هـ ٦: (كلمتان أو ثلاث كلمات مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة)، وفي ص ١٣٥: (...) كانوا يعبدون الله سرا)، ذكر في هـ ٧: (كلمتان أو ثلاث كلمات مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة). وفي ص ١٤٤: (كانت الملكة ريسينيا التي من أجلها (...) الطروادية، ذكر في هـ ٧: (كلمتان أو ثلاث كلمات ناقصة في بداية هذا السطر بسبب تدهور حالة المخطوطة). وقد يرد الفقدان بمقدار ثلاث أو أربع كلمات، كما في ص ١٢٢: (وقد قام بعض برمي الألواح الخشبية انتظارا لرحمة الله (...). ذكر في هـ ٥: (جزء من صفحة المخطوط تالفة بقدر ثلاث كلمات أو أربع). في ص ١٢٤: بعد قوله: (استأجرنا بعيرا (....) قلعة)، ذكر في هـ ٣: (ثلاث كلمات أو مفقودة بسبب تدهور الورقة). وفي ص ١٣٥: قوله: (بعد عبارة هذا الحجر الذي كلم النبي محمد)، ذكر في هـ٣: (ثلاث أو أربع كلمات مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة).

ث: فقدان أربع أو خمس كلمات:

تمثلت هذا النوع الأخير من خروم الكلمات، في ثلاث حالات، وهي: **تلف الأطراف، وتلف الوسط، وتلف متفرق**، وكان نتيجة العوامل السابقة، فورد في هذه الصيغة؛ بسبب تردد المحقق بين العددين، ويلحق بها صيغة (بعض الكلمات مفقودة)، وعلى النحو الآتي:

_ **تلف الأطراف**: وهذا يتركز في أطراف الأسطر (بداية السطر أو نهايته)، في ص ١٠١، بعد قوله: (من أربعة إلى أربعة أيام (...) غادرنا مع الخيل، ذكر في هـ ٢: (أربع أو خمس كلمات ناقصة من أول السطر)، و ص ١٠٤: ((...) وهنا أيضا يوجد قبر يوحنا المعمدان، ذكر في هـ ٢: (أربع أو خمس كلمات ناقصة في نهاية السطر)، وفي ص١٤٣: (من الجهة الأخرى (...) ذكر في هـ ٣: (الكلمات الأخيرة من السطر مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة). وفي ص ١٤٤: (أراضي التركي

(...) وتدعى ميتيريا)، ذكر في هـ ٦: (أربع كلمات أو خمس مفقودة في بداية هذا السطر بسبب تدهور حالة المخطوطة).

_ **تلف الوسط:** في ص٩١: (ثم تابعنا إلى مدينة (...) وواصلنا الرحلة)، ذكر في هـ ٢: (هناك أربعة كلمات مفقودة من هذا الموضع في المخطوطة).

_ **تلف متفرق:** كما في ص ١٣٣: (وضعت حول الكعبة (...)، ذكر في هـ ٥: (بعض الكلمات مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة)، وص ١٣٥: رد الحجر (...) السلام عليك يا رسول الله، كانت هي، وهي دعية كاذبة (...)، ذكر هـ ٤ وهـ ٥: (بعض الكلمات مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة).

٣_ **فقدان الأسطر:**

مثّل فقدان الأسطر في رحلة عمر بطّون، خرما ماديا واضحا، دفعت المحقق إلى بيان مساحته، بلحاظ أنه لم يتم ترميم تلك الأسطر المفقودة؛ لصعوبتها بل استحالتها؛ لأنها تمثل فقرات نصية تالفة؛ نتيجة العوامل نفسها، وقد تمثل ذلك في **فقدان نصف سطر وفقدان أسطر**، كما يأتي:

ا_ **فقدان نصف سطر:** وهذا يظهر في فقدان نصف سطر واحد، أو أجزاء من السطر في الورقة، وكان بسبب تلف الأطراف أو محو المداد، وهما:

_ **تدهور المخطوط:** وهذه الحالة تكون بسبب الرطوبة، وهي في ص ١٤٣: بعد قوله: (من أقوى البلاد (...) جزيرة ردوس)، ذكر في هـ٢: (نصف السطر مفقود بسبب تدهور حالة المخطوطة).

_ **رداءة الحبر:** وهذه تكون بسبب الحبر المتلاشي، بحيث لا تُقرأ إلا كلمات متفرقة، وهي في ١١٩ بعد قوله: (والبئر (...) للابن)، ذكر في هـ ٦: (ومن السطر الثاني تبقت كلمة واحدة فقط). وهناك حالة لم يؤشر سببها، وهي ص ٩٦: (ثم وصلنا إلى جزيرة في اليونان (...)، ذكر في هـ ٣: ناقص أكثر من نصف السطر.

ب_ **فقدان سطر**: وهذه غالبا ما تحدث بسبب العوامل البيئية، وقليل منها بسبب العوامل البشرية، ولاسيما ما يلحق أجزاء الورقة الأكثر عرضة للتداول والتلف، ما يتلف معه ذلك الجزء من الورقة؛ لذا تجلت في تدهور الورقة، والتلف المادي، تلاشي الحبر، وعلى النحو الآتي:

_ **تدهور المخطوطة**: وهو ما ظهر في ص ١٣٣: (السطر الأول غير مقروء) ذكر ذلك في هـ ٣. وفي ص ١٤٣: (...) مع المدينة من أقوى البلاد، ذكر في هـ١: (السطر الأول من الورقة مفقودة بسبب تدهور حالة المخطوطة). وفي ص ١٤٤: وكلها في ذلك الوقت (...) أراضي التركي)، ذكر في هـ ٥: (تقريبا السطر الأول من الورقة كله مفقود بسبب تدهور حالة المخطوطة). وفي ص ١١٨: (كثير من (...) وأربعة وعشرون ألفا من وجبات الطعام وستة وثلاثون (...) أو بين أكثرها)، ذكر في هـ٣، وهـ٤: (تقريبا كل السطر الأول مفقود).

_ **تلف مادي**: وهو ما يحدث بسبب عوامل التمزق أو البتر الطبيعية والبشرية، وهو في ص ٩٥: عند الحديث من تونس إلى مودون، بعد قوله: (عادت المراكب للقدوم (...)، ذكر في هـ ١: (ناقص السطر الأول من المخطوطة، فقط ثمة كلمة واحدة). وفي ص ١١٩: بعد قوله: (رأيت شجرة التين التي يقال إن لها ألف (...) والبئر (...) ذكر في هـ ٦: (سطر كامل من النص ناقص، ومن السطر الثاني تبقت كلمة واحدة فقط، وبعده هـ٧: (النصف الأول من السطر ناقص، ومن السطر الثاني تبقت لكمة واحدة فقط).

_ **تلاشي الحبر**: وهو ما يدخل ضمن وصف (غير مقروء). وفي ص ١٣٣: (.... حليب) ذكر في هـ ٣: (السطر الأول غير مقروء بسبب تدهور حالة المخطوطة).

ت_ **فقدان أسطر**: وهذه بسبب العوامل نفسها التي وردت في السطر، وتجلت تلك الظاهرة في ص ١٣١: بعد قوله: (.... وتصدق أيضا بعشرة آلاف دوقية)، ذكر في هـ ٢: (ثمة سطران مفقودان قبل بداية هذا السطر)، ص ١٣٥: بعد قوله: (وعندما يحين الوقت يدخلون هناك لأن (...)، ذكر في هـ ٢: (هناك سطران في حالة متدهورة جدا،

يستحيل معها إعادة بناء النص بشكل صحيح). ومن فقدان الأسطر، ما ورد في ص ١٠٦، بعد قوله: (على بعد ثلاثة فراسخ من هنا زرنا (...) الله ربنا، ذكر في هـ١: (الأسطر الأولى ناقصة من الورقة).

٤ _ **فقدان الأوراق:**

وهذه أعسر حالات الفقد في رحلة عمر بطّون؛ تمثل حلقة مفقودة في تلك الرحلة، بل تغيّب محطات مفصلية؛ بسبب الضياع لا العوامل السابقة، وتمثلت من الصفحة الواحدة حتى الصفحات المتعددة: أ _ **صفحة واحدة:** وهذه ظهرت مرة واحدة، وهو ص ١١٢: بعد قوله: (كانت لديهم قدور كبيرة للطبخ كـ ... (...) النار، ذكر في هـ ٢: (انقطع النص هنا، بسبب ضياع صفحة أو أكثر من المخطوطة).

ب _ **صفحات متعددة:** في ص ١١٨، وهو قوله: (طولها أربعة فراسخ (...)، ذكر في هـ ٢: (انقطع النص بسبب ضياع بعض صفحات من المخطوطة). وفي ص ١٣٧ هـ ٢: (بعض الأوراق مفقودة). وفي ص ١٤٣: (وتركونا على اليابسة)، ذكر في هـ ١: (بعض صفحات المخطوطة مفقودة، لذا انقطعت القصة وتواصل النص، مع وصف الرحلة عبر بحر إيجة دون أن يتضح لنا إن كانوا قد عادوا للإبحار في السفينة نفسها أم أنهم انتظروا سفنا أخرى). وفي ص ١١١: بعد قوله: (وفي يوم آخر ذهبنا.....)، ذكر في هـ ٧: (جزء كبير من النص ناقص، لابد أن الكاتب يصف فيه وصوله إلى القدس). وفي ص ١١٢: (.... حيث ينبغي أن يكون المحشر)، ذكر في: هـ ١: (بضع صفحات في وصف القدس ناقصة). وفي ص ١٤٥: هـ ٣: (هنا تنتهي الحكاية على نحو مفاجئ؛ لعدم وجود الأوراق الأخيرة من المخطوطة).

مكملات الضبط

أولا: التعاريف:

وفي هذا الموضع المكمل لعملية تحقيق النص، عرف المحقق **الأعلام البشرية، والبقاع الجغرافية، وأشياء متفرقة،** كما شاركت المترجمة والمراجع في عدد منها، بحسب الآتي:

_ **الأعلام البشرية:** وهذه تمثل شخصية نبوية، وشخصيات يهودية ومسيحية وإسلامية، ومنها شخصيات من عصر النبوة كأهل البيت عليهم السلام، وأخرى تاريخية ودينية وسياسية، وأخرى أندلسية، وقد تعريف أغلبها دون الرجوع إلى مصدر، وهي بحسب ترتيبها الهجائي: (خالد بن الوليد ص ١٠٢، والحسين بن علي ص ١٠٤، وزينب ابنة علي ووالده والمقداد ص ١٠٥، وأبو الحسن البلوي ص ٨٨، وعرفه ٩٧، والنبي هود ص ١٠٤، وعثمان بن عفان، وزينب ابنة علي، ووالدها علي بن ابي طالب، والمقداد ص ١٠٥، وضرار بن الأزور ص ١٠٧، وشرحبيل بن حسنة، وخولة بنت الأزور، ونور الدين زنكي ص ١٠٨، وشعيب النبي ص ١١١، والفضل بن العباس، رابعة ابنة إبراهيم الشامية، وحنّان أو حنانيا، (عرفتهما المترجمة) ص ١١٢، وبيلاطس وعائلة غارثيا دي لا كارثيل ص ١١٣ مع المصدر، والسيدة نفيسة، والشافعي، ص ١١٩، والفريسيون ص ١٢٥، وأبو جهل، أبو لهب ١٢٦، وبنو شيبة ص ١٣٣، وعبدالله بن عمر ص ١٣٦، وعيسى بن جبير ص ١٣٨، سيدي أحمد البدوي ص ١٣٨، وسفيان الثوري ص ١٤٠).

_ **البقاع الجغرافية:** وهذه عرفت المدن والمواقع الجغرافية، وأغلبها ذات طابع بحري ربط القارات الثلاث: وهي: (بحر موسى "البحر الأحمر" ص ١١١، وشِشّمة ٩٥ د ص، وكانديا (كريت) ٩٦ تكررت ص ١٤٤، وعنتاب ١٠٠، ووادي آش ٩٧، وبورصة ٩٨، وسيمينا ص ١٠١، وبحيرة طبرية ص ١١٣، والمطرية ص ١١٩، والشريعة، جزيرة لانجو ص ١٤٣، وقلعة القديس بطرس ص ١٣٩، وجزيرة يوبيا ١٤٤).

_ **أشياء متفرقة:** وهي: (دوقيات: ص ٩٣، وقرقور (مركب شراعي) ص ٩٥، وصومعة ص ١٠٧، الإحالة في تعريفها إلى لونجاس، والدوبلات ص ١٢٨، والعلامات الثلاث ١٢٩، والمذاهب الفقهية الأربعة ص ١٣٠، والشرفيات ص ١٣١، ولوح الكعبة ص ١٣٢).

_ ما لم يتم التعريف به:

ومع ما قدمه المحقق والمترجمة والمراجع، من تعريفات وافرة، بيد أن ثمة مواطن أخرى، لم يتم التعريف بها، ويبدو أن ذلك يعود إلى شهرتها لديهم ولدى المختصين، فضلا عن المتلقي الواعي، أو القارئ المتخصص، فانصبّت جهودهم على تعريف غير المألوف، وربما حرص الفريق والمترجمة والمراجع على عدم إثقال الحواشي بالهوامش، مما يزري بمساحة المتن الرحلي، وهذا المواطن هي:

_**الأعلام والأعراق:** وهي (سعد الأنصاري ص ١٠٠، وأهل الكهف ص ١٠٦، وأغسطين دي سان فرانسيثكو، وباريس الطروادي، وحواري عيسى ص ١١٣، والقديسة كاترين دي فارليس ص ١٢١، والقديس مار مرقس، والقديس متى ص ١١٣، وعبد الرزاق، وعبد الحق ص ١٤٠).

_**البقاع الجغرافية:** وهي (قرية بيّوس ص ٨٢، جزيرة فانيا، ومودون ص ٩٥، ووادي آش ص ٩٧، جزر البليار ص ٩١، وبورصة ص ٩٨، وأرض التتاري، وجزيرة الصقور، وآق سراي ص ١٠٠، ونهر سيحان، وجبل علي بن الوليد، وسيرمينيا، وخان سيحون ص١٠١، وادي رعوة ص ١٠٧، ونهر يعقوب ص ١١١، وبرشلونة، ومدريد، والأسكوريال، وأكسفوررد، وآريبالو ص ١١٣، جزيرة سان خوان دي كلاما، والحندقة ص ١١٧، وحمام موسى، و بحر النبي محمد ص ١٢١، وجزيرة المرابطين ص ١٢٢، ومدينة فوّة وجزيرة الذهب ص ١٣٩، وأصناب ص ١٤٠، وجزيرة رودس، وجزيرة سميي، وجزيرة أسكاريا، وجزيرة أسكانارنايت، وجزيرة نيزر، وجزر الأرخبيل،

وجزيرة يوسف ص ١٤٣، وجزيرة سيتريل، وجزيرة ميستيريا، وجزيرة لونبارسي، ومملكة هرر، وجزيرة بانتا لاريو، وجزيرة نيجر، وجزيرة يوسف، وسلسلة جبال تيرا ص ١٤٤).

ثانيا: الشروح العامة:

وهنا تجاوز أثر المحقق والمترجمة التوضيح، إلى ممارسة النقد العلمي غالبا؛ إذ (إن الغاية القصوى من أصل النص، هو ما وراءه من المعنى، فالألفاظ والخطوط هي القنطرة إلى المعاني، حيث يراد منها التوصل بها إلى المعاني). (الجلالي، ٢٠١٢، ٥٣)، وهو ما بدا للباحث، بحسب **الشروح اللغوية، والإشارات الدينية والتاريخية،** فضلا عن **المسار الجغرافي:**

الشروح اللغوية:

وهذه اختصت بالمفردات والتعابير اللغوية، في ص ٩٦: قوله: (واذاعت في المدينة تفشي رائحة الموت في مركبنا)، بينت المترجمة في هـ ٤: (يقصد الطاعون)، وفي ص ١١٠: قوله (بسبعة من أحمال الإبل)، ذكروا هـ٢: (المؤونة)، وفي ص ١١٥: قوله: (نمضي خلسة)، ذكروا هـ٤: (أي أنهم كانوا يتنقلون متخفين بين المناطق الجبلية). وقوله: (كلف كل واحد من هؤلاء القضاة باتباع قاعدته). ذكر المحقق هـ٤:(أي مذهبه)، وفي ص ١١٨: أشار إلى (اختلاف اللهجات العربية الذي يعيق التواصل مع من يتحدث الفصحية وحسب). وفي ص ١٣٤ قوله: (لوحان): ذكرت المترجمة: (الكلمة المستخدمة في النص هي tapaia وتعادل ٤٩ او ٥٠ قدما مربعا، وهو يستخدم قياسا للمساحة لا للارتفاع المترجمة). وفي ص ١٣٦: قوله: (خطيئة): ذكرت في هـ ٣: (يقصد أنه حرام الراوي المدجني، يستخدم أحيانا كلمات ومصطلحات من التراث المسيحي).

الإشارات الدينية:

اختصت هذه الإشارات فيما وردت من إشارات إسلامية، وهي ص ١٢٥: الحديث عن السعي بين الصفا والمروة، اغتسال النبي صلى الله عليه وآله، بماء الجنة، الحديث عن الإحرام، وفي ص ١٢٩: إشارة المترجم إلى العلامات الثلاث للراوي، التي تعني رمي الجمرات الثلاث، وفي ص ١٣٣: الحديث عن الشفع والوتر، فضلا عن إشارة قرآنية في ص ١٣٩: وهي قصة ملك النمرود وإبراهيم عليه السلام.

الإشارات التاريخية:

وهذه اختصت بالإشارات التاريخية، كما في هـ٢ ص ٩٧: إشارة المترجمة على كلمة إسطنبول: (بعد فتح القسطنطينية على يد محمد الفاتح عام ١٤٩٣م/ ٨٥٧ هـ، أصبح اسمها إسلامبول، إلا أننا احتفظنا بالاسم الحديث (إسطنبول)، كما ورد في الكتاب)، وفي هـ٢ ص ١٠٢: إشارة المراجع إلى زوجات خالد بن الوليد، وتوضيح المقال في ذلك، وفي هـ١ ص ١٠٣: تعقيب المراجع على موت ابن عمر في حد الزنا، ونفيه ذلك، وفي هـ٢ ص١٠٦: الحديث عن قصة أصحاب الكهف بحسب الرؤية القرآنية، وفي ص ١٠٧: شرح عبارة: (ضرار بن الأزور كان يقاتل عاريا)، ذكرت في هـ ٦: (المقصود أنه كان يقاتل دون درع)، كما ذكر المحقق هـ ٧: بيان فتحه دمشق، وفي ص ١١١: هـ ٢ تنبيه المراجع إلى على عدم ثبوت موقع منازل يعقوب وصخرة دموعه والجب الي ألقي فيه يوسف، وفي ص: ١٣٦هـ. هـ ٢: تصحيح المراجع: (ليس شقيقا لأبي جهل، فأبو جهل اسمه عمرو بن هشام بن المغيرة، من بني مخزوم)، وفي ص ١٤٠: تصحيح المترجمة لمكان قبر سفيان الثوري، بقولها في هـ٦: (ولد سفيان الثوري في الكوفة وتوفي ودفن في البصرة لا الإسكندرية، ثمة خطأ هنا).

المسار الجغرافي:

وهو ما يتوضح في بيان مسارات الرحلة، كما في ص ٩٦ قوله: (كان ساحل تركيا على يميننا). أوضح المحقق في هـ١: (استداروا حول كريت وصعدوا بحر

إيجة). وفي ص ٩٧: الإشارة لرحلة بحر موسى (البحر الأحمر)، ومسارات بواخر التوابل عبر طريق المياه الميتة. بيان قوله: (لأنهم كانوا ملزمين بنقلنا إلى بيروت)، ذكر المحقق في هـ ١: (بموجب هذه الرحلة كان على كل حاج أن يوقع عقد سفر مع ربّان السفينة)، وفي ص ١٠٠: توضيح قوله: (وصلنا إلى مدينة عنتاب)، هـ ٤: (في محافظة أضنة)، وفي ص ١٠٤ هـ١: شرح مهبط السيد المسيح. وفي ص ١١٠ هـ ٢: بيان الرحلة عن طريق بحر موسى (البحر الأحمر). وترجيح مغادرتهم مدينة دمشق. وفي ص ١١١: توضيح قوله: (وصلنا إلى نهر يعقوب): رجحت في هـ١: لعله يقصد جسر بنات يعقب التاريخي في القرنين ١٦_ ١٧م، وفي ص ١١٢: هـ ١: التنبيه على وادي خوسافات بالمقدس، وإشارة بطون إلى الجبل الصغير بالصخرة، وفي ص ١١٩: شجرة تين فرعون في القاهرة وأبيات بوي مونثون في ذلك، وردت في رحلته الشهيرة في هـ ٤ وهـ٥، وفي ص ١٢١: قوله: (استأجرنا جملا من إعرابي)، ذكرت المترجمة هـ ١: (أعرابي). وفي هـ ٤: حديث المحققين عن الدير المقدس عند سفح جبل سيناء. وفي هـ ٥: شرحهم لنوع من المراكب المعروف بـ(Fustas)، وفي هـ ٦: تحديد وقت خروجه من سيناء، وفي ص ١٢٣: ورد في هـ١: استعمال الرحالة جزر الهند إشارة إلى الهند الحالية، وفي هـ ٢: ذكر ضريح آدم وحواء وإدريس، وفي ص: ١٣٦هـ ٤: ذكرت المترجمة: (هل ذهب إلى العراق وصفحات من هذا الجزء من الرحلة مفقودة؟. هذا أمر محتمل، إذ بعد انتهاء الحج مضى عدة شهور، وقضى رمضان في مكة، وربما بين موسم الحج ورمضان، كان لديه الوقت الكافي لزيارة أمكنة أخرى). وفي ص ١٣٨: هـ٢ إشارة المحقق لبواخر التوابل ومسيرتها في طريق المياه الميتة.

ثالثا: وضع العناوين:

عمل فريق البحث الإسباني على وضع عناوين داخلية، تتناسب مع المحطات الرحلية التي مروا بها، مؤشرين بذلك الدخول في تلك المحطات؛ بوصف (العناوين هي الصورة المرشدة إلى المضامين، وجامعة لها في مكان واحد، يسترشد بها القارئ إلى

مطلوبه في كل موضع، وتبرز ما في الكتاب بعبارات جامعة في فهرس المحتوى).(الجلالي، ٢٠١٢، ١٣٢). فكانت خارطة طريق توضح بوساطتها المراحل الجغرافية والسياسية والروحية، بما يمكن معه أن تعلن عن مراحل رحلة الحج، وبذلك تشير هذه المحطات المتسلسلة من آبلة إلى مكة، ومن ثم العودة معبر مدينة البندقية، بما وعي الأندلسيين المدجنين الجغرافي، وبيان طريقتهم في الحفاظ على هويتهم العقدية، عبر عملية التواصل المباشر مع مراكز الثقل الإسلامي؛ فكانت تظهر في تلك العناوين الجغرافية، وهي بحسب ترتيبها وترقيمها من فريق البحث الإسباني:

١_ من آبلة إلى تونس: ص ٩١. ٢_ من تونس إلى مودون: ص ٩٥. ٣_ من مودون إلى ششمة: ص ٩٥. ٤_ من ششمة إلى إسطنبول: ص ٩٧. ٥_ من إسطنبول إلى حلب: ص ١٠٠. ٦_ من حلب إلى دمشق: ص ١٠١. ٧_ القدس: ص ١١٢. ٨_ من القدس إلى القاهرة: ص ١١٧. ٩_ القاهرة: ص ١١٨. ١٠_ من القاهرة إلى ميناء سيناء: ص ١٢١. ١١_ من ميناء سيناء إلى جدة: ص ١٢١. ١٢_ مكة والمناطق المحيطة بها: ص ١٢٤. ١٣_ العودة إلى القاهرة والإقامة بالإسكندرية: ص ١٣٧. ١٤_ من الإسكندرية إلى البندقية: ص ١٤٢.

رابعا: الرسوم التوضيحية:

تمت الإشارة إلى هذه الرسوم في الملحق السادس ص ١٤٩_١٥٠، بعنوان **ملحوظة توضيحية**، وآثر الباحث ينقل ما كتب في الملحق إلى هذا الحيز؛ لأنه الرسوم وضعت بالمتن؛ تشخيصا للمواطن التي رافقتها، وهي من عمل رسام الآثار **فرانثيسكو تابيّاس لوبيث**، من قسم دراسات ما قبل التاريخ وعلم الآثار والانثروبولوجيا الاجتماعية والتقنيات التاريخية بجامعة بلد الوليد، وقد ذكروا مغزى هذا العمل الذي تناثر في صفحات المتن، بقولهم: (بعض الصور التوضيحية المصاحبة لنص الرحلة، هي رسوم تقوم على عملية إعادة تركيب حرّ لبعض مقاطع الرحلة، ومع أنها لا تزعم إعادة

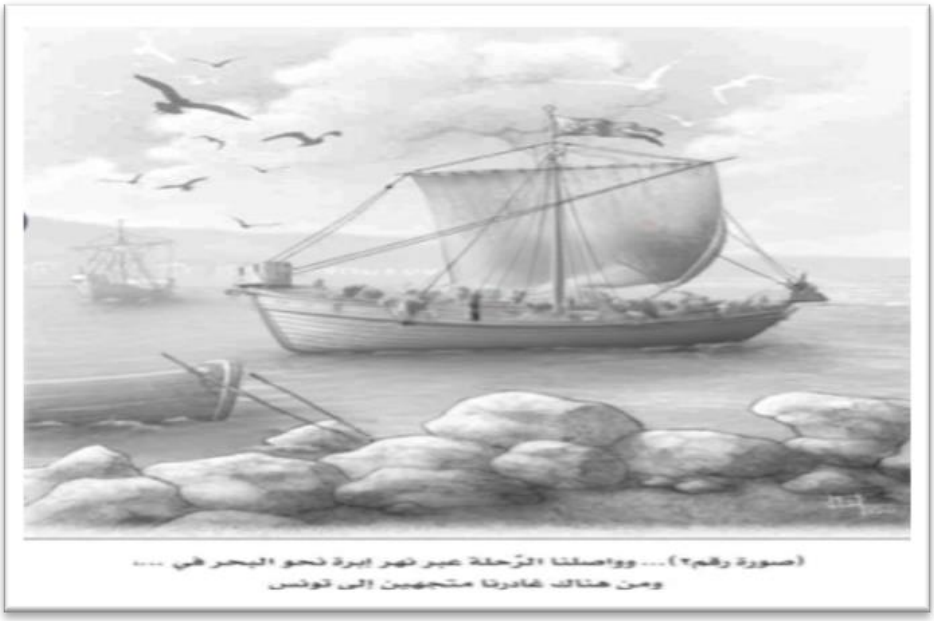
تشكيل الأحداث تاريخيا، فإنها تتضمن تفاصيل دقيقة ذات طابع آثاري لتصوير المشاهد في السياقين الزماني والمكاني المحددين). (بطون، ٢٠٢١، ١٤٩).

حددت هذه الرسوم المرصوفة لمتن الرحلة، رؤية تجسيدية للأحداث، تؤدي وظيفة معرفية وجمالية على حد سواء، تؤصل السياق الزماني والمكاني، ما يسهل على القارئ استحضار أجواء الرحلة، عندما يفعل البعد البصري لديه، مما يغرس في وجدانه المفردات الرحلية، فذكروا ذلك في المحلق، وهنا ننقل ما ذكروه تباعا:

_**الصورة رقم١ ص ٩٠:** (نجد المبنى الذي يشكل خلفية المشهد، ويمثل أطلال مسجد القبلة في شارع أمبيدرادا في آبلة الذي تمت المحافظة عليه، ويلحظ في هذا الرسم أيضا أن محمد دل كرال يضع حزاما يغلق بحرف T، وهو من سمات ثياب القرون الوسطى، كما أن عمر بطون يضع الهلال على كتفه، وهو علامة مميزة كان على المدجنين أن يحملوها على نحو مرئي بأمر قانوني، في أعقاب المرسوم الذي أصدرته كاتالينا دي لانكستر عام ١٤٠٨ م / ٨١١هـ. أما ثياب المرأتين اللتين ظهرتا في الصورة، فهي مأخوذة من أعمال الرسام الألماني فيديتز (Weiditz) في مطلع القرن السادس عشر، وجسدت موريسكيي مملكة غرناطة).

(الصورة رقم ١) غادرت منزلي بحول الله – عزّ وجل- مع صاحبي محمد دلّ مكرّا

الصورة رقم ٢ ص ٩٤: (تمثل سفينة واسعة وعميقة، من ذلك العصر، تسمى لاكوكا، في هذه الحالة زينت براية جمهورية البندقية، التي تحمل صورة أسد ما مرقس، لعلمنا بأن الحاجين القشتالين بدا رحلتهما من تونس بسفينة من البندقية).



(صورة رقم٢) ... وواصلنا الرّحلة عبر نهر إبرة نحو البحر هي ... ومن هناك غادرنا متجهين إلى تونس

_ **الصورة رقم ٥ ص ١٠٩:** (تعكس رؤية تخييلية لمدينة دمشق).

سورة رقم٥) بعد عشرة ايام من رمضان دخلنا دمشق، وقد اصاب من اسماها جنة الأرض
نهي مدينة عظيمة اكبر من حلب واكثر ثراءً وخصوبة، وتكثر فيها اصناف الفاكهة

_ **الصورة رقم ٦ ص ١١٦:** (كنيسة القبر المقدس في القدس).

(صورة رقم ٦) وجدنا القائم على المكان وكان راهباً قشتالياً من بلدة اريبالو اسمه الأخ اغوستين دي سان فرانسيسكو، ابن غارثيّا دي لا كارثيل. وقد اطلعنا على المكان الذي صلب فيه والكنيسة التي دفن فيها، تبعاً لما يؤمنون به. واعطانا هذا الراهب رسائل لاجتياز اراضي المسيحيين والوصول بأمان إلى قشتالة.

الصورة رقم ٧ ص ١٣٢: (تمثل الحرم الشريف في مكة المكرمة).

(صورة رقم ٧)

الصورة رقم ٨ ص١٢٩: (أثناء أداء الصلاة عند جبل عرفة، وهما حليقا الرأس وفقا للفرض).

(صورة رقم ٨) يبلغ حجم الكعبة خمسين قدماً عرضاً، واثني عشر لوحاً[١١] ارتفاعاً. هذا البناء مغطى بالحرير من الداخل والخارج، وكل عام يستبدل الستار بكسوة من الحرير الدمشقي الجديد مبطنة بقماش رقيق، يبعث بها سلطان القاهرة.

الصورة رقم ٩ ص ١٤٦: (تعيد رسم مسجد أراجون من داخله، حيث قام الحاجان لدى عودتهما من فريضة الحج، بسرد رواية الرحلة هناك أمام مجموعة من المسلمين، الذين دونوها وخلفوا لنا هذا الأثر، كما نجد بعض السجاد المستخدم للصلاة وغيرها من اللوازم الموضوعة قرب الجدران، وهو أمر مألوف في كثير من الأحيان، إذ تستخدم حجرة الصلاة للدرس والحديث).

(صورة رقم٩) لدى وصوله إلى أراجون، التقى عمر بَطون في المسجد ببعض الموريسكيّين. وحكى لهم تفاصيل رحلة الحج إلى مكة التي قام بها مع محمد دِلّ كَرّال. وقد دوّن أحد الحاضرين ملحوظات الحكاية.

القسم الثالث

نظـرات في مكمـلات التحقـيق

أولا: الكشاف العام

الكشاف هو الاسم الآخر، الذي يشير إلى الفهارس العامة أو الفنية في الكتاب، وله أهميته الجليلة التي تعين المحقق والقارئ على حد سواء؛ إذ إنها تعمل على تنوير ما موجود في الصفحات؛ لأن (الفهارس تظهر ما في باطن الكتاب من خفايا يصعب الاهتداء بها، كما أن الفهارس في بعض الأحيان، تعتبر معيارا أو ميزانا، توزن صحة نصوصها، وضبط أعلامها). (دياب، ١٩٩٣، ٢٨٦).

احتجن الكشاف العام فهرسة **البقاع الجغرافية والأعلام البشرية** وحسب، بين (ص١٨١_ص ١٨٥)، ورتب بحسب الترتيب الهجائي، ولم يلتفت إلى فهارس أخرى، بلحاظ أن الفهارس كانت تجتمع تحت عنوان هذا الكشاف، وسنعمل على توزيع مفردات الفهرستين، بحسب نوعها وموقعها:

البقاع الجغرافية:

توزعت البقاع الجغرافية في الكشاف العام، على بقاع أندلسية ومغاربية وشرقية وغربية، وهو ما يفسر توزع المادة الجغرافية على أقاليم متنوعة، تجلي مسار الرحلة، فجعلت فهرستها بمثابة خريطة مكانية، تعمل على كشف المواقع وبيان تسميتها، وعلى النحو الآتي:

أ_ بقاع أندلسية:

قدّمت هذه الفهرسة الأندلسية، صورة شاملة للجغرافية الأندلسية في الكتاب، فشملت فهرسة المدن، والجزائر، والمسطحات المائية، والأحياء، والشوارع، بما يمكن الباحث من الوصول إليها، وهي:

المدن: (آرندا دي دويره، وآريبالو، وأجريدا، وأغريدا، والباركو دي آبلة، وبرغش، وبلنثية، وبلنسية، وبلد الوليد، وبيّوس، وبييدرا هيتا، وتارجونا، وترويل، ودي دويره، وديزا، ورويدا دي خالون، وسرقسطة، وسوريا، وشقوبية، وطرطوشة، وطليطلة، وغرناطة، وكالاندا، والكامبو، ومدينة سالم، ومرسية، والموناثيد دي لا سييرا، وميورقة، وهورتانشوش، ووادي آش، وبيدا).

الجزائر: (جزر البليار، وهي التسمية المعاصرة للجزائر الشرقية عامة، وذكرها بنحو عام، كما ذكر منها جزيرتين بنحو منفصل، وهما: جزيرة سردانية، وجزيرة مينورقة).

المسطحات المائية: ذكر نهر واحد: (نهر إبرة)، ووادبين، وهما (وادي إبرة، ووادي دويره).

الأحياء والشوارع: (حي سانتا ماريا، وشارع أسبيدرادا).

ب_ بقاع مغاربية:

وهذه شملت الدول والمدن والجزائر، فكانت خريطة لتلك البقاع، تعين القارئ على فهم مسار الرحلة في الجغرافية المغاربية؛ لتوثيق المراكز الحضارية، والمحطّات البحرية التي مرت بها الرحلة، وهي:

الدول: (تونس، والجزائر، والمغرب).

المدن: (بجاية، وتونس).

الجزائر: (جربة، وجزيرة الصقور).

ت _ بقاع شرقية:

وهذه الفهرسة شملت المدن والجزائر والمسطحات المائية والموانئ، وكانت تلك التفاصيل الجغرافية، تمنح الباحثين القدرة على تتبع المسارات الشرقية في الكتاب، وهي:

الدول: (تركيا، وسورية، وتونس، والجزائر، وفلسطين، وقطر، ومصر، والهند، واليمن). **المدن:** (آق سراي، وإسطنبول، والإسكندرية، والأناضول، وأنقرة، وإيجة، وبعلبك، وبورصة، وبيروت، وجدة، والجليل، وحلب، والحندقة، وحمص، وخان سيحون، والحندقة، ودمشق، ورابغ، ورشيد، والرملة، وسدني، وسيرمينيا، وسيناء، وصفد، وغزة، وعنتاب، والقاهرة، والقدس، والقسطنطينية، والمدينة المنورة، ومنى، ومؤتة).

الجبال: (جبل أبي قبيس، وجبل ثور، وجبل حرّاء).

المسطحات المائية: وهي أربعة أنهر: (نهر الأردن، ونهر سيحان، ونهر الفرات، ونهر النيل). ووادٍ واحد، هو (وادي رعوة)، و بركة واحدة (بركة الحاج).

الموانئ: وهو ميناء واحد (ميناء تشميشمي).

ث _ بقاع غربية:

أظهرت هذه الفهرسة المسار الأوروبي، فتناولت المدن والجزر والموانئ والمسطحات المائية؛ لتؤصل مسار الرحلة بين ضفتي المتوسط، فضلا عن ذكر عدد من البقاع التي لم يمر بها، وهي:

_**الدول:** (إسبانيا، وإيطاليا، وبولونيا، ورومانيا، والفاتيكان، وفرنسا، والمكسيك، واليونان).

_**المدن:** (آسيو، وأبسالا، وأراجون، والأسكوريال، وأكستريمادورا، وأكسفورد، وأندارنابول، وأيّون، وباريس، وباليرمو، وبرشلونة، وبروفانس، والبندقية، وبيرن، وترويل، وجنوة، وساهاغون، وسيتيريل، وصقلية، وطروادة، وفلورنسة, وفاليتا، وفوّة، وفينيسيا، وقشتالة، وقطلونية، وكاستيا إي ليون، وكالاندا، وكمبردج، وكويّار، ولندن، وليون، ومالطة، ومدريد، ومودون، وميلانو، ونابولي).

_**الجزائر:** (جزائر الأرخبيل، وجزيرة أسكارنايات، وجزيرة أكساريا، وجزيرة باريس، وجزيرة بانتا لاري، وجزيرة ردوس (كتبت بالفهرسة رودوس)، وجزيرة سان خوان دي كالاما، وجزيرة سيم وجزيرة فايانا، وجزيرة كابريرا، وجزيرة كاندايا (كريت)، وجزيرة لامارجو، وجزيرة لانجو (كوس)، وجزيرة ناجري، وجزيرة نيجر، وجزيرة نيجر، وجزيرة بونت).

_**المسطحات المائية:** الأنهر: (نهر أمبوستا، ونهر الفاكيس)، والخلجان: (خليج فينيسيا).

فوات فهرسة البقاع الجغرافية

ومع ذلك غابت عن تلك الفهرس مواضع أندلسية، سواء في متن الرحلة أو التقديم التي مهدّت لها، وقد يعزى ذلك إلى ميل المحققين إلى فهرسة البقاع الرئيسة؛ لأنها تشكل عنصرا فاعلا في التقديم والرحلة، فتجاوزوا ما سواها؛ خشية إثقال الكتاب، وهكذا

كان ذلك الفوات على ضربين، ما **سقط من الفهرسة**، والآخر **ما لم يفهرس أصلا**، وسيتم تناول ذلك بحسب جغرافيتها، كما سلف العمل بالمفهرس منها:

أولا_ بقاع أندلسية:

١_ **ما سقط من الفهرسة:**

_ **المدن:** (أراندة دي دويره: ص ٢٦، و٣٨، و٥٧، والموناثيد دي لا سييرا: ص ٧٩، و٨٣، وبرغش: ص ٢٥، والباركو دي آبلة: ص ٣٧، وبلد الوليد: ص ١٤، و١٩، و٢٢، و٥٧، وسرقسطة: ص ١٦، و٥٤، و٧٩، و٨٠، وسوريا: ص ٢٣، وشقوبية: ص ٣٨، و٤٧، و٥١، و٥٤، و٧٢، و٩٧، و١٣٨، وغرناطة: ص ٣٢، و٤٠، و٧٧، و٩٧، وكالاندا: ص ٨٧، والكامبو: ص ٤٦، و٥٤).

_ **المسطحات المائية:** (نهر إبرة: ص ٢٣، و٦٤، ووادي دويره: ص ٢٥، و٢٧، و٥٦، و٦٣).

٢_ **ما لم يفهرس أصلا:**

_**البلدان:** (الأندلس: ص ١٩، و٢٤، و٢٦، و٢٧، و٤٠، و٦٢).

_ _**المدن:** (إبرة: ص ٢٣، وآبلة: ص ١٣، و١٤، و١٩، و٢٠، و٢١، و٢٦، و٢٧، و٣٠، و٣٤، و ٣٥، و٣٦، و٣٩، و٤٠، و٤١، و٤٢، و٤٣، و٤٦، و٤٨، و٥٠، و٥١، و٥٣، و٥٤، و٥٥، و٥٦، و٦٠، و٦٣، و٨٧، و٨٩، و٩٠، وآريبالوا: ص ٥٤، و٥٧، و٥٩، و١١٣، و١١٦، وبطليوس: ص ٤١، وبلنسية: ص ٨١، وبييدرا راهيتا: ص ٢٧، وبيّوس: ص ٨٢، ودل الكامبيو: ص ٥٤، ودي دويره: ص ٥٧، و٦٣، ورندة: ص٦٣، و٨٥، وساهاغون: ص ١٢٧، وسمورة: ص ١٢٥، وسوما كارثير: ص ٦٢، وسيبو بليدا: ص ٢٧، وشاطبة: ص ٨٢، وشلمنقة: ص ٤٦، وطليطلة: ص ٨٠، و٨٢، و١٦٩، وقلعة أيوب: ص ٢٥، ومقاطعة سورية: ص ٢٣، و٢٥، وموريريّاس: ص٣٠، و هورناتشوش: ص ٤١، ووادي الحجارة: ص ٢٥).

_**الجبال:** (البشرات: ص٧٧، ودويرو دي لا سييرا: ص ٢٣، وجبل المنصور: ص ٢٣، والسلسلة الجبلية الوسطى: ص ٢٣، و٢٦، و٢٧، و٦٣).

_**المساجد:** (جامع بلد الوليد: ص ٣٦، ومسجد سولانا: ص ٤١، ومسجد (القبلة) نيكولاس: ص ٣٦، و٤١، و٤٢، ومسجد لونبارسي: ص ١٤٤).

_**المقابر:**

(المقبرة الإسلامية بآبلة: ص ٢٦، ومقبرة سان نيكولاس دي آبلة: ص ٣٥، والمقبرة المسيحية بآبلة: ص ٢٦).

_**المسطحات المائية:** (نهر التاجة: ص ٢٣، ونهر دويره: ص ٢٠، و٢٣، و٢٥، و٢٧، وميناء بلنسية: ص ٥٥، و٥٦، وممالح آيون: ص ٦٣، ووادي إبرة: ص ٢٥، و٢٨).

_**الأحياء والشوارع:** ثلاثة أحياء: (حي بيروكال: ص ٤١، والحمام القديم في حي سان نيكولاس: ص ٥٠، وحي سانتا ماريا: ص ٥٨، وكرمة المورو: ص ٥٩، وستة شوارع: (شارع آركو دي كامينا: ص ٣٤، وشارع اربيرس: ص ٣٣، وشارع أمبيدارا: ص ٣٦، و٤١، و٤٢، و٤٤، و٥٣، وشارع النجارة القديم (لا اليجيريا): ص٦٠، وطريق سانتو توماس: ص ٥٣).

ثانيا: بقاع مغاربية:

حرم غياب فهرسة عدد من البقاع المغاربية، الباحث في الجغرافية المغاربية، من الوقوف على معالم مهمة؛ لتؤشر قصور الرؤية الاستقصائية، ولاسيما أن الجغرافية المغاربية هي الأقرب لنظيرتها الأندلسية، وهي:

١_ **ما سقط من الفهرسة:**

_**الدول:** (تونس: ص ٩٤، ٩٥، والمغرب: ص ١٢٢، ١٤٥).

٢_ **ما لم يفهرس أصلا:**

_ **الدول:** (السنغال (إفريقية): ص٨١، وشمال إفريقيا: ص ٦٥، و٧٢، و١٣٨، وغامبيا (إفريقية): ص ٨١، وموريتانيا: ص ٨١).

_ **المدن:** (تلمسان، وسجلماسة: ص ١٤٥).

_ **المساجد:** (مسجد تونس: ص ١٠٣).

_ **الطرق والسواحل:** (طريق البربرية، وساحل البربرية: ص ١٣٨).

ثالثا: بقاع شرقية:

وقد شهدت هذه البقاع أكثر تغييبا، بما يتعلق من فهرسة أو عدم فهرسة تخصها، على الرغم من وجودها المعتبر في الكتاب، بما يحرم القارئ من تتبع مفردات جغرافية يبحث عنها، وهي على النحو الآتي:

١ _ **ما سقط من الفهرسة:**

_ **الدول:** (تركيا: ص ٦٥، و٩٥، و٩٧، و١٤٤، وسورية: ص ٨٤، و١٥٥، والعراق: ص ١٠٤، و١٢٦، ومصر: ص١١٩، واليمن: ص ١٠٤).

_ **المدن:** (إسطنبول: ص ٩٧، و١٠٠، والإسكندرية: ص١٣٨، و١٣٩، والأناضول: ص ١٠٠، والبصرة: ص ١٤٠، وحلب: ص ١٠٢، وحماة: ص ١٠٣، وحمص: ص١٠٥، ودمشق: ص١٠٥، و١٠٩، و١١٠، و١٣٠، و١٣٢، والقاهرة: ص ١٠٥، و١٢٠، والقدس: ص ١١١، و١١٤، و١٢٧، والقسطنطينية: ص٩٧، و٩٩).

_ **المسطحات المائية:** (نهر النيل: ص ١٣٩).

٢- **ما لم يفهرس أصلا:**

وهنا غابت بقاع الشرقية، ومعالمها الدينية والحضارية؛ بما مثل عدم إحاطة تامة بوجودها في الكتاب، كما يبدو فيما تم رصده من غياب تلك البقاع، وهي:

_ **الدول:** (الشرق: ص ١٣، و٢١، و٦٤، و٦٥، و٨٨، و١٢٣، وأرض التتاري: ص ٩٨، و ١٠٠، و١٣١، و١٤٤، والجزيرة العربية: ص ١٣٨، وجنوب إفريقية: ص ٨١، والعراق: ص ١٣٦، وعمّان: ص ١٠٤، وفارس: ص ١٣٨، والقوقاز: ص ١٣٩،

ولبنان: ص ١١٠، ومملكة هرر: ص١٤٤).

_**المدن**: (أصناب: ص ١٤٠، وأضنة: ص ١٠٠، وبدر: ص ١٢٦، والبصرة: ص١١٢، والبقاع: ص ١١٠، وبودروم: ص١٤٤، وتشميشي: ص٩٧، والخليل (حبرون): ص١١٣، و١١٤، وسامراء: ص١٠٧، وشيشمة: ص٩٥، و٩٧، وكربلاء: ص ١٠٤، والكوفة: ص ١٤٠، والمدينة المنورة: ص ٦٩، و١٢٦، ومزدلفة: ص١٢٨، ومعرة النعمان: ص ١٠١، ومكة المكرمة: ص ١٣، و٥٤، و٦١، و٦٤، و٦٥، و٦٧، و٦٨، و٦٩، و٧١، و٨٣، و٨٧، و٩١، و١١٥، و١٢٣، و١٢٤، و١٢٧، و١٣١، و١٣٢، و١٣٦، و١٤٦، ومنى: ص١٢٨).

_

الجبال: (جبال علي بن الوليد: ص ١٠٠، وجبال قيرا: ص ١٤٤، وجبل الجلجلة: ص ١١٣، وجبل حرّاء: ص١٣٠، وجبل الزيتون: ص ١١٢، و١١٣، وجبل سيناء: ص ٦٦، وجبل الصالحية: ص ١٠٤، وجبل صهيون: ص ١١٢، وجبل الطور: ص ١٢١، وجبل عرفة: ص ٧١، و١٢٨، وجبال موآب: ص ١١١). _**الكهوف**: (كهف إبراهيم: ص٦٦، و١٠٦،وكهف الصالحية: ص١٠٤، وكهف أهل الكهف: ص ٦٦،و١٠٦). _**المنازل**: (منزل أبي جهل، ومنزل أبي لهب: ص ١٢٦، ومنزل حنانيا: ص ١١٢، ومنزل شعيب النبي: ص ١١١، ومنزل علي بن أبي طالب: ص ٦٩، و١٣٧، ومنزل قيافا: ص ١١٢، ومنزل مريم بنت عمران: ص ١١٣، ومنزل موسى النبي: ص ١١١، وبيت النبي: ص ٦٩، ومنازل يعقوب النبي: ص ١١١).

_ **البقاع الدينية**: (باب بني شيبة: ص ٦٨، وبئر زمزم: ص ٧٠، و١٢٤، و١٣٦، والبيت الحرام: ص ١٢٤، و١٢٨، وبيت المقدس: ص ١١٥، و١٢٧، و١٣٣، وحبس زكريا: ص١١١، والحجر الأسود: ص ٧٠، و١٢٤، والخليل: ص ١١٣، والحرم المكي: ص ٧٠، والحطيم: ص ٧٠، والديار المقدسة: ص ٦٧، و٦٩، و٧٢، و ٨٧، و٨٨، و١٢٦، ودير القديسة كاترين: ص ٦٦، والزاوية القادرية: ص ١٠٨، وزاوية المغاربة: ص ١١٠، وضريح أحمد البدوي: ص ١٤٠، وضريح إدريس النبي:

ص١٢٣، والكعبة المشرفة: ص ٦٨، و٦٩، و٧٠، و١٢٤، و١٢٧، و١٣٠، و١٣٢، و١٣٣، والمذبح: ص ١١٣، ومذبح رأس الحسين: ص ٦٦، ومذبح يوحنا: ص١١٣، ومقام إبراهيم: ص٧٠، و١٢٤، ومقام رأس الحسين: ص ٦٦، و١٠٤، ومقام الفضل بن العباس: ص١١١، ومقام النبي شيث: ص١١٠، ومهبط المسيح: ص١٠٤، وهيكل داوود: ص١١٢).

_ **المساجد:** (جامع بني أمية: ص ٦٦، و١٠٤، و١٠٧، وجامع الجراح: ص ١٠٨، ومسجد أبي عبيدة: ص ١٠٨، والمسجد الأزهر: ص ١٣٨، ومسجد البلقاء: ص ١١١، ومسجد تونس: ص ١٠٣، ومسجد دمشق: ص ١٠٤، والمسجد الحرام: ص ٦٨، و٦٩، ومسجد خالد: ص ١٠٥، ومسجد الصخرة: ص٦٦، و١١٢، ومسجد الصعود: ص٦٦، ومسجد الصومعة: ص١٠٧، ومسجد عائشة: ص ١٣٦، ومسجد المسيح: ص٦٦).

_ **القبور:** (قبر الإسكندر المقدوني: ص١٤٠، وقبر إبراهيم النبي: ص١١٥، وقبر إسحاق: ص١١٥، وقبر آدم: ص١٢٣، وقبر بنات يعقوب: ص ١١١، وقبر بلال: ص ٦٦، و١٠٧، وقبر حفصة بنت علي: ص ٦٦، و١٠٧، وقبر حليمة السعدية: ص١١١، وقبر حنة والدة مريم: ص١١٢، وقبر حواء: ص١٢٣، وقبر خالد بن الوليد: ص١٠١، وقبر خديجة: ص١١١، و١٣٦، وقبر خولة بنت الأزور: ص ١٠٨، وقبر داوود: ص١٠٠، وقبر رابعة ابنة إبراهيم الدمشقي: ص١١٢، وقبر الرسول: ص٦٩، و١٠٨، وقبر زوج إبراهيم النبي: ص ١١٥، وقبر زوج إسحاق النبي: ص١١٥، وقبر زوج يعقوب النبي: ص ١١٥، وقبر زينب بنت علي: ص ٦٦، و١٠٥، وقبر سعد الأنصاري: ص١٠٠، وقبر الشافعي: ص ٦٦، و١١٩، وقبر شرحبيل بن حسنة: ص١٠٨، وقبر شلير بن منصول: ص١٠٨، وقبر ضرار بن الأزور: ص١٠٧، وقبر عبد الله بن عمر بن الخطاب: ص١٣٦، وقبر عمران والد مريم: ص١١٢، وقبر عيسى الشقوبي: ص ١٣٨، وقبر فاطمة الزهراء: ص ٦٩، وقبر فاطمة بنت أبي بكر: ص ٦٦، و١٠٧، وقبر فاطمة بنت خالد: ص ١٠٢، وقبر الفضل بن العباس بن عبد

المطلب: ص ١١١، وقبر مريم والدها: ص١١٢، وقبر مالك بن أنس: ص٦٩، وقبر المقداد: ص٦٦، و١٠٥، وقبر نفيسة: ص ٦٦، و١١٨، وقبر نور الدين زنكي: ص ١٠٨، وقبر هود النبي: ص٦٦، و١٠١، و١٠٤، وقبر يعقوب النبي: ص١١٥، وقبر يوحنا المعمدان: ص٦٦، و١٠٤، وقبر يوسف النبي: ص ١١٥، ومقبرة البقيع: ص ١٣٦).

_ **الكنائس:**

(كنيسة شجرة العليق المثمرة: ص١٢١، وكنيسة الصعود: ص٦٦، الكنيسة الكبرى لجبل الجلة: ص١١٣، وكنيسة قبر مريم: ص٦٦، وكنيسة القبر المقدس "القيامة": ص٦٦، وكنيسة الميلاد: ص٦٦).

_ **المسطحات المائية:** (البحر الأحمر: ص٦٧، وورد باسم بحر موسى: ص١١٠، والبحر الميت: ص ١١١، وبحر النبي محمد: ص٦٧، و١١٠، و١٢٢، وبحر لوط: ص١١٢، وبحيرة طبرية: ص ١١١، وخليج العقبة: ص١١١، والساحل الأفريقي: ص٦٥، الساحل التركي: ص٦٥، وساحل بحر السويس: ص١٢١، وعين مريم: ص١١٩، والمطرية: ص١١٩، وميناء الإسكندرية: ص١٣٧، وميناء جدة: ص١٢٢، وميناء سيناء: ص١٢١، وميناء السويس: ص١٢١، و١٢٢، ونهر الأردن: ص١١٠، ونهر العاصي: ص١٠٣، ونهر يعقوب: ص١١١،

_**الوديان:** (وادي خوسوفات: ص١١٢، ووادي العرج: ص ١٣٦).

_ **الجزر:** (جزر الهند: ص ١٣٢، و١٣٣، وجزيرة سيناء: ص ١١١، وجزيرة المرابطين: ص ١٢١).

_ **بقاع متنوعة:** (جسر بنات يعقوب: ص١١١، وحصن العاشق: ص١٠٧، وحصن المعشوق: ص ١٠٧، والصفا والمروة: ص١٢٥، وقلعة صلاح الدين: ص ١٢٠، وقلعة القديس بطرس: ص ١٤٤، وكنز فرعون: ص١١٢، وحمام موسى: ص١٢١).

رابعا: بقاع غربية:

كان للبقاع الغربية أن تشهد غياب عدد من مفرداتها عن الكشاف العام، على الرغم من وضوحها في الكتاب، بما شكل عدم تقصي الجغرافية الأوروبية والأمريكية اللاتينية بنحو تام، ومن ثم تتبع مسار تلك البقاع، وقد تمثلت كسوابقها من البقاع في مرحلتين، وهما:

١_ **ما سقط من الفهرسة:**

وهنا يدرك القارئ المتخصص، وجود فجوة استقصائية في كشاف الأماكن، تمثلت في إغفال فهرسة البعد الجغرافي الغربي بنحو تام، وهذه تجسدت بالدول والمدن والأحياء المشهورة، بما يحرم المتلقي من متابعتها محتوياتها في متن الكتاب، وهي:

_ **الدول:** (إسبانيا: ص ١٤، و١٥، و١٦، و٢٣، و٣٧، و٤٠، و٤١، و٤٦، و٤٩، و٥٧، و٧٥، و٧٦، و٧٨، و١٢٦، وألبانيا: ص ١٤٤، وإيطاليا: ص ٧٥، والسويد: ص ٨٠، وفرنسا: ص ٦٥، واليونان: ص ١٢١، و١٤٤).

_ **المدن:** (أراجون: ص ٤٤، و٨٩، و١٠٤، و١١٩، وأكستريمادورا: ص ٤١، وباليرمو: ص ٦٥، وسالسبورغ: ص ١٤، وسلمنكا: ص١٩، وكتلونيا: ص٩١، و٩٢، وفينيسيا: ص٥٥، و١٣٨، وطروادة: ص١٤٥، وقشتالة: ص ٢٩، و٤٢، و٥٩، و٧٧، و٩٧، و١١٦، و١٤٥، ولندن: ص٨٠، وليون: ص ٢٥، و٢٧، ومالطة: ص١٦، و٤٥، و٤٧، و٨٠، و٨٩، ومدريد: ص ٣٨، و٧٥، ومودون: ص ٩٦، ونابولي: ص ٩٦).

_ **الأحياء والطرق:** (حي سان نيكولاس: ص٥٠، وطريق المياه الميتة: ص٦٥، ومجمع الأسكوريال: ص ١٦).

٢_ **ما لم يفهرس أصلا:**

وهذه شملت بقاع متنوعة، امتدت من القارة إلى الحي الصغير، بما يجلي غيابا واضحا للحضور الأوروبي في الكتاب، بما يخص الجانب التوثيقي المتعلق بالمعالم

الغربية الحضارية والعلمية والطبيعية، وصروحها المؤسساتي، وهو ما تظهره البيانات الآتية:

_ **القارات:** (الغرب: ص١٣، و٢٠، و٢١، و٦١، و١٢٧، وأوروبا: ص ١٩، وأمريكا الجنوبية: ص ١٩، و٤٦).

_ **الدول:** (ألبانيا: ص ١٤٤، وأمريكا: ص ١٢٣، وإيطاليا: ص ٧٥، والبرتغال: ص ٢٣).

_ **المدن:** (إسكرّ: ص٢٥، وأيّون: ص ٥٧، و٦٣، وسيرميا: ص ١٠١، وفاليتا: ص٨٠، وكاستيا دي لامنتشا: ص ١٢٣، وكانتا بريا: ص٢٧، وكويّار: ص٢٧، و٣٢، ومادريجال: ص٣٧، وميتيريا: ص ١٤٤). _ **موانئ:** (ميناء باليرمو: ص٩٥، وميناء برشلونة: ص ٦٤، وميناء بلنسية: ص٦٤، وميناء مالطة: ص ١٤٥، وميناء المياه الميتة: ص ٦٤).

_ **الجزر:** (جزيرة الذهب: ص١٣٩، وجزيرة كريت: ص٩٦).

_ **المساجد:** (مسجد لونبارسي: ص١٤٤، ومسجد المدينة (آبلة): ص٥١).

_ **المقابر:** (مقبرة آبلة: ص٣٢، والمقبرة الإسلامية كويّار: ص٣٢، ومقبرة دار المبرة: ص ٣٢، ومقبرة سانتا كلارا: ص٣٢).

_ **أماكن علمية:** (الأكاديمية الملكية الإسبانية: ص١٥، و٤٦، وجامعة أوبيديو: ص ١٦، وجامعة بلد الوليد: ص١٤، و١٩، و٢٢، وجامعة سالسبورغ: ص ١٤، وجامعة سلمنكا: ص ١٩٠، والجامعة الوطنية للتعلم عن بعد: ص ١٩، ومتحف آبلة: ص١٩، و٢٠، والمجلس الأعلى للبحوث العلمية: ص٧٩، ومكتبة الأسكوريال: ص ١٦، ومكتبة الأكاديمية الملكية للتاريخ: ص٧٩، ومكتبة القصر الملكي بمدريد: ص ٨٠، ومكتبة كاستيا دي لا منتشا بطليطلة: ص ٨٠، و٨٢، و١٦٩، ومكتبة برلمان إقليم أراغون: ص ١٧، و٢٢، والمكتبة البريطانية بلندن: ص ٨٠، ومكتبة توماس نابارو توماس: ص ٧٩، ومكتبة

جامعة أبسالا بالسويد: ص ٨٠، ومكتبة جامعة سرقسطة: ص ٨٠، ومكتبة كتالونيا ببرشلونة: ص ٨٠، ومكتبة مالطة الوطنية في فاليتا: ص ٨٠، ومكتبة مالطة: ص ١٦، ومكتبة مدريد: ص ١٦، والمكتبة الملكية دير سان لورتينيثو في الأسكوريال: ص ٨٠، والمكتبة الوطنية الإسبانية: ص٧٩، والمكتبة الوطنية الفرنسية: ص٨٠).

_ **بقاع مشتركة:** (البحر الأبيض المتوسط: ص ١٣، و٢١، و٢٧، و٦٣، و٦٤، وشبه الجزيرة الإيبيرية: ص ١٣، و٢٣، و٢٤، و٣٢، و٣٣، و٤٨، و٦١، و٦٣، و١٠٤، والمحيط الأطلسي: ص ٢٣).

ثانيا: <u>الأعلام البشرية:</u>

عمل فريق البحث الإسباني، على فهرسة قائمة من الأعلام البشرية، في ضمن حضورها ببلاد الأندلس والشرق والغرب على حد سواء، بما يمثل تتبعا طيبا إلى حد ما، يوثق معه فهرسة خريطة بشرية مهمة، وهي: ١_ **<u>أعلام أندلسية:</u>** وهي: (أحمد دي لا توري، وأليكارو بطون، وبدرو دي كرّال، وبطوّن فرانكو، وبطون الكهل، وأبو الحسن البلوي، وبوي مونثون، وابن الجلاب، وابن زيد كابيسا، وابن عباد الرندي، وعلي حمد، وعلي كارو، وعيسى الشقوبي، وكاتيا دي لا نكستر، وماركوس دي كرّال، مانثيبو دي آريبيلو (كتب في الفهرسة مانشيبو)، ومحمد بطون، ومحمد دل كرّال، ومحمد رابدان، ومحمد ليطان، و يوسف بطون). ٢_ **<u>أعلام شرقية:</u>** وهي: (إبراهيم النبي، وخالد بن الوليد، وعلي بن أبي طالب، وعيسى بن مريم، والغزالي، ومار مرقس، وابن نباتة). ٣_

<u>أعلام غربية</u>:هي: (آسين، وآسيو، أغسطين دي سان فرانسيسكو، وإف فرناديث إي جونثالث، وإكستريمادورا، وألفونسو السادس، وألونسو دي فوسيكا، وإم أي لاديرو كيسادا، وإي دي لاس كاخيجاس، وإيزابيل الأولى، وإيزابيل ثاسم، وباريس الطروادي، وبدرو دي ألكالا، وبوي مونثون، وتوربيو أودنيوث، وخوسي آمادور دي لوس ريوس، وديجو كرّال، ريبيرا، ف. فرناندیث إي جونثالث، وشبيا كزازس كنلس، وفرانكو، وغارثيا

لا كارثيل، وفليب الثالث، وكاتاينا دي لا نكستر، وميجيل أنخل لاديرو كيسادا، وميجيل الأول، ونوفري بلانش).

فوات فهرسة الأعلام:

وكما هو الحال في فهرسة البقاع الجغرافية، فلم تسلم فهرسة الأعلام البشرية في الكشاف، من غياب عدد منها سواء أ كان في ضمن ما فهرس أم ما لم يفهرس، ولاسيما غياب صاحب الرحلة نفسه (عمر بطون) عن الكشاف، بما يضعف العملية الاستدلالية في الكتاب، وهو ما يجعل الكشاف غير معين بشكل طيب، ويصعب مهمة الباحث في تتبع شخصياته التي يبحث عنها.

١_ **أعلام أندلسية:**

١_ **ما سقط من الفهرسة:** وهي: (بدرو دل كرّال: ص ٥٩، وبطّون الآبيلي: ص ٥٦، وبوي مونثون: ص ٦٧، وأبو الحسن البلوي: ص ٨٨، و٩٧، وعيسى الشقوبي: ص١٠٣، وفتى آريبالو (المانثيبو دي آريبيالو): ص٥٥، وماركوس دل كرّال: ص٥٩، ومحمد بطّون: ص٨٥، و٨٩، ومحمد دل كرّال: ص٥٥، و٥٦، و٥٧، و٩٠، و٩٩، و١٠١، و١٠٢، و١٤٦، ومحمد رابدان (رمضان): ص ١٠٤، و١٢١، و١٢٥، و١٤١، ويوسف بطون: ص ٥١).

٢_ **ما لم يفهرس أصلا:** وهي: (أبو الحسن الطليطلي: ص ٨٣، وحسين المعلم: ص٥١، وابن زيد بطّون: ص٥٠، وعبد الله جبيلو: ص ٦٣، وعبد الله العمير: ص٦٣، وعبد الله نونيو: ص٥٧، وعبد الله بن يوسف الغني بالله: ص ٣٨، وعمر بطون: ص ١٣، و١٧، و٢١، و٥٠ (ورد باسم جومار)، و٥٢، و٥٣، و٥٤، و٥٥، و٥٦، و٥٧، و٥٨، و٦٣، و٦٥، و٦٧، و٧١، و٧٢، و٧٩، و٨٦، و٨٨، و٨٩، و٩١، و١٠٧، و١١٢، وعمدة مسلمي آراندة دي

دويره: ص ٦٩، وعمدة وادي آش: ص ٩٧، وفرج المعلم: ص ٤٦، ومحمد الفقيه الأبلي: ص٥٥، و٦٠).

٢_ أعلام شرقية:

وجد الباحث في هذا الموطن، سقوط قائمة طويلة من الشخصيات الشرقية، ولاسيما الشخصيات المقدسة والتاريخية، كالأنبياء وأهل البيت عليهم السلام، وغيرهم من الشخصيات المشهورة في الديانات السماوية الثلاث، يؤشر عدم الاستقصاء الدقيق، ولاسيما في الشخصيات التي لم تفهرس أصلا، وكما تظهره البيانات الآتية:

١_ **ما سقط من الفهرسة:** (خالد بن الوليد: ص ١٠٢، و١٠٣، وعلي بن أبي طالب: ص٤٩، و٦٩، و١٠٤، و١٠٥، و١٢٥، و١٣٧، وعيسى النبي: ص ٤٩، و١٠٤، و١١٣).

٢_ **ما لم يفهرس أصلا:** (إبراهيم الخليل: ص ٦٦، و٦٩، و٧٠، و٨٦، و١٠٧، و١١٤، و١٢٦، و١٤١، وأحمد البدوي: ص١٤٠، وأحمد بن أبي الحواري: ص ١١٢، وآدم النبي: ص ١٢٣، وإسحاق النبي: ص١١٥، وأسماء بنت أنس بن مالك: ص ١٠٢، وإسماعيل الذبيح: ص٦٩، و٧٠، و١٢٦، وإدريس النبي: ص ١٢٣، وآدم النبي: ص٦٩، و٧٠، و١٠٦، و١٢٣، و١٤٠، و١٢٨، و١٤٢، والإسكندر المقدوني: ص١٤٠، و١٤١، أم إبراهيم الخليل: ص ٦٦، و١٠٦، وبنات يعقوب: ص١١١، وبلال بن حمامة (رباح): ص ٦٦، و١٠٧، و١٣٥، وأبو جهل: ص ١٢٦، و١٣٦، وابنة الجودي بن ربيعة: ص ١٠٢، وحاكم مصر: ص ٦٨، وحاكم مكة: ص ٦٨، والحسن بن علي: ص ٦٦، والحسين بن علي: ص٦٦، و١٠٤، وحفصة بنت علي: ص٦٦، و١٠٧، وحليمة السعدية: ص١١١، والحمزة بن عبد المطلب: ص ١٣٥، وحمامة أم بلال: ص ٦٦، وحنّان (حنانيا): ص ١١٢، وحنّة أم مريم: ص ١١٢، وحوّاء: ص ٦٩، و١٢٣، و١٢٨، و١٤٠، وخديجة بنت خويلد: ص ٦٩، و١١١،

و١٣٧، ورابعة بنت إبراهيم الشامية: ص ١١٢، ورابعة العدوية: ص١١٢، وزكريا النبي: ص ١١١، وزينب بنت علي: ص٦٦، و١٠٥، وسفيان الثوري: ص ١٤٠، وسعد الأنصاري: ص ١٠٠، والشافعي: ص٦٦، و ١١٨، وشرحبيل بن حسنة: ص ١٠٨، وصالح بن محمد السنيدي: ص ١٨، وضرار بن الأزور: ص ١٠٧، وعائشة: ص ٤٩، و١٢٦، و١٣٦، وأبو عبيدة الجراح: ص١١١، وعبد الله بن عمر: ص١٠٣، و١٣٦، وعبد الحق: ص ١٤٠، وعبد الرزاق: ص١٤٠، وعثمان بن عفّان: ص ١٠٥، وعمر بن الخطاب: ص٦٩، و١٠٢، عمران والد مريم: ص ١١٢، فاطمة بنت أبي بكر: ص٦٦، و١٠٧، وفاطمة الزهراء: ص ٣٦، و٤٩، و٦٩، و١٠٤، وفرعون: ص ١٤١، والفضل بن العباس: ص١١١، وقابيل: ص٦٦، و١٠٧، وكاترين دي فارليس: ص ٦٦، و ١٢١، وكبشة العذرية: ص ١٢، وأبو لهب: ص ١٣٦، وليلى بنت المنهال: ص ١٠٢، ومار مرقس القديس: ص١٤١، ومالك بن أنس: ص٦٩، ومتى القديس: ص ١١٣، وابنة مجاعة بن مرارة اليماني: ص ١٠٢، ومحمد دي مالقة: ص ٥٣، ومحمد رسول الله: ص٤٩، و٦٦، و٦٨، و٦٩، و٧٠، و٧١، و٨٣، و٨٦، و١٠١، و١٠٢، و١٠٤، و١٠٥، و١٠٧، و١٠٨، و١١١، و١٢٤، و١٢٥، و ١٢٩، و١٣٥، و١٣٦، و١٣٧، و١٣٩، ومحمد الفاتح: ص ٩٧، ومريم العذراء: ص ٤٩، و٦٦، و١١٢، و١١٣، و١١٩، و١٣٦، و١٣٧، والمقداد: و١٠٥، وموسى النبي: ص ٦٦، و٨٦، و١٢١، ونفيسة: ص٦٦، و١١٩، ونور الدين زنكي: ص ١٠٨، وأم نعيمة الثقفية: ص ١٠٢، والنمرود: ص ٦٦، و١٤١، وهابيل: ٦٦، و١٠٦، وهاجر: ص ٦٦، و٧٠، وأبو هريرة: ص ١٣٥، وهود النبي: ص ١٠٤، ويحيى النبي: ص ٦٦، و١٠٤، و١١٣، ويعقوب النبي: ص ١١١، ويوسف النبي: ص ١١٩).

ثالثا: <u>أعلام غربية:</u>

يمثل غياب أعلام غربيين، قطعا في الحضور الغربي، ولاسيما الشخصيات المشهورة فيها، وقد يوحي بضعف متابعتها في التقديم والمتن، بما يفقد الكشاف شموليته، كما تظهره بيانات الأعلام المفهرسة وغير مفهرسة:

١_ **ما سقط من المفهرس**: (إي جونثالث: ص ٢٣، وأي دي بي كازيجير زكي: ص ١٣٣، وأولاتث بيّانو ثوبيا ثازيتا: ص ١٩، وريّس سيرانو جونثالث: ص ٢٢).

٢_ **ما لم يفهرس أصلا**: (آنا أنشاريّا أو سواغا: ص ١٩، والإسكندر المقدوني: ص ١٤٠، وإم أي لاديرو كيسادا: ص ٤١، وإنريكي الثالث: ص ١٤٥، وإي دلالاس كاخسيتا: ص ٢٢، وبيلاطس: ص ١١٣، وتراجان: ص١٠٧، وتوزي بلانش: ص ٧٦، وثيودوس الثالث: ص ١٠٧، وخاباير خمينيث غاديا: ص ١٩، وخيسوس لا كوبيا جراثيا: ص ٢٢، ورسينا الملكة: ص ١٤٤، ورودس الملك: ص ١٤٤، وسيرافيس دي نابياس سانشيث: ص ١٩، وغارثيا دي لا كارثيل: ص ١١٣، و١١٦، وفرناندو الملك: ص ٤٠، وماريانو دي بانو: ص ٦٣، والملكان الكاثوليكيان: ص ٤٦، و٥١، و٥٢، و٥٣، و٥٨).

فوات الكشاف العام

فتح الكشاف نافذة على كتاب رحلة عمر بطون، وكان من الواجب أن يتجاوز فهرسة الأعلام والمواطن؛ لأن إسقاط فهارس أخرى مشهورة، يحرم الباحثين من موارد متعددة، فيصبح التدقيق في ملء فراغات الفهارس المغيبة، ضرورة قصوى لإنقاذ القيمة العلمية للرحلة، وإضاءة الحضور الاجتماعي والديني، كما الحياة العلمية ومؤلفاتها، فهي تحتوي (جميع المواد المفهرسة المتنوعة في قوائم الفهارس مما قد لم يعرف المراجع، خصوصا عند جمع موارد المفردة المفهرسة المتعددة في محل واحد). (الجلالي، ٢٠١٢، ١٣٤).

وبذا تظهر أهميتها الدقيقة في متابعة تلك المصطلحات، بما يظهر تفاصيل حياة المدجنين، ورسم الخريطة الكاملة لخط سير الرحلة، فكان أن رصفت فهارس **الأعراق البشرية، والجماعات الدينية، والمعارف والعلوم، والمؤلفات المرصوفة بالمتن.**

أولا: فهرسة الأعراق البشرية.

إن غياب هاته الفهرسة المهمة، جعل الكشاف ناقصا في تتبع خريطة السلالات البشرية؛ لذا فإن إدراج هاته الفهرسة، يثري النظر في محتوياتها العرقية المتنوعة، في ضمن الأجناس والقبائل والمجتمعات، ومن ثم يذلل مهمة الباحث في تتبع مفرداته، وهي بحسب ما تم رصده: (الأتراك: ص ١١٠، وإخوة يوسف: ص ١١١، والأراغونيون: ص ٦٣، و٨٠، و٨١، و١٠٥، والأرثذوكس: ص ١٢١، والإسبان: ص ١٤، و١٥، و١٦، و١٧، و١٩، و٢٠، و٢٥، و٢٩، و٣٤، و٤٠، و٧٦، و٧٨، و٨١، و٨٣، و٨٤، و٨٥، والإغريق: ص ٤٤، و١٤٤، والأندلسيون: ص ١٥، و٢٣، و٢٤، و٢٥، و٢٦، و٣٢، و٣٤، و٦٩، و١٠٦، وأولاد يعقوب: ص ١١٢، والإيطاليون: ص ٩٦، وآل أيوب: ص ٢٥، وآل بطّون: ص ٥٦، والبلنسيون: ص ٢٨، و١١٨، والرومان: ص ١٢٢، و١١٣، و١٣٨، وبنو شيبة: ص ١٣٣، والطروادیون: ص ١٤٤، والطوائف الأندلسية: ص ٢٢، والعرب: ص١٧، و٤٦، و١٣٧، وآل غارثيا دي لا كارثيل: ص ١٦٣، والفرنسيون: ص ١٢٥، والفينيسيون: ص ١٤١، و١٤٢، وقريش: ص ١٢٦، والقشتاليون: ص ١٣، و٢١، و٢٣، و٢٤، و٢٩، و٣١، و٣٢، و٣٤، و٣٦، و٣٧، و٣٨، و٣٩، و٤٨، و٤٩، و٥٦، و٥٨، و ٦٠، و٧٢، و٧٥، و٨٠، و٨٩، و١١٣، و١٢٨، والقوط: ص ٣٨، وقوم عاد: ص ١٠٤، وآل كرّال: ص ٥٨، و٥٩، و٦٠، ومدين: ص ١١١، والمرابطون: ص ٢٦، و٤٠، وبنو مخزوم: ص ١٣٦، والمصريون: ص ٦٥، والمماليك: ص٦٨، و١٠١، و١١٧، و١٣٩، والمصريون: ص ٦٩، والموحدون: ص ٢٦، والنبلاء: ص ٤٥، و٤٦، وبنو نصر: ص ٣٢، والولوف: ص ٨١، واليونانيون: ص ١٢٠، و١٤٤).

ثانيا: فهرس الجماعات الدينية.

يمثل إغفال هذه الفهرسة المهمة، عدم تتبع الديانات والفرق العقدية و الشخصيات الأعراق الإثنية؛ لذا فإن إدراجها ضرورةً منهجية، تفتح صفحات الكتاب؛ للوصول إلى مواطنها فيهما، وهي: (الأديان السماوية الثلاثة: ص ١٥، والأرثذوكس: ص١٥، وبنو إسرائيل: ص ١٣٧، والإسلام: ص ١٦، و١٩، و٢١، و٢٣، و٢٤، و٢٩، و٣٢، و٣٣، و٣٩، و٤٩، و٦٦، و٦٧، و٦٨، و٦٩، و٧٠، و٧٥، و٧٦، و٧٧، و٧٩، و٧٨، و٨٠، و٨١، و٨٢، و٨٣، و٨٥، و٨٤، و٨٦، و٨٨، و١٠٥، و١٠٦، و١١٤، و١١٩، و١٢٩، وأمير الحاج: ص ٦٨، وأهل البيت: ص١١٣، وأهل السنة: ص ٦٨، وأهل الكهف: ص١٠٥، و١٠٦، والأناجيل الأربعة: ص ١١٣، والأنبياء: ص ١٠٤، و١٠٧، و١١١، و١١٤، و١٣٦، والتصوّف: ص ٨٥، والتنصير: ص ١٩، و٣٠، و٤٢، و٤٦، و٥٤، و٥٦، و٥٨، و٦٣، و٧٥، والجماعة: ص ٢٩، والحج: ص ٧٠، و٨٣، و٩١، و١٠١، و١٢٣، و١٢٤، و ١٣٥، الحجاج: ص ٩٧، و٩٨، و٩٩، و١٠٠، و١٢٧، وحواري عيسى: ص ١١٢، و١١٣، والخلفاء الراشدون: ص ١٠٥، والدير: ص٥٣، دير سان لورينثو: ص ٨٠، ورئيس الكهنة اليهود: ص ١١٢، والرهبان: ص٥٣، و١١٣، والرهبانيات الكاثوليكية: ص ٥٣، والرهبان الدومنيكان: ص ٥٣، والشافعيون: ص ١٣٤، والشيعة: ص ١٠٥، والصحابة: ص ١٠٤، و١٠٥، و١٠٧، و ١٠٨، والصوفية: ص ١٤٠، والعرفاء: ص٤٦، والفريسيون: ص ١٠٥، والفقهاء: ص ٣٣، و ١٣٤، و١٣٦، والكاثوليكية: ص ٥٣، وكتاب الوحي: ص ١٠٨، وكاتدرائية: ص ٤٦، و٥٠، والكنيسة: ص ١٥، و٨٠، والمالكيون: ص ٨٣، و١٢٩، والمتنصرون: ص٥١، والمجمع الكنسي: ص ٥٩، ومحكمة التفتيش: ص ١٥، و١٩، و٤١، و٤٨، و٥٥، و٧٦، و٧٧، و٧٨، و٧٩، والمدجّنون: ص ١٣، و١٤، و١٦، و١٧، و١٨، و١٩، و٢٠، و٢١، و٢٧، و٣٠، و٣٤، و٣٩، و٤٠، و٤٢، و٤٦، و٤٧، و٤٩، و٦١، و٦٢، و٦٣، و٦٧،

و٧١، و٧٢، و٨٣، ومذاهب أهل السنة: ص ٦٦، و٦٧، و١٣٣، والمذهب الحنبلي: ص ١٣٣، والمذهب الحنفي: ص ١٣٣، والمذهب الشافعي: ص ٦٨، و١١٩، و١٣٣، والمذهب المالكي: ص ٦٦، و٨٣، و١١٥، و١٢٧، و١٢٨، و١٣١، و١٣٣، والمسلمون: ص ١٣، و١٤، و١٥، و١٦، و١٧، و١٩، و٢٠، و٢٣، و٢٤، و٢٥، و٢٦ ،و٢٧، و٢٩، و٣٠، و٣١، و٣٢، و٣٤، و٣٥، و٣٦، و٣٧، و٣٨، و٣٩، و٤٠، و٤١، و٤٣، و٤٤، و٤٦، و٤٨، و٥٠، و٥١، و٥٢، و٥٣، ٥٤، و٥٥، و٥٦، و٥٧، و٥٨، و٦٠، و٦١، و٦٢، و٦٣، و٦٤، و٦٦، و٦٧، و٧٠، و٧١، و٧٢، و٧٥، و٧٦، و٧٧، و٧٨، و٧٩، و٨٠، و٨١، و٨٢، و٨٤، و٨٥، و٨٧، و٨٨، و٨٩، و ١٠٥، و١٠٧، و١٠٨، و١١٥، و١١٩، و١٢٠، و١٢٤، و١٣٧ ، و١٣٩، و١٤٥، والمسيحية: ص ٢٤، و٤٤، و٤٦، و٦٢، و٦٨، و٧٦، و٨٠، و٨٥، و١٢٥، و١٣٦، والمسيحيون: ص ١٣، و١٤، و١٥، و١٧، و١٩، و٢١، و٢٣، و٢٦، و٢٩، و٣٠، و٣١، و٣٤، و٣٦، و٤٠، و٤٣، و٤٥، و٤٧، و٥١، و٦١، و٦٣، و٦٤، و٦٦، و٧٦، و٨٠، و٨٥، و٨٨، و٩٧، و١٠٠، و١٠٣، و١٠٧، و١١١، و ١١٣، و١١٥، و١١٦، و١١٩، و١٢٠، و١٢٦، و١٤١، و١٤٥، ومفتي غرناطة: ص ٩٧، والموريسيكون: ص ١٤، و١٥، و١٦، و١٧، و١٩، و٢٠، و٢١، و٣٠، و٣٦، و٤١، و٤٤، و٤٥، و٥٤، و٥٦، و٥٨، و٥٩، و٦٠، و٦٢، و٧٦، و٧٧، و٧٨، و٧٩، و٨٠، و٨١، و٨٢، و٨٣، واليهود: ص ١٥، و٣١، و١٩، و٤٠، و٤٥، و٥١، و٨٠، و٨٥، و٨٨، و١٠٨، و١١٢، و١٣٥، اليهودية: ص ٨٠، و٨٥، ويوم القديس ميجيل الأول: ص٣١).

ثالثا: فهرسة المعارف والعلوم.

يشير غياب المعارف و العلوم عن الفهرسة، إلى عدم تتبع المفردات الحضارية بدقة، ومن ثمَّ فإن إدراجها، يشخص حضورا للوعي بمكانتها، ويمنح الكشاف بعدا بيبليوغرافي، يخدم الباحثين في هذا الحيز الحضاري، وهي: (الأدب الإسباني: ص ٨٦، والأدب الإسلامي: ص ١٦، و٨٦، والأدب (الأعجمي): ص ١٦، و٢١، و٥٢،

و٥٥، و٧٥، و٨١، و٨٨، والأدب القشتالي والأراغوني: ص ٧٥، و٨٦، وأدب الرحلات: ص ٦٢، والأدب الموريسكي: ص ١٦، والبيبلوغرافيا: ص ١٤، و٥٠، والتفسير: ص ٨٢، و٨٥، والسوناتة: ص ٧٥، والعمارة القشتالية: ص٢٤، والفن الإسلامي: ص ١٢٤، والفن المدجّن: ص ٢٤، و٣٥، واللغات الرومانسية: ص ٨٠، واللغة الإسبانية: ص ١٤، و١٧، و١٩، و٢٢، و٥٠، و٥٥، و٨٠، و٨٥، واللغة الإغريقية: ص٥٥، واللغة الألخميادية (الأعجمية): ص ١٥، و٢٣، و٣٨، و٥٤، و٥٥، و٦٢، و٦٣، و٧٥، و٨١، و٨٩، واللغة الإيطالية: ص ٨٠، واللغة البرتغالية: ص ٨٠، واللغة العربية: ص ١٣، و١٤، و٣٧، و٤٨، و٥٠، و٥٥، و٧١، و٦٣، و٧٥، و٨٠، و٨١، و٨٢، و٨٣، و٨٤، و٨٥، و١١٨، واللغة الفرنسية: ص ٨٠، واللغة القشتالية: ص٧٥، و٨٤، و٨٩، والمخطوطات الموريسكية والمدجّنية: ص١٤، و١٥، و١٦).

رابعا: فهرسة الكتب المرصوفة في الكتاب.

يعدّ إدراج صناعة الفهرس المتخصص، بمثابة وثيقة بيبليوغرافيّة للمرجعية العلمية، لرحلة عمر بطون والتقديم، بما يطلع الباحث على تتبع حركة التأليف المجاورة للرحلة، وهي: (أغاني الحاج بوي مونثون الشعبية، لموريسكي مجهول: ص٦٣، و٦٤، و٦٦، و٦٨، وص٨٧، و١١٩، وتاريخ تيمورلنك العظيم، لروي جونثالث دي كلابيخو: ص١٤٥، والتفريع، لابن الجلّاب: ص٨٣، وحكاية الصديقين، لبدرو ألفونسو، ص٨٤، والرحلة، لمجهول: ص٦٢، و٦٤، و٦٧، و٦٨، و٨٧، ورحلة ابن جبير، لأبي الحسين ابن جبير الإشبيلي: ص٦٢، والدون كيخوته، لسرفاتيس: ص٧٥، وسنّة المسلمين وشريعتهم، لعيسى الشقوبي: ص ٦٢، وفهرس عام للأدب المكتوب بالألخميادو، لإدواردو سابيدرا: ص٥١، والقوّادة، لفرناندو دي روخاس، ص: ٧٥، ومختصر الطليطلي: لأبي الحسن التجيبي: ص ٨٣، ومسار وحكاية الرحلة، لروي جونثالث دي كلابيخو: ص١٤٥، ومفردات عربية بحروف قشتالية، لبدرو دي

ألكالا: ص ٣٤، وموجز ملوك إسبانيا، لخوان رودريجه دي كونيكا: ص١٤٥، ونسبة الأخبار وتذكرة الأخيار، للمدجّن ابن الصبّاح: ص٦٢، ووقائع الدون بيدرو نينيو، لغوتيريه دييث دي غاميس: ص ١٤٥).

ثانيا: المصادر والمراجع:

وفي هذا الشأن البيبلوغرافي، الذي حمل رقم (سابعا) في تصنيف الكتاب، وكان ترتيب تلك المراجع بحسب فصول الكتاب، فأظهروا حرصهم على فرز المصادر؛ لضمان عدم تداخل المادة العلمية وتشتت القارئ. ذكر السيد محمد رضا الحسيني الجلالي ضرورة: (تمكن المحقق من مراجعة المصادر التي يمكن من خلالها الاطلاع على خبايا العلوم، ومعرفة مصطلحاتها واسرارها). (الجلالي،٢٠١٢، ٢٢).

ومن ثم تقديم كل فصل كبنية مستقلة، فجعلوا من المتون التي عادوا إليها، مصابيح تضيء تاريخ المدجنين، الذي نالته التعمية، فكانت تلك البنية الخماسية، فكانت منهجيتهم تكشف حياة للمدجنين؛ لتبيانها ملامح الوجود الإسلامي في حوض دويره وآبلة، وكذلك بيان السيرة الشخصية للحاج المدجنين، وهذه تمثل الجانب التشريعي واللوجستي والشرعي للرحلة، وقراءة منهجية لمخطوط الرحلة الأعجمي، عبر الأدوات الضرورية لتحليل اللغة الأعجمية للرحلة هي: **المجتمعات الإسلامية في دويره، وجماعة مسلمي آبلة، وعمر بطون ومحمد دل كرال ملحوظات حول السيرة، و رحلات الحج إلى مكة من شبه الجزيرة الإيبيرية، و مخطوط الرحلة**، وهو ما سيتم تابعته بحسب ترتيبها المذكور:

المجتمعات الإسلامية في دويره:

وهذه المتون العلمية، تمثلت بـ: (الأسلوب المدجن في العمارة، خطاب الانضمام إلى الأكاديمية الملكية سان فرناندو، لخوسيه أمادور دي لوس ريوس)، و(المدجنون لأيسيدرو دي لاس كاخيجاس)، و(الجماعة المدجنة في أبرشيات أوسما وسيغوينتا في أواخر العصور الوسطى، بحث لإنريكي كانتيرا مونتينغرو)، و(مدينة المساجد الثلاثة:

آبلة ومسلموها في العصور الوسطى، لآنا أتشيباريّا أرْاسوغا)، و(الحالة الاجتماعية والسياسية لمدجني قشتالة، لفرانثيسكو فرناندیث إي غونثالث)، و(شواهد القبور الإسلامية في آبلة: تصنيف ونقوش، "بحث"، والفضاءات والمظاهر المادية لمسلمي قشتالة: حضور وغياب أقلية من العصور الوسطى "بحث" لخابيير خيمينث غاديا)، و(ذاكرة الله: المدجّنون والموريسكيون في آبلة كتاب مشترك لخابيير خيمينيث غاديا، وآنا أتشيباريّا أرْسواغا، وسيرافين دي تابياس سانتشيث، وأولاتث بيّانويبا ثوبيثاريتا)، و (مدجنو قشتالة في زمن إيزابيل الأولى، لميغيل آنخل لاديرو كيسادا)، و(اللوائح التنظيمية لآبلة وأراضيها في العصور الوسطى، المصادر التاريخية لآبلة، "بحث" لخوسيه ماريا مونسالفو أنطون)، و(تبعات مرسوم التحول إلى المسيحية لعام ١٥٠٢ في حي المسلمين (الجماعة) ببلد الوليد، "بحث" لمانويل موراتينوس غارثيا، وأولاتث بيّانويبا ثوبيثاريتا)، و(قشتالة والأندلس: العمارة الأعجمية ودرجات أخرى من استيعاب آخر، لخوان كارلوس رويث سوثا)، و(الجماعة الموريسكية في آبلة، وعام ١٥٠٢ في قشتالة القديمة: من مدجنين إلى موريسكيين، "بحث" لسيرافين دي تابياس سانتشيث)، و(صناعة الفخار في بلد الوليد في أواخر العصور الوسطى، لأولاتث بيّانويبا ثوبيثاريتا)، و(الهوية الإسلامية لمدجني حوض دويره في أواخر العصور الوسطى: مساهمات من حي المسلمين (جماعة) بورغو، "بحث" لأولاتث بيّانويبا ثوبيثاريتا، ولورا آراوس باليستيروس)، و(المستوطنات الأندلسية في وادي دويره: السجل الخزفي لخوان ثوثايا، وخوسيه ألبرتو غوتيريث).

_ جماعة مسلمي آبلة:

تمثلت تلك المتون العلمية بهذه العناوين: (المدجنون في شمال شبه الجزيرة الإيبيرية، وآل كارو في آبلة عائلة من الفقهاء والتجار المدجنين لآنا إيتشيباريّا أرسواغا)، و(ذاكرة الله "مرجع سابق"، و(اللوائح التنظيمية لآبلة وأراضيها في العصور الوسطى "سابق")، و(المجتمع الموريسكي في آبلة "سابق"، و(الشخصية الإثنية والعمل

الفني، ومدجنو آبلة وعلاقتهم بأنشطة البناء، وعلي كارو البناء المعمار، لسيرافين دي تابيا سانتشيث).

عمر بطون ومحمد دل كرال ملحوظات حول السيرة:

وهذه المتون العلمية، هي: (الجماعات المدجنة في أبرشيات أوسما وسيجوينثا، "سابق"، و(الوضع الاجتماعي والسياسي للمدجنين في قشتالة – فرانسيسكو فرناندیث إي غونثاليث) و(ذاكرة الله "سابق"، ومدجنو قشتالة في عهد إيزابيل الأولى "سابق")، و(تسمية الأشخاص لدى المدجنين: المقاومة والتماهي الثقافي– كارلوس لالييا كوربيرا)، و(المراسيم القروسطية لآبلة وأراضيها–خوسيه ماريا مونسالفو أنطون)، و(المجتمع الموريسكي في آبلة "سابق"، و(الشخصية العرقية والعمل الفني: مدجنو آبلة وعلاقتهم بأنشطة البناء، وعلي كارو البناء المعامر "سابق")، و(بارتولومي دي سولورثانو: بيانات وأعمال جديدة، للويس فاسالو تورانثو)، و(مدجنو شمال قشتالة عشية التعميد، لأولاتث بيّانويا ثوبياثارّيتا)، و(الهوية الإسلامية لمدجني حوض دويره، لأو. فيلانويفا ثوبيثاريتا ول و أراوس باليستيروس).

رحلات الحج إلى مكة من شبه الجزيرة الإيبيرية:

وقد تمثلت هذه المراجع في: (بحر من القوانين: من خايمي الأول إلى ليبانتو، لأ. أبييانيث إيبارا)، و (رحلة عمر بطون: رحلة حاج مسلم من آبلة إلى مكة في نهاية القرن الخامس عشر، وثلاث رحلات مدجنة: رحلة حج المسلمين القشتاليين الأرغونيين إلى مكة بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر كلاهما خافيير شبيا)، و(روايتان ثنائية اللغة (عربي وإسباني) لمسافرين نحو الشرق عبر تونس، ونصان موريسكيان ثنائيا اللغة (عربي وقشتالي) لرحلات إلى الشرق –لميكيل دي إيبالثا)، و(السنة والشريعة: قانون المدجنين في بلنسية القرنان الثالث عشر والخامس عشر لبيثنتي غارثيا إيدو وبيثنتي بونس ألوس)، و(مختصر السنة لعيسى بن جابر

الشقوبي)، و(نظام مزاد السفن التجارية في البندقية_نهاية القرن الثالث عشر منتصف القرن الخامس عشر_لدوريس شوكلي).

مخطوط الرحلة:

وهذه المصادر كانت تمثل القائمة الأطول، وهي: (النشيد الإسلامي للموريسكي الإسباني التونسي الطيبيلي، ل. ف. برنابي بونس)، و(الموريسكيون والمسيحيون: مواجهة جدلية (١٤٩٢-١٦٤٠) للوي كارديك)، و(الهياكل السبعة وصلوات أخرى للمدجنين والموريسكيين، والتعبد والتصوف في المخطوطات الأعجمية الموريسكية، والأدب الأعجمي الموريسكي في إطار الأدب الإسلامي الإسباني، لسان خوان دي لا كروث)، و(ابن عباد الرندي وبقاء التصوف الإسلامي في إسبانيا "بحث")، و(قرآن بيّوس: قرآن مدجّن من أوائل القرن السادس عشر "بحث"، ورحلة عمر باتون: رحلة حج مسلم من آبلة إلى مكة، وثلاث رحلات مدجنة "سابق")، و(روايتان ثنائيتان اللغة لمسافرين نحو الشرق مروا بتونس، ونصان موريسكيان ثنائيا اللغة عن رحلات إلى الشرق "سابقان")، و(القرآن: ترجمة قشتالية لموريسكي مجهول من عام ١٦٠٦، لل. ر. فيغولز)، و(متغيرة إسلامية للغة الإسبانية: الأدب الأعجمي (الألخميادو) لأو. هيغي)، و(مخطوط أعجمي في مواضيع شتى (المخطوط رقم ١٣)، قصائد محمد رابادان، لخ. أ. لاسارتي لوبيز)، و(الحياة الدينية للموريسكيين لب. لونغاس)، و(قرآن طليطلة: تحقيق ودراسة للمخطوط ٢٣٥ – ك. للوبيز موربياس)، و (فتى أريفالو كقارئ موريسكي لرواية لاسيليستينا لم. ت. نارفيز كوردوبا)، و(أناشيد الحاج بوي مونثون ، لبانو ورواطة)، و(ب. جيل عيسى جيديلي، أسلافه وخلفاؤه: دراسة تاريخية للأدب الإسلامي، لج. أ. ويجرز)، و(رحلة حج موريسكي أرغوني إلى مكة في نهاية القرن السادس عشر لر. زونيغا لوبيز).

ثالثا: ملاحق الكتاب

تتجلى أهمية الملاحق في علم التحقيق، بما ترفده من عمل التحقيق والمكملات، فتكون مصابيح لفظية وبصرية، تضيء ما سبق من معلومات وتشير

إليها، ذلك يكون (إذا رأى المحقق إضافة ما يلزم، لكنه موضوع موسع وطويل الذيل، مما لا يمكن وضعه في هوامش الصفحات، فلابد أن يلحقه بنهاية الكتاب، وتذييل العمل بالدراسات المهمة حول المواضيع المطروحة في الكتاب. ويدخل في الملاحق ما يحتاج إليه من الوثائق بصورها، وما يتم بها توثيق ما في داخل الكتاب. وكذلك الخرائط الجغرافية). (الجلالي، ٢٠١٢، ١٣٢).

وهو ما يكمل مفردات كتاب الرحلة؛ استيفاءً لمعرفة الموضوعات المتشعبة، حين تتجاوز محتوياتها الهوامش، فترحل مفرداتها إلى الملاحق، بما يكسب تلك الملاحق قيمة توثيقية؛ لأن رصف الجداول والخرائط والوثائق ولوحات المخطوطة، يجسّد المتون النصية للرحلة، في ضمن مسار بصري مجسد جغرافيا؛ لإتمام الفائدة العلمية من المخطوط المحقق. وهو ما تم في ملاحق رحلة عمر بطون، وهي **السرد الزمني للرحلة**، **والملحق المصور للوحات المخطوط**، بما أشر معه دليلا لما وضع له في ذيل الكتاب:

١_ **السرد الزمني للرحلة**

حمل هذا الملحق الترتيب الخامس، ورد في ص ١٤٧، بشكل جدول وضعه خوسي لويس باسكال، بين فيه السرد الزمني الرقمي للرحلة، مثلتها خمس عشرة محطة، انطلاقا من ميناء بلنسية الأندلسي، وعودة عبر ميناء الإسكندرية المصري؛ بحسب الجدول الذي صنع، وكان بياناته على النحو الآتي: (المغادرة من ميناء بلنسية الوصول إلى تونس: نحو يوم ٢٥ نوفمبر ١٤٩١م، والوصول إلى تونس: ٢٥ ديسمبر ١٤٩١م، والمغادرة من تونس باتجاه بيروت: ١٤ فبراير ١٤٩٣م، والسفر عبر تركيا الأناضول: ١٦ يونيو ١٤٩٣م، ودخول دمشق: ٢٥ يونيو ١٤٩٣م، وخروج إحدى القوافل من دمشق إلى مكة المكرمة ٧ يوليو ١٤٩٣ م، والخروج من دمشق مواصلة الرحلة: أوائل ديسمبر ١٤٩٣م، وزيارة وادي الخليل: ٢ يناير ١٤٩٤م، والإبحار من ميناء سيناء إلى جدة: ٧ أبريل ١٤٩٤ م، والوصول إلى ميناء جدة: ٢٠ مايو ١٤٩٤

م، ومغادرة جدة: ٢٤ مايو ١٤٩٤م، وزيارة مكة وما حولها: ١٢ أغسطس ١٤٩٤م، وقوافل الحجاج تدخل مكة: أوائل سبتمبر ١٤٩٤م، وعمر يصوم رمضان في مكة المكرمة: بدءا من ٢٦ مايو ١٤٩٥م، ورحلة العودة الإبحار من الإسكندرية والوصول إلى مالطة أواخر ١٤٩٥م).

وعلى وفق ذلك يمثل هذا الملحق (السرد الزمني)، قيمةً منهجية لجدولة تاريخية تخص متابعة محطات الرحلة، ومن ثم استخلاص البيانات المركزية للرحلة، وهو ما يسمح برسم خطوط زمنية وجغرافية.

٢ لوحات المخطوطة:

حمل هذا الملحق التسلسل (ثامنا)، وردت بين (ص ١٦٤_ ص ١٧٦)، عرضت فيه 23 لوحة، ومما لفت إليه هذا الملحق، هو عرض النسخة المصورة، لمجلد المخطوطة المحفوظة حاليا في مكتبة برلمان إقليم أراجون، فبينوا: (فيها نجد أن الكتابة بالألخميادو، تتطابق مع النظام الكتابي للغة العربية، التي تكتب من اليمين إلى اليسار؛ لذا فقد جلدت المخطوطة من اليمين، وقد قمنا بتصوير المخطوطة وفقا للمعيار نفسه، بحيث إن قراءتها تبدأ من الجزء الأخير منها الطبية وفق المعيار نفسه بحيث إن الأوراق). (بطون، ٢٠٢١، ١٦١).

لوحة غلاف المخطوط عرضت الصورة الأولى في المحلق المصور ص ١٦٤

والجدير ذكره أن المحققين، نبهوا إلى ما سقط من أوراق المخطوط، بقولهم: (كما ننبه أيضا، إلى أن الترتيب الذي توجد عليه بعض الأوراق، قد لا يتطابق مع السرد المتماسك للرحلة، سواء لنقص في بعض الأوراق، أو بالنقص في بعض الأوراق، أو بسبب وضعها، أو على نحو غير منتظم في أثناء عملية التجليد). (بطون، ٢٠٢١، ١٦١).

صورة لوحة المخطوطة رقم ١٠ في ص ١٦٨

_بارالت، د. لوثى لوبيث، (٢٠٠٠م)، أثر الإسلام في الأدب الإسباني: من خوان رويث إلى خوان جويتيصول، ترجمة: د. حامد يوسف أبو أحمد، ود. علي عبد الرؤوف البمبي، دار النشر المترجمة، مركز الحضارة العربية، القاهرة، ط١.

_ بالنثيا، آنخل جنثالث، (١٩٥٥م)، **تاريخ الفكر الأندلسي**، ترجمة وتعريب: د. حسين مؤنس، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١.

_ بطون، عمر، (٢٠٢١م)، **من آبلة إلى مكة: رواية رحلة عمر بطُّون (٨٩٦-٩٠٠هـ/١٤٩١- ١٤٩٥م)**، دراسة وتحقيق، مجموعة من الباحثين الإسبان، ترجمة، باهرة عبد اللطيف ياسين، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ط١.

_ بونس، لويس برنابيه، (٢٠١٥م)، **المخطوطات الأعجمية كنصوص إسلامية**، بحث منشور في كتاب التراث الموريسكي المخطوط على الصفحات (٦٤_٩١): ترجمة وتعليق: محمد محمد عبد السميع، مكتبة الإسكندرية، مصر، ط١.

_ الجلالي، السيد محمد رضا الحسيني، ٢٠١٢م، **علم تحقيق النصوص**.. ماهو؟ ولماذا؟ وكيف؟.. نظرية علمية، مؤسسة المرتضى للثقافة والإرشاد، ط١، النجف الأشرف.

_ حمّادي، د. عبد الله، (١٩٨٩م)، **الموريسكيون ومحاكم التفتيش في الأندلس (١٤٩٢- ١٦١٦)**. الدار التونسية للنشر (تونس) بالاشتراك مع المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر)، ط١.

_ دويدار، د. حسين يوسف، (١٩٩٣م)، **المسلمون المدجنون في الأندلس**، مطبعة الحسين الإسلامية، القاهرة، ط١.

_ دياب، د. عبد المجيد، (١٩٩٩م) ، **تحقيق التراث العربي منهجه وتطوره**، دار المعارف، القاهرة، ط٢.

_ رزوق، د. محمد (١٩٨٩)، **الأندلسيون وهجراتهم إلى المغرب خلال القرنين ١٦ و١٧** م: الشرق، الدار البيضاء، ط١.

_ ريناو، مار غوميث، (٢٠١٥م)، **اللغة الأعجمية وآدابها: بديل إسلامي للإسبانية**، بحث منشور في كتاب التراث الموريسكي المخطوط على الصفحات (١٧_٤٠): ترجمة وتعليق: محمد محمد عبد السميع، مكتبة الإسكندرية، مصر، ط١.

_ ابن الصباح الأندلسي، الحاج عبد الله الأصبحي، (٢٠٠٩م)، **أنساب الأخبار وتذكرة الأخيار**: رحلة المدجّن الحاج عبد الله بن الصباح (النصف الثاني من القرن الثامن الهجري)، تحقيق: د. محمد بنشريفة، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، ط١.

_عنان، محمد عبد الله، (١٩٩٧م)، **دولة الإسلام في الأندلس**، محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٤.

_ الكتاني، د. علي بن محمد المنتصر بالله، (٢٠٠٥م)، **انبعاث الإسلام في الأندلس**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.

_ مونيوث، نوريا مارتنيث دي كاستييا، (٢٠١٥م)، **الملامح الكوديكولوجية في المخطوطات العربية المتأخرة في شبه جزيرة إيبريا**، بحث منشور في كتاب "التراث الموريسكي المخطوط" على الصفحات (٢٠٩_ ٢١٤): ترجمة وتعليق: محمد محمد عبد السميع، مكتبة الإسكندرية، مصر، ط١.

_ هارفي، لويناردو باتريك، (١٩٩٩م)، **المدجنون**، بحث منشور الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس، (٢٨٥_٣٠٠)، تحرير د. سلمى الخضراء الجيوسي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٢.

_ هورت، أنطونيو دومنيقيز، وبنثنت، برنارد، (١٩٨٨م)، **تاريخ مسلمي الأندلس: الموريسكيون.. حياة ومأساة أقلية**، ترجمة، د. عبد العال صالح ، دار الإشراق، بيروت، ط١.

_ هارون، عبد السلام محمد، (١٩٦٥م)، **تحقيق النصوص ونشرها**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١.

_ الونشريسي، أبو العباس أحمد بن يحيى التلمساني (ت ٩١٤ هـ)، (١٩٨٦م)، **أسنى المتاجر وبيان أحكام من غلب على وطنه النصاري ولم يهاجر وما يترتب عليه من العقوبات والزواجر، تحقيق:** د. حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، ط١.

_ ياسين، باهرة عبد اللطيف، (٢٠٢٣م)، **حول الترجمة العربية لمخطوط رحلة عمر بطون من آبلة إلى مكة المكرمة**، مجلة المورد، العدد الثالث، المجلد التاسع والأربعون، بغداد.

Bibliografía

López-Baralt, Luce (2000). *Huella del Islam en la literatura española: de Juan Ruiz a Juan Goytisolo*. Traducido por Dr. Hamid Yusuf Abu Ahmad y Dr. Ali Abd Al-Rauf Al-Bambi.

Editorial Traducida, Centro de la Civilización Árabe, El Cairo, 1.ª edición.

- **González Palencia, Ángel** (1955). *Historia del pensamiento andalusí* [o *Historia de la literatura arábigo-española*]. Traducido y arabizado por Dr. Hussein Mones. Librería Al-Nahda Al-Misriya, El Cairo, 1.ª edición.
- **Patún, Omar** (2021). *De Ávila a La Meca: El relato del viaje de Omar Patún (896-900 H. / 1491-1495 d.C.)*. Estudio e investigación por un grupo de investigadores españoles. Traducido por Bahira Abdulatif Yasin. Fundación del Rey Abdulaziz, Riad, 1.ª edición.
- **Bernabé Pons, Luis** (2015). «Los manuscritos aljamiados como textos islámicos». En: *El patrimonio morisco manuscrito*, pp. 64-91. Traducido y comentado por Muhammad Muhammad Abdel Samie. Biblioteca de Alejandría, Egipto, 1.ª edición.
- **Al-Jalali, Al-Sayyid Muhammad Ridha Al-Husayni** (2012). *Ecdótica y crítica textual: ¿Qué es, por qué y cómo? Una teoría científica*. Fundación Al-Murtadha para la Cultura y la Orientación, Najaf, 1.ª edición.
- **Hammadi, Dr. Abdallah** (1989). *Los moriscos y los tribunales de la Inquisición en Al-Ándalus (1492-1616)*. Empresa Tunecina de Edición (Túnez) en colaboración con la Empresa Nacional del Libro (Argelia), 1.ª edición.
- **Duaydar, Dr. Hussein Yusuf** (1993). *Los musulmanes mudéjares en Al-Ándalus*. Imprenta Al-Hussein Islámica, El Cairo, 1.ª edición.
- **Diab, Dr. Abd Al-Mayid** (1999). *La edición crítica del patrimonio árabe: su metodología y evolución*. Dar Al-Maaref, El Cairo, 2.ª edición.

- **Razzouk, Dr. Mohamed** (1989). *Los andalusíes y sus migraciones a Marruecos durante los siglos XVI y XVII*. Al-Sharq, Casablanca, 1.ª edición.
- **Gómez Renau, Mar** (2015). «La lengua aljamiada y su literatura: una alternativa islámica al español». En: *El patrimonio morisco manuscrito*, pp. 17-40. Traducido y comentado por Muhammad Muhammad Abdel Samie. Biblioteca de Alejandría, Egipto, 1.ª edición.
- **Ibn al-Sabbah al-Andalusi, Al-Hayy Abdallah al-Asbahi** (2009). *Ansab al-ajbar wa tadkirat al-ajyar: El viaje del mudéjar Al-Hayy Abdallah Ibn al-Sabbah (Segunda mitad del siglo VIII de la Hégira)*. Editado y revisado por Dr. Mohamed Bencherifa. Dar Abi Raqraq para la Impresión y Publicación, Rabat, 1.ª edición.

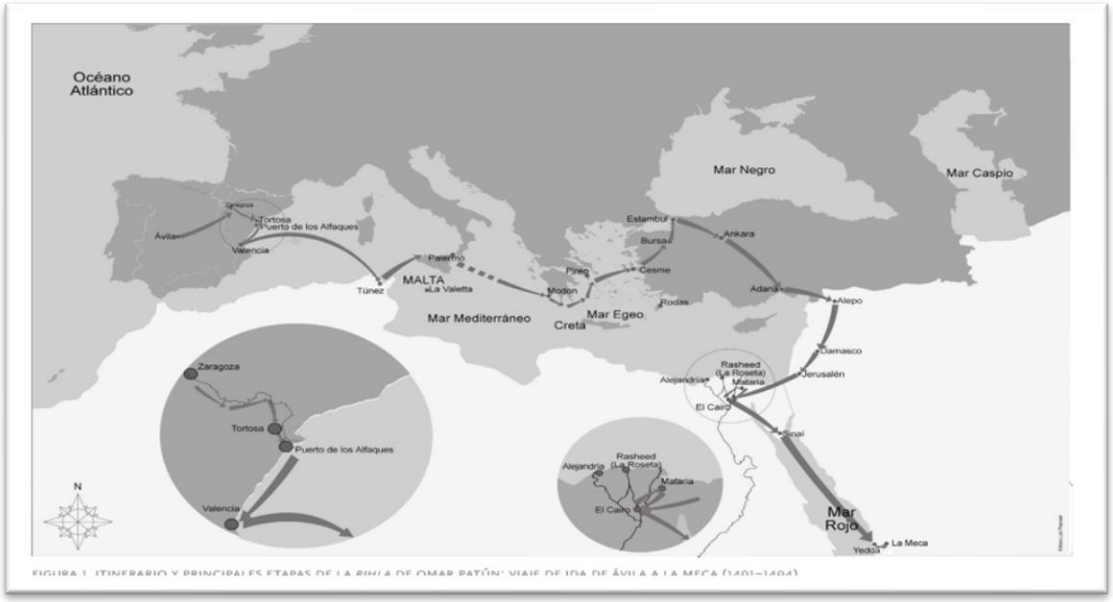
- **Anan, Muhammad Abdullah** (1997). *El Estado del Islam en Al-Ándalus*. Librería Al-Janji, El Cairo, 4.ª edición.
- **Al-Kattani, Dr. Ali ibn Muhammad al-Muntasir billah** (2005). *El resurgimiento del Islam en Al-Ándalus*. Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah, Beirut, 1.ª edición.
- **Martínez de Castilla Muñoz, Nuria** (2015). «Rasgos codicológicos de los manuscritos árabes tardíos en la Península Ibérica». En: *El patrimonio morisco manuscrito*, pp. 209-214. Traducido y comentado por Muhammad Muhammad Abdel Samie. Biblioteca de Alejandría, Egipto, 1.ª edición.
- **Harvey, Leonard Patrick** (1999). «Los mudéjares». En: *La civilización árabe-islámica en Al-Ándalus*, pp. 285-300. Editado por Dra. Salma Jadrá Al-Jayusi. Centro de Estudios de la Unidad Árabe, Beirut, 2.ª edición.

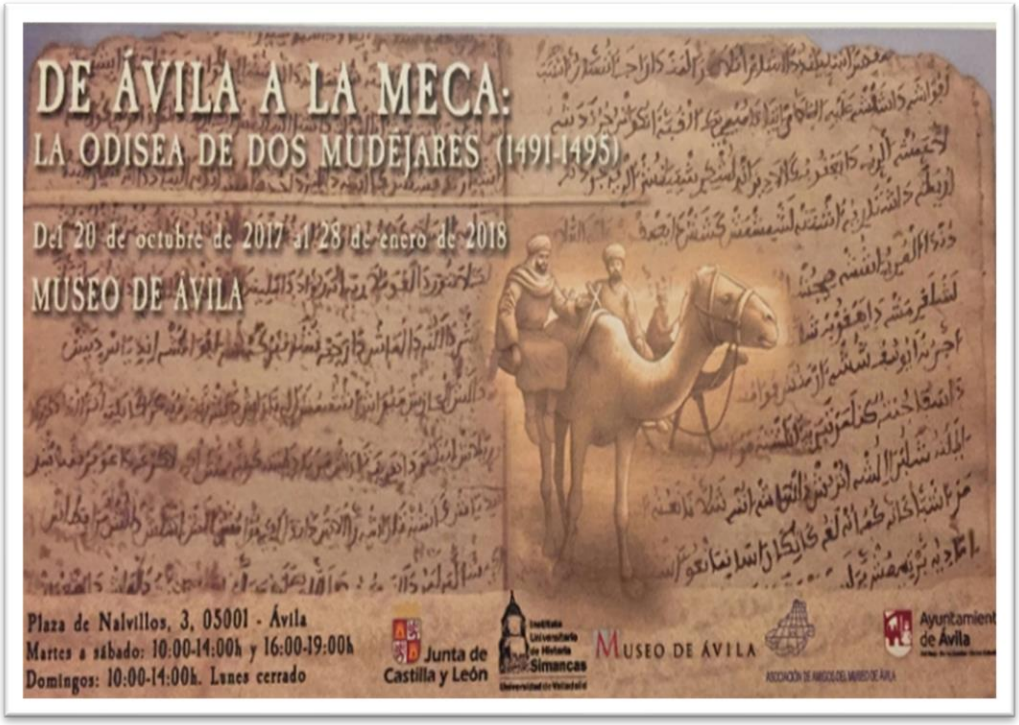
- **Domínguez Ortiz, Antonio y Vincent, Bernard** (1988). *Historia de los moriscos: vida y tragedia de una minoría*. Traducido por Dr. Abd Al-Aal Saleh. Dar Al-Ishraq, Beirut, 1.ª edición.
- **Haroun, Abd Al-Salam Muhammad** (1965). *La edición crítica de textos y su publicación*. Librería Al-Janji, El Cairo, 1.ª edición.
- **Al-Wansharisi, Abu al-Abbas Ahmad ibn Yahya al-Tilimsani** (1986). *Asna al-matayîr wa bayán ahkám man galaba ala watanihi al-nasara wa lam yuháyîr* [El comercio más rentable y la declaración de los preceptos jurídicos para quien su patria ha sido conquistada por los cristianos y no ha emigrado]. Editado y revisado por Dr. Hussein Mones. Librería de la Cultura Religiosa, Egipto, 1.ª edición.
- **Yasin, Bahira Abdulatif** (2023). «Sobre la traducción al árabe del manuscrito del viaje de Omar Patún de Ávila a La Meca». *Al-Mawrid Journal*, vol. 49, n.º 3, Bagdad.

ملحق مصّور

١

مخطط لمسار الرحلة ذهابا ص ٩٢ وإيابا ص ١٤٢

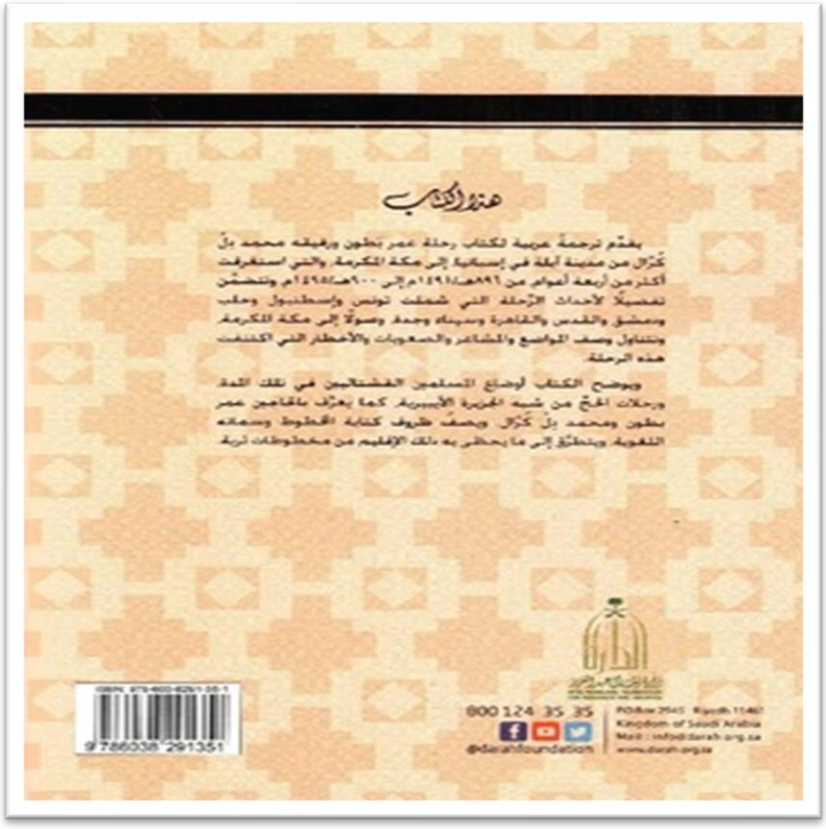



DE ÁVILA A LA MECA:
LA ODISEA DE DOS MUDÉJARES (1491-1495)
Del 20 de octubre de 2017 al 28 de enero de 2018
MUSEO DE ÁVILA
Plaza de Nalvillos, 3, 05001 - Ávila
Martes a sábado: 10:00-14:00h y 16:00-19:00h
Domingos: 10:00-14:00h. Lunes cerrado
Junta de Castilla y León
Simancas
MUSEO DE ÁVILA
Ayuntamiento de Ávila

DE ÁVILA A LA MECA:
EL RELATO DEL VIAJE DE
OMAR PATUN
1491-1495
Xavier Casassas Canals
Olaiz Villanueva Zubizarreta
Serafín de Tapia Sánchez
Javier Jiménez García
Ana Echevarría Arsuaga
Universidad de Valladolid

٣

إشهار صدور الترجمة العربية لرحلة عمر بطون



٤

صورتان مرسومتان لمشهدين من الرحلة

(صورة رقم٣) قبل الوصول إلى مدينة مودون مرض صاحبي وبقي شهراً عاجزاً عن النهوض واختفى صوته حتى ظننتُ أنه لن يصل البرّ هذه المرة، فقد كان يُلقى في معظم الأيام بثلاثة أو أربعة رجال ميتين إلى البحر

صورة رقم(٤) ركبنا جملاً مع بعض التجار العائدين. امّا انا فقد وضعوني على محمل مل ميت اكثر منه حيّ، ووضعوا الحاج محمد على الجانب الآخر منه، ثم سافرنا طو اربعة عشر يوماً حتى وصلنا إلى مدينة بورصة على بعد يومين من القسطنطينية

5

صورة معرّبة الرحلة الباحثة والمترجمة باهرة عبد اللطيف ياسين

صورة لمدينة آبلة الإسبانية تظهر أسوارها التاريخية من عهد المسلمين

عقلية التدريب: إطلاق العنان لقوة العقل

مقال علمي:

المدرب الدكتور دريد راضي جوبي / دولة السويد

ملخص المقال:

يستهدف هذا المقال العلمي استكشاف مفهوم "عقلية التدريب" (The Coaching Mindset) ودورها المحوري في تفكيك الموانع النفسية والإدراكية لإطلاق الطاقات الكامنة في العقل البشري. استناداً إلى أدبيات علم النفس الإيجابي، ونظرية عقلية النمو لكارول دويك، وأبحاث المرونة العصبية، يناقش المقال كيف يساهم التدريب القائم على الأدلة (Evidence-based Coaching) في إعادة تشكيل الأنماط التفكيرية والسلوكية للأفراد. يستعرض المقال آليات عمل هذه العقلية من خلال ثلاثة محاور رئيسية: تعزيز الوعي الذاتي، تحويل المعتقدات المقيدة، وتفعيل التغيير المستدام عبر المساءلة الذاتية. يخلص المقال إلى أن عقلية التدريب ليست مجرد أداة إدارية أو توجيهية، بل هي إطار إدراكي متكامل يعيد صياغة علاقة الفرد بإمكاناته، محولاً التحديات إلى فرص للنمو المستمر.

The Coaching Mindset: Unlocking the Power of the Mind

Scientific Article:

Coach Dr. Duraid Radhi Joobi / Sweden

Abstract:

This scientific article explores the concept of "The Coaching Mindset" and its pivotal role in dismantling psychological and cognitive barriers to unlock the latent potential of the human mind. Drawing upon positive psychology, Carol Dweck's Growth Mindset theory, and neuroplasticity research, the article discusses how evidence-based coaching facilitates the reshaping of cognitive and behavioral patterns. It examines the mechanisms of this mindset through three core dimensions: enhancing self-awareness, transforming limiting beliefs, and driving sustainable change through personal accountability. The article concludes that the coaching mindset is not merely a managerial or directive tool, but a comprehensive cognitive framework that redefines an individual's relationship with their potential, effectively turning challenges into opportunities for continuous growth.

المقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرون تحولاً جذرياً في فهم الإمكانات البشرية؛ فبعد عقود من التركيز على النموذج العلاجي التقليدي الذي يبحث في ترميم نقاط الضعف وعلاج الاضطرابات، برز علم النفس الإيجابي ليوجه البوصلة نحو تمكين الأفراد وتحسين جودة حياتهم وأدائهم. في قلب هذا التحول، تبرز **عقلية التدريب (The Coaching Mindset)** كإحدى الركائز الديناميكية التي تتجاوز النصح التقليدي إلى بناء شراكة فكرية تحفز العقل على التفكير بعمق واستخراج الحلول الكامنة.

إن السؤال الجوهري الذي يحاول هذا المقال الإجابة عنه هو: *كيف تستطيع عقلية التدريب تفكيك الشفرات الإدراكية المعقدة وإطلاق العنان لقوة العقل البشري؟* للإجابة عن ذلك، سنغوص في الجذور الفلسفية والعلمية لهذه العقلية، مستندين إلى أبحاث الدماغ وعلم النفس المعرفي.

١. التأصيل النظري لعقلية التدريب

لا يمكن فهم عقلية التدريب بمعزل عن التطور البنائي في علم النفس المعرفي. ترتكز هذه العقلية بشكل مباشر على **نظرية عقلية النمو ((Growth Mindset** التي صاغتها كارول دويك (Dweck, ٢٠٠٦). فالأفراد الذين يتبنون عقلية ثابتة يماثلون الذكاء والموهبة بالصفات البيولوجية الجامدة، بينما ترى عقلية التدريب أن العقل مرن، وأن القدرات الإدراكية قابلة للتطوير والتشكيل من خلال الممارسة، التوجيه الذاتي، والتعلم من الأخطاء.

بالإضافة إلى ذلك، يلعب **علم الأعصاب الإدراكي** دوراً تفسيرياً هائلاً من خلال مفهوم **المرونة العصبية ((Neuroplasticity**. أثبتت دراسات الدماغ الحديثة (مثل: Siegel, ٢٠١٠) أن الدماغ البشري لا يتوقف عن تشكيل روابط عصبية جديدة طوال الحياة. عندما يتعرض الفرد لعملية تدريبية مكثفة تعتمد على الأسئلة السابرة والعميقة، يضطر الدماغ إلى الخروج من "مسارات التفكير التلقائية" (Default Mode Network) وتفعيل "الشبكة التنفيذية المركزية"، مما يسهم في بناء مسارات عصبية جديدة تدعم السلوكيات الإيجابية المبتكرة.

٢. آليات تفعيل قوة العقل عبر عقلية التدريب

تشتغل عقلية التدريب وفق منظومة منهجية دقيقة تتكون من عدة أدوات إدراكية وسلوكية، نبرز أهمها في الآتي:

أ. تعزيز الوعي الذاتي (Self-Awareness)

الوعي الذاتي هو الحجر الأساس في أي عملية تحول شخصي. تشير أبحاث (Grant, ٢٠١٤) في مجال التدريب القائم على الأدلة إلى أن الأسئلة المفتوحة والموجهة بعناية تحفز التفكير الميتا-معرفي (Metacognition) - أي "التفكير في التفكير". هذا الوعي يتيح للفرد رصد مشاعره وأفكاره بشكل محايد، مما يمنحه القدرة على الفصل بين ذاته الحقيقية وبين ردود أفعاله التلقائية.

ب. تفكيك وتحويل المعتقدات المقيدة (Limiting Beliefs)

يحتفظ العقل البشري، نتيجة للبرمجة الاجتماعية والتجارب السابقة، بنصوص داخلية غير واعية تُعرف بالمعتقدات المقيدة (مثل: "أنا لست جيداً في القيادة"، "الفشل يعني النهاية"). تعمل عقلية التدريب وفق نموذج إعادة التأطير الإدراكي (Cognitive Reframing) المستعار من العلاج المعرفي السلوكي (Beck, ٢٠١١). يتم فحص هذه المعتقدات كفرضيات وليس كحقائق مطلقة، مما يسهل استبدالها بمعتقدات تمكينية تطلق طاقة العمل.

ج. صياغة الأهداف المستندة إلى القيم والمساءلة

إن إطلاق قوة العقل يتطلب توجيهاً واضحاً للطاقة الإدراكية. من خلال دمج نماذج التدريب الشهيرة مثل نموذج (GROW (Goal, Reality, Options, Will الذي طوره جون ويتمور (Whitmore, ٢٠٠٩)، يتم تحويل الرغبات الغامضة إلى خطط عمل محددة. وتأتي هنا أهمية "المساءلة الداعمة" (Accountability) لضمان التزام العقل بالمسار الجديد ومقاومة إغراء العودة إلى منطقة الراحة (Comfort Zone).

٣. الأثر النفسي والسلوكي لعقلية التدريب

تنعكس عقلية التدريب إيجاباً على الصحة النفسية والأداء الإنساني في مجالات متعددة:

المجال الإدراكي/النفسي	الأثر الناتج عن عقلية التدريب	المصدر الداعم
المرونة النفسية (Resilience)	زيادة القدرة على الارتداد النفسي السريع بعد الأزمات واعتبار الفشل محطة تعلم.	(Seligman, 2011)
الدافعية الذاتية (Intrinsic (Motivation	الانتقال من طلب المحفزات الخارجية إلى تحفيز الذات عبر ربط الأهداف بالقيم الشخصية الحقيقية.	(Deci & Ryan, 2008)
اتخاذ القرارات (Decision (Making	تقليل التحيزات الإدراكية والتحليل الهادئ للخيارات المتاحة تحت الضغوط.	(Kahneman, 2011)

خاتمة وآفاق مستقبلية

إن "عقلية التدريب" ليست ترفاً فكرياً أو ممارسة تقتصر على بيئات العمل المؤسسية، بل هي ثورة إدراكية ومنهجية حياة تعيد صياغة علاقتنا بعقولنا. من خلال دمج مبادئ علم النفس الإيجابي والمرونة العصبية، يتبين أن العقل البشري يمتلك طاقات هائلة تظل مخفية خلف جدران الخوف والمعتقدات المقيدة ما لم يتم تحفيزها بأدوات التدريب الواعي.

توصي الأدبيات الحديثة بضرورة نشر هذه العقلية في المنظومات التعليمية والتربوية، لتنشئة أجيال لا تملك المعرفة فحسب، بل تملك الأدوات العقلية لإدارة هذه المعرفة وتجديدها ذاتياً، وهو السبيل الأوحد لإطلاق العنان للقوة الكامنة في العقل البشري.

المصادر والمراجع (References)

- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14–23.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Grant, A. M. (2014). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach–coachee relationship: An exploratory study. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 18–32.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam Books.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: GROWing human potential and purpose* (4th ed.). Nicholas Brealey Publishing.

التحليل اللساني للنص القرآني في ضوء النظريات الحديثة

أ.د. طارق رياض خويلي
مركز الدراسات العربية- دولة تركيا

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة النص القرآني من منظور لساني حديث، مستخدماً مناهج لغوية معاصرة لتحليل جوانب الإعجاز البياني. يجمع البحث بين التراث اللغوي العربي واللسانيات الحديثة، معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي في دراسة الظواهر اللغوية على مستويات الصوت والصرف، والنحو، والدلالة، والتداول.

أسفرت الدراسة عن نتائج مهمة، أبرزها تكامل المناهج الحديثة مع التراثية في الكشف عن جوانب جديدة من الإعجاز، ووجود دقة صوتية وصرفية تخضع لضوابط دلالية، ووظيفة التراكيب النحوية في إنتاج المعاني المتعددة، وتعدد مستويات المعنى في الخطاب القرآني، وفعالية القرآن التداولية مع المتلقي.

يوصي البحث بتشجيع الدراسات البينية بين علوم القرآن واللسانيات، وتطوير المناهج التعليمية، ويدعو لدراسات مستقبلية تركز على التحليل اللساني لسور محددة، وإجراء مقارنات مع الأساليب الأدبية الأخرى، وتوظيف التقنيات الحاسوبية في تحليل النص القرآني.

الكلمات المفتاحية: الإعجاز القرآني، اللسانيات الحديثة، التحليل اللغوي، الصوتيات، الصرف، النحو، الدلالة، التداولية، أفعال الكلام، السياق القرآني.

Linguistic Analysis of the Quranic Text in Light of Modern Theories

Prof. Dr. Tariq Riyadh Khuwaili
Center for Arab Studies – Turkey

Abstract:

This research aims to study the Quranic text from a modern linguistic perspective, utilizing contemporary linguistic methodologies to analyze aspects of its rhetorical inimitability (I'jaz al-Bayan). The study bridges the gap between Arabic linguistic heritage and modern linguistics, adopting descriptive-analytical and inductive approaches to examine linguistic phenomena across phonological, morphological, syntactic, semantic, and pragmatic levels.

The study reached significant findings, most notably the integration of modern methodologies with classical traditions in revealing new facets of inimitability; the existence of phonological and morphological precision governed by semantic constraints; the function of syntactic structures in generating multiple meanings; the multi-layered nature of meaning within the Quranic discourse; and the pragmatic effectiveness of the Quran in engaging the recipient.

The research recommends encouraging interdisciplinary studies between Quranic sciences and linguistics, developing educational curricula, and calls for future studies focusing on the linguistic analysis of specific chapters (Surahs), conducting comparisons

with other literary styles, and employing computational technologies in analyzing the Quranic text.

Keywords: Quranic Inimitability, Modern Linguistics, Linguistic Analysis, Phonetics, Morphology, Syntax, Semantics, Pragmatics, Speech Acts, Quranic Context.

المقدمة:

إن دراسة النص القرآني لا تقتصر على كونها مجرد مسعى أكاديمي تقليدي يهدف إلى تحليل الظواهر اللغوية أو استخلاص الدلالات الجزئية، بل هي رحلة فكرية شاملة تغوص في أعماق الخطاب الإلهي الذي يشكل أساساً متيناً للحضارة الإسلامية ومصدراً ثراً للإلهام الفكري والروحي. لقد ظل النص القرآني على مدار القرون محط أنظار العلماء والباحثين من مختلف التخصصات، بدءاً من الفقهاء الذين استنبطوا الأحكام الشرعية، مروراً بالمفسرين الذين كشفوا عن طبقات المعنى، ووصولاً إلى اللغويين والبلاغيين الذين تتبعوا مكامن الإعجاز البياني. ومع تطور العصور، تجددت المناهج التحليلية وتنوعت الأدوات البحثية، مما أتاح فرصاً غير مسبوقة لإعادة قراءة النص القرآني بمنظورات معاصرة تستند إلى نظريات لسانية متقدمة تتيح سبر أغوار هذا النص المقدس بطرق أكثر دقة وعمقاً.

في هذا الإطار، تبرز اللسانيات الحديثة كحقل معرفي متجدد يقدم أدوات تحليلية دقيقة تمكن الباحث من مقاربة النص القرآني بطريقة علمية منهجية، تكشف عن جوانب جديدة من إعجازه لم تكن واضحة بالكامل في الدراسات الكلاسيكية. فقد شهد علم اللغة تحولات جذرية منذ أن وضع فرديناند دي سوسير الأسس النظرية للسانيات البنيوية في مطلع القرن العشرين، حيث انتقل الاهتمام من دراسة العناصر اللغوية المنعزلة مثل المفردات والجمل إلى تحليل النص بوصفه كلاً متكاملاً يحوي شبكة معقدة من العلاقات الدلالية والتركيبية والتداولية. هذا التطور المنهجي قد فتح آفاقاً جديدة لفهم

النصوص الدينية عموماً، والقرآن الكريم على وجه الخصوص، حيث أصبح بالإمكان تحليل البنى العميقة للخطاب القرآني، ورصد التفاعلات بين المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، مما يسهم في إبراز تماسك النص القرآني وانسجامه الداخلي.

لا شك أن الباحث في حقل الدراسات القرآنية يواجه تحديات منهجية وفكرية متعددة، إذ يتطلب العمل في هذا المجال التوفيق بين ضرورة الحفاظ على قدسية النص القرآني ومراعاة خصوصيته الدينية من جهة، وبين تطبيق المناهج العلمية الحديثة بموضوعية وصرامة أكاديمية من جهة أخرى. وهذا التوازن الدقيق هو ما يميز هذا البحث، حيث يسعى إلى توظيف الأدوات اللسانية ليس بغرض اختزال النص القرآني في إطار نظريات جاهزة، وإنما بهدف إضاءة أبعاده اللغوية والفكرية التي تعكس روعة البيان القرآني. فعلى سبيل المثال، يمكن للسانيات الصوتية أن تكشف عن الأبعاد الجمالية والتأثيرية لنظام الترتيل القرآني، بينما توفر اللسانيات النصية إمكانية تحليل التماسك بين الآيات والسور، وكيفية تشكل الوحدة الموضوعية عبر السياق القرآني الممتد. أما اللسانيات التداولية، فتقدم منظوراً مهماً لفهم آليات التواصل بين الخطاب الإلهي والمتلقي البشري، وكيفية توظيف الأساليب اللغوية لتحقيق أغراض متنوعة كالإقناع والتبشير والإنذار والتوجيه الأخلاقي.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف الإمكانات التحليلية التي تتيحها النظريات اللسانية الحديثة في دراسة النص القرآني، مع التركيز على الكشف عن أوجه الإعجاز التي قد لا تكون ظاهرة بالضرورة في المناهج التقليدية. ولا ينبغي أن يُفهم هذا المسعى على أنه محاولة لاستبدال المناهج التراثية أو التقليل من قيمتها، بل هو إثراء لها وتوسيع لأفقها عبر الاستفادة من التطورات المعاصرة في حقل الدراسات اللغوية. فمن خلال تطبيق المناهج البنيوية، أو التوليدية، أو التحليل النصي، أو التداولي، يمكن الكشف عن مستويات متعددة من التنظيم اللغوي في النص القرآني، مما يعزز فهمنا لتماسكه

الداخلي وثرائه الدلالي. وهذا التحليل لا يقتصر على الجمل المفردة أو الكلمات المنفصلة، بل يتعداها إلى دراسة النص ككل، بوصفه نسقاً متكاملاً تتفاعل فيه العناصر اللغوية لتوليد دلالات متعددة الطبقات.

في ضوء ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى معالجة جملة من الأسئلة البحثية المركزية، منها: كيف يمكن توظيف النظريات اللسانية الحديثة في تحليل النص القرآني؟ وما هي الرؤى الجديدة التي يمكن أن تسفر عنها هذه المقاربات في الكشف عن مظاهر الإعجاز القرآني؟ وما هي التحديات المنهجية والعملية التي قد تعترض سبيل الباحث في هذا المضمار؟ ولتحقيق هذه الأهداف، ستعتمد الدراسة على أمثلة تطبيقية مستمدة من آيات القرآن الكريم، بحيث يتم ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي، مما يعزز الفائدة العلمية للبحث ويجعله أكثر التصاقاً بالواقع النصي للقرآن.

ويأمل هذا البحث أن يكون لبنة في صرح الدراسات القرآنية المعاصرة، محفزاً لباحثين آخرين على توظيف المناهج اللسانية الحديثة في استكشاف النص القرآني، ومؤكداً أن هذا النص العظيم لا يزال يحتفظ بطبقات متعددة من الدلالات والجماليات التي تنتظر من يكتشفها بأدوات منهجية متطورة ورؤى نقدية متجددة.

الفصل الأول: النظريات اللسانية الحديثة وأصولها التأسيسية

توطئة:

تُمثل الدراسة العلمية للغة أحد أعرق المباحث الفكرية التي استأثرت باهتمام العقل البشري عبر العصور. فمنذ فجر الحضارات الإنسانية الأولى، ظلَّت اللغة محوراً للتفكُّر والتحليل بوصفها الظاهرة المعقدة التي تميز الإنسان عن سائر المخلوقات، وتُمكِّنه من صوغ الأفكار، وتبادل المعارف، وبناء صروح الحضارة. ولم ينحصر هذا الاهتمام في العصر الحديث، بل تمتد جذوره إلى أعماق التاريخ الإنساني، بدءاً من

الحضارات الشرقية الموغلة في القِدَم، مروراً بالإرث الفلسفي اليوناني، ووصولاً إلى الإسهامات الرائدة للحضارة العربية الإسلامية في حقل الدراسات اللغوية.

ففي شبه القارة الهندية، برز النحوي العبقري بانيني خلال القرن الرابع قبل الميلاد، حيث قدَّم إسهاماً تأسيسياً عبر وضع منظومة قواعدية دقيقة للغة السنسكريتية، تميَّزت بصرامة منهجية غير مسبوقة في التحليل اللغوي (Bloomfield, 1933, p. 11). وقد أدرك بانيني ببصيرته الثاقبة أن اللغة ليست مجرد مخزون معجمي، بل نظاماً معقداً من العلاقات البنيوية والضوابط التركيبية التي تنظم توليد التراكيب والدلالات.

وفي الإطار الفلسفي اليوناني، انشغل مفكِّرون كبار من أمثال أفلاطون وأرسطو بالقضايا الجوهرية المتعلقة بنشأة اللغة، وطبيعة العلاقة بين اللفظ والمفهوم، ودور النظام اللغوي في تشكيل البنى المعرفية. فبينما ذهب أفلاطون في محاورته الشهيرة "كراتيلوس" إلى وجود صلة طبيعية بين الدال والمدلول، مال أرسطو إلى تأكيد الطابع الاصطلاحي والاجتماعي لهذه العلاقة (Robins, 1997, p. 16). وقد مثَّلت هذه المباحث الفلسفية اللبنات الأولى للتفكير المنهجي في ماهية اللغة وآليات اشتغالها، مُمهدة الطريق لتطور الدراسات التخصصية في العصور اللاحقة.

أما في رحاب الحضارة العربية الإسلامية، فقد بلغت الدراسات اللغوية ذروة نضجها المنهجي مع تبلور علوم النحو والصرف والبلاغة وعلم الدلالة. وقد ارتبط هذا الازدهار ارتباطاً عضوياً بالجهود الرامية إلى فهم النص القرآني وتفسير دلالاته، وصون اللغة العربية من ظاهرة اللحن بعد اتساع رقعة الدولة الإسلامية واختلاط العرب بالشعوب الأخرى. فقد قدَّم علماء كبار مثل سيبويه في مصنَّفه الخالد "الكتاب" تحليلاً دقيقاً شاملاً لبنية اللغة العربية في مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية، واضعين بذلك الأسس المنهجية للدراسات اللغوية العربية (باجلان، ٢٠٠٧، ص ٥٣). ولم يقف إنجازهم عند الوصف اللغوي فحسب، بل امتد ليشمل الجوانب المعيارية

المتعلقة بفصاحة التعبير وبلاغته، سعياً وراء كشف أسرار الإعجاز البياني في النص القرآني.

التحول الجذري في المنظور اللساني:

على الرغم من ثراء هذه التراث المعرفي، فإن التحول النوعي في دراسة اللغة، الذي أرسى قواعد اللسانيات الحديثة، تمثل في أعمال اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير في مطلع القرن العشرين. فقد هيمن على الدراسات اللغوية قبل سوسير المنهج التاريخي المقارن الذي ركَّز على تتبع التطور الزمني للغات والكشف عن أصولها الجينية المشتركة. لكن سوسير، من خلال محاضراته التي جُمعت لاحقاً في كتاب "محاضرات في اللسانيات العامة"، أحدث نقلة منهجية ثورية عبر تقديمه لمجموعة من المفاهيم التأسيسية التي أعادت تشكيل مسار البحث اللساني (Saussure, 1983, p. 1).

لقد دعا سوسير إلى دراسة اللغة في بعدها التزامني، أي تحليلها كنظام متكامل في لحظة زمنية محددة، بدلاً من الاقتصار على دراسة تطورها التاريخي. وقد مثَّلت هذه الدعوة تحولاً جذرياً نحو تأسيس اللسانيات كحقل معرفي مستقل بمنهجه وأدواته التحليلية الخاصة. وأكد سوسير على أن اللغة ليست مجرد وعاء للتسميات، بل هي نسق من العلامات الرمزية، تتشكل كل علامة من اتحاد ثنائية متلازمة: الدال كصورة سمعية أو كتابية، والمدلول كتمثل ذهني للمفهوم، مع التأكيد على الطابع الاعتباطي (Arbitrary) لهذه العلاقة (Saussure, 1983, p. 67).

كما قدَّم التمييز الجوهري بين اللغة كنسق مجرد من القواعد والرموز المشتركة بين الجماعة اللغوية، والكلام كتجسيد فردي لهذا النظام في الاستعمال التواصلي الفعلي (Saussure, 1983, p. 14). وقد أسفرت هذه الرؤية عن ظهور البنيوية اللسانية التي امتد تأثيرها ليشمل حقولاً معرفية مجاورة كالأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع والنقد

الأدبي، حيث نظرت إلى الظواهر اللغوية والثقافية كأنظمة بنيوية قائمة على شبكات معقدة من العلاقات الداخلية. وقد شكل هذا المنظور الأساس النظري الذي استندت إليه النظريات اللسانية اللاحقة في سعيها لفك شفرات اللغة كظاهرة إنسانية مركبة، خاصة عند تطبيقها على نص ذي خصائص فريدة كالنص القرآني.

المبحث الأول: البنيوية اللسانية وإطارها المفاهيمي

تشكل البنيوية اللسانية حجر الزاوية في تطور الفكر اللساني الحديث، حيث تمثل إطاراً منهجياً متكاملاً لتحليل اللغة كنسق من العلاقات النظامية. وقد ارتبطت هذه المدرسة ارتباطاً عضوياً بأعمال فرديناند دي سوسير الذي قدَّم تصوراً ثورياً للغة بوصفها بنيةً من العلامات المترابطة التي تستمد دلالاتها من موقعها داخل النظام، لا من إحالتها المباشرة إلى الواقع الخارجي. ولم يقتصر إسهام سوسير على الجانب النظري، بل أسس لمنعطف منهجي تجاوز المناهج التاريخية والفونولوجية السائدة آنذاك، مهدياً بذلك لتأثيرات عميقة في حقول معرفية متعددة كالأنثروبولوجيا عند كلود ليفي ستروس، والتحليل النفسي، والنقد الأدبي، والفلسفة (Hawkes, 1977, p. 11).

الثنائيات المفاهيمية المؤسسة:

تتأسس البنيوية على مجموعة من الثنائيات المفاهيمية المركزية:

اللغة (Langue) والكلام (Parole): تمثل اللغة النظام المجرد من القواعد والرموز المشتركة بين أفراد الجماعة اللغوية، وهي بناء اجتماعي ذهني يشبه قواعد لعبة الشطرنج التي تمكن اللاعبين من التفاعل. أما الكلام فهو التطبيق الفردي المتحقق لهذا النظام في سياقات تواصلية محددة، وهو مجال التباين والتفرد الشخصي (Saussure, 1983, p. 14). وقد مكن هذا التمييز الباحثين من التركيز على دراسة البنى العميقة الثابتة للغة بمعزل عن تشظيات الاستعمال الفردي.

العلامة اللسانية: تتشكل العلامة من اتحاد لا ينفصم بين الدال (الصورة الصوتية أو الكتابية) والمدلول (المفهوم الذهني)، مع التأكيد على أن العلاقة بينهما اعتباطية تخضع للاتفاق الاجتماعي (Saussure, 1983, p. 65-67). وهذا المبدأ يفسر تباين الدوال اللغوية للمدلول الواحد عبر اللغات المختلفة.

المحور التركيبي والمحور الاستبدالي: يشير المحور التركيبي إلى العلاقات الأفقية بين الوحدات المتجاورة في السلسلة الكلامية (كعلاقة الفاعل بالفعل في الجملة)، بينما يمثل المحور الاستبدالي العلاقات العمودية القائمة على التشابه أو التضاد بين الوحدات القابلة للتبادل في الموضع ذاته (كاختيار "المعلم" بدلاً من "الطالب" في سياق معين) (Saussure, 1983, p. 122-123).

التطبيقات والتطورات البنيوية:

انطلاقاً من هذه الأسس، طور البنيويون مناهج تحليلية دقيقة للغة. ففي حقل الصوتيات، قدَّم نيكولاي تروبيتسكوي ورومان ياكوبسون تحليلاً بنيوياً للفونيم كوحدة وظيفية مميزة للمعنى، بدلاً من مجرد وصف الصوتيات الفيزيائية (Trubetzkoy, 1969). وفي مجال النحو، سعت البنيوية إلى كشف البنى العميقة المحكمة للجمل، مهددة الطريق لظهور النظريات التوليدية اللاحقة.

وفي سياق النص القرآني، يقدم المنهج البنيوي أدوات منهجية دقيقة لتحليل البنى اللغوية المتعددة المستويات (الصوتية، الصرفية، النحوية) وكيفية تفاعلها لإنتاج الدلالة. فتحليل العلاقات التركيبية والاستبدالية في آيات القرآن يكشف عن أنساق دلالية محكمة، كما أن دراسة ثنائية الدال والمدلول في المصطلحات القرآنية المركزية (كالعبادة، التقوى، الإيمان) تُظهِر عمق البناء الدلالي. هذا دون إغفال كيفية توظيف المحور الاستبدالي في إنتاج الدقة التعبيرية، كما في قوله تعالى: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} (الذاريات: ٥٦) حيث يحمل اختيار الفعل "يَعْبُدونَ" دلالة

الاستمرار والامتداد الزمني مقارنة ببدائل مثل "يُوَحِّدونَ". إن هذه المقاربة تعمق الإدراك بتماسك النص القرآني وتفرده البنيوي دون المساس بقدسيته.

المبحث الثاني: النظرية التوليدية التحويلية وإسقاطاتها التطبيقية

شكلت النظرية التوليدية التحويلية التي صاغها اللغوي الأمريكي نعوم تشومسكي منعطفاً جذرياً في منتصف القرن العشرين، متجاوزةً حدود البنيوية الوصفية نحو نموذج تفسيري يركز على الملكة اللغوية الفطرية في الإنسان (Chomsky, 1957). وقد حوَّل تشومسكي محور الاهتمام من اللغة كظاهرة اجتماعية إلى اللغة كقدرة ذهنية فطرية.

الإطار المفاهيمي للتوليدية:

تقوم النظرية على ثنائيتين رئيستين:

الكفاءة والأداء: تشير الكفاءة إلى المعرفة الضمنية بالقواعد التي تمكن المتحدث من إنتاج وفهم عدد لا نهائي من التراكيب، بينما يمثل الأداء التطبيق الفعلي المعرض لعوامل خارجية كالنسيان أو التأثر بالسياق (Chomsky, 1965, p. 4).

البنية العميقة والبنية السطحية: تُولَّد البنية العمية عبر قواعد تركيبية أولية تحمل المعنى الجوهري، ثم تتحول إلى بنية سطحية عبر قواعد تحويلية (كالحذف أو التقديم) (Chomsky, 1965, p. 16). فجملتا "كتب الطالب الرسالة" و"كُتبت الرسالة من الطالب" تشتركان في بنية عميقة واحدة رغم اختلاف شكلهما السطحي.

التطبيقات على النص القرآني:

تقدم هذه النظرية أدوات تحليلية دقيقة لفهم الظواهر التركيبية المعقدة في القرآن:

التقديم والتأخير: كما في قوله تعالى: {إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ} (الفاتحة:٥) حيث يكشف تقديم المفعول به عن دلالة الحصر والاختصاص (الزمخشري، ١٩٨٧، ج١، ص٤٥). ومن منظور توليدي، يمثل هذا التحول نتيجة تطبيق قاعدة تحويلية تنقل العنصر من موضعه الأصلي.

الحذف البلاغي: كما في قوله تعالى: {قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الإنسُ وَالْجِنُّ...} (الإسراء:٨٨) حيث يحقق الحذف إيجازاً معوياً مع الاحتفاظ بالمعنى الكامل في البنية العميقة.

تعدد التأويلات الإعرابية: يمكن تفسيرها عبر اشتقاق البنية السطحية من أكثر من بنية عميقة، أو تطبيق القواعد التحويلية بطرق متعددة.

تكشف هذه التحليلات عن عمق البناء النحوي للقرآن، وكيف أن الظواهر التركيبية ليست اعتباطية، بل تخضع لمنطق دلالي محكم، مما يعزز فهم أبعاد الإعجاز البياني في الاختيارات التعبيرية الفذة.

المبحث الثالث: اللسانيات النصية وتحليل الخطاب وتطبيقاتهما القرآنية

شكَّل تحوُّل الاهتمام من الجملة المفردة إلى النص الكامل منعطفاً مهماً في اللسانيات الحديثة، متمثلاً في ظهور اللسانيات النصية وتحليل الخطاب اللذين يدرسان اللغة في سياقها التواصلي الشامل (Brown & Yule, 1983, p. 1).

الأطر النظرية الأساسية:

الانسجام: ويشمل الروابط اللغوية الظاهرة (كالإحالة بالضمائر، الروابط، التكرار المعجمي) التي تشد أجزاء النص (Halliday & Hasan, 1976).

الاتساق: وهو الترابط الدلالي الخفي القائم على المعرفة الخلفية والمنطق الداخلي (Beaugrande & Dressler, 1981, p. 48).

تحليل الخطاب: يدرس اللغة في سياقها الاجتماعي والثقافي، مع التركيز على الوظائف التواصلية والأبعاد التداولية (Fairclough, 1992, p. 3).

التطبيقات القرآنية:

تتيح هذه المناهج كشفاً عميقاً لخصائص النص القرآني:

وحدة السورة كنص متكامل: كما في سورة يوسف التي تشكل نسيجاً سردياً متماسكاً يحقق الانسجام عبر روابط زمنية ("إذ قال"، "فلما") والمعجمية (تكرار "الحلم"، "التحويل") (الزركشي، ١٩٥٧، ج١، ص٣١١).

آليات الربط النصي: استخدام حروف العطف ("الفاء" للترتيب الذهني، "ثم" للتراخي الزمني) والضمائر التي تحقق التماسك الدلالي.

تعدد مستويات الخطاب: كالانتقال بين خطاب التكليف ("يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا") وخطاب القصص ("اذْكُرُوا نِعْمَتِي") مع تعديل الأسلوب وفق طبيعة المخاطب.

المقاصد التداولية: تحويل الأسلوب الخبري إلى إنشائي لأغراض تأثيرية، كتحويل الوصف إلى توبيخ في قوله تعالى: {أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ بَدَّلُوا نِعْمَتَ اللَّهِ كُفْرًا} (إبراهيم:٢٨).

تكشف هذه المقاربات عن النص القرآني كنسيج تواصحي حي، يعيد تشكيل علاقة القارئ بالنص عبر تفاعل معقد بين البنى اللغوية والسياقات التداولية، مما يعمق فهم أبعاد إعجازه البياني المتجدد.

يُظهر هذا الفصل التطورَ التاريخي للفكر اللساني من الجذور القديمة إلى النظريات الحديثة، وكيف أسهم كل إطار نظري في تقديم أدوات تحليلية جديدة لفهم اللغة عامة والنص القرآني خاصة. فالبنيوية كشفت عن النظام المحكم للغة، بينما عمقت التوليدية

فهم الآليات الذهنية الكامنة، وأبرزت اللسانيات النصية الأبعادَ السياقية والتواصلية. ويبقى التكامل بين هذه المناهج ضرورياً لفهم شمولية الإعجاز القرآني الذي يجمع بين دقة البناء اللغوي وعمق الدلالة وفعالية الخطاب.

الفصل الثاني: التحليل الصوتي والصرفي للنص القرآني: دراسة لسانية متعمقة

توطئة:

يُمثل المستويان الصوتي والصرفي حجرَ الزاوية في البناء اللغوي لأيّ نصٍّ، إذ يُشكلان الأساسَ المتينَ الذي تُستمد منه الدلالاتُ وتُبنى عليه المعاني. وفي سياق دراسة النصِّ القرآنيّ، تتعاظمُ أهميةُ هذين الجانبين لِما يمتازُ به القرآنُ الكريمُ من خصائصَ صوتيةٍ وصرفيةٍ فريدةٍ، تُسهمُ بشكلٍ جوهريٍّ في تجلِّي إعجازه البيانيّ والبلاغيّ. فالقرآنُ ليس مجردَ خطابٍ بشريٍّ عاديٍّ، بل هو كلامُ اللهِ تعالى المُعجزُ، المُتميّزُ بنظامٍ صوتيٍّ دقيقٍ، وتراكيبَ صرفيةٍ بالغةِ الإحكامِ، يحملُ كلٌّ منها طاقاتٍ دلاليةً وإيحائيةً تُعَمّقُ المعنى وتُثريه، وتُحدثُ أثراً بالغاً في نفسِ المتلقي.

إنَّ هذا الفصلَ يسعى إلى تحليلِ هذه الأبعادِ في النصِّ القرآنيّ، مستنداً إلى مناهجِ اللسانياتِ الحديثةِ، ساعياً إلى الكشفِ عن الكيفيةِ التي تُوظَّفُ بها هذه العناصرُ لخدمةِ المقاصدِ الإلهيةِ، وإيصالِ الرسالةِ بأقصى درجاتِ الإقناعِ والجمالِ. ولا يقتصرُ الأمرُ على الجانبِ الشكليّ فحسبُ، بل يتعداهُ إلى دراسةِ التفاعلِ العضويّ بين الصوتِ والصرفِ والدلالةِ في تشكيلِ النسيجِ القرآنيّ الفريدِ.

تداخلُ الصوتِ والصرفِ في تشكيلِ الهُويةِ القرآنيةِ

منذُ اللحظةِ الأولى لنزولِ القرآنِ، ارتبطَ صَوتُه وتلاوتُهُ ارتباطاً وثيقاً برسالتهِ. فالتلاوةُ، بما تشتملُ عليه من مخارجَ حروفٍ وصفاتٍ، ومدودٍ وغُنَنٍ، لم تكنْ مجردَ أداءٍ خارجيٍّ، بل هي بُنيةٌ صوتيةٌ متكاملةٌ تُسهمُ في جماليةِ النصِّ وتأثيرهِ الروحيّ

والعقليّ. وقد أدركَ العربُ الأوائلُ هذه الجماليةَ الصوتيةَ، فانبهروا بها أيما انبهارٍ، حتى إنَّ بعضَهم أَسْلَمَ لمجردِ سماعِ آياتٍ منه (القرطبي، ٢٠٠٦، ج ١، ص ١٠٤). وهذا التأثيرُ لم ينبعْ من مجردِ انفعالٍ عاطفيّ، بل استندَ إلى إدراكٍ عميقٍ لانسجامِ الأصواتِ وتناغمِها الذي يفوقُ طاقةَ البشرِ.

وفي المقابلِ، يُعدُّ الصرفُ - عِلْمُ بنيةِ الكلمةِ وتحولاتِها - ركناً أساسياً في تشكيلِ الدلالةِ القرآنيةِ. فاللغةُ العربيةُ، بِمَا تتمتعُ به من سعةِ الاشتقاقِ وتنوعِ الصيغِ، تتيحُ للكلمةِ الواحدةِ أن تتخذَ أشكالاً متعددةً تحملُ دلالاتٍ متباينةً. وهذا الثراءُ الصرفيُّ يُعدُّ سمةً محوريةً في الخطابِ القرآنيّ، حيثُ يحملُ كلُّ وزنٍ صرفيٍّ، وكلُّ صيغةٍ، دلالةً خاصةً تُسهمُ في صياغةِ المعنى الكليّ للآيةِ. ففهمُ هذه البنى يُمكننا من رصدِ الشبكةِ الدلاليةِ المعقدةِ التي تُؤسسُ للمفردةِ القرآنيةِ، وكيف يُوظَّفُ اللفظُ الأنسبُ للتعبيرِ عن المعنى بدقةٍ وإيجازٍ.

الكشفُ عن التفاعلِ بين المستويينِ الصوتيّ والصرفيّ في تعزيزِ الإعجازِ اللغويّ.

توضيحُ كيفيةِ إسهامِ هذه العناصرِ في تعميقِ الأثرِ النفسيّ والفكريّ للمتلقي.

المبحث الأول: الظواهر الصوتية وأثرها الدلالي في القرآن الكريم

تُشكلُ الظواهرُ الصوتيةُ في النصِّ القرآنيّ نظاماً متكاملاً يُسهمُ في بلاغتِهِ وإعجازِهِ. فهي ليست قواعدَ شكليةً للتلاوةِ فحسبُ، بل هي جزءٌ جوهريٌّ من البناءِ اللغويّ الذي يُثري الدلالةَ ويُعَمِّقُ الأثرَ في السامعِ. وقد أدركَ العلماءُ المسلمونَ الأوائلُ هذه الأهميةَ، فأسسوا لعلمِ التجويدِ والقراءاتِ (الداني، ١٩٩٩، ص ٣٤). وفي العصرِ الحديثِ، تتيحُ مناهجُ اللسانياتِ إعادةَ قراءةِ هذه الظواهرِ بتحليلٍ أعمقَ يُظهرُ أبعادَها الجماليةَ والدلاليةَ.

الإطار النظري: الصوتيات وعلم الأصوات:

يندرجُ التحليلُ الصوتيُّ للقرآنِ تحتَ فرعينِ رئيسيينِ:

علم الصوتيات (Phonetics): يدرسُ الخصائصَ الفيزيائيةَ لإنتاجِ الأصواتِ وانتقالِها.

علم الأصوات (Phonology): يُركزُ على الوظيفةِ النظاميةِ للأصواتِ في تمييزِ المعاني (Kenstowicz, 1994, p. 1).

وفي القرآنِ، يتجلى التنظيمُ الصوتيُّ في انسجامٍ لا نظيرَ له، حيثُ يُسهمُ كلُّ صوتٍ في تشكيلِ الدلالةِ.

أبرز الظواهر الصوتية وتحليلها:

التجويدُ وتأثيرُهُ الدلاليُّ: أحكامُ النونِ الساكنةِ والتنوينِ (الإظهارُ، الإدغامُ، الإخفاءُ، الإقلابُ) والمدودِ (الطبيعيُّ، المتصلُ، المنفصلُ، اللازمُ) والغُنَنِ، تُحدثُ تأثيراتٍ صوتيةً تُعززُ المعنى.

مثالٌ: مدُّ كلمةِ "السماء" في قوله تعالى: ﴿وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا﴾ (النازعات: ٢٧) يُوحي باتساعِ الفضاءِ، بينما إخفاءُ النونِ في ﴿مَن جَاءَ بِالْحَسَنَةِ﴾ (الأنعام: ١٦٠) يُحدثُ إيحاءً باللينِ والسترِ (التهامي، ٢٠٠٤، ص ٧٨).

التناسقُ الصوتيُّ: يتميزُ القرآنُ بتناغمٍ صوتيٍّ بين الكلماتِ داخلَ الآيةِ أو السورةِ، كتناغمِ السينِ والشينِ والفاءِ في ﴿وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ﴾ (الشعراء: ٨٠) الذي يُوحي بالسيولةِ والشفاءِ.

كما أنَّ انتقاءَ الحروفِ المهموسةِ (كالهاءِ) للمواقفِ الهادئةِ، والمجهورةِ (كالقافِ) للمواقفِ الشديدةِ، يُعدُّ اختياراً دلالياً واعياً (تمام حسان، ٢٠٠٦، ص ١٥٦).

التكرارُ الصوتيُّ: يُستخدمُ لتأكيدِ المعنى وإحداثِ إيقاعٍ موسيقيٍّ، كتكرارِ حرفِ الحاءِ في سورةِ الحاقةِ: ﴿الْحَاقَّةُ * مَا الْحَاقَّةُ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ﴾ (١-٣)، مما يُعززُ شعورَ الهيبةِ.

وتكرارُ المقاطعِ في أواخرِ الآياتِ (الفواصلِ) كما في سورةِ الرحمنِ يُحدثُ انسجاماً يُسهلُ الحفظَ ويُعمقُ الأثرَ (ابن جني، ١٩٩٩، ج ١، ص ١٠٢).

الظواهرُ الصوتيةُ-الصرفيةُ: مثلُ القلبِ المكانيِّ ("جَذَبَ" ↔ "جَبَذَ") والإبدالِ ("اصْطَبَرَ" من "اصْتَبَرَ")، حيثُ يُسهلُ النطقُ ويُحققُ تناغماً صوتياً يُناسبُ السياقَ.

يُظهرُ التحليلُ الصوتيُّ أنَّ التجويدَ والتنظيمَ الصوتيَّ في القرآنِ ليسا زينةً خارجيةً، بل هما آليةٌ دلاليةٌ تُسهمُ في بناءِ المعنى. فالقرآنُ نصٌّ سمعيٌّ بامتيازٍ، وصوتُهُ جزءٌ من كينونتِهِ الإعجازيةِ.

المبحث الثاني: البنية الصرفية والدلالة في النص القرآني

يُعدُّ علمُ الصرفِ (Morphology) عِماداً لفهمِ دلالاتِ الكلماتِ عبرَ دراسةِ صيغِها وأوزانِها. وفي القرآنِ، تُظهرُ البنيةُ الصرفيةُ دقةً بالغةً في اختيارِ الصيغِ المناسبةِ للمعاني، مما يُبرزُ جانباً من الإعجازِ اللغويِّ.

الأسس النظرية: المورفيمات والجذور

المورفيماتُ: وحداتٌ دلاليةٌ صغرى (جذورٌ ولواحقُ).

الجذورُ الثلاثيةُ: أساسُ الاشتقاقِ في العربيةِ، حيثُ تُولِّدُ الأوزانُ المختلفةُ دلالاتٍ متفرعةً (Katamba, 1993, p. 23).

تحليل الظواهر الصرفية القرآنية:

دلالاتُ الأوزانِ: وزن (فَعَّلَ) للمبالغةِ: كـ"غَلَّقَتِ" في ﴿وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ﴾ (يوسف: ٢٣) التي تفيدُ الإحكامَ الشديدَ (ابن عاشور، ١٩٨٤، ج ١٢، ص ٢٤٩).

وزن (أَفْعَلَ) للتعديةِ: كـ"أَخْرَجَتِ" في ﴿أَخْرَجَتْ أَثْقَالَهَا﴾ (الزلزلة: ٢) التي تفيدُ الإحداثَ.

دلالاتُ الجموعِ: جمعُ التكسيرِ ("بُيُوتٌ") للكثرةِ غيرِ المحصورةِ، وجمعُ السلامةِ ("مُسْلِمُونَ") للكثرةِ المحصورةِ (الجندي، ٢٠٠٥، ص ٣١٥).

المشتقاتُ (أسماء الزمان/المكان/المصادر): استخدامُ المصدرِ "صُنْعَ" في ﴿صُنْعَ اللَّهِ﴾ (النمل: ٨٨) للدلالةِ على الحدثِ المجردِ بعيداً عن الزمنِ.

الظواهرُ الصرفيةُ الخاصةُ:

الاشتقاقُ الكبيرُ: كالترابطِ بين "قَلَبَ" و"لَقَبَ".

التصغيرُ: كـ"لُقَيْمَةَ" في سورةِ يوسفَ للدلالةِ على القلةِ.

يُبرهنُ التحليلُ الصرفيُّ على أنَّ كلَّ اختيارٍ لصيغةٍ أو وزنٍ في القرآنِ يحملُ حكمةً دلاليةً، مما يجعلُ الكلمةَ وحدةً دلاليةً متكاملةً.

المبحث الثالث: التفاعل بين التكرار الصوتي والصرفي في تعزيز الدلالة

يُعدُّ التكرارُ (صوتياً أو صرفياً) أداةً بلاغيةً فاعلةً في القرآنِ، تُستخدمُ لتأكيدِ المعاني وإحداثِ انسجامٍ نصيٍّ.

أنماط التكرار وأثرها:

التكرارُ الصوتيُّ: تكرارُ حرفِ القافِ في آيةِ السلطانِ (الإسراء: ٨٠) لتعزيزِ معنى القوةِ.

التكرارُ الصرفيُّ: تكرارُ اللفظِ: كتكرارِ ﴿إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ (الشرح: ٥-٦) للتوكيدِ.

تكرارُ الاشتقاقِ: كاشتقاقاتِ "غَفَرَ" في سورةِ نوحٍ (١٠-١١) لترسيخِ معنى المغفرةِ (عبد الهادي، ٢٠٠٩، ص ١٨٨).

الوظائف الدلالية للتكرار:

التوكيدُ: ترسيخُ الفكرةِ في الذهنِ.

التعميقُ الدلاليُّ: إضافةُ أبعادٍ كالمبالغةِ.

الانسجامُ النصيُّ: ربطُ أجزاءِ السورةِ.

الخلاصة التحليلية:

كشفَ التحليلُ أنَّ التفاعلَ بين الصوتِ والصرفِ في القرآنِ يُشكلُ نسيجاً دلالياً مُعجزاً، حيثُ يُوظَّفُ كلُّ عنصرٍ لخدمةِ المعنى المقصودِ. وهذا التكاملُ يُعدُّ دليلاً على أنَّ الإعجازَ اللغويَّ للقرآنِ يشملُ أدقَّ تفاصيلِهِ الصوتيةِ والصرفيةِ.

االفصل الثالث: التحليل النحوي والدلالي للنص القرآني

توطئة:

لا ريب في أن الفهم المتعمق لأي لغة من اللغات الإنسانية يمر حتمًا عبر دراسة مستوييها النحوي والدلالي، إذ تشكل البنية النحوية الهيكل الأساسي الذي يستند إليه المعنى، بينما تمثل الدلالة الجوهر الحقيقي الذي يضفي على الألفاظ والتراكيب قيمتها التواصلية والوجودية. وفي سياق النص القرآني، تكتسب هذه العلاقة التكاملية بين النحو والدلالة أبعادًا غير مسبوقة من العمق والتعقيد، نظرًا للطبيعة الإلهية المحكمة لهذا النص الفريد. فالقرآن الكريم، بوصفه كلام الله المعجز، لا يُقدم تراكيبه النحوية

بمعزل عن مقاصده الدلالية السامية، بل إن كل عنصر نحوي - سواء أكان اختيارًا لفعل دون آخر، أو تقديمًا لعنصر على حساب تأخيره، أو حذفًا لمكون لغوي - يعمل بشكل منسجم لتحقيق دلالة مقصودة لا يمكن بلوغها بغير هذا النسق الدقيق. إن هذا الفصل العلمي يهدف إلى استقصاء هذه العلاقة الجدلية في النص القرآني، معتمدًا على الإطار النظري الذي توفره المناهج اللسانية الحديثة في حقل النحو التوليدي وعلم الدلالة، سعيًا إلى كشف طبقات جديدة من الإعجاز البياني الذي يتجلى في هذا الكتاب الخالد.

لقد أدرك علماء العربية القدامى منذ عصور التدوين الأولى الأهمية المحورية للنحو في صيانة النص القرآني من التحريف واللحن، فأسسوا مدارس نحوية رصينة كمدرستي البصرة والكوفة، ووضعوا أصولاً وقواعد ضابطة للغة العربية. ولا شك أن جهودهم التقعيدية كانت موجهة بالدرجة الأولى لفهم دلالات القرآن واستنباط أحكامه، كما يشير إلى ذلك الإمام السيوطي في "المزهر" (ج ١، ص ١٠١). بيد أن المنظور التقليدي غالبًا ما كان يركز على الجوانب الإعرابية والصرفية، مع إغفال نسبي للدور الوظيفي الذي تلعبه التراكيب النحوية في تشكيل المعاني وتوجيه الدلالات.

أما مع تطور اللسانيات الحديثة، وخاصة بعد ظهور نظرية النحو التوليدي التحويلي التي قدمها نعوم تشومسكي، فقد انتقل الاهتمام إلى دراسة البنى العميقة الكامنة وراء التراكيب اللغوية، وآليات توليد المعاني عبر العلاقات التركيبية. وفي السياق ذاته، تطور علم الدلالة ليشمل دراسة المعنى في إطاره السياقي الشامل، والعلاقة الجدلية بين الدلالة اللغوية والواقع الخارجي. إن هذه المنظومة التحليلية المتطورة تتيح لنا مقاربة النص القرآني بأدوات منهجية أكثر دقة، مما يفتح آفاقًا جديدة للكشف عن مستويات متقدمة من الإعجاز النحوي والدلالي ظلت مغيبة في الدراسات التقليدية.

يسعى هذا الفصل إلى تحقيق جملة من الأهداف العلمية: تحليل أبرز الظواهر النحوية القرآنية كالتقديم والتأخير والحذف والذكر، وبيان كيفية اشتغالها في بناء الدلالات المقصودة. كما سيتناول الدراسة الدلالية للألفاظ القرآنية في مستوييها المعجمي والسياقي، مع التركيز على التفاعل بين دلالة المفردة وسياقها النصي. وأخيرًا، سيناقش الآليات البلاغية المولدة للمعاني كالمجاز والكناية والتشبيه، وكيف تسهم هذه الأساليب في إثراء المدلولات القرآنية. ومن شأن هذا التحليل الشامل أن يبرهن على أن النحو القرآني ليس نظامًا شكليًا جامدًا، بل هو نسق ديناميكي متكامل يخدم المعاني ويرتقي بها إلى مصاف الإعجاز.

المبحث الأول: البنى التركيبية للجملة القرآنية في ضوء المنظور النحوي الحديث

الإطار النظري لتحليل التراكيب القرآنية:

تُمثل الجملة الوحدة الأساسية الحاملة للمعنى في النظام اللغوي، وفي النص القرآني يتجلى الإعجاز البياني في التنوع التركيبي الخلاق للجملة العربية. إن دراسة هذه التراكيب لا تقتصر على الوصف السطحي للإعراب، بل تتعداه إلى الغوص في الأبعاد الدلالية والبلاغية التي تكمن وراء كل اختيار تركيبي. فالتقديم والتأخير، والحذف والذكر، والإيجاز والإطناب - ليست ظواهر عشوائية، بل هي خيارات مقصودة تهدف إلى تحقيق دلالات محددة لا تتحقق بغيرها. وفي هذا السياق، تقدم النظريات النحوية الحديثة - وخاصة النحو التوليدي التحويلي الذي يركز على البنى العميقة والتحولات التركيبية - أطرًا تحليلية غنية لفهم الآليات التي تُولد بها المعاني في الجملة القرآنية.

لقد بين تشومسكي أن المتحدث الأصلي يمتلك "كفاءة لغوية" فطرية تمكنه من توليد تراكيب لغوية لا حصر لها عبر تحويل البنى العميقة إلى بنى سطحية عبر قواعد تحويلية (Chomsky, 1965, p. 16). هذا المنظور يفسر التعقيدات التركيبية في

القرآن التي قد تبدو مخالفة للأنماط الشائعة، لكنها في الحقيقة تحقق أغراضًا دلالية وبلاغية عليا. فالبنية العميقة تحمل الجوهر الدلالي، بينما تمثل البنية السطحية الشكل التعبيري الذي يخدم المقصد البلاغي.

تحليل الظواهر التركيبية البارزة

أولاً: التقديم والتأخير:

تعد هذه الظاهرة من السمات الأسلوبية الفريدة في القرآن، وتعمل على تحقيق أغراض دلالية متنوعة:

تقديم المفعول به للحصر والاختصاص: في قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ (الفاتحة:٥)، حيث قدم الضمير المنفصل "إياك" على الفعل للإيحاء بالحصر، أي "لا نعبد إلا إياك". وهذا التحول التركيبي من البنية العميقة "نعبد إياك" إلى البنية السطحية "إياك نعبد" يخدم غرضًا دلاليًا واضحًا هو التأكيد على التوحيد، كما يذكر ابن هشام في "مغني اللبيب" (ج ١، ص ٢١٥).

تقديم شبه الجملة للتعظيم والاهتمام: قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (المائدة:١٢٠) حيث قدم الجار والمجرور "لله" للإشارة إلى اختصاص الملكية بالذات الإلهية، مما يعزز دلالة العظمة والسيادة، كما يشير الزركشي في "البرهان" (ج ٢، ص ١٠٠).

الانزياح التركيبي في تقديم الفاعل: في قوله تعالى: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ﴾ (الإخلاص:١) حيث استخدم الجملة الاسمية بدلاً من الفعلية لتدل على الثبات والديمومة في صفات الله، خلافًا للجمل الفعلية الدالة على التجدد.

ثانيًا: الحذف والذكر:

تعد آليتا الحذف والذكر وجهين متكاملين في بناء الدلالة القرآنية:

الحذف للإيجاز وتكثيف الدلالة: في قوله تعالى: ﴿قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَن يَأْتُوا بِمِثْلِ هَٰذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ﴾ (الإسراء:٨٨) حيث حذف جواب الشرط "بمثله" لدلالة السياق عليه، مما يوحي بالعجز المطلق، كما يذكر الفخر الرازي في "مفاتيح الغيب" (ج ٢١، ص ٤١).

الحذف للدلالة على الشمولية: قوله تعالى: ﴿فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ﴾ (آل عمران:١٥٩) حيث حذف متعلق العزم ليفيد العموم، أي العزم على أي أمر مشروع.

الذكر (الإطناب) للتأكيد والتفخيم: في تكرار قوله تعالى: ﴿كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ * ثُمَّ كَلَّا سَوْفَ تَعْلَمُونَ﴾ (التكاثر:٣-٤) حيث يعمل التكرار على ترسيخ الوعيد في الأذهان، كما يذكر ابن الأثير في "المثل السائر" (ج ١، ص ١١٢).

ثالثًا: دلالات الجملة الاسمية والفعلية:

يُظهر القرآن حساسية دلالية فائقة في اختيار نوع الجملة:

الجملة الاسمية: تدل على الثبات والدوام، كقوله تعالى: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (النور:٣٥) حيث تفيد استمرار صفة النور الإلهي.

الجملة الفعلية: تدل على التجدد والحدوث، كقوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ يَرْزُقُ مَن يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ (البقرة:٢١٢) الدالة على استمرارية فعل الرزق.

ظواهر تركيبية أخرى:

تعدد الأوجه الإعرابية: قد تحتمل الكلمة الواحدة في القرآن أكثر من وجه إعرابي، وكل وجه يضيف بُعدًا دلاليًا، كما في اختلاف إعراب "أرجلَكم" في آية الوضوء (المائدة:٦)، مما يثري النص بدلالات متعددة.

الأدوات النحوية الوظيفية: كأدوات الشرط والاستفهام التي تحمل دلالات سياقية دقيقة، فالاستفهام في قوله تعالى: ﴿هَلْ أَتَىٰ عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ﴾ (الإنسان:١) للإثارة والتشويق لا للاستفهام الحقيقي.

إن التحليل النحوي الحديث لتراكيب الجملة القرآنية يكشف عن نظام لغوي محكم، حيث يخضع كل اختيار تركيبي لحساب دلالي دقيق، مما يؤكد أن النحو القرآني ليس مجرد قواعد شكلية، بل هو أداة فاعلة في تشكيل المعاني وصياغة الإعجاز.

المبحث الثاني: التفاعل الدلالي بين المعجم والسياق في الألفاظ القرآنية

لا يمكن فهم النص القرآني فهمًا متكاملًا دون دراسة التفاعل بين المستويين الدلاليين: المعجمي الثابت والسياقي المتغير. فالدلالة المعجمية تمثل الجذر الأولي للمعنى، بينما الدلالة السياقية تمثل الثمرة النهائية التي تتشكل عبر تفاعل اللفظ مع محيطه النصي. وقد تطور علم الدلالة الحديث لدراسة هذه العلاقة المعقدة بين الثابت والمتحول في أنساق المعنى (Palmer, 1976, p. 1)، وهو ما يمنحنا منهجية دقيقة لتحليل الألفاظ القرآنية.

المستويان الدلاليان للألفاظ:

١. الدلالة المعجمية: تمثل المعاني الجوهرية الثابتة للألفاظ كما ترد في المعاجم، وتتميز الألفاظ القرآنية بدقة معجمية فائقة:

التمييز بين المشترك اللفظي: كالفروق الدقيقة بين "الخوف" (الحالة العامة)، و"الخشية" (الخوف المقرون بالعلم)، و"الرهبة" (الخوف مع الاضطراب)، كما يذكر ابن فارس في "معجم المقاييس" (ج ٢، ص ٢٤٩).

تعدد المعاني للفظ الواحد: ككلمة "الأمة" التي ترد بمعان مختلفة:

الجماعة البشرية: ﴿كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾ (البقرة:٢١٣)

القدوة: ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً﴾ (النحل:١٢٠)

المدة الزمنية: ﴿وَقَالَ الَّذِي نَجَا مِنْهُمَا وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ﴾ (يوسف:٤٥)

(القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج ٢، ص ٤٦)

٢. الدلالة السياقية: تتشكل من خلال تفاعل اللفظ مع عناصر السياق اللغوي والمقامي:

تأثير السياق اللغوي: كتحديد معنى "الآيات" في القرآن:

آيات الكون: ﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ﴾ (الذاريات:٢٠)

آيات القرآن: ﴿وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ﴾ (يونس:١٥)

المعجزات: ﴿قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِمَّا أَن تُلْقِيَ وَإِمَّا أَن نَّكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَىٰ﴾ (طه:٦٥)

دور السياق الموقفي (أسباب النزول): كفهم قوله تعالى: ﴿لَّيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَن يَشَاءُ﴾ (البقرة:٢٧٢) في سياق نزولها حول الإنفاق على غير المسلمين، مما يوضح أن الهداية ليست من مسؤولية الرسول، كما يذكر الواحدي في "أسباب النزول" (ص ١٠٠).

العلاقات الدلالية البينية:

- الحقول الدلالية: كحقل ألفاظ القدرة الإلهية (الخلق، الرزق، الإحياء، الإماتة) الذي يشكل نسقًا دلاليًا متكاملاً، كما يشير ليتش (١٩٧٤، ص ٢٤).
- التضاد الدلالي: كالثنائيات المتقابلة (الإيمان/الكفر، النور/الظلمات، الجنة/النار) التي تعمل على توضيح المفاهيم وتقويتها.

- التكامل الدلالي: كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا﴾ (البقرة:٢٦) حيث تتفاعل دلالات "الاستحياء" و"المثل" و"البعوضة" لبناء معنى متكامل.

إن هذا التحليل الدقيق يكشف أن كل لفظ قرآني يشغل موقعًا دلاليًا محسوبًا في الشبكة المعنوية الشاملة، مما يؤكد أن اختيار الألفاظ في القرآن ليس اعتباطيًا، بل يخضع لحساب دلالي إعجازي.

المبحث الثالث: الآليات البلاغية المولدة للمعاني في السياق القرآني

تتجاوز آليات إنتاج المعنى في القرآن الدلالة الحرفية إلى مستويات أعمق عبر الأساليب البيانية، وهي ليست محض زينة لفظية، بل أدوات وظيفية في بناء الدلالات وتعميقها. وقد أسس علم البلاغة العربية لدراسة هذه الآليات تحت مسمى "علم البيان" الذي يبحث في طرق التعبير عن المعنى الواحد بصور متعددة (الخطيب القزويني، الإيضاح، ص ٢٨٠).

الآليات الأساسية لتوليد المعاني:

أولاً: المجاز:

- المجاز المرسل: كقوله تعالى: ﴿وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ﴾ (المائدة:٦) حيث استعمل "الرؤوس" مجازًا للجزء (مقدمة الرأس) بدلاً من الكل، كما يذكر الزمخشري في "الكشاف" (ج ١، ص ٦١٧).
- الاستعارة: كقوله تعالى: ﴿اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ (البقرة:٢٥٧) حيث استعيرت "الظلمات" للكفر و"النور" للإيمان، لتصوير المعاني المجردة بصورة حسية، كما يذكر عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز" (ص ٢٥٠).

- المجاز العقلي: كقوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا﴾ (النبأ:١٠) حيث أسند فعل "جعل" إلى الليل مجازًا لعلاقة المصاحبة، دلالة على ستره للناس كاللباس.

ثانيًا: الكناية

- الكناية عن الصفة: كقوله تعالى: ﴿وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَىٰ يَدَيْهِ﴾ (الفرقان:٢٧) كناية عن شدة الندم.
- الكناية عن الموصوف: كقوله تعالى: ﴿وَحَمَلْنَاهُ عَلَىٰ ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ﴾ (القمر:١٣) كناية عن السفينة بذكر صفاتها.

ثالثًا: التشبيه

التشبيه التمثيلي: كقوله تعالى: ﴿مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ﴾ (البقرة:٢٦١) حيث يصور بركة الإنكار بصورة نباتية دالة على النماء، كما يذكر الرازي في "التفسير الكبير" (ج ٧، ص ٢٩).

الوظائف الدلالية للآليات البلاغية:

- تجسيد المعاني المجردة: كتصوير المعاني الإيمانية عبر الصور الحسية.
- توليد الدلالات الإضافية: عبر الإيحاءات الكامنة في الصور البيانية.
- التكثيف الدلالي: بحمل الصورة الواحدة لطبقات متعددة من المعاني.
- الإقناع العاطفي: عبر التأثير النفسي للصور المجازية.
- إن هذه الآليات البلاغية تشكل نظامًا دلاليًا متكاملاً يبرز كيف يحول القرآن اللغة من أداة اتصال عادية إلى وسيلة إعجازية تحمل أبعادًا دلالية لا تنضب.

لقد كشف هذا الفصل عن التفاعل المعقد بين المستويين النحوي والدلالي في تشكيل الإعجاز القرآني، حيث يظهر أن كل ظاهرة نحوية تخضع لحساب دلالي، وكل دلالة معجمية تتشكل عبر سياقها التركيبي. إن هذا التكامل العضوي بين البنى اللغوية والمقاصد الدلالية يؤكد أن القرآن لا ينفك يقدم طبقات جديدة من الإعجاز تتناسب مع تطور الأدوات التحليلية عبر العصور، مما يثبت أنه الكتاب الخالد الذي ﴿لَّا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (فصلت:٤٢).

الفصل الرابع: التحليل التداولي للنص القرآني

توطئة:

لا يُمكن حصر فهم اللغة في المستويات السطحية من التحليل الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو حتّى الدلالي المُجرّد. فجوهر اللغة يتمثّل في طبيعتها التواصليّة الديناميكيّة، التي تُوظَّف لتحقيق غايات إجرائيّة في سياقات محدّدة. هذا البُعد الوظيفي ـ الذي يُعرف اصطلاحًا بـ"التداوليّة" (Pragmatics) ـ يشكّل حجر الزاوية في فهم كيفيّة توليد المعنى عبر التفاعل بين المتكلّم والمخاطب، والظروف المحيطة بالعمليّة التواصليّة. فالمعنى لا ينبثق حصريًّا من البنى اللغويّة، بل يتشكّل عبر تشابك النيّة التواصليّة، وتوقّعات المتلقّي، والإطار السياقي.

في سياق الدِّراسات القرآنيّة، تُقدّم التداوليّة إطارًا تحليليًّا رصينًا للكشف عن المقاصد الكامنة وراء الخطاب الإلهي، وآليّات تفاعله مع المتلقّي، والعناصر المُؤثِّرة في تشكيل دلالاته. فقد أدرك علماء المسلمين مُنذ القِدم ـ عبر مباحث مثل "أسباب النزول" و"مقاصد الشريعة" ـ أن فهم القرآن يستلزم تجاوز النصّ المُجرّد إلى سياقاته التاريخيّة والاجتماعيّة (الزركشي، ١٩٥٧، ج ١، ص ١٨١؛ الشاطبي، ٢٠٠٤، ج ١، ص ١٩). وهذه الرؤية التكامليّة تُشكّل جسرًا طبيعيًّا بين التراث التفسيري الإسلامي والمناهج التداوليّة الحديثة.

الثراء التداولي في الخطاب القرآني

يتميّز القرآن الكريم بطبقات متعدّدة من المعنى، حيث يتجاوز الدلالة الحرفيّة إلى إنتاج تأثيرات عميقة في وعي المتلقّي. فعبارة مثل: {إِنَّنِي مَعَكُمَا أَسْمَعُ وَأَرَى} (طه: ٤٦) لا تقتصر على الإخبار، بل تُشكّل فعلًا تطمينيًّا وتقويًّا للنفس. هذا التعقيد الدلالي يستدعي منهجًا تحليليًّا قادرًا على رصد الآليّات التي يُحَقِّقُ من خلالها النصّ أهدافه الهدائيّة، كالتبشير، والإنذار، والتشريع.

المبحث الأول: أفعال الكلام ومستوياتها في الخطاب الإلهي

تستند نظرية أفعال الكلام (Speech Act Theory) ـ التي صاغها جون أوستن (J.L. Austin) وطوّرها جون سيرل (John Searle) ـ إلى فكرة جوهريّة: اللغة أداة لإنجاز الأفعال، وليست وسيلة للإخبار فحسب. فالخطاب القرآنيّ ـ بوصفه كلامًا إلهيًّا ـ يمتلك قوّة إنجازيّة فريدة، تتحقّق عبر مستويات ثلاث:

الفعل القولي (Locutionary Act): البنية اللغويّة الصوتيّة والنحويّة (مثل: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُم} (البقرة: ٢١)).

الفعل المقاصدي (Illocutionary Act): النيّة التواصليّة الكامنة (هنا: الأمر بالعبادة).

الفعل التأثيري (Perlocutionary Act): الأثر الناتج (كالإقناع أو الامتثال).

تصنيف سيرل لأفعال الكلام وتجليّاتها القرآنيّة

نوع الفعل	الوظيفة	أمثلة قرآنيّة	الدلالة التداوليّة
الإخباري	الإقرار بحقيقة	{اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ} (الرعد:	تأكيد الحقيقة المطلقة بمصدر

(Assertives)		(١٦)	إلهي.
التوجيهي (Directives)	حثّ المتلقّي على فعل	{وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ} (البقرة: ٤٣)	إلزام تشريعي يتجاوز النصح.
التعهدي (Commissives)	التزام المتكلّم بفعل مستقبلي	{وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ جَنَّاتٍ} (التوبة: ١١١)	وعد إلهي غير قابل للإخلال.
التعبيري (Expressives)	التعبير عن حالة نفسيّة	{رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ} (المائدة: ١١٩)	إظهار الرضا الإلهي كقيمة روحيّة.
التصريحي (Declaratives)	تغيير الواقع بالقول	{زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} (التوبة: ٣٧)	تغيير حكمي في وضع الأعمال معنويًّا.

تعقيد الأفعال في السياق القرآني

لا تنحصر الأفعال في مستوى واحد، بل تتداخل لتُنتِجَ طبقات دلاليّة. فقوله تعالى: {أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ} (الأعراف: ١٧٢) يجمع بين:

الفعل الإخباري (تقرير الحقيقة).

الفعل التوجيهي (استدعاء الإقرار من البشر).

الفعل التأثيري (تذكير بالعهد الإلهي).

هذا التعدّد يُبرز كيف يُحَقِّقُ القرآن مقاصده عبر تشابك الأدوار الوظيفيّة للغة.

المبحث الثاني: مبدأ التعاون والتضمين الحواريّة في القرآن

يقوم مبدأ التعاون (Cooperative Principle) عند غرايس (Grice) على افتراض تعاون المُتحدّثين لإنجاح التواصل عبر أربع "مقالات":

الكم: الإسهام بالمقدار المطلوب من المعلومات.

الكيف: الصدق والدليل.

العلاقة: الربط المنطقي بالموضوع.

الأسلوب: الوضوح والاختصار.

آليّات خرق المقالات وإنتاج التضمين

نوع الخرق	الآليّة القرآنيّة	مثال	التضمين الحواري
خرق الكم	الإيجاز المُبتكر	{وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ} (طه: ١٣٢) (حذف "بالمداومة عليها")	الدلالة على الاستمراريّة والتأكيد.
التكرار البلاغي	{كَلَّا سَيَعْلَمُونَ. ثُمَّ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ} (النبأ: ٤-٥)	التهديد المُؤكَّد والوعيد المتصاعد.	
خرق الكيف	التهكم المقصود	{ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ} (الدخان: ٤٩)	السخرية من ادعاء العظمة والتفاهة الحقيقيّة.
خرق العلاقة	الانتقال السياقي المفاجئ	الانتقال من قصّة آدم إلى الأمر بالسجود في {فَسَجَدُوا} (البقرة: ٣٤)	ربط الطاعة بالتكريم الإلهي.
خرق الأسلوب	العموم المُفترَض	{وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا} (الطلاق: ٢)	شموليّة الوعد لكلّ مُتّقٍ في جميع الظروف.

الوظيفة الهادية للتضمين:

تُنتِجُ التضمين ـ عبر خرقها الظاهر للمنطق التواصلي ـ تأثيرًا تأويليًّا يدفع المتلقّي إلى:

التفكُّر في المعاني المستترة (مثل حذف المفعول في {فَإِذَا فَرَغْتَ فَانْصَبْ} (الشرح: ٧)).

التدبُّر في الروابط الدلاليّة الخفيّة (كربط الصوم بالدَّين في سورة البقرة).

الاستجابة العاطفيّة (كاستثارة الخوف عبر التكرار في سورة المرسلات).

المبحث الثالث: السياق والمقام وأثرهما في تشكيل الدلالة القرآنيّة

لا يُمكن فصل النصّ القرآني عن سياقاته المتشعّبة، التي تُشكّل نظامًا دلاليًّا متكاملًا:

أبعاد السياق المؤثِّرة:

نوع السياق	تعريفه	أثره في التفسير
السياق اللغوي (Co-text)	النسيج النصّي المحيط	تحديد دلالة المشترك اللفظي (كـ"الروح" في: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ} (الشعراء: ١٩٣) مقابل {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ} (الإسراء: ٨٥)).
سياق النزول	الظروف التاريخيّة والاجتماعيّة	تفسير آيات القتال بسياقات الدفاع عن العقيدة ({أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ} (الحج: ٣٩)).
سياق المخاطَب	هويّة المتلقّين وخصائصهم	اختلاف أسلوب الخطاب مع المؤمنين ({يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا}) عنه مع الكفار ({يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ}).
سياق المقاصد	الأهداف العامّة للخطاب	الربط بين التبشير بالجنّة ({وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ}) والإنذار بالنار ({وَأَنذِرِ

		النَّاسَ}).

التفاعل بين السياق والمقام:

يُنتِجُ السياق ـ مع عناصر "المقام" كالزمان، والمكان، والحالة النفسيّة ـ دلالات مركّبة. فآية: {الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ} (المائدة: ٣) تُحْمَلُ على:

الدلالة الحرفيّة: إبلاغ اكتمال الدين.

الدلالة السياقيّة: ارتباطها بحجّة الوداع وظروفها التاريخيّة.

الدلالة المقاصديّة: توثيق لحظة تاريخيّة مؤسِّسة للشريعة.

يُظهِرُ التحليل التداولي للخطاب القرآنيّ كيف يتجاوز النصّ دورَ النقل الإخباري إلى فضاء الفعل التأثيري المُباشر. فالتوظيف المحكَم لأفعال الكلام، وإنتاج التضمينات عبر خرق قواعد التواصل، والاندماج مع السياقات المُتنوِّعة، يجعل من القرآن خطابًا حيًّا يُخاطب العقل والروح معًا. هذه الدقّة التداوليّة تُؤكِّد أن كلّ لفظة قرآنيّة تحمل دلالات متعدّدة الطبقات، تُفتَحُ أبوابُها عبر منهجٍ تفسيريٍ يُزاوج بين الأصالة التراثيّة والمناهج الحديثة.

الخاتمة:

لقد مثلت هذه الدراسة محاولة جادة لاستكشاف الأبعاد اللغوية للنص القرآني الكريم في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، ساعيةً إلى تقديم مقاربة تحليلية شاملة تتجاوز النمطية التي طغت على كثير من الدراسات التقليدية، لتكشف عن طبقات أعمق من الإعجاز القرآني الذي لا يزال يحتفظ بأسرار لغوية تنتظر الباحثين لسبر أغوارها. وقد تمثلت هذه الرحلة العلمية في أربعة فصول مترابطة، اتخذت من النص القرآني منطلقًا وغاية، حيث جرى تحليله عبر مستويات متعددة بدءًا من الأسس الفلسفية لعلوم اللغة، مرورًا بالخصائص الصوتية والصرفية، وصولًا إلى التعقيدات النحوية والدلالية

والتداولية. وقد أثبتت هذه الدراسة أن القرآن الكريم ليس نصًا لغويًا عاديًا يُتلى فحسب، بل هو بناء معجز تتكامل فيه عناصر اللغة في تناسق دقيق، ليشكل خطابًا إلهيًا محكمًا يخاطب العقل والوجدان معًا، ويترك أثرًا عميقًا في النفس البشرية.

لقد انطلق البحث من تأصيل الفكر اللساني وتطوره التاريخي، حيث تتبع مسار دراسة اللغة من الملاحظات الوصفية المبكرة في الحضارات القديمة إلى التحول النوعي الذي شهده هذا العلم مع ظهور المناهج الحديثة. وقد كان لفرديناند دي سوسير دور محوري في هذا التحول من خلال تأسيسه للبنيوية اللسانية، التي أرسيت على مفاهيم أساسية مثل ثنائية الدال والمدلول، وتمييزها بين الدراسة التزامنية والدياكرونية، مما شكل نقلة نوعية في فهم اللغة كنظام متكامل. ثم تطورت الدراسات اللسانية مع ظهور المدرسة التوليدية التحويلية لنعوم تشومسكي، التي ركزت على الكفاءة اللغوية الفطرية عند الإنسان، وفرقت بين البنية العميقة والبنية السطحية للجملة، مما فتح آفاقًا جديدة لفهم آليات توليد المعنى. وقد أظهرت هذه النظريات أن اللغة ليست مجرد قواعد جامدة، بل هي نظام إبداعي قادر على إنتاج دلالات متعددة، وهو ما تجلى بوضوح في تحليل النص القرآني، حيث ظهرت اللغة في أبهى صورها الإعجازية.

وعلى المستوى التطبيقي، كشفت الدراسة عن العناية الفائقة التي يمتاز بها النص القرآني في جوانبه الصوتية والصرفية، حيث تبين أن كل حرف وحركة وتركيب صرفي يحمل دلالات عميقة تتجاوز الشكل الظاهري. فقواعد التجويد، وتناغم الأصوات، وتوزيع الحروف والمقاطع، ليست مجرد زخارف لفظية، بل هي عناصر وظيفية تسهم في تعزيز المعنى، وإحداث التأثير النفسي، وإضفاء جمالية إيقاعية فريدة. كما أظهر التحليل الصرفي أن الأوزان والصيغ ليست محايدة، بل تحمل دلالات خاصة تضاف إلى المعنى الأصلي للكلمة، مما يؤكد أن اختيار الألفاظ في القرآن ليس عشوائيًا، بل هو اختيار محكم يدل على الإيجاز المعجز والدقة البالغة.

وهكذا، يتجلى أن القرآن نصٌ يستوعب الأذن والعقل معًا، حيث يتكامل الإعجاز السمعي مع الإعجاز الدلالي في تناغم لا مثيل له.

ثم تعمق البحث في تحليل البنى النحوية والدلالية، حيث اتضح أن التراكيب النحوية في القرآن ليست مجرد قوالب جاهزة، بل هي أدوات دلالية تخدم مقاصد النص. فظواهر التقديم والتأخير، والحذف والذكر، واستخدام الجمل الاسمية والفعلية، ليست خيارات عشوائية، بل هي اختيارات بلاغية مقصودة تهدف إلى تحقيق غايات محددة، كالتأكيد أو الحصر أو الإيجاز. كما أن الدلالة المعجمية للكلمات القرآنية لا تنفصل عن سياقاتها، حيث يظهر أن الترادف الظاهري يخفي في طياته فروقًا دقيقة تبرز دقة الاختيار القرآني. ولم تقتصر الدراسة على المستوى النحوي والصرفي، بل امتدت إلى تحليل الأساليب البيانية كالمجاز والكناية والتشبيه، حيث تبين أن هذه الأدوات ليست زينة لفظية، بل هي وسائل لإنتاج المعنى وتقريب المفاهيم المجردة، مما يثري النص ويحفز ذهن المتلقي.

وقد خلصت الدراسة إلى أن النص القرآني كيان لغوي متكامل، لا يمكن فهم أي مكون فيه بمعزل عن المكونات الأخرى. فالبنية الصوتية تخدم الدلالة الصرفية، والصرف يدعم النحو، والنحو يشكل الإطار الدلالي، وكل ذلك يتفاعل في سياق تداولي محدد لتحقيق مقاصد الخطاب الإلهي. كما أظهرت التحليلات التداولية أن القرآن ليس مجرد نص يُقرأ، بل هو خطاب حيوي يتفاعل مع المتلقي عبر أفعال الكلام المتنوعة كالأمر والنهي والوعد والوعيد، مما يجعله نصًا مؤثرًا وفعالًا. كما أن السياق التاريخي والاجتماعي لأسباب النزول يلعب دورًا حاسمًا في استيعاب الدلالات الكلية للنص، مما يؤكد ضرورة الجمع بين التحليل اللساني والفهم السياقي.

وفي ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بمواصلة توظيف المناهج اللسانية الحديثة في دراسة النص القرآني، مع التأكيد على أهمية المزج بين عمق التراث اللغوي العربي

الإسلامي ومناهج التحليل المعاصرة. فالتكامل بين المنهجين يمكن أن يفتح آفاقًا جديدة لفهم الإعجاز القرآني، ويقدم رؤى متجددة للأجيال القادمة. إن القرآن الكريم بحر لا ساحل له، وكلما تقدمت أدوات البحث، كشفت لنا عن مزيد من عجائبه وروعة بيانه. وهذا البحث ليس سوى لبنة في صرح الدراسات القرآنية، يدعو إلى مزيد من الجهود العلمية الرصينة لاستكشاف أعماق هذا النص المعجز، الذي يبقى معينًا لا ينضب للباحثين عن الحقائق اللغوية والبلاغية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله. (١٩٨٠). المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة. القاهرة: دار نهضة مصر.
- ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (١٩٩٠). بدائع الفوائد. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (٢٠٠٥). مجموع الفتاوى. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (١٩٩٩). الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (١٩٨٤). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.
- ابن فارس، أحمد بن زكريا. (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. (١٩٩٩). تفسير القرآن العظيم. تحقيق: سامي بن محمد السلامة. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (١٩٨٤). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- ابن هشام، جمال الدين عبد الله. (١٩٨٥). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله. دمشق: دار الفكر.
- باجلان، محمود عمر عبد العزيز. (٢٠٠٧). سيبويه إمام النحاة. دمشق: دار الفكر.
- تمام حسان. (٢٠٠٦). البيان في روائع القرآن. القاهرة: عالم الكتب.
- التهامي، عبد الفتاح عبد الغني. (٢٠٠٤). الصوتيات وعلم الأصوات. القاهرة: مكتبة وهبة.
- الجرجاني، عبد القاهر. (٢٠٠٤). دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق: محمد التونجي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الجندي، أحمد علم الدين. (٢٠٠٥). اللفظ القرآني ودلالاته في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة. القاهرة: مكتبة الآداب.
- الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن. (١٩٩٩). الإيضاح في علوم البلاغة. تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. (١٩٩٩). التحديد في الإتقان والتجويد. تحقيق: غانم قدوري الحمد. بغداد: مكتبة الأقصى.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. (١٩٨١). مفاتيح الغيب (التفسير الكبير). الطبعة الثالثة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. (١٩٥٧). البرهان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
- الزمخشري، محمود بن عمر. (١٩٨٧). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. بيروت: دار الكتاب العربي.
- السامرائي، فاضل صالح. (٢٠٠٠). الجملة العربية والمعنى. بيروت: دار ابن حزم.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (١٩٧٤). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. تحقيق: محمد أحمد جاد المولى وآخرون. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. (٢٠٠٤). الموافقات في أصول الشريعة. تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان. الرياض: دار ابن الجوزي.
- الصغير، محمد حسين علي. (١٩٩٩). أبحاث في لغة القرآن الكريم. بيروت: دار المؤرخ العربي.
- عبد الهادي، محمد أحمد. (٢٠٠٩). مناهج البحث اللغوي والنص القرآني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العكبراوي، أبو البقاء عبد الله بن الحسين. (١٩٩٥). إعراب القرآن وبيانه. تحقيق: محمود حسن إسماعيل. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد. (١٩٨٣). معاني القرآن. تحقيق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القرطبي، شمس الدين محمد بن أحمد. (٢٠٠٦). الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- قطب، سيد. (١٩٨٠). في ظلال القرآن. الطبعة العاشرة. بيروت: دار الشروق.

❖ ليتش، جيفري. (١٩٧٤). الدلالة. ترجمة: فؤاد الشايب. بيروت: دار الأندلس.

❖ الواحدي، أبو الحسن علي بن أحمد. (٢٠٠٠). أسباب نزول القرآن. تحقيق: كمال بسيوني زغلول. بيروت: دار الكتب العلمية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

❖ Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words. Oxford: Oxford University Press.

❖ Beaugrande, Robert-Alain de, & Dressler, Wolfgang U. (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman.

❖ Bloomfield, Leonard. (1933). Language. New York: Henry Holt and Company.

❖ Brown, Gillian, & Yule, George. (1983). Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

❖ Chomsky, Noam. (1957). Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

❖ Chomsky, Noam. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

❖ Chomsky, Noam. (1986). Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. New York: Praeger.

❖ Crystal, David. (2008). A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 6th ed. Malden, MA: Blackwell Publishing.

❖ Fairclough, Norman. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.

❖ Grice, H. P. (1989). Studies in the Way of Words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Halliday, M. A. K., & Hasan, Ruqaiya. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
- Hawkes, Terence. (1977). Structuralism and Semiotics. London: Methuen & Co. Ltd.
- Katamba, Francis. (1993). Morphology. New York: St. Martin's Press.
- Kenstowicz, Michael. (1994). Phonology in Generative Grammar. Oxford: Blackwell.
- Levinson, Stephen C. (1983). Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (1976). Semantics: A New Outline. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robins, R. H. (1997). A Short History of Linguistics. London: Longman.
- Saussure, Ferdinand de. (1983). Course in General Linguistics. (Roy Harris, Trans.). La Salle, Illinois: Open Court. (Original work published 1916).
- Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5(1), 1-23.
- Trubetzkoy, N. S. (1969). Principles of Phonology. (Christian Baltaxe, Trans.). Berkeley: University of California Press. (Original work published 1939).
- Yule, George. (1996). Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.

التكثيف السردي والإيجاز البلاغي في قصص تيك توك دراسة في تلقي النص الرقمي المدعوم بالذكاء الاصطناعي

د. سمية كفوري جوري- قبرص

ملخص البحث:

يهدفُ هذا البحثُ إلى تحليلِ ظاهرةِ التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ في قصصِ "تيك توك" المصغرةِ، ودورِ الذكاءِ الاصطناعيّ في تشكيلِ وتلقي هذا النصّ الرقميّ لدى المتلقي العربيّ. تنبعُ أهميةُ الدراسةِ من التحولاتِ المتسارعةِ في أنماطِ السردِ والتلقي التي فرضتها البيئةُ الرقميةُ، وحضورِ الذكاءِ الاصطناعيّ كعنصرٍ محوريٍّ في هذهِ العمليةِ.

اتبعَ البحثُ منهجيةً وصفيةً تحليليةً، حيثُ قامَ بتفكيكِ العناصرِ السرديةِ والبلاغيةِ لقصصِ "تيك توك" المصغرةِ. اعتمدتْ إجراءاتُ البحثِ على تحليلِ محتوى نوعيٍّ لعددٍ من مقاطعِ الفيديو العربيةِ المنتقاةِ من منصةِ "تيك توك"، والتي تُظهرُ أنماطاً واضحةً من التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ. شملَ التحليلُ ثلاثةَ محاورَ رئيسيةٍ: الخصائصُ الفنيةُ للقصةِ المصغرةِ كشكلٍ سرديٍّ جديدٍ، والآلياتُ البلاغيةُ المُوظفةُ في مستوياتها البصريةِ والسمعيةِ والنصيةِ، وأخيراً، تحليلُ دورِ المتلقي العربيّ الرقميّ، وكيفَ تُؤثرُ خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيّ في تشكيلِ وتوجيهِ تجربةِ التلقي والإقناعِ. لقد تمَّ التركيزُ على ربطِ هذهِ الظواهرِ بأصولها في البلاغةِ العربيةِ من جهةٍ، وبالنظرياتِ الحديثةِ في السرديات الرقميةِ ونظريةِ التلقي من جهةٍ أخرى، معَ الإشارةِ إلى التحدياتِ الأخلاقيةِ والمعرفيةِ الناجمةِ عن تداخلِ الذكاءِ الاصطناعيّ.

توصَّلتِ الدراسةُ إلى عدةِ نتائجَ رئيسيةٍ. أولاً، تُعدُّ القصصُ المصغرةُ في "تيك توك" نموذجاً فريداً من السردِ المُكثفِ، يستغلُ قِصَرَ مدتهِ الزمنيةِ لتحقيقِ أقصى درجاتِ التأثيرِ والإقناعِ من خلالِ حذفِ التفاصيلِ غير الضروريةِ والتركيزِ على جوهرِ

الرسالةِ. ثانياً، تُوظفُ هذهِ القصصُ إيجازاً بلاغياً فعالاً على المستوياتِ البصريةِ (مثلَ استخدامِ التكوينِ، والإضاءةِ، والحركةِ، والمؤثراتِ)، والسمعيةِ (كالموسيقى، والمؤثراتِ الصوتيةِ، والصوتِ البشريّ، وتقنيةِ المزامنةِ الشفويةِ)، والنصيةِ المكتوبةِ (كالعناوينِ، والنصوصِ الظاهرةِ على الشاشةِ، والهاشتاغاتِ)، مما يُمكنُ من إيصالِ معانٍ معقدةٍ ومشاعرَ عميقةٍ في ثوانٍ معدودةٍ. ثالثاً، تلعبُ خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيّ دوراً حاسماً في تعزيزِ وصولِ الرسائلِ الإقناعيةِ من خلالِ تخصيصِ المحتوى وتحسينِ جودةِ الإنتاجِ، مما يُعظمُ من فرصِ التأثيرِ في المتلقي العربيّ الرقميّ الذي يتميزُ بمدى انتباهٍ قصيرٍ وميلٍ للتفاعلِ السريعِ. رابعاً، تُشيرُ النتائجُ إلى أنَّ استخدامَ الذكاءِ الاصطناعيّ يُثيرُ تحدياتٍ أخلاقيةً ومعرفيةً مهمةً، مثلَ إمكانيةِ التلاعبِ العاطفيّ، وانتشارِ المعلوماتِ المضللةِ، وتعزيزِ الاستقطابِ، مما يُعقدُ عمليةَ التأويلِ ويُهددُ مفهومَ المعنى المشتركِ.

بناءً على هذهِ النتائجِ، تُقدمُ الدراسةُ عدداً من التوصياتِ والمقترحاتِ. أولاً، ضرورةُ تطويرِ برامجَ للتربيةِ الإعلاميةِ والذكاءِ الرقميّ لتعزيزِ الوعيِ النقديّ لدى المتلقينَ، وتأهيلهم للتعاملِ معَ المحتوى الرقميّ المُشكلِ بالذكاءِ الاصطناعيّ بمسؤوليةٍ. ثانياً، الحاجةُ إلى صياغةِ أطرٍ أخلاقيةٍ وسياساتٍ واضحةٍ تُنظمُ استخدامَ الذكاءِ الاصطناعيّ في إنتاجِ وتوزيعِ المحتوى الرقميّ لضمانِ الشفافيةِ والمساءلةِ. ثالثاً، تُوصي الدراسةُ بإجراءِ مزيدٍ من البحوثِ التطبيقيةِ التي تُحللُ تأثيرَ أنواعٍ محددةٍ من الذكاءِ الاصطناعيّ التوليديّ على أشكالِ السردِ الرقميّ، بالإضافةِ إلى دراساتٍ مقارنةٍ لتلقي القصصِ المصغرةِ في سياقاتٍ ثقافيةٍ مختلفةٍ، لفهمِ الأبعادِ النفسيةِ والاجتماعيةِ للإقناعِ في هذهِ البيئةِ المتغيرةِ باستمرارٍ.

الكلمات المفتاحية: تيك توك، قصة مصغرة، تكثيف سردي، إيجاز بلاغي، ذكاء اصطناعي، تلقي النص الرقمي، بلاغة بصرية، بلاغة سمعية، بلاغة نصية، المتلقي العربي الرقمي، إقناع.

Narrative Condensation and Rhetorical Brevity in TikTok Stories: A Study on the Reception of AI-Enhanced Digital Texts

Dr. Sumaya Kafouri - Gueri, Cyprus

Abstract

This research aims to analyze the phenomena of narrative condensation and rhetorical brevity in TikTok mini-stories, as well as the role of artificial intelligence (AI) in shaping and influencing the reception of these digital texts among Arab audiences. The study's significance stems from the rapid shifts in narrative and reception patterns imposed by the digital environment, with AI serving as a central element in this process.

The research adopts a descriptive-analytical methodology, deconstructing the narrative and rhetorical elements of TikTok mini-stories. The analytical procedure relied on qualitative content analysis of a selection of Arabic videos from TikTok that exhibit clear patterns of narrative condensation and rhetorical brevity. The analysis covers three main axes: the technical characteristics of the mini-story as a new narrative form; the rhetorical mechanisms employed at visual, auditory, and textual levels; and the role of the Arab digital recipient, specifically how AI algorithms influence the shaping and direction of the reception and persuasion process. The study bridges these phenomena with their origins in Arabic rhetoric on one hand, and modern digital narrative and reception theories on the other, while highlighting the ethical and cognitive challenges arising from AI integration.

The study reached several key findings. First, TikTok mini-stories represent a unique model of condensed narrative that leverages

short durations to achieve maximum impact and persuasion by eliminating unnecessary details and focusing on the core message. Second, these stories employ effective rhetorical brevity across visual (composition, lighting, movement, effects), auditory (music, sound effects, voiceovers, lip-syncing), and textual (titles, on-screen text, hashtags) levels, allowing for the communication of complex meanings and deep emotions in mere seconds. Third, AI algorithms play a critical role in enhancing the reach of persuasive messages through content personalization and production optimization, maximizing the impact on the Arab digital recipient, who is characterized by a short attention span and a tendency for rapid interaction. Fourth, the findings indicate that the use of AI poses significant ethical and cognitive challenges, such as potential emotional manipulation, the spread of misinformation, and the promotion of polarization, which complicates the interpretative process and threatens the concept of shared meaning.

Based on these results, the study offers several recommendations. First, it emphasizes the necessity of developing media literacy and digital intelligence programs to enhance critical awareness among recipients and prepare them to interact responsibly with AI-generated digital content. Second, there is a need to formulate clear ethical frameworks and policies to regulate the use of AI in the production and distribution of digital content to ensure transparency and accountability. Third, the study recommends conducting further applied research analyzing the impact of specific types of generative AI on forms of digital narrative, as well as comparative studies on the reception of mini-stories across different cultural contexts to

understand the psychological and social dimensions of persuasion in this constantly changing environment.

Keywords
TikTok, mini-story, narrative condensation, rhetorical brevity, artificial intelligence, digital text reception, visual rhetoric, auditory rhetoric, textual rhetoric, Arab digital recipient, persuasion.

المقدمة:

يشهدُ المشهدُ التواصليُّ المعاصرُ تحولاتٍ جذريةً فرضتها التطوراتُ التكنولوجيةُ المتسارعةُ، والتي لم تقتصرْ على تغييرِ وسائطِ الاتصالِ فحسب، بل امتدتْ لتُعيدَ تشكيلَ أنماطِ السردِ والتلقي ذاتها. في هذا السياقِ الديناميكيِّ، برزت منصاتُ التواصلِ الاجتماعيِّ كفضاءاتٍ جديدةٍ للسردِ، مقدمةً أشكالاً قصصيةً مُبتكرةً تختلفُ جوهرياً عن النماذجِ التقليديةِ. لعلَّ أبرزَ هذهِ المنصاتِ، التي استقطبتْ اهتماماً عالمياً واسعاً، هي منصةُ "تيك توك" (TikTok). لقد أحدثتْ "تيك توك" ثورةً في مفهومِ السردِ، بتحويلِ مقاطعِ الفيديو القصيرةِ جداً، التي لا تتعدى في معظمِ الأحيانِ الستينَ ثانيةً، إلى وعاءٍ سرديٍّ غنيٍّ بالمعاني والأفكارِ، مما يُثيرُ تساؤلاتٍ عميقةً حولَ كيفيةِ تحقيقِ التكثيفِ السرديِّ والإيجازِ البلاغيِّ في مثلِ هذا الإطارِ الزمنيِّ المحدودِ.

إنَّ دراسةَ هذهِ الظاهرةِ من منظورٍ لغويٍّ وبلاغيٍّ تُعدُّ ضرورةً ملحةً لفهمِ التحولاتِ التي طرأتْ على النصِّ في العصرِ الرقميِّ. فالقصصُ المصغرةُ في "تيك توك" لا تعتمدُ فقط على النصِّ المكتوبِ، بل تُدمجُ بكفاءةٍ عاليةٍ بينَ العناصرِ البصريةِ (الصورُ والمشاهدُ)، والسمعيةِ (الأصواتُ والموسيقى)، والنصيةِ الظاهرةِ، لتُشكلَ نسيجاً سردياً متكاملاً يتطلبُ من المتلقي فهماً سريعاً وعميقاً للمعنى. إنَّ القدرةَ على إيصالِ قصةٍ ذاتِ مغزى، أو فكرةٍ معقدةٍ، أو حتى إثارةِ استجابةٍ عاطفيةٍ قويةٍ خلالَ هذهِ الثواني

المعدودةِ، تُشيرُ إلى وجودِ آلياتٍ بلاغيةٍ وسرديةٍ متقدمةٍ، تستغلُ أقصى درجاتِ الإيجازِ والتكثيفِ.

وما يُزيدُ هذهِ الظاهرةَ تعقيداً وأهميةً هو التطورُ المتسارعُ لتقنياتِ الذكاءِ الاصطناعيّ، التي أصبحتْ تُشكلُ جزءاً لا يتجزأُ من دورةِ حياةِ المحتوى الرقميّ على "تيك توك". فخوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيّ لا تقتصرُ على تحليلِ تفضيلاتِ المستخدمينَ وتقديمِ توصياتٍ مخصصةٍ فحسب، بل تُسهمُ أيضاً في إنتاجِ المحتوى نفسه من خلالِ أدواتِ التحريرِ الذكيةِ، توليدِ الأصواتِ، وحتى توليدِ النصوصِ والصورِ. هذا التداخلُ بينَ الإبداعِ البشريّ والتقنيةِ الذكيةِ يُعيدُ طرحَ تساؤلاتٍ حولَ طبيعةِ التأليفِ، ومعنى النصّ، وكيفيةِ تلقي المتلقي لهذهِ الرسائلِ المُشفرةِ والمُقنعةِ في بيئةٍ رقميةٍ مُتحكمةٍ جزئياً بالذكاءِ الاصطناعيّ. فهل تُعززُ هذهِ التقنياتُ من فاعليةِ التكثيفِ والإيجازِ؟ أم أنها تُضيفُ طبقاتٍ جديدةً من التعقيدِ والتحدياتِ أمامَ الفهمِ والتأويلِ؟

في السياقِ العربيّ، تكتسبُ دراسةُ "تيك توك" أهميةً خاصةً. فالمجتمعاتُ العربيةُ تُظهرُ تفاعلاً كبيراً معَ هذهِ المنصةِ، وتتأثرُ بشكلٍ مباشرٍ بالمحتوى الذي يُنتجُ عليها ويُستهلكُ بكثافةٍ. إنَّ فهمَ الكيفيةِ التي يتلقى بها المتلقي العربيُّ هذهِ القصصَ المصغرةَ، وتأويلَهُ لها، يُسهمُ في كشفِ جوانبَ مهمةٍ من التحولاتِ الثقافيةِ واللغويةِ التي تمرُّ بها هذهِ المجتمعاتُ في ظلِّ العولمةِ الرقميةِ وحضورِ الذكاءِ الاصطناعيّ المتزايدِ.

بناءً على ما تقدمَ، يسعى هذا البحثُ إلى الإجابةِ عن التساؤلِ الرئيسِ التالي: كيفَ يتجلى التكثيفُ السرديُّ والإيجازُ البلاغيُّ في قصصِ "تيك توك" المصغرةِ، وما هو دورُ الذكاءِ الاصطناعيّ في تشكيلِ هذا النصّ الرقميّ وتلقيهِ لدى المتلقي العربيّ؟ تتفرعُ من هذا التساؤلِ أسئلةٌ فرعيةٌ تتعلقُ بالخصائصِ الفنيةِ للقصةِ المصغرةِ، والآلياتِ البلاغيةِ المستخدمةِ، ودورِ الذكاءِ الاصطناعيّ في التوصيةِ والتأثيرِ على الفهمِ، بالإضافةِ إلى التحدياتِ الأخلاقيةِ والمعرفيةِ الناجمةِ عن هذا التداخلِ.

تكمنُ أهميةُ هذا البحثِ في كونهِ يُسلطُ الضوءَ على ظاهرةٍ حديثةٍ ومتطورةٍ، لم تحظَ بدراسةٍ كافيةٍ في سياقِ اللغةِ العربيةِ والبلاغةِ الرقميةِ، خاصةً معَ الربطِ بالذكاءِ الاصطناعيّ. سيُساهمُ البحثُ في إثراءِ الأدبياتِ الأكاديميةِ المتعلقةِ بالسرديات الرقميةِ، وبلاغةِ الوسائطِ المتعددةِ، وتلقي النصّ في العصر الرقميّ. كما سيُقدمُ رؤى عمليةً لمنشئي المحتوى لفهمِ كيفيةِ بناءِ قصصٍ قصيرةٍ ومؤثرةٍ، وللمتلقينَ لتعزيزِ وعيهم النقديّ تجاهَ المحتوى الذي يتعرضونَ لهُ. ومن المتوقعِ أن تُقدمَ النتائجُ إسهاماً في فهمِ الديناميكياتِ الثقافيةِ والاجتماعيةِ التي تُشكلُها هذهِ المنصاتُ في المجتمعاتِ العربيةِ، في زمنٍ تُصبحُ فيهِ الحدودُ بينَ الإبداعِ البشريّ والآلةِ أكثرَ ضبابيةً.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للقصة الرقمية والتكثيف السردي

توطئة:

يُمثلُ العصرُ الرقميُّ، بفيضهِ المعلوماتيّ وتنوعِ وسائطهِ، تحولاً جذرياً في فهمنا للتواصلِ والسردِ. لم يعدِ النصُّ محصوراً في قالبِهِ المكتوبِ الجامدِ، بل أصبحَ كياناً مرناً يتفاعلُ معَ الوسائطِ المتعددةِ، مستفيداً من الصورةِ والصوتِ والحركةِ ليُقدمَ تجاربَ سرديةً فريدةً. في خضمّ هذهِ التحولاتِ، برزت منصاتٌ للتواصلِ الاجتماعيّ كـ"تيك توك" لتُعيدَ تعريفَ مفهومِ القصةِ، مُختزلةً إياها في ثوانٍ معدودةٍ، وهو ما يفرضُ تحدياتٍ منهجيةً ومعرفيةً لفهمِ كيفيةِ بناءِ المعنى والإقناعِ في هذهِ المساحاتِ السرديةِ المكثفةِ. يهدفُ هذا الفصلُ إلى إرساءِ قاعدةٍ نظريةٍ صلبةٍ تُعينُ على تحليلِ الظاهرةِ المدروسةِ، وذلكَ من خلالِ استعراضِ مفهومِ القصةِ الرقميةِ وتطورها، ثمَّ التعمقِ في آلياتِ التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ، وأخيراً، تقديمِ تحليلٍ معمقٍ لمنصةِ "تيك توك" كنموذجٍ بارزٍ للقصةِ المصغرةِ في السياقِ الرقميّ العربيّ. إنَّ هذا التأسيسَ المفاهيميَّ ضروريٌّ لفكِّ شيفرةِ التعقيداتِ الكامنةِ في هذا النمطِ الجديدِ من السردِ، الذي يجمعُ بينَ الإبداعِ البشريّ وتأثيرِ التقنياتِ الحديثةِ.

المبحث الأول: القصة الرقمية: نشأة وتطور

شهدَ مفهومُ القصةِ تحولاتٍ عميقةً عبرَ العصورِ، متأثراً بالوسائطِ المتاحةِ للتعبيرِ عنها. فمنذُ الحكاياتِ الشفهيةِ المتوارثةِ، مروراً بالنصِّ المكتوبِ في المخطوطاتِ والمطبوعاتِ، وصولاً إلى العصرِ الرقميِّ الذي فرضَ أبعاداً جديدةً على السردِ. إنَّ القصةَ الرقميةَ ليستْ مجردَ قصةٍ تُنشرُ عبرَ الإنترنتِ، بل هيَ شكلٌ سرديٌّ يُولَدُ وينمو ضمنَ بيئةٍ رقميةٍ، يستغلُّ خصائصَها التفاعليةَ، وتعدديةَ وسائطها، وقدرتها على تجاوزِ الحدودِ الجغرافيةِ والزمنيةِ (بولتر، ٢٠٠١، ص ٤٥). هذهِ البيئةُ الغنيةُ تُتيحُ للمبدعِ أدواتٍ لم تكنْ متاحةً من قبلُ، وتفرضُ في الوقتِ ذاتهِ تحدياتٍ تتطلبُ صياغاتٍ سرديةً مبتكرةً.

تُشكلُ نشأةُ القصةِ الرقميةِ امتداداً طبيعياً للتطورِ التقنيِّ، حيثُ بدأتْ معَ ظهورِ النصوصِ التشعبيةِ (Hypertext) في تسعينياتِ القرنِ الماضي، والتي قدمتْ للمتلقي إمكانيةَ التفاعلِ معَ النصِّ واختيارِ مسارِ قراءتهِ، مُحطمةً بذلكَ هيمنةَ السردِ الخطيِّ التقليديِّ (لاندو، ١٩٩٧، ص ٧٨). ومعَ تطورِ شبكةِ الإنترنتِ وظهورِ الويب ٢,٠، الذي عززَ من مشاركةِ المستخدمينَ وإنشاءِ المحتوى، اتسعَ مفهومُ القصةِ الرقميةِ ليشملَ أشكالاً متعددةً تُدمجُ بينَ النصِّ، والصورةِ، والصوتِ، والفيديو. لم تعدِ القصةُ مُقدمةً كعملٍ جاهزٍ بالكاملِ، بل أصبحتْ عمليةً يُمكنُ للمتلقي أن يُساهمَ في تشكيلها من خلالِ التفاعلِ والتعليقِ وإعادةِ المشاركةِ.

تتميزُ خصائصُ القصةِ الرقميةِ عن الأشكالِ السرديةِ التقليديةِ بعدةِ سماتٍ جوهريةٍ. أولاً، تُعدُّ التفاعليةُ من أبرزِ هذهِ السماتِ، حيثُ يتحولُ المتلقي من مجردِ مستهلكٍ سلبيٍّ إلى مشاركٍ نشطٍ يُمكنهُ التأثيرُ في مسارِ السردِ، أو التعليقُ عليهِ، أو حتى تعديلهُ وإعادةُ نشرهِ. هذا التفاعلُ يُعززُ من الانغماسِ في التجربةِ السرديةِ ويُضفي عليها طابعاً شخصياً (راينفيلدر، ٢٠٠٤، ص ١١٢). ثانياً، تتميزُ القصةُ الرقميةُ بتعدديةِ

الوسائطِ (Multimedia)، فالسردُ لا يقتصرُ على الكلماتِ المكتوبةِ فحسب، بل يتجاوزُها إلى الصورِ الثابتةِ والمتحركةِ، والموسيقى، والمؤثراتِ الصوتيةِ، والفيديوهاتِ. هذهِ الوسائطُ المتعددةُ تعملُ بالتكاملِ لإنشاءِ معنى أعمقَ وأكثرَ تأثيراً، وتُقدمُ للمتلقي تجربةً حسيةً شاملةً (جيلمان، ٢٠٠٨، ص ٦٧). ثالثاً، تُعرفُ القصةُ الرقميةُ باللاخطيةِ (Non-linearity)، حيثُ لا يلتزمُ السردُ دائماً بترتيبٍ زمنيٍّ أو منطقيٍّ محددٍ، بل يُمكنُ للمتلقي التنقلُ بينَ أجزاءِ القصةِ بحريةٍ، مما يُتيحُ لهُ بناءَ فهمهِ الخاصِ للحبكةِ وتفسيرِ الأحداثِ بطرقٍ مختلفةٍ (مرّ وشيبارد، ٢٠١٠، ص ٥٤).

بالإضافةِ إلى ذلكَ، تُشكلُ العولمةُ والانتشارُ الواسعُ سمةً أخرى للقصةِ الرقميةِ. فبفضلِ الإنترنتِ، يُمكنُ للقصصِ أن تنتشرَ بسرعةٍ فائقةٍ عبرَ الحدودِ الجغرافيةِ والثقافيةِ، لتصلَ إلى جمهورٍ عالميٍّ ومتنوعٍ. هذا الانتشارُ يُثيرُ تحدياتٍ فيما يتعلقُ بتأويلِ الرموزِ والمعاني، ويُبرزُ الحاجةَ إلى فهمٍ أعمقَ للسياقاتِ الثقافيةِ المختلفةِ التي تُتلقى فيها هذهِ القصصُ (كاستلز، ٢٠١٠، ص ٢١٠).

لقد أدتْ هذهِ الخصائصُ إلى ظهورِ أشكالٍ سرديةٍ جديدةٍ ومُبتكرةٍ. فمن المدوناتِ السرديةِ (Narrative Blogs) التي تُقدمُ قصصاً شخصيةً أو تأملاتٍ، إلى الألعابِ السرديةِ (Narrative Games) التي تُتيحُ للاعبينَ اتخاذَ قراراتٍ تُؤثرُ في مسارِ القصةِ، ووصولاً إلى السردِ عبرَ وسائلِ التواصلِ الاجتماعيِّ التي تُقدمُ القصصَ في شكلِ منشوراتٍ قصيرةٍ، أو تغريداتٍ متسلسلةٍ، أو مقاطعَ فيديو مُكثفةٍ كما هو الحالُ في "تيك توك". هذهِ المنصاتُ، التي أصبحتْ جزءاً لا يتجزأُ من الحياةِ اليوميةِ للملايينِ، تُشكلُ بيئاتٍ خصبةً لتجاربَ سرديةٍ جديدةٍ، تُعيدُ تعريفَ العلاقةِ بينَ الساردِ والمتلقي، وتُقدمُ مساحاتٍ غيرَ مسبوقةٍ للإبداعِ والتعبيرِ، مما يُعززُ من أهميةِ دراسةِ هذهِ الظواهرِ لفهمِ أعمقَ للثقافةِ الرقميةِ وتأثيرها على اللغةِ والسردِ.

المبحث الثاني: التكثيف السردي: مفهومه وآلياته

يُعدُّ التكثيفُ السرديُّ من أبرزِ السماتِ التي تُميزُ الأشكالَ السرديةَ في العصرِ الرقميّ، خاصةً في بيئاتٍ مثلَ "تيك توك" التي تُحددُ إطاراً زمنياً ضيقاً جداً لتقديمِ القصةِ. لا يعني التكثيفُ مجردَ الاختصارِ أو الحذفِ العشوائيّ، بل هو عمليةٌ فنيةٌ واعيةٌ تهدفُ إلى إيصالِ أكبرِ قدرٍ ممكنٍ من المعنى، والمشاهدِ، والمشاعرِ، وحتى تطورِ الشخصياتِ، في أقلّ حيزٍ ممكنٍ من الكلماتِ أو المشاهدِ أو الثواني (جريفين، ٢٠١٤، ص ٨٩). هذهِ العمليةُ تتطلبُ مهارةً عاليةً من الساردِ في اختيارِ العناصرِ الأكثرِ دلالةً وتأثيراً، والاستغناءِ عن كلّ ما هو زائدٌ أو غيرُ ضروريٍّ، معَ الحفاظِ على cohérence السردِ وتماسكهِ.

تُشكلُ جذورُ التكثيفِ السرديّ جزءاً لا يتجزأُ من تاريخِ الأدبِ والبلاغةِ على مرّ العصورِ، فهو ليسَ ظاهرةً رقميةً حديثةً بالكاملِ. ففي البلاغةِ العربيةِ، نجدُ مفهومَ الإيجازِ الذي يُعدُّ ركيزةً أساسيةً في بلاغةِ القرآنِ الكريمِ والشعرِ العربيّ. يقولُ الجرجانيُّ في "دلائلِ الإعجازِ" إنَّ الإيجازَ هو "تأديةُ المعنى الكثيرِ باللفظِ القليلِ" (الجرجاني، ١٩٨٤، ص ٣٠٠). ويُصنفُ الإيجازُ إلى إيجازِ قصرٍ وإيجازِ حذفٍ، وكلاهما يُشيرُ إلى القدرةِ على التعبيرِ عن معانٍ واسعةٍ بكلماتٍ قليلةٍ أو جملٍ مختصرةٍ، معَ الاعتمادِ على فهمِ المتلقي للسياقِ والدلالاتِ الضمنيةِ (السكاكي، ٢٠٠٤، ص ٤٠١). كما يتجلى التكثيفُ في فنونٍ مثلِ الشعرِ الومضيّ، والقصصِ القصيرةِ جداً التي تُروى في بضعِ كلماتٍ فقط، والتي تُركزُ على إثارةِ الدهشةِ أو التفكيرِ العميقِ من خلالِ تكثيفِ الحدثِ والمعنى. هذا الإرثُ البلاغيُّ يُؤكدُ أنَّ الإنسانيةَ لطالما سعتْ إلى إيصالِ الرسائلِ الأكثرِ فاعليةً بأقلّ مجهودٍ لفظيٍّ أو بصريٍّ.

تُوظفُ في التكثيفِ السرديّ آلياتٌ لغويةٌ وبلاغيةٌ متعددةٌ. من أهمّ هذهِ الآلياتِ:

الحذفُ: يُعدُّ الحذفُ من أقوى آلياتِ التكثيفِ، حيثُ يُشيرُ الساردُ إلى أجزاءٍ من القصةِ أو المعلوماتِ دونَ ذكرها صراحةً، معَ الاعتمادِ على قدرةِ المتلقي على استنتاجِ

المعنى من السياقِ العامّ. هذا يُعطي المتلقي دوراً نشطاً في بناءِ السردِ، ويُحفزُ خيالهُ لملءِ الفراغاتِ. في القصصِ المصغرةِ، قد يتمُّ حذفُ المقدماتِ الطويلةِ أو التفاصيلِ الثانويةِ، والقفزُ مباشرةً إلى لبِّ الحدثِ أو الفكرةِ (شاندلر، ٢٠٠٧، ص ١٢٨).

التلميحُ والإشارةُ: عوضاً من الشرحِ المطولِ، يُمكنُ للساردِ استخدامُ التلميحاتِ أو الإشاراتِ إلى أحداثٍ، أو شخصياتٍ، أو أفكارٍ معروفةٍ ضمنَ الثقافةِ المشتركةِ للمتلقينَ. هذا يُمكنُ الساردَ من استحضارِ كمٍّ هائلٍ من المعلوماتِ والدلالاتِ بأقلِّ جهدٍ لغويٍّ أو بصريٍّ، ويُعززُ من الربطِ بينَ القصةِ الجديدةِ والمعارفِ السابقةِ للمتلقي (لازلو، ٢٠١٣، ص ٩٢).

الرمزيةُ: تُشكلُ الرمزيةُ أداةً محوريةً في التكثيفِ السرديّ. فالرموزُ، سواءٌ كانتْ بصريةً أو لفظيةً، تحملُ دلالاتٍ متعددةً تتجاوزُ معناها الحرفيَّ. استخدامُ رمزٍ واحدٍ يُمكنُ أن يُلخصَ فكرةً كاملةً، أو يُثيرَ مشاعرَ معقدةً، أو يُحيلَ إلى سياقاتٍ ثقافيةٍ وتاريخيةٍ واسعةٍ. هذا يُمكنُ الساردَ من إيصالِ رسائلَ عميقةٍ ومؤثرةٍ دونَ الحاجةِ إلى التفصيلِ المباشرِ (إيكو، ١٩٧٦، ص ١٥٠).

التركيزُ على اللحظةِ المفصليةِ أو الذروةِ: في السردِ المكثفِ، غالباً ما يُركزُ الساردُ على عرضِ اللحظةِ الأكثرِ أهميةً أو تأثيراً في القصةِ، وهي اللحظةُ التي تُغيرُ مسارَ الأحداثِ أو تُكشفُ عن جوهرِ الصراعِ. هذا التكثيفُ في التركيزِ يُجعلُ السردَ أكثرَ دراميةً وإثارةً للانتباهِ، ويُمكنُ المتلقي من استيعابِ القصةِ بسرعةٍ (تيميس، ٢٠٠٨، ص ٧٧).

الاقتصادُ في استخدامِ الشخصياتِ والأماكنِ: يُفضلُ في السردِ المكثفِ استخدامُ عددٍ محدودٍ جداً من الشخصياتِ، وغالباً ما تكونُ هذهِ الشخصياتُ نمطيةً أو رمزيةً لتُمثلَ أفكاراً أو فئاتٍ أوسعَ. وكذلكَ، تُقدمُ الأماكنُ بشكلٍ مُكثفٍ أو من خلالِ إيحاءاتٍ سريعةٍ تُمكنُ المتلقي من تخيلِ السياقِ دونَ تفاصيلَ مطولةٍ (فوغل، ٢٠١١، ص ٤٥).

إنَّ هذهِ الآلياتِ لا تعملُ بمعزلٍ عن بعضها البعضِ، بل تتكاملُ في القصصِ المصغرةِ لتُنتجَ نصوصاً سرديةً ذاتَ كثافةٍ عاليةٍ، قادرةٍ على إيصالِ رسائلَ معقدةٍ وتوليدِ تأثيرٍ عميقٍ في زمنٍ لا يُصدقُ. هذا التكثيفُ يُعدُّ جوهراً لنجاحِ هذهِ الأشكالِ السرديةِ في البيئةِ الرقميةِ التي تُقدرُ السرعةَ والاختصارَ.

المبحث الثالث: "تيك توك" كنموذج للقصة المصغرة: الخصائص الفنية

تُمثلُ منصةُ "تيك توك" (TikTok) ظاهرةً فريدةً في عالمِ التواصلِ الرقميّ، فقد نجحتْ في إعادةِ تعريفِ مفهومِ السردِ المرئيّ والمسموعِ، مُقدمةً نموذجاً للقصةِ المصغرةِ التي تُروى في غضونِ ثوانٍ معدودةٍ. إنَّ فهمَ الخصائصِ الفنيةِ لهذهِ القصصِ أمرٌ جوهريٌّ لتحليلِ آلياتِ التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ فيها، وكيفَ تُؤثرُ على المتلقي في البيئةِ الرقميةِ.

تُعدُّ قِصَرُ المدةِ الزمنيةِ أبرزَ سماتِ قصصِ "تيك توك" المصغرةِ. فالمقاطعُ تتراوحُ عادةً بينَ ١٥ ثانيةً و٦٠ ثانيةً، وهو ما يُفرضُ على منشئي المحتوى تحدياً كبيراً لإيصالِ رسالةٍ كاملةٍ ومُقنعةٍ ضمنَ هذا الإطارِ الزمنيّ الضيقِ جداً (شيفمان، ٢٠١٣، ص ٨٧). هذا القِصرُ يُشجعُ على استخدامِ أساليبَ سرديةٍ مُكثفةٍ، تعتمدُ على اللقطاتِ السريعةِ، والتحولاتِ المفاجئةِ، والإشاراتِ المباشرةِ، بدلاً من التطورِ البطيءِ للحبكةِ أو تعقيدِ الشخصياتِ. يُصبحُ كلُّ جزءٍ من الثانيةِ مهماً، وكلُّ عنصرٍ مرئيٍّ أو مسموعٍ يجبُ أن يُساهمَ بفاعليةٍ في بناءِ السردِ.

تتميزُ قصصُ "تيك توك" بـالتكاملِ بينَ الوسائطِ المتعددةِ، حيثُ لا يُمكنُ فصلُ النصِّ المكتوبِ عن الصورةِ، ولا الصورةُ عن الصوتِ والموسيقى. هذا التكاملُ يُشكلُ نسيجاً سردياً غنياً يُقدمُ معلوماتٍ ودلالاتٍ على مستوياتٍ متعددةٍ:

العنصرُ البصريُّ (Visual Element): يُعتبرُ العمودَ الفقريَّ للقصةِ في "تيك توك". تعتمدُ هذهِ القصصُ على اللقطاتِ السريعةِ، والتصويرِ الإبداعيّ، واستخدامِ الفلاترِ والمؤثراتِ البصريةِ التي تُضفي جماليةً أو دلالةً خاصةً على المشهدِ (سوندتاغ، ١٩٧٧، ص ١٠٣). يُمكنُ للمشهدِ الواحدِ أو تسلسلِ لقطاتٍ قليلةٍ أن يُلخصَ حدثاً كاملاً، أو يُعبرَ عن شعورٍ عميقٍ، أو يُقدمَ معلوماتٍ جوهريةً بطريقةٍ بصريةٍ مُكثفةٍ. الأداءُ الجسديُّ وتعبيراتُ الوجهِ تلعبُ دوراً بلاغياً هاماً في توصيلِ المعنى دونَ الحاجةِ إلى الكثيرِ من الكلماتِ (بيردويل، ١٩٥٢، ص ٣٤).

العنصرُ السمعيُّ (Auditory Element): الموسيقى والمؤثراتُ الصوتيةُ والأصواتُ البشريةُ (كالكلامِ، أو الأصواتِ التعبيريةِ، أو حتى الضحكاتِ والنحيبِ) تُشكلُ جزءاً لا يتجزأُ من السردِ. فالموسيقى الخلفيةُ تُحددُ الجوَّ العامَّ للقصةِ وتُثيرُ استجاباتٍ عاطفيةً معينةً، بينما تُسهمُ المؤثراتُ الصوتيةُ في تعزيزِ الواقعيةِ أو خلقِ تأثيراتٍ كوميديةٍ أو دراميةٍ (كرامر، ٢٠١٧، ص ٥٦). أحياناً، يكونُ الصوتُ هو المحورَ الأساسيَّ للقصةِ، مثلَ مقاطعِ "الlip-sync" (المزامنةِ الشفويةِ) حيثُ يُؤدي المستخدمُ تعابيرَ وجهٍ وحركةً معَ صوتٍ مُسجلٍ مسبقاً، مما يُضفي طبقةً أخرى من المعنى الساخرِ أو العاطفيّ.

العنصرُ النصيُّ المكتوبُ (Textual Element): على الرغمِ من الاعتمادِ الكبيرِ على البصرياتِ والسمعياتِ، إلا أنَّ النصَّ المكتوبَ لا يزالُ يلعبُ دوراً مهماً في قصصِ "تيك توك". هذا النصُّ، الذي يظهرُ غالباً على الشاشةِ لفترةٍ وجيزةٍ، أو في العنوانِ، أو في التعليقاتِ، يُستخدمُ للتوضيحِ، أو لتقديمِ معلوماتٍ إضافيةٍ، أو لخلقِ المفارقةِ، أو حتى لتوجيهِ المتلقي إلى معنى معينٍ. يتميزُ هذا النصُّ بالإيجازِ الشديدِ، وقد يعتمدُ على الأساليبِ البلاغيةِ كالتلميحِ أو الاختصارِ أو استخدامِ الكلماتِ المفتاحيةِ ذاتِ الدلالةِ العميقةِ (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص ٢١).

تُساهمُ هذهِ الخصائصُ الفنيةُ مجتمعةً في خلقِ تجربةٍ سرديةٍ فريدةٍ ومُكثفةٍ. فالقِصرُ يُحفزُ الإبداعَ في كيفيةِ استخدامِ الوسائطِ المتعددةِ لإيصالِ أقصى قدرٍ من المعنى. والتفاعلُ الذي تُتيحهُ المنصةُ (كالإعجابِ، التعليقِ، المشاركةِ، إنشاءِ مقاطعَ استناداً إلى مقاطعَ أخرى) يُعززُ من انتشارِ القصصِ ويُسهمُ في بناءِ مجتمعاتٍ افتراضيةٍ حولَ محتوى معينٍ. كما تُبرزُ هذهِ القصصُ قدرةَ السردِ الحديثِ على تجاوزِ الحدودِ اللغويةِ أحياناً، حيثُ يُمكنُ للمعنى البصريِّ أو السمعيِّ أن يُفهمَ عالمياً، على الرغمِ من وجودِ خصوصياتٍ ثقافيةٍ تُؤثرُ في تلقي بعضِ الرموزِ أو الأساليبِ. كلُّ هذهِ الجوانبِ تُجعلُ "تيك توك" بيئةً غنيةً للدراسةِ اللغويةِ والبلاغيةِ للقصةِ الرقميةِ المصغرةِ.

الفصل الثاني: الإيجاز البلاغي في قصص "تيك توك": دراسة تحليلية

توطئة:

تُشكلُ البلاغةُ جوهرَ التواصلِ الإنسانيِّ، فهي فنُّ الإقناعِ والتأثيرِ، وقدرةُ المتكلمِ على صياغةِ رسالتهِ بأكثرِ الطرقِ فاعليةً وجمالاً. في العصرِ الرقميِّ، حيثُ تتسارعُ وتيرةُ تدفقِ المعلوماتِ وتُصبحُ مساحاتُ التعبيرِ أكثرَ ضيقاً، تكتسبُ البلاغةُ أبعاداً جديدةً، تتجاوزُ حدودَ الكلمةِ المكتوبةِ لتشملَ الصورةَ والصوتَ والحركةَ. إنَّ منصةَ "تيك توك"، بنموذجها السرديِّ القائمِ على القصصِ المصغرةِ التي تُروى في ثوانٍ معدودةٍ، تُعدُّ مختبراً فريداً لدراسةِ الإيجازِ البلاغيِّ. فالقِصرُ الشديدُ للمقاطعِ يفرضُ على منشئي المحتوى توظيفَ أدواتٍ بلاغيةٍ مُكثفةٍ وغيرِ تقليديةٍ، تُمكنهم من إيصالِ رسائلَ معقدةٍ، وإثارةِ مشاعرَ عميقةٍ، وتحقيقِ أقصى درجاتِ التأثيرِ في زمنٍ قياسيٍّ. يهدفُ هذا الفصلُ إلى تحليلِ هذهِ الآلياتِ البلاغيةِ، مُقسماً إياها إلى بلاغةٍ بصريةٍ، وسمعيةٍ، ونصيةٍ مكتوبةٍ، مُبيناً كيفَ تتكاملُ هذهِ العناصرُ لتُشكلَ نسيجاً بلاغياً مُقنعاً في سياقِ القصةِ المصغرةِ على "تيك توك". إنَّ فهمَ هذهِ الأبعادِ البلاغيةِ ضروريٌّ لإدراكِ عمقِ الظاهرةِ وتأثيرها على المتلقي.

المبحث الأول: البلاغة البصرية: الصورة والمشهد

تُمثلُ البلاغةُ البصريةُ محوراً أساسياً في بناءِ المعنى والتأثيرِ الإقناعيّ ضمنَ قصصِ "تيك توك" المصغرةِ. ففي بيئةٍ تُهيمنُ عليها الصورةُ المتحركةُ واللقطاتُ السريعةُ، تُصبحُ العناصرُ البصريةُ لغةً بذاتها، قادرةً على تكثيفِ السردِ وإيصالِ رسائلَ بلاغيةٍ مُعقدةٍ دونَ الحاجةِ إلى الإسهابِ اللفظيّ. تُعدُّ الصورةُ في "تيك توك" أكثرَ من مجردِ تزيينٍ؛ إنها حاملةٌ للمعنى، مُحفزةٌ للعواطفِ، ومُشكلةٌ للحبكةِ في أقلّ زمنٍ ممكنٍ (بارث، ١٩٧٧، ص ٢٧).

إنَّ التكوينَ البصريَّ يُلعبُ دوراً حاسماً في توجيهِ انتباهِ المتلقي وتفسيرهِ للمشهدِ. فعلى الرغمِ من طبيعةِ اللقطاتِ العفويةِ التي قد تظهرُ في "تيك توك"، إلا أنَّ العديدَ من منشئي المحتوى يُظهرونَ وعياً عميقاً بأسسِ التكوينِ الجيدِ. استخدامُ قواعدِ التصويرِ مثلَ قاعدةِ الأثلاثِ، أو الخطوطِ الموجهةِ، أو التناظرِ، تُمكنُ من إبرازِ العنصرِ الأهمّ في المشهدِ، أو خلقِ إحساسٍ بالتوازنِ أو التوترِ (مارتن، ٢٠٠٥، ص ٨٩). فلقطةٌ قريبةٌ لوجهٍ تُعبرُ عن شعورٍ عميقٍ تُعدُّ مكثفةً بلاغياً أكثرَ من وصفٍ طويلٍ للحالةِ النفسيةِ، لأنها تُحدثُ اتصالاً مباشراً بينَ المشاهدِ والشخصيةِ. كما أنَّ اختيارَ زوايا التصويرِ يُمكنُ أن يُضفي دلالاتٍ بلاغيةً: فالزاويةُ المنخفضةُ قد تُعظمُ الشخصيةَ، بينما تُقللُ الزاويةُ العاليةُ من شأنها، مما يُسهمُ في بناءِ الانطباعاتِ الأوليةِ بسرعةٍ (ديان، ٢٠١٢، ص ١١٥).

تُشكلُ الألوانُ والإضاءةُ عناصرَ بلاغيةً قويةً في قصصِ "تيك توك". فالألوانُ تحملُ دلالاتٍ نفسيةً وثقافيةً عميقةً؛ فالأحمرُ قد يُشيرُ إلى العاطفةِ أو الخطرِ، والأزرقُ إلى الهدوءِ أو الحزنِ (غريغوري، ٢٠٠٦، ص ٥٤). استخدامُ لوحةٍ لونيةٍ معينةٍ يُمكنُ أن يُحددَ الجوَّ العامَّ للقصةِ أو يُعبرَ عن حالةٍ نفسيةٍ للشخصياتِ. أما الإضاءةُ، فتُسهمُ في خلقِ الظلالِ والنورِ، مما يُمكنُ أن يُبرزَ ملامحَ معينةً، أو يُخفي أخرى، أو يُضفي

طابعاً دراماتياً أو كوميدياً على المشهدِ. اللقطاتُ ذاتُ الإضاءةِ الخافتةِ قد تُوحي بالغموضِ أو الحزنِ، بينما تُشيرُ الإضاءةُ الساطعةُ إلى الوضوحِ أو الفرحِ، كلُّ ذلكَ في إطارٍ زيزيكيٍّ بلاغيٍّ (كاسيرر، ٢٠٠٤، ص ٨٩).

تُعدُّ الحركةُ والإيماءاتُ الجسديةُ من أبرزِ أدواتِ البلاغةِ البصريةِ في "تيك توك". ففي غيابِ الحوارِ المطولِ، تُصبحُ حركةُ الجسدِ وتعبيراتُ الوجهِ لغةً مُشفرةً تُوصلُ الكثيرَ من المعاني والمشاعرِ. الابتسامةُ الخفيةُ، نظرةُ العينِ السريعةُ، إيماءةُ الرأسِ، أو حتى طريقةُ المشيِ، كلُّها تُساهمُ في بناءِ الشخصيةِ وتطويرِ الحبكةِ بطريقةٍ مكثفةٍ (بيردويل، ١٩٥٢، ص ٦٧). هذا يُعيدُ الاعتبارَ للمستوى الكينيتيكيِّ في التواصلِ، حيثُ يُصبحُ الجسدُ نفسه وسيلةً بلاغيةً لإيصالِ رسائلَ معقدةٍ بسرعةٍ وفاعليةٍ. العديدُ من تحدياتِ "تيك توك" تعتمدُ على محاكاةِ حركاتٍ معينةٍ، مما يُبرزُ كيفَ تُصبحُ الحركةُ بحدِّ ذاتها رسالةً رمزيةً مُتفقاً عليها ضمنَ مجتمعِ المنصةِ.

علاوةً على ذلكَ، تُساهمُ المؤثراتُ البصريةُ والفلاترُ في تعزيزِ البلاغةِ البصريةِ. تُتيحُ هذهِ الأدواتُ لمنشئي المحتوى تعديلَ الواقعِ المرئيِّ، إضافةَ عناصرَ خياليةٍ، أو تغييرَ الجوِّ العامِّ للمشهدِ. فالفلترُ الذي يُضفي طابعاً قديماً على الصورةِ يُمكنُ أن يُوحي بالحنينِ أو التاريخِ، بينما يُمكنُ للمؤثراتِ التي تُغيرُ ملامحَ الوجهِ أن تُستخدمَ لخلقِ الكوميديا أو السخريةِ. هذهِ المؤثراتُ لا تقتصرُ على كونها أدواتٍ تجميليةٍ، بل هيَ أدواتٌ بلاغيةٌ تُسهمُ في بناءِ المعنى وإضافةِ طبقاتٍ جديدةٍ من التأويلِ على القصةِ المصغرةِ (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص ٤٥).

أخيراً، يُمكنُ لـالتتابعِ السريعِ للقطاتِ (Fast Pacing) أن يُشكلَ أداةً بلاغيةً بحدِّ ذاتها. فالتنقلُ السريعُ بينَ المشاهدِ يُمكنُ أن يُعبرَ عن السرعةِ، أو الفوضى، أو التوترِ، بينما يُمكنُ أن يُشيرَ التباطؤُ المفاجئُ في اللقطةِ إلى لحظةٍ فارقةٍ أو قرارٍ مهمٍّ. هذا الإيقاعُ

البصريُّ يُساهمُ في ضبطِ الحالةِ المزاجيةِ للقصةِ وتوجيهِ استجابةِ المتلقي العاطفيةِ والنفسيةِ، مما يُعززُ من قدرةِ السردِ على الإقناعِ والتأثيرِ.

المبحث الثاني: البلاغة السمعية: الصوت والموسيقى

لا تقتصرُ البلاغةُ في قصصِ "تيك توك" المصغرةِ على الجانبِ البصريّ فحسب، بل تمتدُّ لتشملَ البلاغةَ السمعيةَ التي تُشكلُ عنصراً حاسماً في تعزيزِ الأثرِ السرديّ والإقناعيّ. فالصوتُ، بمختلفِ أشكالهِ، يُضفي عمقاً على المشاهدِ المرئيةِ، ويُثيرُ المشاعرَ، ويُكملُ المعنى بطريقةٍ لا تستطيعُ الصورةُ وحدها تحقيقها، خاصةً في سياقِ الإيجازِ والتكثيفِ الزمنيّ (كرامر، ٢٠١٧، ص ٧٨).

تُعدُّ الموسيقى الخلفيةُ من أبرزِ أدواتِ البلاغةِ السمعيةِ في "تيك توك". فاختيارُ المقطعِ الموسيقيّ المناسبِ يُمكنُ أن يُحددَ الجوَّ العامَّ للقصةِ بشكلٍ فوريّ، سواءٌ كانَ حزيناً، سعيداً، مثيراً، أو كوميدياً. الموسيقى ليستْ مجردَ إضافةٍ ترفيهيةٍ، بل هيَ لغةٌ عالميةٌ تُفهمُ عبرَ الثقافاتِ وتُثيرُ استجاباتٍ عاطفيةً فوريةً. فمقطعٌ موسيقيٌّ سريعٌ ومبهجٌ يُمكنُ أن يُعبرَ عن النجاحِ أو الفرحِ، بينما تُوحي الألحانُ الهادئةُ بالحنينِ أو الشجنِ. هذا الاستخدامُ المكثفُ للموسيقى يُقللُ من الحاجةِ إلى الشرحِ اللفظيّ للمشاعرِ أو المواقفِ، مما يُعززُ من التكثيفِ السرديّ (لورنس، ٢٠١٥، ص ٤٣).

إلى جانبِ الموسيقى، تلعبُ المؤثراتُ الصوتيةُ دوراً بلاغياً مهماً. فالصوتُ الذي يُصاحبُ حركةً معينةً، أو حدثاً مفاجئاً، يُمكنُ أن يُضفي واقعيةً على المشهدِ، أو يُعززَ من دلالتهِ. صوتُ تكسيرِ شيءٍ، أو ضحكةٌ عاليةٌ، أو صوتُ قطراتِ المطرِ، كلُّها تُساهمُ في بناءِ العالمِ السرديّ، وإضافةِ عمقٍ حسيّ للقصةِ. في سياقِ القصصِ المصغرةِ، تُستخدمُ المؤثراتُ الصوتيةُ أحياناً لخلقِ المفارقةِ أو الكوميديا، حيثُ يُوضعُ صوتٌ غيرُ متوقعٍ معَ مشهدٍ معينٍ، مما يُحدثُ تأثيراً بلاغياً قوياً في وقتٍ قصيرٍ جداً (جيلمان، ٢٠٠٨، ص ٩١).

يُعتبرُ الصوتُ البشريُّ، سواءٌ كانَ حواراً مباشراً، أو تعليقاً صوتياً (Voice-over)، أو حتى تعابيرَ صوتيةً (مثلَ الصرخاتِ، الأنفاسِ، التنهيداتِ)، من أقوى أدواتِ البلاغةِ السمعيةِ. على الرغمِ من قيودِ المدةِ، تُوظفُ الكلماتُ المنطوقةُ في "تيك توك" بذكاءٍ. فالجملُ الموجزةُ، أو العباراتُ المفتاحيةُ، أو حتى كلمةٌ واحدةٌ ذاتُ دلالةٍ عميقةٍ، يُمكنُ أن تُغيرَ مسارَ القصةِ أو تُكشفَ عن جوهرِ الشخصيةِ. التعليقُ الصوتيُّ يُمكنُ أن يُقدمَ معلوماتٍ سريعةً، أو يُعبرَ عن وجهةِ نظرٍ، أو يُضيفَ طبقةً من السخريةِ أو التأملِ (كوجلر، ٢٠١٨، ص ٦٥). وفي كثيرٍ من الأحيانِ، تُصبحُ الأصواتُ المسجلةُ لمشاهيرَ أو لجملٍ أيقونيةٍ جزءاً من ثقافةِ "تيك توك" نفسها، حيثُ يُستخدمُ الصوتُ كقالبٍ يُبنى عليهِ محتوى جديدٌ، مما يُعززُ من الانتماءِ والتفاعلِ بينَ المستخدمينَ.

تتجلى البلاغةُ السمعيةُ أيضاً في تقنيةِ المزامنةِ الشفويةِ (Lip-syncing)، التي تُعدُّ سمةً مميزةً لـ"تيك توك". ففي هذهِ التقنيةِ، يُؤدي المستخدمُ تعابيرَ وجهٍ وحركةَ جسدٍ تتزامنُ معَ صوتٍ مُسجلٍ مسبقاً (سواءٌ كانَ أغنيةً، حواراً من فيلمٍ، أو مقطعاً صوتياً مضحكاً). تُشكلُ هذهِ المزامنةُ فعلاً بلاغياً معقداً، حيثُ تُخلقُ مفارقةٌ بينَ الصورةِ والصوتِ، أو تُعززُ من المعنى الأصليِّ للمقطعِ الصوتيِّ بطريقةٍ بصريةٍ جديدةٍ. هذهِ الممارسةُ تُبرزُ كيفَ يُمكنُ للصوتِ أن يُصبحَ أداةً للإبداعِ المشتركِ، ولخلقِ قصصٍ جديدةٍ من موادَّ موجودةٍ مسبقاً، مُضيفةً طبقةً من التفسيرِ والتأويلِ الذاتيِّ (شيفمان، ٢٠١٣، ص ١٠١).

إنَّ الإيجازَ البلاغيَّ في الجانبِ السمعيِّ يستفيدُ من قدرةِ الدماغِ البشريِّ على معالجةِ المعلوماتِ الصوتيةِ بسرعةٍ وربطها بالمشاعرِ. فالصوتُ يُمكنهُ أن يُعيدَ ذكرياتٍ، أو يُثيرَ استجاباتٍ فسيولوجيةً، أو يُغيرَ المزاجَ بشكلٍ فوريٍّ (ليونارد، ٢٠١١، ص ١٣٤). هذا يُمكنُ منشئي المحتوى من إيصالِ رسائلَ إقناعيةٍ أو سرديةٍ في جزءٍ من الثانيةِ، مما يجعلُ البلاغةَ السمعيةَ عنصراً لا غنى عنهُ في نجاحِ القصصِ المصغرةِ على "تيك توك".

المبحث الثالث: البلاغة النصية (المكتوبة): التلميح والإيجاز اللغوي

على الرغمِ من الطابعِ البصريّ والسمعيّ الغالبِ على قصصِ "تيك توك"، إلا أنَّ النصَّ المكتوبَ لا يزالُ يحتلُّ مكانةً بلاغيةً مهمةً، مُساهماً بفاعليةٍ في عمليةِ التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ. إنَّ النصَّ المكتوبَ في هذهِ المنصةِ لا يُستخدمُ للإسهابِ أو الشرحِ المطولِ، بل يُوظفُ بذكاءٍ لإضافةِ طبقاتٍ من المعنى، أو للتوضيحِ، أو لخلقِ المفارقةِ، أو لتوجيهِ المتلقي نحو تأويلٍ معينٍ في مساحةٍ محدودةٍ جداً (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص ٥٨).

تظهرُ البلاغةُ النصيةُ المكتوبةُ في عدةِ أشكالٍ ضمنَ سياقِ "تيك توك":

العناوينُ (Captions) والوصفُ القصيرُ: تُعدُّ العناوينُ المصاحبةُ للفيديو من أهمِّ أدواتِ الإيجازِ اللغويّ. فغالباً ما تكونُ هذهِ العناوينُ قصيرةً جداً، ولكنها تحملُ دلالاتٍ كبيرةً. قد تُشيرُ إلى موضوعِ الفيديو، أو تُلخصُ فكرتهُ، أو تُثيرُ سؤالاً يدفعُ للتفكيرِ، أو تُقدمُ مفتاحاً لفهمِ السخريةِ أو المغزى الخفيّ. هذهِ العناوينُ يجبُ أن تكونَ مُلفتةً ومُوجزةً، وتُجيدُ استخدامَ الكلماتِ المفتاحيةِ التي تُمكنُ خوارزمياتِ البحثِ من تحديدِ المحتوى (مارتينيز، ٢٠١٩، ص ٣٤).

النصوصُ الظاهرةُ على الشاشةِ (On-screen Text): في كثيرٍ من قصصِ "تيك توك"، يُستخدمُ نصٌّ مكتوبٌ يظهرُ مباشرةً على الشاشةِ لفترةٍ وجيزةٍ. هذا النصُّ يُمكنُ أن يكونَ جزءاً من الحوارِ، أو تعليقاً على المشهدِ، أو معلومةً إضافيةً تُكملُ السردَ البصريَّ والسمعيَّ. يتميزُ هذا النصُّ بالاقتصادِ الشديدِ في الكلماتِ، ويعتمدُ على تأثيرِ التركيبِ اللغويّ الموجزِ والمباشرِ. يُمكنُ لهذا النصِّ أن يُحدثَ صدمةً، أو يُغيرَ مسارَ التفكيرِ، أو يُكشفَ عن حقيقةٍ مخبأةٍ في ثوانٍ. استخدامهُ البلاغيُّ يُعززُ من سرعةِ إيصالِ الرسالةِ، ويُقللُ من الحاجةِ إلى التفسيرِ المطولِ (لادوف، ٢٠١٧، ص ٧٢).

الهاشتاغاتُ (Hashtags) والكلماتُ المفتاحيةُ: تُعدُّ الهاشتاغاتُ، على الرغمِ من كونها أدواتٍ لتصنيفِ المحتوى وزيادةِ انتشارِهِ، أداةً بلاغيةً بحدِّ ذاتها في سياقِ الإيجازِ اللغويِّ. فكلُّ هاشتاغٍ يُمكنُ أن يُلخصَ فكرةً، أو يُشيرَ إلى مجتمعٍ معينٍ، أو يُعبرَ عن اتجاهٍ ثقافيٍّ. استخدامُ الهاشتاغاتِ يُمكنُ أن يُضفي طبقةً إضافيةً من المعنى، أو يُشيرَ إلى سياقٍ أوسعَ للقصةِ (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص ٩٥). فالهاشتاغاتُ التي تُصبحُ "رائجةً" تُشكلُ بلاغةً جماعيةً، تُشيرُ إلى اهتماماتِ المجتمعِ وتوجهاتِهِ.

التلميحُ والإشارةُ اللغويةُ: في النصوصِ المكتوبةِ القصيرةِ، يُستخدمُ التلميحُ والإشارةُ بشكلٍ مكثفٍ. فبدلاً من ذكرِ التفاصيلِ، يُمكنُ للكلمةِ الواحدةِ أو العبارةِ القصيرةِ أن تُحيلَ إلى حدثٍ تاريخيٍّ، أو شخصيةٍ مشهورةٍ، أو مقولةٍ أدبيةٍ، أو ظاهرةٍ اجتماعيةٍ معروفةٍ. هذا التلميحُ يُمكنُ المتلقي من استدعاءِ معلوماتٍ كاملةٍ من ذاكرتِهِ، مما يُعززُ من تكثيفِ المعنى ويُقللُ من الحاجةِ إلى الشرحِ المباشرِ (لازلو، ٢٠١٣، ص ١٠٥). تُشكلُ هذهِ الإشاراتُ نوعاً من البلاغةِ الثقافيةِ المشتركةِ بينَ منتجِ المحتوى والمتلقي.

المفارقةُ واللعبُ بالكلماتِ (Irony and Wordplay): يُعدُّ استخدامُ المفارقةِ واللعبِ بالكلماتِ أسلوباً بلاغياً قوياً في النصوصِ القصيرةِ. فالكلماتُ التي تحملُ معنيينِ، أو الجملُ التي تُقالُ بنبرةٍ مُغايرةٍ لمعناها الحرفيِّ، تُمكنُ من خلقِ تأثيرٍ كوميديٍّ أو نقديٍّ عميقٍ في وقتٍ قصيرٍ جداً. هذا يُظهرُ قدرةَ اللغةِ على التكثيفِ والتعبيرِ عن تعقيداتِ المعنى بأساليبَ ذكيةٍ ومُوجزةٍ (كولر، ٢٠٠٨، ص ١٧٧).

إنَّ هذهِ الأشكالَ من البلاغةِ النصيةِ المكتوبةِ تُسهمُ بشكلٍ فعالٍ في تعزيزِ الأثرِ الإقناعيِّ لقصصِ "تيك توك". فمن خلالِ الكلماتِ المُختارةِ بعنايةٍ، والعباراتِ المكثفةِ، يُمكنُ لمنشئ المحتوى أن يُوجهَ المتلقي نحو فهمٍ معينٍ، أو يُثيرَ استجابةً عاطفيةً، أو يُقنعهُ بفكرةٍ ما، كلُّ ذلكَ في إطارٍ زمنيٍّ ضيقٍ جداً. هذا التفاعلُ بينَ البلاغةِ اللفظيةِ

والبصريةِ والسمعيةِ هو ما يُعطي قصصَ "تيك توك" قوتها الفريدةَ في التواصلِ والتأثيرِ.

الفصل الثالث: تلقي النص الرقمي في "تيك توك": دور المتلقي والذكاء الاصطناعي

توطئة:

لم تعد عملية تلقي النصوص اليوم مجرد فعل سلبي لاستيعاب المعلومات، بل أصبحت تفاعلاً معقداً يتأثر بعوامل متعددة تتعلق بطبيعة الوسيط، وخصائص المتلقي، والتأثير المتزايد للتقنيات الحديثة. في سياق منصات مثل "تيك توك"، حيث تُقدم القصص المصغرة في صيغة بصرية وسمعية ونَصِّية مُكثفة، تزداد أهمية دراسة عملية التلقي، خصوصًا مع الدور المحوري الذي بات يلعبه الذكاء الاصطناعي في تشكيل تجربة المستخدم. إن هذا الفصل سيتعمق في تحليل ديناميكيات تلقي النص الرقمي على "تيك توك"، بدءًا من فهم سمات المتلقي العربي الرقمي وأنماط تفاعله، مروراً بالكشف عن كيفية تأثير خوارزميات الذكاء الاصطناعي في تحديد المحتوى الذي يتعرض له المستخدم، وصولاً إلى استكشاف التحديات الأخلاقية والمعرفية التي تفرضها هذه التقنيات على فهم المعنى والتأويل المشترك. يهدف هذا التحليل إلى تقديم رؤية شاملة لكيفية بناء المعنى في هذه البيئة الرقمية المتطورة، وما يعنيه ذلك للمستقبل الثقافي والاجتماعي.

المبحث الأول: المتلقي العربي الرقمي: سماته وتفاعله

يشهد العالم العربي، كغيره من مناطق العالم، تحولًا رقميًا واسع النطاق أثر في كافة جوانب الحياة، بما في ذلك أنماط التواصل واستهلاك المحتوى. لقد أصبح المتلقي العربي الرقمي كائنًا متميزًا بسماتٍ خاصةٍ تُحددُ كيفيةَ تفاعلهِ معَ المنصاتِ الرقميةِ مثل "تيك توك"، وبالتالي كيفيةَ تلقيهِ للقصصِ المصغرةِ المُقدمةِ عليها (عثمان،

٢٠٢٠، ص ٧٨). إن فهمَ هذه السماتِ يُعدُ خطوةً أساسيةً لتحليلِ عمليةِ التلقي بشكلٍ دقيقٍ.

من أبرزِ سماتِ المتلقي العربيِّ الرقميِّ هو مدى الانتباهِ القصيرِ (Short Attention Span). ففي ظلِّ فيضِ المحتوى الذي تُقدمهُ المنصاتُ الرقميةُ، أصبحَ المستخدمُ يميلُ إلى استهلاكِ المحتوى السريعِ والمُكثفِ الذي لا يتطلبُ تركيزًا طويلاً. هذهِ السمةُ تُفسرُ جزئيًا نجاحَ "تيك توك" وقصصها المصغرة، حيثُ تُقدمُ رسائلَ سريعةَ الهضمِ، مُصممةً لجذبِ الانتباهِ في الثواني الأولى (بيندر، ٢٠١٨، ص ٥٥). يُجبرُ هذا الانتباهُ القصيرُ منشئي المحتوى على استخدامِ أساليبَ بلاغيةٍ مكثفةٍ ومؤثرةٍ تُخاطبُ حواسَ المتلقي وتُثيرُ فضولهَ بسرعةٍ.

ثانياً، تُعدُ الرغبةُ في التفاعلِ السريعِ والمشاركةِ سمةً جوهريةً للمتلقي الرقميِّ بشكلٍ عام، والعربيِّ بشكلٍ خاص. لم يعدِ المتلقي يكتفي بالمشاهدةِ السلبيةِ، بل يسعى إلى التفاعلِ معَ المحتوى من خلالِ الإعجابِ، والتعليقاتِ، والمشاركاتِ، وحتى إنشاءِ محتوى خاصٍ بهِ استنادًا إلى محتوى الآخرين (هيمفريز، ٢٠١٩، ص ١٠٣). هذا التفاعلُ يُعززُ من الانغماسِ في التجربةِ السرديةِ، ويُضفي عليها طابعاً مجتمعياً. فالمتلقي العربيُّ لا يترددُ في التعبيرِ عن آرائهِ ومشاركتها، مما يُحولُ القصصَ المصغرةَ إلى محفزاتٍ للنقاشِ والتبادلِ الثقافيِّ، حتى لو كانَ ذلكَ عبرَ جملٍ قصيرةٍ أو رموزٍ تعبيريةٍ.

ثالثاً، يُظهرُ المتلقي العربيُّ الرقميُّ ميلاً قوياً نحو المحتوى الترفيهيِّ والمعلوماتيِّ الموجزِ. تُستخدمُ منصاتُ مثل "تيك توك" بشكلٍ واسعٍ لأغراضِ الترفيهِ الخفيفِ، وتمريرِ الوقتِ، واكتشافِ اتجاهاتٍ جديدةٍ (أندرسون، ٢٠٢١، ص ٤٥). في الوقتِ ذاتهِ، يتجهُ الكثيرونَ لاستقاءِ المعلوماتِ والأخبارِ من خلالِ مقاطعَ قصيرةٍ ومُلخصةٍ.

هذهِ الميولُ تُشجعُ على إنتاجِ قصصٍ تجمعُ بينَ الإمتاعِ والإفادةِ في آنٍ واحدٍ، مما يُسهمُ في انتشارِ "القصةِ المعرفيةِ" أو "القصةِ التوعويةِ" في شكلٍ مُكثفٍ.

رابعاً، يُمكنُ ملاحظةُ تأثرِ المتلقي العربيِّ الرقميِّ بالعواملِ الثقافيةِ والاجتماعيةِ المحليةِ. على الرغمِ من الطبيعةِ العالميةِ لـ"تيك توك"، فإنَّ المحتوى العربيَّ غالباً ما يعكسُ قضايا اجتماعيةً، وعاداتٍ وتقاليدَ، ولهجاتٍ محليةً (عباس وآخرون، ٢٠٢٢، ص ١١٨). يُؤثرُ هذا السياقُ الثقافيُّ في كيفيةِ تلقي القصصِ وتأويلها، حيثُ تُفهمُ الرموزُ والإشاراتُ بشكلٍ مختلفٍ بناءً على الخلفيةِ الثقافيةِ للمتلقي. القصةُ التي قد تُفهمُ بطريقةٍ معينةٍ في سياقٍ غربيٍّ، قد تحملُ دلالاتٍ مختلفةً تماماً في سياقٍ عربيٍّ، مما يُبرزُ أهميةَ دراسةِ التلقي في سياقهِ الثقافيِّ المحددِ.

خامساً، تُعدُ النزعةُ البصريةُ سمةً بارزةً للمتلقي العربيِّ الرقميِّ. معَ انتشارِ الهواتفِ الذكيةِ وتحسنِ جودةِ الكاميراتِ، أصبحَ تفضيلُ المحتوى البصريِّ على النصيِّ المكتوبِ ظاهرةً واسعةَ الانتشارِ (عكاش، ٢٠١٩، ص ٦٢). هذا يُفسرُ لماذا تُصبحُ القصصُ المصغرةُ المُعتمدةُ على المرئياتِ والصوتِ أكثرَ جاذبيةً للمتلقي، حيثُ تُقدمُ معلوماتٍ سريعةً وجذابةً بصرياً. تعتمدُ عمليةُ التلقي هنا بشكلٍ كبيرٍ على القدرةِ على فكِ شيفرةِ الرموزِ البصريةِ وتأويلِها بسرعةٍ.

إنَّ فهمَ هذهِ السماتِ يُمكنُ الباحثينَ من تقديرِ التعقيداتِ الكامنةِ في عمليةِ تلقي القصصِ المصغرةِ على "تيك توك". فالمتلقي العربيُّ ليسَ مجردَ مُشاهدٍ، بل هوَ مشاركٌ نشطٌ، يتأثرُ باللغةِ المرئيةِ والسمعيةِ والنصيةِ، ويُعيدُ إنتاجَ المعنى بناءً على سياقاتهِ الثقافيةِ والاجتماعيةِ، كلُّ ذلكَ في بيئةٍ تُحكمها خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيِّ التي تُشكلُ مسارهُ التلقيَّ دونَ وعيٍ كاملٍ منهُ.

المبحث الثاني: الذكاء الاصطناعي وتشكيل تجربة التلقي: الخوارزميات وأنظمة التوصية

لم يعدِ الذكاءُ الاصطناعيُّ مجردَ تقنيةٍ مستقبليةٍ، بل أصبحَ جزءاً لا يتجزأُ من تجربتنا اليوميةِ على الإنترنتِ، خاصةً في منصاتِ التواصلِ الاجتماعيّ. في سياقِ "تيك توك"، يلعبُ الذكاءُ الاصطناعيُّ دوراً محورياً في تشكيلِ تجربةِ تلقي المستخدمِ، ليسَ فقط من خلالِ تحليلِ البياناتِ وتقديمِ التوصياتِ، بل أيضاً عبرَ التأثيرِ في الكيفيةِ التي يُعرضُ بها المحتوى وتُحددُ أولوياته (تشين وآخرون، ٢٠٢١، ص ٨٩). إنَّ فهمَ هذا الدورِ ضروريٌّ لتحليلِ عمليةِ التلقي بشكلٍ شاملٍ.

تُعدُّ خوارزمياتُ التوصيةِ (Recommendation Algorithms) قلبَ تجربةِ المستخدمِ في "تيك توك". فخلافاً للمنصاتِ الأخرى التي تُركزُ على الشبكاتِ الاجتماعيةِ والروابطِ بينَ الأصدقاءِ، تُعطي "تيك توك" الأولويةَ للمحتوى. تُستخدمُ هذهِ الخوارزمياتُ لتحليلِ تفضيلاتِ المستخدمِ بشكلٍ دقيقٍ، وذلكَ من خلالِ مراقبةِ سلوكهِ على المنصةِ: المقاطعِ التي يُشاهدها، والتي يُعيدُ مشاهدتها، والتي يُعجبُ بها، والتي يُعلقُ عليها، والمؤثرينَ الذينَ يتابعهم، وحتى الوقتِ الذي يقضيهِ في مشاهدةِ مقطعٍ معينٍ (لي وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٥٤). بناءً على هذهِ البياناتِ، تُقدمُ الخوارزمياتُ للمستخدمِ مقاطعَ فيديو يُحتملُ أن تُثيرَ اهتمامهُ، حتى لو لم يكنْ يتابعُ منشئَ المحتوى الأصليَّ.

تُؤثرُ هذهِ الخوارزمياتُ على تجربةِ التلقي بعدةِ طرقٍ:

تخصيصُ المحتوى (Content Personalization): تُقدمُ الخوارزمياتُ تجربةَ تلقي مخصصةً لكلِّ مستخدمٍ، مما يعني أنَّ شاشةَ "لكَ" (For You Page) في "تيك توك" تُصبحُ مرآةً لاهتماماتِ المستخدمِ وتفضيلاتهِ. هذا التخصيصُ يُمكنُ أن يُعززَ من رضا المستخدمِ ويُبقيهِ مندمجاً في المنصةِ لفتراتٍ أطولَ، حيثُ يشعرُ بأنَّ المحتوى "يتحدثُ إليهِ" مباشرةً. ولكنهُ في الوقتِ ذاتهِ يُمكنُ أن يُؤدي إلى "فقاعاتِ التصفيةِ" (Filter Bubbles)، حيثُ ينحصرُ المستخدمُ داخلَ نطاقٍ ضيقٍ من المحتوى الذي يُشبهُ

تفضيلاتهَ، مما يُقلّلُ من تعرضهِ لوجهاتِ نظرٍ أو أفكارٍ مختلفةٍ (باريسر، ٢٠١١، ص ١٢٠). هذا يُشكلُ تحدياً للوعيِ النقديِّ لدى المتلقي وقدرتهِ على التعرضِ لآراءٍ مُغايرةٍ.

تعزيزُ الانجذابِ والإدمانِ: تُصممُ خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيِّ لتعظيمِ وقتِ قضاءِ المستخدمِ على المنصةِ، ولإثارةِ الاستجاباتِ العاطفيةِ التي تُشجعُ على المزيدِ من المشاهدةِ. فمن خلالِ تحليلِ الأنماطِ التي تُسببُ تفاعلاً إيجابياً، تُعززُ الخوارزمياتُ من عرضِ محتوى مماثلٍ، مما يُمكنُ أن يُؤدي إلى نوعٍ من الإدمانِ الرقميِّ (نيومان وآخرون، ٢٠٢١، ص ٧٨). هذا التأثيرُ على التلقي يُحوّلُ القصةَ المصغرةَ من مجردِ عملٍ فنيٍّ إلى أداةٍ تُبقي المستخدمَ مُقيّداً بالمنصةِ.

تشكيلُ الرأيِ العامِّ والتوجهاتِ: في بعضِ الأحيانِ، يُمكنُ لخوارزمياتِ الذكاءِ الاصطناعيِّ أن تلعبَ دوراً في تشكيلِ الرأيِ العامِّ أو تعزيزِ توجهاتٍ معينةٍ. فإذا كانتِ الخوارزمياتُ تُركزُ على عرضِ محتوى يُعززُ وجهةَ نظرٍ واحدةٍ حولَ قضيةٍ معينةٍ، فإنَّ ذلكَ يُمكنُ أن يُسهمَ في خلقِ "غرفِ الصدى" (Echo Chambers)، حيثُ لا يتعرضُ المستخدمُ إلا لآراءٍ تُؤيدُ قناعاتهِ الخاصةَ، مما يُقللُ من فرصِ الحوارِ البناءِ والتفاهمِ بينَ المجموعاتِ المختلفةِ في المجتمعِ (فليتشر وآخرون، ٢٠١٨، ص ٩٥). هذا الجانبُ يُثيرُ تساؤلاتٍ حولَ مسؤوليةِ المنصةِ في تقديمِ محتوى متوازنٍ.

تسهيلُ اكتشافِ المحتوى (Content Discovery): على الجانبِ الإيجابيِّ، تُسهلُ خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيِّ على المستخدمينَ اكتشافَ محتوى جديدٍ ومنشئينَ جددٍ لم يكونوا ليجدوهم بأنفسهم. هذا يُمكنُ أن يُوسعَ من آفاقِ المتلقي، ويُعرضَهُ لثقافاتٍ وأفكارٍ مختلفةٍ، ويُعززَ من التنوعِ في استهلاكهِ للمحتوى، على الرغمِ من القيودِ التي تُفرضها فقاعاتُ التصفيةِ المذكورةُ سابقاً.

تُشكلُ هذهِ الديناميكياتُ التي يُحدثها الذكاءُ الاصطناعيُّ تحدياً كبيراً لدراسةِ التلقي، حيثُ لم يعدِ الأمرُ يتعلقُ فقط بتفاعلِ المتلقي معَ النصِّ، بل بتفاعلهِ معَ نظامٍ خوارزميٍّ يُحددُ لهُ ما يراهُ، وكيفَ يراهُ. فهمُ هذهِ العلاقةِ المُعقدةِ بينَ المتلقي والخوارزميةِ ضروريٌّ لفهمِ كيفيةِ بناءِ المعنى في هذا العصرِ الرقميِّ، وكيفَ يُمكنُ للمتلقي أن يُحافظَ على وعيهِ النقديِّ في بيئةٍ تُحاولُ تلبيةَ رغباتهِ، ولكنها في الوقتِ ذاتهِ تُشكلُ تصوراتهِ.

المبحث الثالث: الذكاء الاصطناعي والتأويل: تحديات الفهم والمعنى المشترك

يُثيرُ التداخلُ المتزايدُ بينَ الذكاءِ الاصطناعيِّ والنصوصِ الرقميةِ، وخصوصاً القصصِ المصغرةِ على "تيك توك"، تحدياتٍ جوهريةً تتعلقُ بعمليةِ التأويلِ والفهمِ لدى المتلقي، ويُعيدُ طرحَ تساؤلاتٍ حولَ مفهومِ المعنى المشتركِ في الفضاءِ الرقميِّ. فإذا كانَ الذكاءُ الاصطناعيُّ يُساهمُ في إنتاجِ المحتوى وتوزيعِهِ، فكيفَ يُؤثرُ ذلكَ على فهمِنا للرسالةِ وتفسيرِها؟ (بيريز وآخرون، ٢٠٢٢، ص ١١٢).

من أبرزِ التحدياتِ التي يُثيرها الذكاءُ الاصطناعيُّ هيَ إمكانيةُ التلاعبِ العاطفيِّ والتضليلِ. تُصممُ خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيِّ ليسَ فقط لعرضِ المحتوى الذي يُشبهُ اهتماماتِ المستخدمِ، بل أيضاً لعرضِ المحتوى الذي يُثيرُ استجاباتٍ عاطفيةً قويةً (مثلَ الغضبِ، الفرحِ الشديدِ، الحزنِ). هذا يُمكنُ أن يُؤدي إلى تضخيمِ المشاعرِ، أو توجيهِ الرأيِ نحو اتجاهٍ معينٍ بشكلٍ غيرِ واعٍ للمتلقي (ديجرازي وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٦٧). فالقصةُ المصغرةُ، بتركيزها على المشاعرِ المُكثفةِ، تُصبحُ أداةً قويةً لـ"التلاعبِ العاطفيِّ" إذا ما تمَّ استخدامُها بطريقةٍ غيرِ أخلاقيةٍ من خلالِ خوارزمياتِ الذكاءِ الاصطناعيِّ التي تُعززُ انتشارها. هذا يُطرحُ أسئلةً حولَ صحةِ المعلوماتِ وتأثيرِ المحتوى المُوجهِ على قراراتِ المتلقي وتصوراتهِ.

تحدٍّ آخرُ يتعلقُ بانتشارِ المعلوماتِ المضللةِ (Misinformation) والأخبارِ الكاذبةِ (Fake News). يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيّ، سواءٌ عن قصدٍ أو بغيرِ قصدٍ، أن يُساهمَ في تضخيمِ انتشارِ هذا النوعِ من المحتوى. فإذا كانتْ خوارزمياتُ التوصيةِ تُعطي الأولويةَ للمحتوى الذي يُثيرُ تفاعلاً عالياً (حتى لو كانَ سلبياً أو مبنياً على معلوماتٍ خاطئةٍ)، فإنَّ ذلكَ يُمكنُ أن يُؤدي إلى انتشارٍ واسعٍ للمعلوماتِ المضللةِ في وقتٍ قياسيٍّ (شيلر، ٢٠٢١، ص ٨٠). هذا يُجعلُ من الصعبِ على المتلقي التمييزَ بينَ الحقيقةِ والخيالِ، ويُضعفُ من قدرتهِ على بناءِ فهمٍ مشتركٍ وواعٍ للقضايا المطروحةِ في القصصِ المصغرةِ.

يُشكلُ الاستقطابُ (Polarization) تحدياً معرفياً كبيراً ناتجاً عن تأثيرِ الذكاءِ الاصطناعيّ. عندما تُقدمُ الخوارزمياتُ للمتلقي محتوى يُؤيدُ آراءهُ ومعتقداتهَ باستمرارٍ، فإنَّ ذلكَ يُمكنُ أن يُعززَ من انغلاقِهِ على "غرفةِ صدى" خاصةٍ بهِ (فليتشر وآخرون، ٢٠١٨، ص ١١٠). هذا يُقللُ من فرصِ الحوارِ بينَ المجموعاتِ المختلفةِ، ويُمكنُ أن يُؤدي إلى تفاقمِ الانقساماتِ الاجتماعيةِ، حيثُ يُصبحُ لكلِّ مجموعةٍ "حقيقتها" التي تُعززُها خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيّ. في سياقِ القصصِ المصغرةِ التي تُعبرُ عن وجهاتِ نظرٍ أو قضايا معينةٍ، يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيّ أن يُعززَ من انتشارِ تلكَ القصصِ ضمنَ الفئاتِ التي تُؤيدُها، مما يُقللُ من فرصِ التعرضِ لوجهاتِ نظرٍ مُغايرةٍ.

علاوةً على ذلكَ، تُثيرُ التقنياتُ المتقدمةُ في الذكاءِ الاصطناعيّ، مثلَ الـ"Deepfakes" (التزييفِ العميقِ)، تحدياتٍ خطيرةً على التأويلِ. فالقدرةُ على توليدِ فيديوهاتٍ واقعيةٍ جداً تُظهرُ أشخاصاً يقولونَ أو يفعلونَ أشياءَ لم يفعلوها في الواقعِ، تُضعفُ من ثقةِ المتلقي في المحتوى البصريّ الذي يُشاهدهُ (وايت وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٥٥). هذا يُعقدُ عمليةَ التأويلِ، حيثُ يُصبحُ على المتلقي أن يتساءلَ باستمرارٍ عن

مصداقيةِ ما يراهُ ويسمعهُ، حتى في القصصِ المصغرةِ التي قد تُستخدمُ لنشرِ معلوماتٍ مضللةٍ بشكلٍ غيرِ محسوسٍ.

في مواجهةِ هذهِ التحدياتِ، تُصبحُ تنميةُ الوعيِ النقديِّ (Critical Awareness) لدى المتلقي أمراً حتمياً. يجبُ على المتلقي أن يُدركَ أنَّ المحتوى الذي يراهُ ليسَ مجردَ "حقيقةٍ موضوعيةٍ"، بل هوَ نتاجُ خوارزمياتٍ تُحاولُ تلبيةَ تفضيلاتهَ، وقد تُؤدي إلى انحيازاتٍ معرفيةٍ. يتطلبُ ذلكَ تطويرَ مهاراتِ البحثِ، والتحققِ من المصادرِ، والقدرةِ على تحليلِ المحتوى بشكلٍ نقديٍّ، بدلاً من التلقي السلبيِّ (باك وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٤٠). إنَّ هذا الجهدَ المشتركَ بينَ التربيةِ الإعلاميةِ والبحثِ الأكاديميِّ ضروريٌّ لضمانِ أنَّ الذكاءَ الاصطناعيَّ يُسهمُ في إثراءِ تجربةِ التلقي، بدلاً من تعقيدِها أو تضليلِها.

الفصل الرابع: الإقناع في قصص "تيك توك" وتأثير الذكاء الاصطناعي: دراسة تطبيقية

توطئة:

يُمثلُ الإقناعُ هدفاً جوهرياً لأيِّ عمليةٍ تواصليةٍ، فهو لا يقتصرُ على الخطابِ الرسميِّ أو السياسيِّ، بل يتغلغلُ في كلِّ أشكالِ التعبيرِ البشريِّ، بما في ذلكَ السردِ. في بيئةٍ رقميةٍ سريعةِ الإيقاعِ مثلِ "تيك توك"، حيثُ تُقدمُ القصصُ المصغرةُ في أقلِّ من دقيقةٍ، تُصبحُ آلياتُ الإقناعِ أكثرَ تعقيداً وابتكاراً، مُعتمدةً على التكثيفِ السرديِّ والإيجازِ البلاغيِّ لإحداثِ التأثيرِ المطلوبِ. وما يزيدُ الأمرَ أهميةً هو التداخلُ المتزايدُ للذكاءِ الاصطناعيِّ في هذهِ العمليةِ، ليسَ فقط كأداةٍ لإنتاجِ المحتوى وتوزيعهِ، بل كعاملٍ يُشكلُ طبيعةَ الرسالةِ الإقناعيةِ وكيفيةَ تلقيها. هذا الفصلُ سيُكرسُ لدراسةٍ تطبيقيةٍ تُحللُ نماذجَ مختارةً من قصصِ "تيك توك" العربيةِ، مُبرزةً كيفَ تُوظفُ آلياتُ التكثيفِ والإيجازِ لتحقيقِ الإقناعِ، ثمَّ سيستكشفُ الدورَ المزدوجَ للذكاءِ الاصطناعيِّ كعاملٍ

مساعدٍ في تعزيزِ الإقناعِ، وكُمتحدٍ يُثيرُ قضايا أخلاقيةً ومعرفيةً خطيرةً. يهدفُ هذا التحليلُ العمليُّ إلى كشفِ الأبعادِ الخفيةِ لعمليةِ الإقناعِ في هذهِ البيئةِ الرقميةِ المعقدةِ، وتقديمِ رؤى معمقةٍ حولَ التحدياتِ والفرصِ التي يُقدمها الذكاءُ الاصطناعيُّ في مجالِ التواصلِ السرديِّ.

المبحث الأول: تحليل نماذج من القصص المصغرة: آليات التكثيف والإيجاز البلاغي

إنَّ تحليلَ نماذجَ واقعيةٍ من قصصِ "تيك توك" المصغرةِ يُعدُّ أمراً حيوياً لفهمِ كيفَ تُطبقُ آلياتُ التكثيفِ السرديِّ والإيجازِ البلاغيِّ عملياً لإحداثِ تأثيرٍ إقناعيٍّ. في هذا المبحثِ، سنُقدمُ تحليلاً دقيقاً لعيناتٍ مُختارةٍ من المحتوى العربيِّ على المنصةِ، معَ التركيزِ على كيفيةِ تفاعلِ العناصرِ البصريةِ والسمعيةِ والنصيةِ لتكوينِ رسالةٍ مُكثفةٍ ومُقنعةٍ.

النموذج الأول: قصةٌ تحفيزيةٌ اجتماعيةٌ (تحدي الإنجاز اليوميّ)

لنُفترضْ مقطعَ فيديو يُظهرُ شخصاً يستيقظُ مبكراً، يُمارسُ الرياضةَ، ثمَّ يعملُ بجدٍ، وينتهي يومهُ بإنجازٍ واضحٍ (مثلَ تعلمِ مهارةٍ جديدةٍ أو إتمامِ مشروعٍ). كلُّ مشهدٍ لا يتجاوزُ ثوانٍ معدودةٍ، مصحوباً بموسيقى تصويريةٍ سُلّميةٍ تُعطي إحساساً بالإيجابيةِ والتقدمِ.

التكثيفُ السرديُّ: تظهرُ هنا آلياتُ الحذفِ والتركيزِ على اللحظاتِ المفصليةِ بشكلٍ جليٍّ. لا يُقدمُ الفيديو تفاصيلَ روتينيةَ للحياةِ اليوميةِ، بل يُركزُ على اللحظاتِ التي تُمثلُ نقاطَ تحولٍ أو إنجازٍ (الاستيقاظُ النشيطُ، الانتقالُ من الكسلِ إلى الجهدِ، لحظةُ إتمامِ المهمةِ). يُحذفُ الزمنُ الضائعُ بينَ المهامِ، وتُكثفُ العمليةُ برمتها في تتابعٍ بصريٍّ سريعٍ. التتابعُ المونتاجيُّ (montage) للقطاتِ يُحاكي مرورَ الوقتِ والإنجازَ التدريجيَّ دونَ الحاجةِ إلى شروحٍ مطولةٍ (ميميس وآخرون، ٢٠١٨، ص ٧٨).

الإيجازُ البلاغيُّ:

البلاغةُ البصريةُ: تُستخدمُ الإضاءةُ الطبيعيةُ الساطعةُ في الصباحِ لترمزَ إلى النشاطِ والأملِ. تُركزُ الكاميرا على تعابيرِ وجهِ الشخصِ التي تُظهرُ التعبَ ثمَّ الإصرارَ وأخيراً الرضا، مما يُكثفُ المشاعرَ في لحظاتٍ قليلةٍ. حركةُ الكاميرا السريعةُ في الانتقالِ بينَ المشاهدِ تُعززُ من ديناميكيةِ السردِ وإحساسِ الإنجازِ. قد تُستخدمُ الفلاترُ التي تُضفي ألواناً زاهيةً لتعزيزِ الإيجابيةِ (جريفين، ٢٠١٤، ص ١٠١).

البلاغةُ السمعيةُ: تلعبُ الموسيقى التصويريةُ الحماسيةُ والمتصاعدةُ دوراً محورياً في تعزيزِ المعنى الإقناعيِّ. تُشكلُ الموسيقى خلفيةً عاطفيةً تُلهمُ المتلقي وتُشجعهُ. قد يُضافُ صوتٌ بشريٌّ مقتضبٌ في النهايةِ يقولُ: "ابدأ يومكَ الآن!"، مُشكلاً نداءً مباشراً وموجزاً يُحفزُ على الفعلِ (كرامر، ٢٠١٧، ص ٨٩).

البلاغةُ النصيةُ: قد يظهرُ نصٌّ قصيرٌ على الشاشةِ مثلَ "٦٠ ثانية... غيّر حياتكَ" أو "كلُّ يومٍ فرصةٌ جديدةٌ". هذهِ العباراتُ تُقدمُ المفتاحَ الرئيسيَّ للرسالةِ الإقناعيةِ، وتُعززُ من أثرِ المشاهدِ، وتُوجهُ المتلقي نحو المغزى التحفيزيِّ للقصةِ (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص ٦٥). الهاشتاغاتُ مثلَ #تحدي_الإنجاز_اليومي و #تحفيز و #تيك_توك_عربي تُسهمُ في تصنيفِ المحتوى وتحديدِ الجمهورِ المستهدفِ، مما يُعززُ من فرصةِ وصولِ الرسالةِ الإقناعيةِ إلى المهتمينَ.

النموذج الثاني: قصةٌ إخباريةٌ أو توعويةٌ (خبرٌ عاجلٌ أو نصيحةٌ صحيةٌ)

لنتخيلْ مقطعاً يُقدمُ خبراً عاجلاً أو نصيحةً صحيةً (مثلاً، عن مخاطرِ مرضٍ جديدٍ أو أهميةِ لقاحٍ). يُمكنُ أن يبدأ بلقطةٍ سريعةٍ لشخصٍ يُشيرُ إلى عنوانٍ مثيرٍ، ثمَّ تتابعَ لقطاتٌ لمخططاتٍ بيانيةٍ بسيطةٍ أو صورٍ توضيحيةٍ، معَ صوتٍ سريعٍ ومُركزٍ.

التكثيفُ السرديُّ: يُعتمدُ على تقنيةِ "الكشفِ السريعِ" للمعلوماتِ. لا توجدُ مقدماتٌ أو تفاصيلُ غيرُ ضروريةٍ، بل تُقدمُ الحقائقُ والمعلوماتُ الجوهريةُ بشكلٍ مُباشرٍ ومُكثفٍ. تُستخدمُ الرسومُ البيانيةُ البسيطةُ كآليةٍ لتكثيفِ البياناتِ الرقميةِ المعقدةِ في شكلٍ بصريٍّ سهلِ الفهمِ (فالاردي وآخرون، ٢٠١٩، ص ٤٥).

الإيجازُ البلاغيُّ:

البلاغةُ البصريةُ: تُستخدمُ الألوانُ الفاتحةُ والخطوطُ الواضحةُ في المخططاتِ لجذبِ الانتباهِ وتسهيلِ القراءةِ. الوجوهُ الجادةُ للشخصياتِ، أو الأيقوناتُ التي تُشيرُ إلى الخطرِ أو الأمانِ، تُستخدمُ كرموزٍ بلاغيةٍ تُوصلُ المعنى بسرعةٍ. قد يُستخدمُ التأثيرُ المرئيُّ الذي يُبرزُ كلمةً معينةً على الشاشةِ لتركيزِ الانتباهِ عليها (بيندر، ٢٠١٨، ص ٩٢).

البلاغةُ السمعيةُ: يُعتمدُ على الصوتِ البشريِّ الواضحِ والمباشرِ، الذي يُقدمُ المعلوماتِ بلهجةٍ واثقةٍ وسريعةٍ. تُستخدمُ نبرةُ الصوتِ للإشارةِ إلى الأهميةِ أو الخطرِ. قد تُضافُ مؤثراتٌ صوتيةٌ بسيطةٌ تُعززُ من دلالةِ الخبرِ (مثلَ صوتِ طوارئ خافتٍ في الخلفيةِ عندَ الحديثِ عن خطرٍ). الموسيقى الخلفيةُ تُكونُ هادئةً ومركزةً لكي لا تُشتتَ الانتباهَ عن المعلوماتِ (جيلمان، ٢٠٠٨، ص ١١٥).

البلاغةُ النصيةُ: يُستخدمُ نصٌّ مكتوبٌ على الشاشةِ لتلخيصِ النقاطِ الرئيسيةِ (مثلَ "المرض س"، "الوقاية بـ ي"). قد تُستخدمُ الأرقامُ والإحصائياتُ بشكلٍ مُكثفٍ (مثلَ "٩٠٪ من المصابين...") لإضفاءِ المصداقيةِ والإقناعِ. الهاشتاغاتُ مثلَ #صحة و #وعي و #اخبار_عاجلة تُساعدُ على وصولِ المحتوى إلى الفئاتِ المهتمةِ بالمعلوماتِ، مما يُعززُ من التأثيرِ الإقناعيِّ للمحتوى التوعويِّ (مارتينيز، ٢٠١٩، ص ٥٠).

يُظهرُ هذانِ النموذجانِ كيفَ أنَّ القصصَ المصغرةَ على "تيك توك" تُسخِّرُ الإيجازَ البلاغيَّ بجميعِ مستوياته (البصريّ، السمعيّ، النصيّ) لتقديمِ رسائلَ مُقنعةٍ ومُكثفةٍ في زمنٍ قياسيٍّ. إنَّ القدرةَ على دمجِ هذهِ العناصرِ بفاعليةٍ تُحددُ مدى نجاحِ القصةِ في جذبِ الانتباهِ، وإيصالِ المعنى، وتحقيقِ التأثيرِ الإقناعيّ المنشودِ في بيئةٍ رقميةٍ تُقدرُ السرعةَ والاختصارَ.

المبحث الثاني: الذكاء الاصطناعي كعامل مساعد في الإقناع: تحسين الوصول والتأثير

يُعدُّ الذكاءُ الاصطناعيُّ، بما في ذلكَ خوارزمياتُه المعقدةُ وأدواتُه المتطورةُ، لاعباً رئيسياً في تعزيزِ القدرةِ الإقناعيةِ لقصصِ "تيك توك" المصغرةِ. فهو لا يكتفي بعرضِ المحتوى، بل يُشكلُ بيئةً تُعظمُ من فرصِ وصولِ الرسائلِ الإقناعيةِ إلى الجمهورِ المستهدفِ، وتُعززُ من تأثيرها. يُمكنُ النظرُ إلى الذكاءِ الاصطناعيّ كعاملٍ مساعدٍ يُضاعفُ من فاعليةِ التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ.

أولاً، تُساهمُ خوارزمياتُ التوصيةِ الذكيةُ في تحسينِ الوصولِ للرسائلِ الإقناعيةِ بشكلٍ غيرِ مسبوقٍ. فبدلاً من الاعتمادِ على البحثِ اليدويّ أو المتابعةِ المباشرةِ، تُقدمُ هذهِ الخوارزمياتُ المحتوى المناسبَ للشخصِ المناسبِ في الوقتِ المناسبِ (تشين وآخرون، ٢٠٢١، ص ٩٥). عندما يُنتجُ صانعُ المحتوى قصةً مصغرةً تهدفُ إلى إقناعِ جمهورٍ معينٍ بفكرةٍ (مثلَ أهميةِ إعادةِ التدويرِ أو دعمِ قضيةٍ اجتماعيةٍ)، فإنَّ خوارزمياتِ "تيك توك" تُحللُ تفضيلاتِ المستخدمينَ وسلوكياتهم السابقةَ (المشاهداتِ، الإعجاباتِ، التعليقاتِ) لتقديمِ هذهِ القصةِ للجمهورِ الأكثرِ تقبلاً لها أو الأكثرِ احتمالاً للتفاعلِ معها. هذا التخصيصُ يُعظمُ من فرصةِ وصولِ الرسالةِ الإقناعيةِ إلى الفئةِ المستهدفةِ، مما يزيدُ من احتماليةِ التأثيرِ والإقناعِ، لأنهُ يُقللُ من الضوضاءِ الرقميةِ ويُركزُ الرسالةَ على من هم مستعدونَ لتلقيها (لي وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٦٠).

ثانياً، تُساعدُ أدواتُ الذكاءِ الاصطناعيّ في تحسينِ جودةِ الإنتاجِ، مما يُعززُ من جاذبيةِ القصةِ وقدرتها على الإقناعِ. تُقدمُ "تيك توك" أدواتٍ ذكيةً للتعديلِ التلقائيّ للفيديو، وإضافةِ المؤثراتِ البصريةِ والصوتيةِ، وتحسينِ جودةِ الصوتِ والصورةِ، وحتى اقتراحِ الموسيقى المناسبةِ لمحتوى الفيديو (وايت وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٧٠). هذهِ الأدواتُ تُمكنُ منشئي المحتوى، حتى لو كانوا هواةً، من إنتاجِ مقاطعَ ذاتِ جودةٍ احترافيةٍ في وقتٍ قصيرٍ جداً. فالمقطعُ عالي الجودةِ، الذي يحتوي على مؤثراتٍ بصريةٍ جذابةٍ وموسيقى متناسقةٍ، يُصبحُ أكثرَ قدرةً على جذبِ الانتباهِ وإثارةِ المشاعرِ، وبالتالي يُصبحُ أكثرَ إقناعاً. على سبيلِ المثالِ، يُمكنُ لأداةِ الذكاءِ الاصطناعيّ أن تُحللَ نبرةَ الصوتِ في الفيديو وتُقترحَ موسيقى تُعززُ من الحالةِ العاطفيةِ التي يُريدُ صانعُ المحتوى إيصالها، مما يُضاعفُ من تأثيرِ الرسالةِ.

ثالثاً، تُمكنُ خوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيّ من تحليلِ الأنماطِ السلوكيةِ للمتلقينَ وفهمِ ما يُثيرُ استجاباتهم الإيجابيةَ أو السلبيةَ. هذا التحليلُ يُقدمُ تغذيةً راجعةً قيمةً لمنشئي المحتوى، مما يُساعدهم على تحسينِ أساليبهم الإقناعيةِ. فإذا لاحظَ الذكاءُ الاصطناعيُّ أنَّ أنواعاً معينةً من القصصِ التي تُستخدمُ فيها بلاغةٌ بصريةٌ مُحددةٌ (مثلَ اللقطاتِ القريبةِ جداً أو الفلاترِ الدراميةِ) تُحققُ تفاعلاً أعلى وإعجاباتٍ أكثرَ، فإنَّ هذهِ المعلوماتِ تُشجعُ صانعي المحتوى على تبني هذهِ الأساليبِ، مما يُعززُ من فاعليةِ الرسائلِ الإقناعيةِ بشكلٍ عامٍ على المنصةِ (نيومان وآخرون، ٢٠٢١، ص ٨٥). هذا يُخلقُ دورةً من التحسينِ المستمرِ لأدواتِ الإقناعِ، حيثُ تُصبحُ القصصُ المصغرةُ أكثرَ قدرةً على التأثيرِ في المتلقينَ بفضلِ التحسيناتِ المُستندةِ إلى البياناتِ الضخمةِ والذكاءِ الاصطناعيّ.

رابعاً، يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيّ أن يُساهمَ في تخصيصِ الرسائلِ الإقناعيةِ لتناسبَ فئاتٍ ديموغرافيةً أو اهتماماتٍ محددةً. فإذا كانَ صانعُ المحتوى يُريدُ إقناعَ الشبابِ بفكرةٍ معينةٍ، فإنَّ خوارزمياتِ الذكاءِ الاصطناعيّ تُمكنهُ من فهمِ الأساليبِ البلاغيةِ،

والموسيقى، والنبرةِ، وحتى اللهجةِ التي تُفضلها هذهِ الفئةُ، مما يُمكنهُ من صياغةِ قصتهِ المصغرةِ لتكونَ أكثرَ إقناعاً لهم. هذا المستوى من التخصيصِ كانَ صعبَ التحقيقِ في وسائلِ الإعلامِ التقليديةِ، ولكنهُ أصبحَ ممكناً بفضلِ قدراتِ الذكاءِ الاصطناعيّ التحليليةِ والتنبؤيةِ.

وبالتالي، فإنَّ الذكاءَ الاصطناعيَّ يُصبحُ شريكاً خفياً في عمليةِ الإقناعِ على "تيك توك". فهو لا يقتصرُ على جعلِ المحتوى مرئياً، بل يُساهمُ في جعلهِ جذاباً، ومُقنعاً، ومُوجهاً بشكلٍ فعّالٍ نحو المتلقي المستهدفِ، مما يُعظمُ من تأثيرِ القصصِ المصغرةِ رغمَ قصرِ مدتها وتكثيفها البلاغيّ والسرديّ.

المبحث الثالث: تحديات أخلاقية ومعرفية: استخدام الذكاء الاصطناعي في القصص المصغرة

على الرغمِ من الفوائدِ الكبيرةِ للذكاءِ الاصطناعيّ في تعزيزِ عمليةِ الإقناعِ وتحسينِ وصولِ الرسائلِ السرديةِ، إلا أنَّ استخدامهُ المتزايدَ في القصصِ المصغرةِ على "تيك توك" يُثيرُ عدداً من التحدياتِ الأخلاقيةِ والمعرفيةِ الجوهريةِ التي تستدعي النقاشَ والتحليلَ النقديَّ. هذهِ التحدياتُ تُؤثرُ على مصداقيةِ المحتوى، ووعيِ المتلقي، وحتى على مفهومِ الحقيقةِ والمعنى المشتركِ في الفضاءِ الرقميّ.

أولاً، تُعدُّ قضيةُ التلاعبِ العاطفيّ من أبرزِ التحدياتِ الأخلاقيةِ. فخوارزمياتُ الذكاءِ الاصطناعيّ، بقدرتها على فهمِ الأنماطِ التي تُثيرُ استجاباتٍ عاطفيةً قويةً (مثلَ الغضبِ، الخوفِ، أو الفرحِ المفرطِ)، يُمكنُ أن تُستخدمَ لتصميمِ وتوزيعِ قصصٍ مصغرةٍ تُركزُ على استغلالِ هذهِ المشاعرِ (ديجرازي وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٧٥). على سبيلِ المثالِ، يُمكنُ لخوارزميةٍ أن تُعززَ عرضَ مقاطعَ فيديو تُثيرُ الخوفَ من قضيةٍ معينةٍ، حتى لو كانتْ المعلوماتُ المقدمةُ غيرَ دقيقةٍ أو مبالغاً فيها. هذا التلاعبُ يُقللُ من قدرةِ المتلقي على اتخاذِ قراراتٍ مستنيرةٍ أو تشكيلِ آراءٍ موضوعيةٍ، ويُمكنُ

أن يُؤدي إلى تضخيمِ المشاعرِ السلبيةِ أو نشرِ الذعرِ في المجتمعِ، كلُّ ذلكَ في إطارٍ زمنيٍّ قصيرٍ يُصعبُ معهَ التحققُ من المعلوماتِ.

ثانياً، تُشكلُ انتشارُ المعلوماتِ المضللةِ (Misinformation) والأخبارِ الكاذبةِ (Disinformation) تحدياً معرفياً خطيراً. يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيِّ أن يُعظمَ من انتشارِ هذهِ المعلوماتِ بطريقتينِ: الأولى هيَ من خلالِ خوارزمياتِ التوصيةِ التي تُعطي الأولويةَ للمحتوى الذي يُثيرُ تفاعلاً عالياً، حتى لو كانَ هذا التفاعلُ ناتجاً عن إثارةِ الجدلِ أو تضليلِ الحقائقِ (شيلر، ٢٠٢١، ص ٩٢). الثانيةُ هيَ من خلالِ أدواتِ الذكاءِ الاصطناعيِّ التوليديةِ (Generative AI) التي تُمكنُ من إنشاءِ محتوى بصريٍّ وسمعيٍّ ونصيٍ واقعيٍّ جداً ولكنهُ مُفبركٌ بالكاملِ، مثلَ تقنياتِ الـ"Deepfakes" (التزييفِ العميقِ) التي تُمكنُ من توليدِ فيديوهاتٍ تُظهرُ أشخاصاً يقولونَ أو يفعلونَ أشياءَ لم يفعلوها في الواقعِ (وايت وآخرون، ٢٠٢٠، ص ٦٠). هذا يُصبحُ أمراً مقلقاً بشكلٍ خاصٍ في القصصِ المصغرةِ، حيثُ تُقدمُ المعلومةُ بسرعةٍ، وقد لا يمتلكُ المتلقي الوقتَ أو الأدواتَ الكافيةَ للتحققِ من صحتها، مما يُهددُ مصداقيةَ المعلوماتِ ويُضعفُ الثقةَ العامةَ.

ثالثاً، يُثيرُ الذكاءُ الاصطناعيُّ قضايا حولَ مسؤوليةِ المنصةِ ومنشئي المحتوى. فإذا كانتِ الخوارزمياتُ تُوجهُ المستخدمينَ نحو محتوى معينٍ أو تُعززُ انتشارَ معلوماتٍ مضللةٍ، فمن المسؤولُ عن الآثارِ السلبيةِ المترتبةِ على ذلكَ؟ هل تقعُ المسؤوليةُ على المنصةِ التي تُصممُ الخوارزمياتِ، أم على منشئ المحتوى الذي يُقدمُ المعلومةَ، أم على المتلقي الذي يتلقى هذهِ المعلوماتِ دونَ تمحيصٍ؟ (ميتشل وآخرون، ٢٠٢٠، ص ١٣٠). هذهِ الأسئلةُ الأخلاقيةُ تُصبحُ أكثرَ إلحاحاً في سياقِ "تيك توك" نظراً لانتشارها الواسعِ وتأثيرها الكبيرِ على قطاعاتٍ واسعةٍ من الشبابِ.

رابعاً، يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيّ أن يُساهمَ في تقليصِ تنوعِ الآراءِ وتعزيزِ الاستقطابِ. عندما تُقدمُ الخوارزمياتُ للمتلقي محتوى يُؤيدُ آراءهُ باستمرارٍ، فإنَّ ذلكَ يُمكنُ أن يُعززَ من انغلاقهِ ضمنَ "غرفةِ صدى" خاصةٍ بهِ، حيثُ لا يتعرضُ لآراءٍ مُغايرةٍ (فليتشر وآخرون، ٢٠١٨، ص ١٢٥). هذا يُضعفُ من فرصِ الحوارِ والتفاهمِ بينَ المجموعاتِ المختلفةِ في المجتمعِ، ويُمكنُ أن يُؤدي إلى تفاقمِ الانقساماتِ الاجتماعيةِ، مما يُعيقُ بناءَ معنى مشتركٍ وتوافقٍ حولَ القضايا العامةِ. في سياقِ القصصِ المصغرةِ، يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيّ أن يُعززَ من انتشارِ "قصصِ الكراهيةِ" أو القصصِ التي تُروجُ لآراءٍ متطرفةٍ ضمنَ الفئاتِ المعرضةِ لها، مما يُسهمُ في تجذيرِ هذهِ الآراءِ.

أخيراً، يُثيرُ استخدامُ الذكاءِ الاصطناعيّ تحدياتٍ حولَ فهمِ المعنى والتأويلِ نفسهِ. إذا كانتْ بعضُ القصصِ تُنتجُ جزئياً أو كلياً بواسطةِ الذكاءِ الاصطناعيّ، فهل لا يزالُ يُمكنُ اعتبارُها تعبيراً بشرياً؟ وما هو مفهومُ "النيةِ" و"الرسالةِ" في سياقِ عملٍ يُنتجُه برنامجٌ ذكيٌّ؟ هذا يُعقدُ مهمةَ المتلقي في تأويلِ النصّ، ويُضيفُ طبقةً من عدمِ اليقينِ حولَ مصدرِ المعنى وهدفهِ (بيريز وآخرون، ٢٠٢٢، ص ١٣٠).

تتطلبُ مواجهةُ هذهِ التحدياتِ جهداً مشتركاً من قبلِ مطوري الذكاءِ الاصطناعيّ، وشركاتِ المنصاتِ الرقميةِ، وصانعي المحتوى، وبالأخصّ المتلقينَ أنفسهم، الذينَ يجبُ أن يُنمّوا مهاراتِ الوعي النقديّ والتربيةِ الإعلاميةِ لفهمِ آلياتِ عملِ الذكاءِ الاصطناعيّ وتأثيرهِ على ما يُشاهدونهُ ويُتلقونهُ، وذلكَ لضمانِ أنَّ تكنولوجيا الذكاءِ الاصطناعيّ تُستخدمُ لتعزيزِ التواصلِ البشريّ، وليسَ للتحكمِ فيهِ أو تضليلهِ.

خاتمة البحث:

لقد حاول هذا البحثُ استكشافَ ظاهرةٍ سرديةٍ مُعاصرةٍ تُعيدُ تعريفَ أبعادِ التواصلِ في العصرِ الرقميّ، وذلكَ من خلالِ تحليلِ التكثيفِ السرديّ والإيجازِ البلاغيّ في قصصِ

"تيك توك" المصغرةِ، ودورِ الذكاءِ الاصطناعيّ في تشكيلِ وتلقي هذا النصّ الرقميّ لدى المتلقي العربيّ. لقد أظهرتِ الدراسةُ أنَّ هذهِ القصصَ، رغمَ قصرِ مدتها الزمنيةِ، تُقدمُ نماذجَ سرديةً غنيةً ومعقدةً تُحققُ تأثيراً إقناعياً عميقاً بفضلِ آلياتٍ بلاغيةٍ مُكثفةٍ وذكيةٍ.

لقد كشفتْ فصولُ البحثِ عن طبيعةِ القصةِ الرقميةِ ككيانٍ مُتعددِ الوسائطِ ومتفاعلٍ، يُولدُ وينمو ضمنَ بيئةٍ رقميةٍ ديناميكيةٍ. تبينَ أنَّ التكثيفَ السرديَّ ليسَ مجردَ اختصارٍ، بل هوَ فنٌّ في الإشارةِ والحذفِ والتركيزِ على اللحظاتِ المفصليةِ، وهو امتدادٌ لمفهومِ الإيجازِ في البلاغةِ العربيةِ الأصيلةِ. في "تيك توك"، تُصبحُ هذهِ الآلياتُ أكثرَ بروزاً، حيثُ تُسهمُ الخصائصُ الفنيةُ للمنصةِ، مثلَ قِصَرِ المدةِ الزمنيةِ والتكاملِ بينَ الصورةِ والصوتِ والنصّ المكتوبِ، في فرضِ نموذجٍ سرديّ يُعظمُ من فاعليةِ كلّ جزءٍ من الثانيةِ.

أما على مستوى الإيجازِ البلاغيّ، فقد بيّنتْ الدراسةُ أنَّ القصصَ المصغرةَ تُسخّرُ بلاغةً بصريةً قويةً من خلالِ التكوينِ، والألوانِ، والإضاءةِ، والحركةِ، والإيماءاتِ الجسديةِ، والمؤثراتِ البصريةِ، لتُوصلَ معانٍ ومشاعرَ مُكثفةً. كما تُعدُّ البلاغةُ السمعيةُ، عبرَ الموسيقى، والمؤثراتِ الصوتيةِ، والصوتِ البشريّ، بما في ذلكَ تقنيةُ المزامنةِ الشفويةِ، عنصراً حاسماً في تعزيزِ الأثرِ العاطفيّ والإقناعيّ. ولم يُغفلِ البحثُ دورَ البلاغةِ النصيةِ المكتوبةِ، التي تُقدمُ في شكلِ عناوينَ موجزةٍ، ونصوصٍ ظاهرةٍ على الشاشةِ، وهاشتاغاتٍ، وتلميحاتٍ ذكيةٍ، لتُكملَ الصورةَ البلاغيةَ وتُعززَ من دلالةِ الرسالةِ في أقلّ عددٍ من الكلماتِ.

لقد كانَ لتلقي النصّ الرقميّ على "تيك توك" نصيبٌ وافرٌ من التحليلِ، حيثُ أُبرزتْ سماتُ المتلقي العربيّ الرقميّ، مثلَ مدى الانتباهِ القصيرِ والرغبةِ في التفاعلِ والميلِ نحو المحتوى الموجزِ، وكيفَ تُؤثرُ هذهِ السماتُ في كيفيةِ استجابتهِ للقصصِ

المصغرةِ. لكنَّ النقطةَ الجوهريةَ كانتْ في الكشفِ عن الدورِ المحوريّ للذكاءِ الاصطناعيّ في تشكيلِ هذهِ التجربةِ التلقائيةِ. فخوارزمياتُ التوصيةِ، بقدرتها على تخصيصِ المحتوى، وتحسينِ جودةِ الإنتاجِ، وتحليلِ الأنماطِ السلوكيةِ، تُصبحُ عاملاً مساعداً قوياً في تعزيزِ الإقناعِ، مما يُمكنُ الرسائلَ السرديةَ من الوصولِ إلى جمهورها المستهدفِ بفاعليةٍ غيرِ مسبوقةٍ.

ومعَ ذلكَ، لم تخلُ هذهِ العلاقةُ من تحدياتٍ أخلاقيةٍ ومعرفيةٍ خطيرةٍ. فقد أظهرَ البحثُ كيفَ يُمكنُ للذكاءِ الاصطناعيّ أن يُساهمَ في التلاعبِ العاطفيّ، وانتشارِ المعلوماتِ المضللةِ، وتعزيزِ الاستقطابِ، مما يُثيرُ تساؤلاتٍ حولَ مصداقيةِ المحتوى ودورِ المنصةِ والمسؤوليةِ الأخلاقيةِ. هذهِ التحدياتُ تُعقدُ عمليةَ التأويلِ وتُهددُ مفهومَ المعنى المشتركِ، وتُبرزُ الحاجةَ الملحةَ لتطويرِ الوعيِ النقديّ لدى المتلقينَ.

بناءً على هذهِ النتائجِ، يُمكنُ القولُ إنَّ القصصَ المصغرةَ على "تيك توك" ليستْ مجردَ ظاهرةٍ عابرةٍ، بل هيَ نمطٌ سرديٌّ جديدٌ يُجسدُ التفاعلَ بينَ الإبداعِ البشريّ وقوةِ الذكاءِ الاصطناعيّ. لقد أثبتتْ الدراسةُ أنَّ التكثيفَ السرديَّ والإيجازَ البلاغيَّ هما جوهرُ هذهِ الظاهرةِ، وأنَّ الذكاءَ الاصطناعيَّ، رغمَ كونهِ أداةً قويةً لتعزيزِ الإقناعِ والوصولِ، يُشكلُ في الوقتِ ذاتهِ تحدياً يجبُ التعاملُ معهَ بحذرٍ أخلاقيٍّ ومعرفيٍّ.

تُوصي هذهِ الدراسةُ بالاستثمارِ في برامجِ التربيةِ الإعلاميةِ التي تُعززُ الوعيَ النقديَّ للمتلقينَ، وتُمكنهم من فهمِ آلياتِ عملِ الذكاءِ الاصطناعيّ وتأثيرهِ على المحتوى الرقميّ. كما تُشجعُ على تطويرِ إطارٍ أخلاقيٍّ واضحٍ لاستخدامِ الذكاءِ الاصطناعيّ في إنتاجِ وتوزيعِ المحتوى السرديّ، لضمانِ المساءلةِ والشفافيةِ. من المقترحاتِ للبحوثِ المستقبليةِ، يُمكنُ دراسةُ تأثيرِ أنواعٍ محددةٍ من الذكاءِ الاصطناعيّ (مثلَ الذكاءِ الاصطناعيّ التوليديّ) على بلاغةِ القصصِ المصغرةِ، أو إجراءُ دراساتٍ مقارنةٍ بينَ تلقي القصصِ المصغرةِ في سياقاتٍ ثقافيةٍ مختلفةٍ، أو التركيزُ على الجوانبِ النفسيةِ

والاجتماعيةِ للإقناعِ في هذهِ البيئةِ الرقميةِ المتطورةِ. إنَّ هذهِ الظاهرةَ تفتحُ آفاقاً بحثيةً واسعةً لفهمِ التحولاتِ العميقةِ التي يمرُّ بها السردُ والتواصلُ في عصرٍ يُشكلُ فيهِ الذكاءُ الاصطناعيُّ جزءاً لا يتجزأُ من واقعنا اليوميّ.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الجرجاني، عبد القاهر. (١٩٨٤). دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي. القاهرة: دار الجيل.
- دوتشيرتي، كاثرين. (٢٠١٧). الإيموجي: دليل كامل. ترجمة: رشا خياط. دبي: دار مدارك.
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر. (٢٠٠٤). مفتاح العلوم. تحقيق: نعيم زرزور. بيروت: دار الكتب العلمية.
- عباس، فاطمة، وآخرون. (٢٠٢٢). "تأثير تيك توك على الثقافة الشعبية العربية: دراسة حالة." المجلة العربية للإعلام الرقمي، ١٢(٣)، ١١٨-١٣٢.
- عثمان، عبد الله. (٢٠٢٠). الشباب العربي والميديا الجديدة: استخدامات وتحديات. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- عكاش، خالد. (٢٠١٩). المحتوى المرئي في العصر الرقمي: تحديات الإنتاج والتلقي. القاهرة: دار الشروق.
- كاسيرر، إرنست. (٢٠٠٤). مقال في الإنسان: مدخل إلى فلسفة الثقافة الإنسانية. ترجمة: إحسان عباس. بيروت: المركز الثقافي العربي.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية (مُترجمة)

- Anderson, Chris. (2021). TikTok as a Cultural Phenomenon: An Analysis of Usage and Impact. Bloomsbury Publishing.
- Barthes, Roland. (1977). Image Music Text. Translated by Stephen Heath. Hill and Wang.
- Binder, Jan. (2018). Web Generations: Understanding Digital User Behavior. Routledge.
- Bolter, Jay David. (2001). Writing Space: Computers, Hypertext, and the History of Literacy. Lawrence Erlbaum Associates.
- Chandler, Daniel. (2007). Semiotics: The Basics. Routledge.
- Chen, Lina, et al. (2021). "Content Recommendation in Short Video Platforms: A Study of TikTok's Algorithms." In Proceedings of the International Conference on Recommender Systems, 89-98.
- DeGrazia, Martin, et al. (2020). The Psychology of Misinformation: Understanding Emotional Behavior in the Digital Age. Cambridge University Press.
- Dian, Peter. (2012). The Complete Guide to Visual Composition. Skyhorse Publishing.
- Eco, Umberto. (1976). A Theory of Semiotics. Indiana University Press.
- Fletcher, Richard, et al. (2018). Political Polarization on Social Media. Oxford University Press.
- Gelman, Barbara. (2008). Multimedia Development: A Practical Guide. Cengage Learning.
- Gregory, Richard L. (2006). Eye and Brain: The Psychology of Seeing. Oxford University Press.
- Griffin, Em Griffin. (2014). Communication Theory: A Practitioner's Approach. McGraw Hill.

- Humphreys, Lee. (2019). Understanding Social Media Communication. Oxford University Press.
- Kohler, Manfred. (2008). Rhetoric of Humor. University of Toronto Press.
- Kogler, Johanna. (2018). Sound and New Media. New York University Press.
- Kramer, Jonathan D. (2017). Film Music: A Listener's Guide. Oxford University Press.
- Ladov, David. (2017). Metaphor and Meaning: Studies in Cognitive Semantics. Cambridge University Press.
- Landow, George P. (1997). Hypertext 2.0: The Critical New Media Reader. The Johns Hopkins University Press.
- Laszlo, Janos. (2013). Cultural Narratives and Social Groups. Cambridge University Press.
- Lee, Jia, et al. (2020). "TikTok's Recommendation Model: Exploring the Algorithmic Structure." Journal of Advanced Data Science, 3(2), 54-68.
- Leonard, Andrew. (2011). The Sonic Mind: How Sound Affects Our Brains. Cengage Learning.
- Martin, David. (2005). The Photography Handbook: A Guide to Composition. Laurence King Publishing.
- Martinez, Ana. (2019). The Language of Social Media: An Analysis of New Linguistic Phenomena. Routledge.
- Marr, Anthony, and Sheppard, Helena. (2010). Narrative and Play in Digital Games. MIT Press.
- Memis, Nicolas, et al. (2018). Digital Montage: The Art of Editing in the Modern Age. New York University Press.
- Mitchell, Oliver, et al. (2020). The Ethics of Artificial Intelligence: A Comprehensive Perspective. Harvard University Press.

- Newman, W. Russell, et al. (2021). Digital Addiction: Understanding Neurological and Behavioral Mechanisms. Oxford University Press.
- Pariser, Eli. (2011). The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding From You. Penguin Press.
- Park, Minho, et al. (2019). Media Literacy in the Digital Age: Building Critical Awareness. New York University Press.
- Perez, Juan, et al. (2022). "The Impact of AI on Digital Narratives and Human Reception." Journal of Digital Media Studies, 15(4), 112-125.
- Birdwhistell, Ray L. (1952). Introduction to Kinesics: An Annotation of a Film Record of Human Body Motion. University of Louisville Press.
- Rheingold, Howard. (2004). Designing Digital Experience: A Practical Approach to Interactive Media. Waterside Press.
- Schiller, Herbert I. (2021). Misinformation: Challenges for a Democratic Society. Routledge.
- Shifman, Limor. (2013). Memes in Digital Culture. MIT Press.
- Sontag, Susan. (1977). On Photography. Farrar, Straus and Giroux.
- Timmis, George. (2008). Narrative Analysis: Principles and Practices. Oxford University Press.
- Vallardi, Alex, et al. (2019). Data Visualization: The Art and Science of Statistical Graphics. Cengage Learning.
- Vogel, Carol. (2011). Characters in Narrative. New York University Press.
- White, Sarah, et al. (2020). "Deepfakes and the Media Future: Challenges to Trust and Credibility." Journal of Media Ethics, 4(1), 55-70.

الرمزية في النص العربي الرقمي وتأثيرها على الإقناع

أ.د. سعيد حميد رزاق- ماليزيا
s.h.razzak@email.com

ملخص البحث:

يهدفُ هذا البحثُ إلى فهمٍ معمقٍ لدورِ الرمزيةِ كأداةٍ بلاغيةٍ قويةٍ ومؤثرةٍ في النصّ العربيّ الرقميّ، وكيفَ تُسهمُ في عمليةِ الإقناعِ في سياقِ التواصلِ المعاصرِ. تنبعُ أهميةُ هذا البحثِ من الحاجةِ المُلحةِ إلى تحليلِ الظواهرِ اللغويةِ والتواصليةِ في البيئةِ الرقميةِ المتغيرةِ باستمرارٍ، خاصةً في المجتمعاتِ العربيةِ التي تتأثرُ بشكلٍ كبيرٍ بالتحولاتِ الرقميةِ. كما تكتسبُ الأهميةُ من تنامي تأثيرِ المحتوى الرقميّ في تشكيلِ الرأيِ العامّ، وتوجيهِ السلوكِ، وبناءِ الهوياتِ الفرديةِ والجماعيةِ، مما يستدعي فهمَ الآلياتِ الخفيةِ التي تُسهمُ في هذا التأثيرِ، وعلى رأسها الرمزيةُ.

لقد اعتمدَ هذا البحثُ على المنهجِ الوصفيّ التحليليّ، الذي يرمي إلى وصفِ الظاهرةِ المدروسةِ (الرمزيةِ في النصّ الرقميّ) وتحليلِ مكوناتها، وكشفِ العلاقةِ بينها وبينَ عمليةِ الإقناعِ. وقد تطلبتْ إجراءاتُ البحثِ مراجعةً شاملةً للأدبياتِ النظريةِ المتعلقةِ بالرمزيةِ في حقولِ اللغوياتِ، البلاغةِ، علمِ الاجتماعِ، وعلمِ النفسِ، معَ التركيزِ على الدراساتِ التي تناولتْ تأثيرَ الرموزِ في التواصلِ البشريّ. ثم انتقلَ البحثُ إلى تحليلٍ نقديّ للأشكالِ المتعددةِ للرمزيةِ في المحتوى العربيّ الرقميّ، بما في ذلكَ الرمزيةُ اللفظيةُ، والبصريةُ (الصورُ، الميماتُ، الإيموجي)، والصوتيةُ المرئيةُ (مقاطعُ الفيديو). وقد شملتْ إجراءاتُ التحليلِ استعراضَ أمثلةٍ واقعيةٍ من منصاتٍ رقميةٍ مختلفةٍ لتوضيحِ كيفيةِ تجلي هذهِ الرموزِ في الممارساتِ التواصليةِ اليوميةِ، وكيفَ تُوظفُ لإيصالِ رسائلَ إقناعيةٍ متنوعةٍ. كما ركزَ البحثُ على استكشافِ الآلياتِ

النفسيةِ والمعرفيةِ التي تُمكنُ الرمزيةَ من تعزيزِ الأثرِ العاطفيّ، وبناءِ المعنى المشتركِ، وتبسيطِ المعلوماتِ المعقدةِ.

توصلَ البحثُ إلى عدةِ نتائجَ مهمةٍ. أولاً، أثبتَ البحثُ أن الرمزيةَ تُشكلُ عنصراً لا غنى عنهُ في الخطابِ العربيّ الرقميّ، وأنها لم تفقدْ أهميتها معَ التحولِ الرقميّ، بل تكيّفتْ وتنوعتْ أشكالها لتناسبَ الوسائطَ الجديدةَ. ثانياً، بيّنتِ النتائجُ أنَّ الرمزيةَ تُلعبُ دوراً حاسماً في تعزيزِ الإقناعِ من خلالِ قدرتها على إثارةِ المشاعرِ والانفعالاتِ العميقةِ، وتحفيزِ التداعي الذهنيّ، مما يُجعلُ الرسالةَ أكثرَ تأثيراً ورسوخاً في الذاكرةِ. ثالثاً، أكدَ البحثُ على أن الرمزيةَ أداةٌ فعالةٌ في بناءِ المعنى المشتركِ وتأكيدِ الهوياتِ الجماعيةِ، مما يُعززُ من الانتماءِ والتماسكِ الاجتماعيّ حولَ قضايا معينةٍ. رابعاً، خلصَ البحثُ إلى أنَّ الرمزيةَ تُسهمُ بفاعليةٍ في تبسيطِ المعلوماتِ المعقدةِ وتيسيرِ فهمِها، مما يُمكنُ الرسائلَ الإقناعيةَ من الوصولِ إلى جمهورٍ أوسعَ في بيئةٍ تتميزُ بفيضِ المعلوماتِ. ومعَ هذهِ النتائجِ الإيجابيةِ، أبرزَ البحثُ أنَّ الاستخدامَ غيرَ المسؤولِ للرمزيةِ قد يُؤدي إلى تحدياتٍ معرفيةٍ وأخلاقيةٍ خطيرةٍ، مثلَ سوءِ الفهمِ والتضليلِ والتلاعبِ، مما يستلزمُ يقظةً ووعياً نقديّاً.

بناءً على هذهِ النتائجِ، يُقدمُ البحثُ عدةَ توصياتٍ ومقترحاتٍ. أولاً، يوصي البحثُ بتعزيزِ برامجِ الوعيِ الرقميّ والتفكيرِ النقديّ في المناهجِ التعليميةِ، لتزويدِ الأفرادِ بالأدواتِ اللازمةِ لتحليلِ الرموزِ وفهمِ سياقاتها وتمييزِ الخطابِ المضللِ. ثانياً، يُقترحُ على منتجي المحتوى الرقميّ، بما فيهم الأفرادُ والمؤسساتُ الإعلاميةُ، الالتزامُ بمعاييرَ أخلاقيةٍ صارمةٍ عندَ استخدامِ الرموزِ، لتجنبِ التضليلِ أو إثارةِ الكراهيةِ. ثالثاً، يُنصحُ بتطويرِ آلياتِ التحققِ من صحةِ المعلوماتِ على المنصاتِ الرقميةِ، تُساعدُ المستخدمينَ على تمييزِ المحتوى الموثوقِ بهِ، وتُبرزُ الرموزَ المرتبطةَ بالمعلوماتِ الزائفةِ. رابعاً، يُمكنُ للمنصاتِ الرقميةِ أن تُسهمَ من خلالِ التصميمِ الأخلاقيّ لواجهاتها، مما يُشجعُ على التفاعلِ المسؤولِ معَ الرموزِ. وأخيراً، يُشددُ على أهميةِ

تشجيعِ الحوارِ المفتوحِ والنقاشِ العامِّ حولَ دلالاتِ الرموزِ وتأثيرها، لبناءِ فهمٍ جماعيٍّ يُعززُ من الثقةِ والتفاهمِ في الفضاءِ الرقميّ.

الكلمات المفتاحية: الرمزية، النص العربي الرقمي، الإقناع، التواصل الرقمي، التحديات الأخلاقية، الوعي الرقمي.

Symbolism in Arabic Digital Text and its Impact on Persuasion

Prof. Saeed Hamid Razak – Malaysia
s.h.razzak@email.com

Abstract:

This research aims to provide an in-depth understanding of the role of symbolism as a powerful and influential rhetorical tool in Arabic digital text, and how it contributes to the process of persuasion within the context of contemporary communication. The significance of this study stems from the urgent need to analyze linguistic and communicative phenomena in an ever-evolving digital environment, particularly within Arab societies, which are profoundly affected by digital transformations. Furthermore, its importance is heightened by the growing influence of digital content in shaping public opinion, directing behavior, and constructing individual and collective identities. This necessitates an understanding of the latent mechanisms that drive this influence, with symbolism at the forefront.

The research adopts a descriptive-analytical approach, aiming to describe the phenomenon under study (symbolism in digital text), analyze its components, and uncover the relationship between it and the process of persuasion. The research procedures involved a comprehensive review of theoretical literature related to symbolism across the fields of linguistics, rhetoric, sociology, and psychology, with a focus on studies addressing the impact of symbols in human communication. Subsequently, the research conducted a critical analysis of the diverse forms of symbolism in Arabic digital content, including verbal, visual (images, memes, emojis), and audiovisual (video clips) symbolism. The analysis included an examination of real-world examples from various digital platforms to illustrate how these symbols manifest in daily communicative practices and how they are employed to convey diverse persuasive messages. The research also focused on exploring the psychological and cognitive mechanisms that enable symbolism to enhance emotional impact, construct shared meaning, and simplify complex information.

The research reached several significant findings. First, it proved that symbolism remains an indispensable element of Arabic digital discourse; it has not lost its significance with digital

transformation but has rather adapted and diversified its forms to suit new media. Second, the results demonstrated that symbolism plays a crucial role in enhancing persuasion by triggering deep emotions and affective responses, and stimulating mental associations, thereby making messages more impactful and memorable. Third, the research confirmed that symbolism is an effective tool for constructing shared meaning and affirming collective identities, which fosters belonging and social cohesion around specific issues. Fourth, the research concluded that symbolism effectively contributes to simplifying complex information, facilitating its understanding, and enabling persuasive messages to reach a wider audience in an environment characterized by information overload. Despite these positive outcomes, the research highlighted that the irresponsible use of symbolism may lead to serious cognitive and ethical challenges, such as misunderstanding, misinformation, and manipulation, necessitating vigilance and critical awareness.

Based on these findings, the research offers several recommendations and proposals. First, it recommends promoting digital literacy and critical thinking programs in educational curricula to equip individuals with the tools necessary to analyze symbols, understand their contexts, and identify deceptive

discourse. Second, it suggests that digital content producers, including individuals and media institutions, adhere to strict ethical standards when using symbols to avoid misinformation or the incitement of hatred. Third, it advises the development of fact-checking mechanisms on digital platforms to help users distinguish reliable content and highlight symbols associated with misinformation. Fourth, digital platforms can contribute through the ethical design of their interfaces, which encourages responsible interaction with symbols. Finally, the research emphasizes the importance of fostering open dialogue and public debate regarding the connotations and impact of symbols to build a collective understanding that enhances trust and mutual comprehension in the digital space.

Keywords: Symbolism, Arabic Digital Text, Persuasion, Digital Communication, Ethical Challenges, Digital Literacy.

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي تحولًا جذريًا في طبيعة التواصل الإنساني، فبعد أن كانت المعرفة حكرًا على مصادر محدودة، أصبحت متاحة للجميع بفضل الطفرة الرقمية. هذا التحول لم يقتصر على سرعة تداول المعلومات ووفرتها، بل امتد ليغير من طبيعة النصوص نفسها، ويفتح آفاقًا جديدة للتعبير والإقناع. في قلب هذه التحولات، تبرز

الرمزية كعنصر محوري، تتجاوز وظيفتها الجمالية لتصبح أداة بلاغية قوية، قادرة على تشكيل المعاني والتأثير في المتلقي، لا سيما في سياق النص العربي الرقمي.

لطالما كانت الرمزية جزءًا لا يتجزأ من النسيج الثقافي العربي، من الشعر الجاهلي الذي اعتمد على الرموز الطبيعية كالإبل والخيل للتعبير عن مفاهيم الشجاعة والكرم، وصولًا إلى الأدب الصوفي الذي اتخذ من الرمزية لغة للتعبير عن تجلياته الروحية العميقة. هذه الجذور التاريخية جعلت من الرمزية عنصرًا أصيلًا في المخيلة العربية، يُفهم ويُستوعب ضمن سياقات ثقافية واجتماعية محددة. ومع بزوغ فجر العصر الرقمي، وجدت الرمزية نفسها في بيئة جديدة، تختلف كليًا عن البيئات التقليدية التي نشأت فيها. فهل حافظت الرمزية على جوهرها في هذه البيئة الجديدة؟ وكيف تكيفت مع خصائص النص الرقمي لتؤدي وظائفها التقليدية، بل وتكتسب أبعادًا جديدة؟

إن النص العربي الرقمي ليس مجرد وعاء لنصوص مطبوعة محولة إلى صيغة رقمية، بل هو مساحة تفاعلية تتسم بالديناميكية، واللامركزية، والتعددية النصية. في هذه البيئة، تتجاوز الرمزية حدود الكلمة المكتوبة لتشمل الصور، الميمات، الإيموجي، ومقاطع الفيديو، لتشكل لغة بصرية وسمعية غنية تتفاعل مع النص المكتوب وتثري دلالاته. هذا التنوع في أشكال الرمزية يطرح تساؤلات جوهرية حول كيفية فهم المتلقي العربي لهذه الرموز في ظل سرعة تدفق المعلومات وضيق مساحة التعبير المتاحة في بعض المنصات الرقمية. كيف يمكن لرمز واحد، كالإيموجي، أن يحمل معاني متعددة ومختلفة باختلاف السياق الثقافي للمتلقي؟ وهل يؤدي هذا التنوع إلى ثراء دلالي أم إلى سوء فهم وتشويش في بعض الأحيان؟

يكمن الأثر الأعمق للرمزية في النص العربي الرقمي في قدرتها على الإقناع. ففي عالم يضج بالمعلومات والآراء المتضاربة، تسعى الجهات المختلفة، سواء كانت إعلانية، سياسية، اجتماعية، أو حتى فردية، إلى جذب انتباه المتلقي والتأثير في

قناعاته. وهنا يأتي دور الرمزية كأداة فعالة لتحقيق هذا الهدف. فالرمزية لا تقدم المعلومة بشكل مباشر ومجرد، بل تغلفها بطبقات من الدلالة والإيحاء، مما يجعلها أكثر جاذبية وتأثيرًا على المستوى العاطفي والنفسي. فعلى سبيل المثال، يمكن لرمز معين أن يثير شعورًا بالانتماء، أو الغضب، أو الأمل، مما يدفع المتلقي إلى اتخاذ موقف معين أو تبني رأي محدد. كيف تستغل الحملات الدعائية والسياسية هذه القوة الكامنة في الرمزية لتشكيل الرأي العام في الفضاء الرقمي العربي؟ وما هي الآليات النفسية والمعرفية التي تعمل الرمزية من خلالها على تعزيز الأثر الإقناعي؟

مع كل هذه الإمكانات، لا تخلو الرمزية في النص العربي الرقمي من تحديات جمة. فإلى جانب خطر سوء الفهم الناتج عن التنوع الثقافي، تبرز المخاطر الأخلاقية المتعلقة باستغلال الرمزية في التضليل والتلاعب. في عصر الأخبار الزائفة والمعلومات المضللة، يمكن أن تُستخدم الرموز لتعزيز روايات كاذبة، أو شيطنة الآخر، أو إثارة الكراهية والفتنة. كيف يمكن للمتلقي العربي أن يميز بين الرمزية التي تسعى إلى التنوير والإقناع الصادق، وتلك التي تهدف إلى التضليل والتلاعب؟ وما هي المسؤولية الأخلاقية الملقاة على عاتق منتجي المحتوى الرقمي في استخدام الرمزية بشكل مسؤول؟

يهدف هذا البحث إلى تقديم خطة شاملة لاستكشاف هذه الأبعاد المتعددة للرمزية في النص العربي الرقمي وتأثيرها على الإقناع. سيتناول البحث مفهوم الرمزية وتطورها، مع التركيز على خصوصيتها في البيئة الرقمية. ثم سينتقل إلى تحليل أشكال حضور الرمزية في المحتوى الرقمي العربي، من الكلمات إلى الصور والميمات والفيديوهات. بعد ذلك، سيتم التعمق في آليات تأثير الرمزية على الإقناع، من خلال التركيز على الأبعاد العاطفية، وبناء المعنى المشترك، وتبسيط المعلومات. وأخيرًا، سيناقش البحث التحديات الأخلاقية والمعرفية المرتبطة بالرمزية في الإقناع الرقمي، ويقدم سبلًا لتعزيز الاستخدام المسؤول لها. من خلال هذا الاستكشاف، نسعى

إلى فهم أعمق لدور الرمزية في تشكيل وعينا الرقمي، وتوجيه قراراتنا في هذا العالم المتسارع والمتغير.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للرمزية في السياق الرقمي

توطئة:

تتسمُ الحقبةُ الراهنةُ بتحولاتٍ عميقةٍ في أساليبِ التواصلِ وتبادلِ المعرفةِ، فبعدَ قرونٍ من الاعتمادِ على النصوصِ المطبوعةِ كوسيطٍ أساسيٍّ لنقلِ الأفكارِ، برزَ النصُ الرقميُّ ليفرضَ حضورَهُ ويُعيدَ تشكيلَ المشهدِ الثقافيِّ والمعرفيِّ. إن هذا التحولَ لم يقتصرْ على مجردِ تغييرِ صيغةِ العرضِ، بل امتدَّ ليُحدثَ تغييراتٍ جذريةً في بنيةِ النصِّ نفسهِ، وفي آلياتِ تلقيهِ وتفاعلهِ مع المتلقي. في خضمِّ هذه التحولاتِ، تحتلُّ الرمزيةُ مكانةً محوريةً، إذ لا تزالُ تشكلُ ركيزةً أساسيةً في بناءِ الدلالةِ وتوجيهِ التأثيرِ، وإن كانت قد اتخذتْ أشكالاً وصوراً جديدةً تتناسبُ مع خصوصيةِ البيئةِ الرقميةِ. إن فهمَ مفهومِ الرمزيةِ في هذا السياقِ المعاصرِ يتطلبُ الغوصَ في أبعادها التاريخيةِ والفلسفيةِ، ومن ثمَّ استكشافَ التكيُّفاتِ التي خضعتْ لها لتتناغمَ مع طبيعةِ النصِّ الرقميِّ، الذي يتسمُ بالسرعةِ، والتفاعليةِ، والتعدديةِ الوسطية. هذا الفصلُ يهدفُ إلى بناءِ إطارٍ مفاهيميٍّ متينٍ للرمزيةِ، يبدأُ بتعريفها اللغويِّ والاصطلاحيِّ، ويمتدُّ ليشملَ أنواعها المختلفةِ، ثم يتتبعُ جذورَها في التراثِ العربيِّ وكيفيةَ تحوُّلها في النصوصِ المعاصرةِ، وينتهي بتحديدِ خصوصيتها في البيئةِ الرقميةِ التي أثرتْ بشكلٍ كبيرٍ في كثافتها وتعددِ قراءاتها، مما يمهدُ الطريقَ لفهمٍ أعمقَ لتأثيرها الإقناع في الفصولِ اللاحقةِ.

المبحث الأول: تعريف الرمزية وأنواعها

تُعَدُّ الرمزيةُ من المفاهيمِ الفلسفيةِ والبلاغيةِ العميقةِ، التي طالما شغلتْ حيزاً واسعاً من اهتمامِ المفكرينَ واللغويينَ على مرِّ العصورِ. للوقوفِ على تعريفٍ جامعٍ للرمزيةِ، لا بدَّ من الانطلاقِ من دلالتها اللغويةِ ثم التوسعِ نحو مفهومها الاصطلاحيِّ، مع التفريقِ بينها وبين المفاهيمِ المشابهةِ التي قد تتداخلُ معها في الاستخدامِ. لغوياً، كلمةُ "رمز" مشتقةٌ من الفعلِ "رمزَ يرمزُ"، وتعني الإشارةَ والإيماءةَ بالعينِ، أو الحاجبِ، أو الشفتينِ، أو باليدِ، أو اللسانِ (ابن منظور، ١٩٩٣، ج٦، ص١٣٩). يتضحُ من هذا التعريفِ الأوليِّ أن الرمزَ يحملُ في طياته دلالةَ الإيحاءِ وعدمِ التصريحِ، فهو وسيلةٌ للتعبيرِ عن فكرةٍ أو معنىً دونَ اللجوءِ إلى التسميةِ المباشرةِ.

اصطلاحياً، تتعددُ تعريفاتُ الرمزيةِ بتعددِ التخصصاتِ التي تناولتها. ففي الفلسفةِ، يُنظرُ إلى الرمزِ على أنه تجسيدٌ لمفهومٍ مجردٍ أو لفكرةٍ تتجاوزُ المعنى الحرفيَّ للمدلولِ الظاهريِّ (كاسيرر، ٢٠٠٤، ص٥٦). فالإنسانُ، كما يرى إرنست كاسيرر، هو "حيوانٌ رمزيٌّ"، وهذا يعني أن قدرتهُ على التفكيرِ والتعبيرِ مرتبطةٌ ارتباطاً وثيقاً بقدرتهِ على خلقِ واستخدامِ الرموزِ. الرمزُ هنا ليسَ مجردَ علامةٍ، بل هو حاملٌ لدلالاتٍ أوسعَ تتجاوزُ المعنى الأوليَّ إلى معانٍ ضمنيةٍ وموحيةٍ.

أما في الأدبِ والبلاغةِ، فالرمزيةُ هي مذهبٌ فنيٌّ يقومُ على التعبيرِ عن المعاني والأفكارِ والعواطفِ عن طريقِ الإشارةِ والإيماءِ والغموضِ والإيحاءِ، لا عن طريقِ التعبيرِ المباشرِ الصريحِ (مندور، ١٩٨٣، ص١٨٩). يهدفُ الرمزُ هنا إلى إثراءِ النصِّ بدلالاتٍ متعددةٍ، وفتحِ بابِ التأويلِ أمامَ المتلقي، مما يمنحُ النصَّ عمقاً وبعداً فلسفياً وجمالياً. إن الرمزَ لا يصفُ شيئاً مباشراً، بل يحيلُ إليهِ عن طريقِ علاقةٍ غيرِ مباشرةٍ، غالباً ما تكونُ قائمةً على التناظرِ أو التشابهِ أو التداعي.

لتوضيحِ مفهومِ الرمزيةِ بشكلٍ أدقَّ، من الضروريِّ التمييزُ بينها وبين مفاهيمَ أخرى قد تبدو قريبةً منها، مثلَ الإشارةِ، والإيحاءِ، والاستعارةِ، والعلامةِ. الإشارةُ هي دلالةٌ

مباشرةٌ وواضحةٌ، حيثُ ترتبطُ المدلولُ بالدالِّ بعلاقةٍ مباشرةٍ ووحيدةٍ (مثلَ إشارةِ المرورِ الحمراءِ التي تدلُّ على التوقفِ). بينما الرمزُ يحملُ دلالاتٍ متعددةً وغيرَ ثابتةٍ بالضرورةِ، وتتغيرُ بتغيرِ السياقِ الثقافيِّ والاجتماعيِّ (مثلَ الحمامةِ التي ترمزُ للسلامِ، ولكنها قد تحملُ دلالاتٍ أخرى في سياقاتٍ مختلفةٍ).

أما الإيحاءُ فهو أوسعُ من الرمزيةِ، إذ يشيرُ إلى أيِّ تلميحٍ أو إشارةٍ غيرِ مباشرةٍ. كلُّ رمزٍ هو إيحاءٌ، ولكن ليسَ كلُّ إيحاءٍ هو رمزٌ. الرمزُ يحملُ في طياته اتفاقاً ضمنياً على دلالتِه في سياقٍ معينٍ، بينما الإيحاءُ قد يكونُ فردياً أو غيرَ مقصودٍ.

فيما يتعلقُ بـالاستعارةِ، فهي تشبيهٌ يُحذفُ منه أحدُ طرفيهِ، وهي أداةٌ بلاغيةٌ تقومُ على نقلِ المعنى من مجالٍ إلى آخرَ. الرمزُ قد يستخدمُ الاستعارةَ كأداةٍ للتعبيرِ عن نفسه، ولكنهُ أعمقُ وأشملُ منها. الاستعارةُ تركزُ على العلاقةِ التشبيهيةِ بين شيئينِ، بينما الرمزُ يحيلُ إلى معنى أوسعَ وأكثرَ تجريداً، وقد يكونُ له أبعادٌ تاريخيةٌ أو ثقافيةٌ متجذرةٌ.

ويختلفُ الرمزُ عن العلامةِ في أن العلامةَ هي إشارةٌ حسيةٌ تدلُّ على مدلولٍ محددٍ بوضوحٍ وقصديةٍ (مثلَ العلاماتِ الرياضيةِ أو علاماتِ الترقيمِ)، في حين أن الرمزَ يحملُ دلالاتٍ أعمقَ وأكثرَ إيحائيةً وتعدديةً، ويُفهمُ من خلالِ التفاعلِ مع الذاكرةِ الثقافيةِ والاجتماعيةِ للمتلقي.

بعدَ تحديدِ مفهومِ الرمزيةِ وتمييزها عن المفاهيمِ المشابهةِ، يمكنُ تصنيفُ الرموزِ إلى أنواعٍ مختلفةٍ بناءً على طبيعةِ وسيطها. من أبرزِ هذهِ الأنواعِ:

الرمزيةُ اللفظيةُ (النصيةُ): وهي التي تعتمدُ على الكلماتِ والعباراتِ المكتوبةِ للتعبيرِ عن دلالاتٍ رمزيةٍ. تتجلى هذه الرمزيةُ في استخدامِ الكناياتِ، التشبيهاتِ، الاستعاراتِ، والمجازاتِ التي تتجاوزُ المعنى الحرفيَّ للكلمةِ الواحدةِ. فكلمةُ "الليلِ" قد

لا تعني مجردَ الظلامِ، بل قد ترمزُ إلى الحزنِ أو اليأسِ أو الغموضِ، بينما "النورُ" قد يرمزُ إلى الأملِ أو المعرفةِ أو الهدايةِ (الجرجاني، ١٩٨٤، ص٢٩١). في النصِّ الرقميِّ، تتخذُ هذه الرمزيةُ أبعاداً جديدةً، حيثُ يمكنُ أن تُستخدمَ الألفاظُ الرمزيةُ في عناوينِ المقالاتِ، أو في التغريداتِ الموجزةِ، أو في التعليقاتِ التي تتطلبُ إيجازاً وكثافةً في المعنى.

الرمزيةُ البصريةُ: تشملُ كلَّ ما هو مرئيٌّ ويحملُ دلالةً رمزيةً. الصورُ الفوتوغرافيةُ، الرسومُ التوضيحيةُ، الأيقوناتُ، والشعاراتُ، كلها أمثلةٌ على الرمزيةِ البصريةِ. على سبيلِ المثالِ، قد يرمزُ اللونُ الأحمرُ إلى الحبِّ أو الخطرِ أو الثورةِ، بينما يرمزُ اللونُ الأخضرُ إلى الطبيعةِ أو النموِّ أو السلامِ. في السياقِ الرقميِّ، أصبحت الرمزيةُ البصريةُ أكثرَ انتشاراً وتأثيراً، مع ظهورِ الإيموجي (Emojis) والميمات (Memes) التي أصبحتْ لغةً بصريةً عالميةً، قادرةً على التعبيرِ عن مجموعةٍ واسعةٍ من المشاعرِ والأفكارِ المعقدةِ في رموزٍ بصريةٍ صغيرةٍ ومكثفةٍ (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص١٢٤). هذه الرموزُ البصريةُ تتجاوزُ حواجزَ اللغةِ والثقافةِ في كثيرٍ من الأحيانِ، مما يجعلها أداةً فعالةً في التواصلِ والإقناعِ.

الرمزيةُ السمعيةُ: تعتمدُ على الأصواتِ والموسيقى لخلقِ دلالاتٍ رمزيةٍ. على الرغمِ من أن هذهِ الرمزيةِ قد لا تكونُ واضحةً في النصِّ المكتوبِ، إلا أنها تلعبُ دوراً مهماً في المحتوى الرقميِّ الذي يعتمدُ على الصوتِ، مثلَ البودكاستِ، أو الموسيقى التصويريةِ في مقاطعِ الفيديو. فاللحنُ الحزينُ قد يرمزُ إلى الكآبةِ، والموسيقى الصاخبةُ قد ترمزُ إلى الفوضى أو التمردِ.

الرمزيةُ المرئيةُ (الصوتيةُ البصريةُ): وهي الشكلُ الأكثرُ تعقيداً وتكاملاً للرمزيةِ في العصرِ الرقميِّ، وتتجلى في مقاطعِ الفيديو والأفلامِ القصيرةِ. في هذا النوعِ، تتضافرُ الرمزيةُ اللفظيةُ والبصريةُ والسمعيةُ لتشكيلِ دلالاتٍ رمزيةٍ غنيةٍ. فالإيماءاتُ، تعابيرُ

الوجهِ، زوايا التصوير، الإضاءةُ، والموسيقى التصويريةُ، كلها عناصرُ تعملُ معاً لخلقِ رسالةٍ رمزيةٍ متكاملةٍ ذاتِ تأثيرٍ عميقٍ (بورديو، ١٩٩٠، ص٧٣). فمشهدٌ معينٌ في فيديو قد يحملُ رمزيةً سياسيةً أو اجتماعيةً عميقةً لا يمكنُ التعبيرُ عنها بالكلماتِ وحدها.

المبحث الثاني: الرمزية بين التراث والمعاصرة في النص العربي

لطالما كانت الرمزيةُ جزءًا لا يتجزأ من بنيةِ الثقافةِ واللغةِ العربيةِ، متجذرةً في نسيجها الأدبيّ والدينيّ والاجتماعيّ. لم تكنْ الرمزيةُ مجردَ أسلوبٍ بلاغيٍّ، بل كانتْ وسيلةً لتجسيدِ الأفكارِ المجردةِ، والتعبيرِ عن العواطفِ المتجذرةِ، ونقلِ المعرفةِ عبرَ الأجيالِ. إن تتبعَ مسارِ الرمزيةِ من التراثِ إلى المعاصرةِ في النصّ العربيّ يُظهرُ مرونتها وقدرتها على التكيفِ مع التحولاتِ الثقافيةِ والفكريةِ، مع الحفاظِ على خصوصيتها المتأثرةِ بالعمقِ الثقافيّ والدينيّ للمجتمعِ العربيّ.

في التراثِ العربيّ القديمِ، نجدُ الرمزيةَ تتجلى في أبهى صورها في الشعرِ الجاهليّ، حيثُ كانتْ الطبيعةُ الصحراويةُ بكلّ مكوناتها مصدرًا غنيًا للرموزِ. فالإبلُ والخيلُ والرمالُ والنخيلُ لم تكنْ مجردَ عناصرَ طبيعيةٍ، بل تحولتْ إلى رموزٍ للشجاعةِ، الكرمِ، الصبرِ، الفناءِ، والبقاءِ (ضَيف، ١٩٦٨، ص١١٢). قصيدةُ الوقوفِ على الأطلالِ، على سبيلِ المثالِ، هي رمزيةٌ عميقةٌ للفناءِ والزوالِ، تعكسُ حساسيةَ الشاعرِ العربيّ تجاهَ الزمنِ ومصائرِ الحياةِ. كما كانتْ الرموزُ الحيوانيةُ والنباتيةُ شائعةً في الأمثالِ والحِكَمِ، التي كانتْ تختزلُ تجاربَ الحياةِ في صورٍ رمزيةٍ يسهلُ تداولها واستيعابها.

ومع ظهورِ الإسلامِ، اكتسبتْ الرمزيةُ بعدًا دينيًا عميقًا. القرآنُ الكريمُ نفسه غنيٌّ بالرموزِ التي تتطلبُ التأويلَ والتفكيرَ، من قصصِ الأنبياءِ التي تحملُ دلالاتٍ أبعدَ من السردِ التاريخيّ، إلى الآياتِ الكونيةِ التي ترمزُ إلى عظمةِ الخالقِ وقدرتِه

(الطباطبائي، ١٩٧٤، ج١، ص٢٢). على سبيلِ المثالِ، رمزيةُ "الماءِ" في القرآنِ الكريمِ لا تقتصرُ على كونهِ سائلَ الحياةِ، بل يمتدُّ ليشملَ الحياةَ الروحيةَ، المعرفةَ، والرحمةَ الإلهيةَ. كما أنَّ الرموزَ المرتبطةَ بالصلاةِ، الصومِ، والحجِ تحملُ معانيَ روحيةً واجتماعيةً عميقةً تتجاوزُ مجردَ الأفعالِ الظاهريةِ.

في العصرِ العباسيّ، بلغتْ الرمزيةُ أوجها في الأدبِ الصوفيّ، حيثُ اتخذتْ لغةً خاصةً بها للتعبيرِ عن التجربةِ الروحيةِ المتعاليةِ والاتحادِ الإلهيّ. كلماتٌ مثلَ "الخمرِ" و"الكأسِ" و"السكرِ" لم تعدْ تدلُّ على معناها الحرفيّ، بل أصبحتْ رموزًا للحبّ الإلهيّ، الفناءِ في الذاتِ الإلهيةِ، والوجدِ الروحيّ (ابن عربي، ١٩٨٠، ص٤٥). كان الصوفيةُ يستخدمونَ هذه الرموزَ للتعبيرِ عن تجاربَ لا يمكنُ وصفها باللغةِ العاديةِ، ولحمايةِ معانيهم من الفهمِ السطحيّ، مما أضفى على أدبهم غموضاً وجماليةً آسرةً.

مع دخولِ العصرِ الحديثِ، وتأثرِ الأدبِ العربيّ بالمدارسِ الغربيةِ، شهدتْ الرمزيةُ تحولاتٍ جديدةً. ففي الشعرِ العربيّ الحديثِ، ظهرتْ الرمزيةُ كأداةٍ للتعبيرِ عن قضايا الوجودِ، الاغترابِ، الثورةِ، والقضايا الوطنيةِ والقوميةِ (أدونيس، ١٩٧٨، ص٧٨). لقد استخدمَ شعراءُ مثلُ بدرِ شاكرِ السيابِ، وعبدِ الوهابِ البياتيّ، ومحمودِ درويشَ، رموزًا جديدةً مستوحاةً من الأساطيرِ، التاريخِ، والواقعِ المعاصرِ، لإضفاءِ عمقٍ فلسفيّ على قصائدهم. رمزيةُ "تموز" في شعرِ السيابِ لم تكنْ مجردَ إشارةٍ إلى أسطورةٍ قديمةٍ، بل أصبحتْ رمزًا للموتِ والانبعاثِ، الخصبِ والجفافِ، مما يعكسُ قضايا المجتمعِ العربيّ في عصرهِ.

إن ما يميزُ الرمزيةَ في السياقِ العربيّ هو ارتباطها الوثيقُ بالخصوصيةِ الثقافيةِ والدينيةِ. فالكثيرُ من الرموزِ العربيةِ مستمدةٌ من القرآنِ الكريمِ، الأحاديثِ النبويةِ، التراثِ الشعبيّ، والعاداتِ والتقاليدِ. هذا الارتباطُ يمنحُ الرمزَ العربيَّ عمقاً وبعداً تأويلياً خاصاً، يختلفُ عن فهمِ الرموزِ في ثقافاتٍ أخرى. على سبيلِ المثالِ، رمزيةُ "النخلةِ"

في الثقافةِ العربيةِ تتجاوزُ مجردَ كونها شجرةً، لتشملَ دلالاتٍ على الصبرِ، العطاءِ، الأصالةِ، والارتباطِ بالأرضِ، وهي دلالاتٌ لا يمكنُ فهمها بشكلٍ كاملٍ بمعزلٍ عن السياقِ الثقافيِّ الذي نشأتْ فيه.

في السياقِ المعاصرِ، ومع انتشارِ النصِّ الرقميِّ، فإن الرمزيةَ العربيةَ لم تختفِ، بل أعادتْ تشكيلَ نفسها لتتناسبَ مع الوسائطِ الجديدةِ. لقد ظهرتْ رموزٌ جديدةٌ مستوحاةٌ من الواقعِ المعاصرِ، وتكيفتْ الرموزُ التقليديةُ لتظهرَ في أشكالٍ رقميةٍ. على سبيلِ المثالِ، يمكنُ أن تُستخدمَ صورةٌ لـ"المسجدِ الأقصى" كرمزٍ للقضيةِ الفلسطينيةِ في تغريدةٍ على تويتر، أو أن يُستخدمَ "القهوةُ العربيةُ" كرمزٍ للضيافةِ والكرمِ في منشورٍ على إنستغرام. إن هذهِ الرموزَ تستحضرُ المخزونَ الثقافيَّ للمتلقي العربيِّ، وتستفيدُ من الإيحاءِ والتداعي لاستحضارِ معانٍ عميقةٍ ومؤثرةٍ.

إن الانتقالَ من التراثِ إلى المعاصرةِ لم يلغِ دورَ الرمزيةِ، بل جددَها ومنحها أبعاداً جديدةً. فبينما كانتْ الرمزيةُ في التراثِ أكثرَ استقرارًا وتأصيلاً في دلالاتها، أصبحتْ في العصرِ الرقميِّ أكثرَ سيولةً وديناميكيةً، وأكثرَ عرضةً للتأويلاتِ المتعددةِ نتيجةً لتنوعِ خلفياتِ المتلقينَ. ومع ذلك، فإن الخصوصيةَ الثقافيةَ والدينيةَ تظلُّ عاملاً حاسماً في فهمِ وتأويلِ الرمزيةِ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ، مما يجعلها أداةً قويةً في التواصلِ والإقناعِ، قادرةً على استحضارِ ذاكرةِ الأمةِ وقيمها في أشكالٍ معاصرةٍ.

المبحث الثالث: خصوصية الرمزية في البيئة الرقمية

شكلت البيئةُ الرقميةُ، بما فيها من شبكاتٍ اجتماعيةٍ، ومنصاتٍ إعلاميةٍ، ومواقعَ ويب، ثورةً حقيقيةً في أساليبِ التواصلِ، مما أثرَ بشكلٍ عميقٍ في طبيعةِ النصِّ، وفي كيفيةِ بناءِ المعنى، ونقلِ الرسائلِ. إن الرمزيةَ، كأداةٍ بلاغيةٍ وتواصليةٍ، لم تكنْ بمنأى عن هذا التأثيرِ، بل خضعتْ لتحولاتٍ جذريةٍ من حيثُ أشكالها، كثافتها، وسرعةِ انتشارها،

مما منحها خصوصيةً فريدةً في هذا السياقِ. إن فهمَ هذهِ الخصوصيةِ أمرٌ بالغُ الأهميةِ لاستكشافِ تأثيرها على الإقناعِ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ.

أحدُ أبرزِ جوانبِ خصوصيةِ الرمزيةِ في البيئةِ الرقميةِ يتمثلُ في سرعةِ تدفقِ المعلوماتِ وتناقلها. ففي عصرٍ تُقاسُ فيهِ الرسائلُ بالبايتاتِ وتُرسلُ بالمليثانيةِ، أصبحتْ الحاجةُ ملحةً إلى أساليبِ تعبيرٍ موجزةٍ وكثيفةٍ تحملُ أقصى قدرٍ من المعنى في أقلِّ مساحةٍ ممكنةٍ (باومن، ٢٠٠٠، ص٧٩). هنا، تبرزُ الرمزيةُ كحلٍّ مثاليٍّ. فالرمزُ، بطبيعتهِ، يُعدُّ اختزالاً لمفاهيمَ وأفكارٍ معقدةٍ في صورةٍ أو كلمةٍ أو إشارةٍ واحدةٍ. يمكنُ لإيموجي واحدٍ أن يُعبرَ عن شعورٍ كاملٍ (الفرحِ، الحزنِ، الغضبِ)، ويمكنُ لميمٍ واحدٍ أن يلخصَ حدثاً سياسياً أو اجتماعياً بكاملهِ، وينقلَ رسالةً قويةً في صورةٍ مكثفةٍ (شيفمان، ٢٠١٣، ص٣٦٤). هذهِ الكثافةُ الرمزيةُ تُمكِّنُ المستخدمينَ من التواصلِ بفاعليةٍ في بيئاتٍ ذاتِ قيودٍ على عددِ الكلماتِ، مثلِ تويتر، أو في سياقاتٍ تتطلبُ سرعةَ الاستجابةِ، مثلِ المحادثاتِ الفوريةِ.

إضافةً إلى السرعةِ، تُعدُّ التفاعليةُ سمةً جوهريةً للبيئةِ الرقميةِ. لم يعدِ المتلقي سلبياً، بل أصبحَ مشاركاً فعالاً في إنتاجِ واستهلاكِ المحتوى. هذهِ التفاعليةُ تُؤثرُ على الرمزيةِ بعدةِ طرقٍ. أولاً، تُصبحُ الرموزُ قابلةً للتعديلِ والتطويرِ من قبلِ المستخدمينَ أنفسهم، مما يُولِّدُ رموزاً جديدةً باستمرارٍ. فالميماتُ، على سبيلِ المثالِ، تُعدُّ ظاهرةً رقميةً بامتيازٍ، حيثُ يُعادُ إنتاجها وتكييفها وتداولها من قبلِ ملايينِ المستخدمينَ، مما يُضفي عليها دلالاتٍ جديدةً باستمرارٍ (داوكينز، ١٩٧٦، ص١٩٢). ثانياً، تُصبحُ الرموزُ وسيلةً للتفاعلِ المباشرِ بينَ المستخدمينَ، من خلالِ الردودِ، الإعجاباتِ، والمشاركاتِ، مما يُعززُ من انتشارها ويُؤثرُ في تفسيرها. فعندما يُشاركُ عددٌ كبيرٌ من الأشخاصِ رمزاً معيناً، فإنه يكتسبُ قوةً جماعيةً وتأويلاً مشتركاً يُعززُ من فاعليتهِ الإقناعيةِ.

تُسهمُ التعدديةُ النصيةُ والوسطية في تعزيزِ خصوصيةِ الرمزيةِ في البيئةِ الرقميةِ. فالمحتوى الرقميُّ غالباً ما يجمعُ بينَ النصِّ، الصورةِ، الصوتِ، والفيديو في سياقٍ واحدٍ. هذا التكاملُ بينَ الوسائطِ يُتيحُ للرموزِ أن تتجلى في أشكالٍ متنوعةٍ وتتفاعلَ مع بعضها البعضِ لتوليدِ دلالاتٍ مركبةٍ. يمكنُ لكلمةٍ أن ترمزَ لشيءٍ، وتُدعمُ بصورةٍ تُعززُ هذهِ الرمزيةَ، ويُضافُ إليها صوتٌ يُضفي عليها بُعداً عاطفياً. هذا التكاملُ يُعززُ من قوةِ الرمزِ ويجعلهُ أكثرَ قدرةً على التأثيرِ في المتلقي على مستوياتٍ متعددةٍ (كريم، ٢٠١٨، ص٨٩). على سبيلِ المثالِ، مقطعُ فيديو قصيرٌ قد يحتوي على رمزيةٍ بصريةٍ في المشهدِ، ورمزيةٍ لفظيةٍ في الحوارِ، ورمزيةٍ سمعيةٍ في الموسيقى، وكلُّ هذهِ الرموزِ تعملُ معاً لتوصيلِ رسالةٍ إقناعيةٍ معقدةٍ.

تُظهرُ البيئةُ الرقميةُ أيضاً جانباً آخرَ من خصوصيةِ الرمزيةِ، وهو تلاشي الحدودِ بينَ العامِّ والخاصِّ، والفرديِّ والجماعيِّ. فالرموزُ التي قد تُستخدمُ في سياقٍ شخصيٍّ بينَ الأصدقاءِ (مثلُ رمزٍ لمزحةٍ داخليةٍ)، قد تنتشرُ بسرعةٍ وتصبحُ رموزاً عامةً ومفهومةً على نطاقٍ واسعٍ. هذا الانتقالُ السريعُ للرموزِ من السياقِ الخاصِّ إلى العامِّ يُؤثرُ في دلالاتها ويُضفي عليها أبعاداً جديدةً، مما يُعززُ من قدرتها على بناءِ المعنى المشتركِ والتأثيرِ في المجموعاتِ.

مع كلِّ هذهِ الخصوصياتِ، تُبرزُ الرمزيةُ في البيئةِ الرقميةِ أيضاً تحدياتٍ فريدةً. فالتفسيرُ المتعددُ للرموزِ قد يؤدي إلى سوءِ الفهمِ والالتباسِ، خاصةً في بيئةٍ عالميةٍ تتسمُ بتنوعِ الثقافاتِ والخلفياتِ. ما قد يكونُ رمزاً إيجابياً في ثقافةٍ ما، قد يحملُ دلالةً سلبيةً في ثقافةٍ أخرى (هوفستيد، ٢٠٠١، ص٧٢). كما أن سهولةَ إنشاءِ الرموزِ ونشرها تُثيرُ قضايا تتعلقُ بـالموثوقيةِ والمصداقيةِ، حيثُ يمكنُ استخدامُ الرموزِ لتضليلِ الرأيِ العامِّ ونشرِ المعلوماتِ المضللةِ. فصورةٌ واحدةٌ ذاتُ دلالةٍ رمزيةٍ خاطئةٍ يمكنُ أن تُحدثَ بلبلةً واسعةً وتؤثرَ على آلافِ الأشخاصِ في وقتٍ قصيرٍ جداً.

إن التفاعلَ بينَ هذهِ الخصائصِ الفريدةِ للبيئةِ الرقميةِ والقدرةِ الكامنةِ في الرمزيةِ على حملِ المعاني الكثيفةِ والتأثيرِ العاطفيّ، يُشكلُ مجالاً خصباً للبحثِ في كيفيةِ استخدامِ هذهِ الرمزيةِ في النصِّ العربيِّ الرقميّ لتحقيقِ أهدافٍ إقناعيةٍ متنوعةٍ، وهي القضيةُ التي سيتناولها هذا البحثُ بتفصيلٍ في الفصولِ اللاحقةِ.

الفصل الثاني: أشكال حضور الرمزية في النص العربي الرقمي

توطئة:

بعدَ أن تناولنا في الفصلِ الأولِ الإطارَ المفاهيميَّ للرمزيةِ، وحددنا خصوصيتَها في السياقِ الرقميّ، يصبحُ من الضروريّ الانتقالُ إلى تحليلِ الأشكالِ العمليةِ التي تتجسدُ بها هذهِ الرمزيةُ في النصِّ العربيِّ الرقميّ. إن البيئةَ الرقميةَ، بطبيعتها المتعددةِ الوسائطِ، قد أوجدتْ مساحةً خصبةً لظهورِ الرمزيةِ في صورٍ لم تكنْ موجودةً في العصورِ السابقةِ، كما أعادتْ صياغةَ الأشكالِ التقليديةِ للرمزِ لتتناسبَ مع ديناميكيةِ وسرعةِ التواصلِ الرقميّ. لم تعدِ الرمزيةُ مقتصرةً على اللغةِ المكتوبةِ فحسب، بل امتدتْ لتشملَ الصورَ، والميماتِ، والإيموجي، والمقاطعَ المرئيةَ والصوتيةَ، كلُّ ذلكَ يتضافرُ ليُشكلَ نسيجاً رمزياً معقداً يُؤثرُ في المتلقي العربيّ بطرقٍ متنوعةٍ. هذا الفصلُ سيتناولُ بالتحليلِ والوصفِ هذهِ الأشكالَ المتنوعةَ للرمزيةِ، مُقدمًا أمثلةً تطبيقيةً من منصاتٍ رقميةٍ مختلفةٍ، ومُبرزًا كيفَ يُسهمُ كلُّ شكلٍ في بناءِ الدلالةِ الرمزيةِ، ويُمهدُ بذلكَ لفهمٍ أعمقَ لكيفيةِ توظيفِ هذهِ الرموزِ في عمليةِ الإقناعِ، والتي ستكونُ محورَ الفصلِ القادمِ. سنُركزُ على الكيفيةِ التي تتشابكُ بها هذهِ الأشكالُ لخلقِ رسالةٍ رمزيةٍ شاملةٍ تُسهمُ في تشكيلِ الوعيِ الجمعيّ وتوجيهِ السلوكِ في الفضاءِ الرقميّ العربيّ.

المبحث الأول: الرمزية اللفظية (النصية) في المحتوى الرقمي

تظلُ الرمزيةُ اللفظيةُ، أو النصيةُ، ركيزةً أساسيةً في بناءِ المعنى والتأثيرِ في النصّ الرقميّ العربيّ، على الرغمِ من هيمنةِ المحتوى البصريّ والمرئيّ في السنواتِ الأخيرةِ. إنَّ الكلمةَ، على الرغمِ من قيودِ المساحةِ في بعضِ المنصاتِ الرقميةِ، لا تزالُ تمتلكُ قدرةً هائلةً على الإيحاءِ والتعبيرِ عن دلالاتٍ رمزيةٍ عميقةٍ، تستحضرُ المخزونَ الثقافيَّ واللغويَّ للمتلقي. في المحتوى الرقميّ العربيّ، تتجلى الرمزيةُ اللفظيةُ في صورٍ متعددةٍ، بدءًا من التغريداتِ الموجزةِ، مرورًا بالمقالاتِ الطويلةِ، وصولًا إلى التعليقاتِ والمشاركاتِ على المنتدياتِ والمدوناتِ.

إنَّ استخدامَ الكنايةِ يُعدُّ من أبرزِ أشكالِ الرمزيةِ اللفظيةِ في النصّ العربيّ الرقميّ. فالكنايةُ، بوصفها تعبيرًا عن معنىً لا يُصرحُ بهِ، وإنما يُشيرُ إليهِ بلفظٍ يُمكنُ فهمُهُ من السياقِ (السكاكي، ٢٠٠٤، ص٣٦٤)، تجدُ بيئةً خصبةً في الفضاءِ الرقميّ حيثُ يُفضلُ الإيجازُ والإيجازُ اللغويُّ. على سبيلِ المثالِ، عند الحديثِ عن "الأسدِ" في سياقٍ سياسيّ عربيّ، قد لا يُقصدُ بهِ الحيوانُ المفترسُ، بل قد يُرمزُ بهِ إلى القوةِ أو الديكتاتوريةِ أو حتى إلى شخصيةٍ قياديةٍ معينةٍ، اعتمادًا على السياقِ الذي تُستخدمُ فيهِ الكلمةُ والخطابِ السائدِ في الفضاءِ الرقميّ. كذلك، عندما يُشارُ إلى "الربيعِ العربيّ"، فإنَّ الرمزيةَ لا تقتصرُ على فصلِ السنةِ، بل تُحيلُ إلى مجموعةٍ من الأحداثِ السياسيةِ والاجتماعيةِ التي شهدتها المنطقةُ، مع ما تحملهُ هذهِ التسميةُ من دلالاتٍ على الأملِ والتغييرِ، أو على الفوضى والاضطرابِ، تبعًا لوجهةِ نظرِ المستخدمِ أو المجموعةِ التي ينتمي إليها. هذه الكناياتُ تُمكنُ المستخدمينَ من التعبيرِ عن مواقفهم وآرائهم بشكلٍ غيرِ مباشرٍ، مما يُضفي عمقاً على الرسالةِ ويُحفزُ المتلقي على التفكيرِ والتأويلِ.

فضلاً عن الكنايةِ، تلعبُ الاستعارةُ دورًا محوريًا في الرمزيةِ اللفظيةِ الرقميةِ. الاستعارةُ، التي تقومُ على نقلِ لفظٍ من معناهُ الحقيقيّ إلى معنىً مجازيّ لوجودِ علاقةِ مشابهةٍ بينهما (الجرجاني، ١٩٨٤، ص٢٩١)، تُستخدمُ بكثافةٍ في العناوينِ الجذابةِ للمقالاتِ الرقميةِ، وفي الشعاراتِ الترويجيةِ، وحتى في لغةِ المحادثاتِ اليوميةِ. فعبارةُ

"غرقَ في بحرِ المعلوماتِ" لا تعني الغرقَ الحقيقيَّ، بل تستعيرُ صورةَ البحرِ للدلالةِ على كثرةِ المعلوماتِ وصعوبةِ استيعابها. في سياقِ الأخبارِ الرقميةِ، قد يُستخدمُ عنوانٌ مثلُ "المدينةُ تتنفسُ التلوثَ" للإشارةِ إلى مشكلةِ التلوثِ البيئيّ بطريقةٍ رمزيةٍ مُؤثرةٍ، تُثيرُ في ذهنِ القارئِ صورةً حيةً للمشكلةِ وتُعززُ من الأثرِ الإقناعِ للرسالةِ. هذهِ الاستعاراتُ تُضفي حيويةً على النصِّ، وتُمكنُ من نقلِ مفاهيمَ معقدةٍ بطريقةٍ مبسطةٍ ومبتكرةٍ.

علاوةً على ذلكَ، تُساهمُ الألفاظُ ذاتُ الدلالاتِ الرمزيةِ المتوارثةِ في إثراءِ النصِّ العربيّ الرقميّ. كلماتٌ مثلَ "القدسِ"، "الفداءِ"، "الشهادةِ"، "الأمةِ"، "العروبةِ"، ليستْ مجردَ أسماءٍ أو مفاهيمَ، بل هي رموزٌ راسخةٌ في الوعيِ الجمعيّ العربيّ، تحملُ في طياتها تاريخًا طويلاً من المعاني والقيمِ والمشاعرِ. عندَ استخدامِ هذهِ الألفاظِ في سياقٍ رقميٍّ، فإنها تُحدثُ صدىً عاطفياً ومعرفياً عميقاً لدى المتلقي، وتُسهمُ في بناءِ الانتماءِ وتوحيدِ الرؤى. على سبيلِ المثالِ، تُستخدمُ كلمةُ "الجهادِ" في سياقاتٍ مختلفةٍ في الفضاءِ الرقميّ، فقد ترمزُ إلى النضالِ ضدَّ الظلمِ، أو إلى السعيِ لتحقيقِ الذاتِ، أو لا قدر الله إلى التطرف والعنف، وذلكَ يعتمدُ على الخلفيةِ الفكريةِ للمتلقي والمجموعةِ التي ينتمي إليها. إنَّ فهمَ هذهِ الألفاظِ الرمزيةِ وكيفيةِ تفعيلها في الخطابِ الرقميّ أمرٌ بالغُ الأهميةِ لتحليلِ الرسائلِ الإقناعيةِ.

لا يقتصرُ حضورُ الرمزيةِ اللفظيةِ على النصوصِ الطويلةِ أو الرسميةِ، بل يتجلى بوضوحٍ في المحادثاتِ اليوميةِ على تطبيقاتِ التواصلِ الاجتماعيّ. فكثيرًا ما يلجأُ المستخدمونَ إلى استخدامِ مصطلحاتٍ أو عباراتٍ رمزيةٍ، تُعرفُ ضمنَ مجموعاتٍ معينةٍ، للتعبيرِ عن أفكارهم أو مشاعرهم بطريقةٍ موجزةٍ ومفهومةٍ لأعضاءِ المجموعةِ. هذهِ "الشفراتُ الرمزيةُ" تُساهمُ في بناءِ هويةٍ للمجموعةِ، وتُعززُ من تماسكها، وتُمكنُ من التواصلِ السريعِ والفعالِ دونَ الحاجةِ إلى التفاصيلِ المطولةِ. على سبيلِ المثالِ، قد تُستخدمُ كلمةُ "برجوازي" في بعضِ المنتدياتِ الرقميةِ كرمزٍ لطبقةٍ معينةٍ أو لسلوكٍ

معينٍ، تحملُ دلالاتٍ سلبيةً أو إيجابيةً حسبَ سياقِ استخدامها والمعنى المتفقِ عليهِ ضمنَ المجموعةِ.

ومع ذلك، فإنَّ استخدامَ الرمزيةِ اللفظيةِ في النصِّ الرقميِّ يطرحُ تحدياتٍ. فغيابُ السياقِ غيرِ اللفظيِّ (كالإيماءاتِ ونبرةِ الصوتِ)، وسرعةُ التداولِ، وتعددُ الخلفياتِ الثقافيةِ للمتلقينَ، قد يؤدي إلى سوءِ فهمِ الرموزِ أو تأويلها بشكلٍ خاطئٍ (جودين، ٢٠٠٨، ص٥٤). فكلمةٌ رمزيةٌ قد تُفهمُ بطريقةٍ مختلفةٍ تمامًا من شخصٍ لآخرَ، مما قد يُؤدي إلى تضليلٍ أو خلافٍ. لذا، فإنَّ على منتجي المحتوى الرقميِّ أن يُراعوا هذهِ التحدياتِ عندَ استخدامِ الرمزيةِ اللفظيةِ، وأن يسعوا إلى تحقيقِ التوازنِ بينَ الإيحاءِ والوضوحِ، لضمانِ وصولِ الرسالةِ الإقناعيةِ بفعاليةٍ ودقةٍ. إنَّ هذهِ الأشكالَ المختلفةَ للرمزيةِ اللفظيةِ تُبرزُ قوةَ اللغةِ كأداةٍ للتأثيرِ، حتى في عصرٍ يهيمنُ فيهِ البصرُ.

المبحث الثاني: الرمزية البصرية في المحتوى الرقمي (الصور والميمات والإيموجي)

في ظلِ الثورةِ الرقميةِ، أصبحتْ الرمزيةُ البصريةُ قوةً لا يُستهانُ بها في تشكيلِ الوعيِ والإقناعِ، متجاوزةً في بعضِ الأحيانِ حدودَ الكلمةِ المكتوبةِ في تأثيرها المباشرِ والسريعِ على المتلقي. إنَّ البيئةَ الرقميةَ، بكلِّ منصاتها البصريةِ مثلَ إنستغرام، تيك توك، وفيسبوك، قد وفرتْ مساحةً هائلةً لازدهارِ الأشكالِ البصريةِ الرمزيةِ، لعلَّ أبرزَها الصورُ، والميماتُ (Memes)، والإيموجي (Emojis). هذهِ العناصرُ، وإنْ بدتْ بسيطةً في ظاهرها، إلا أنها تحملُ في طياتها دلالاتٍ رمزيةً مكثفةً، وتُسهمُ بفاعليةٍ في عمليةِ الإقناعِ.

تُعدُّ الصورُ من أقدمِ أشكالِ الرمزيةِ البصريةِ، وقد اكتسبتْ في العصرِ الرقميِّ أبعادًا جديدةً من حيثُ سرعةِ إنتاجها، وتعديلها، وانتشارها. فالصورةُ الواحدةُ يمكنُ أن تُعبرَ عن مشهدٍ كاملٍ، أو تُلخصَ قضيةً معقدةً، أو تُثيرَ شعورًا معينًا. على سبيلِ المثالِ،

صورةُ طفلٍ سوريٍّ لاجئٍ يرمزُ إلى معاناةِ الحروبِ والنزوحِ، وتُثيرُ عواطفَ التعاطفِ والتضامنِ. في سياقِ الإقناعِ، تُستخدمُ الصورُ الرمزيةُ في الحملاتِ الإعلانيةِ، والسياسيةِ، والاجتماعيةِ. صورةُ يدينِ تتصافحانِ قد تُرمزُ إلى السلامِ أو التوافقِ أو الوحدةِ، بينما صورةُ جدارٍ قد تُرمزُ إلى الفصلِ أو العزلةِ. قوةُ الصورةِ الرمزيةِ تكمنُ في قدرتها على تجاوزِ حواجزِ اللغةِ والثقافةِ، مما يجعلها أداةً عالميةً للتواصلِ والإقناعِ، تصلُ إلى المتلقي بشكلٍ مباشرٍ وسريعٍ (سونتاغ، ١٩٧٧، ص٩٢). في المحتوى العربيّ الرقميّ، تُستخدمُ صورُ المواقعِ المقدسةِ كرموزٍ للهويةِ الدينيةِ، وصورُ المعالمِ التاريخيةِ كرموزٍ للتراثِ والأصالةِ، وصورُ الأعلامِ كرموزٍ للانتماءِ الوطنيّ، كلُّ هذهِ الصورِ تُسهمُ في بناءِ دلالاتٍ رمزيةٍ قويةٍ تُعززُ من الرسالةِ الإقناعيةِ.

تُعتبرُ الميماتُ من الظواهرِ البارزةِ في الثقافةِ الرقميةِ الحديثةِ، وهي تُجسدُ شكلاً فريدًا من أشكالِ الرمزيةِ البصريةِ. الميمُ، في جوهرهِ، هو وحدةٌ ثقافيةٌ تنتشرُ عبرَ التقليدِ والمحاكاةِ، وغالباً ما يكونُ مزيجاً من صورةٍ (أو مقطعِ فيديو قصيرٍ) ونصّ، يحملُ دلالةً رمزيةً أو فكاهيةً أو ساخرةً (داوكينز، ١٩٧٦، ص١٩٢). تتميزُ الميماتُ بقدرتها على التعبيرِ عن الأفكارِ المعقدةِ أو القضايا الاجتماعيةِ والسياسيةِ الحساسةِ بطريقةٍ مبسطةٍ، جذابةٍ، وسهلةِ الانتشارِ. فميمٌ يسخرُ من فسادٍ معينٍ، قد يُصبحُ رمزًا للمعارضةِ الشعبيةِ، وينتشرُ بسرعةٍ هائلةٍ بينَ المستخدمينَ. تتعددُ وظائفُ الميماتِ الرمزيةِ؛ فقد تُستخدمُ للنقدِ الاجتماعيّ، أو للتعليقِ السياسيّ، أو للتعبيرِ عن مشاعرَ جماعيةٍ، أو حتى لتوحيدِ المجتمعاتِ الرقميةِ حولَ قضيةٍ معينةٍ. في السياقِ العربيّ، ظهرتْ ميماتٌ عديدةٌ تُعبرُ عن قضايا المجتمعِ العربيّ، مثلَ البطالةِ، الفسادِ، أو الحروبِ، وغالبًا ما تُستخدمُ هذهِ الميماتُ للسخريةِ من الواقعِ المريرِ، أو للتعبيرِ عن رفضٍ جماعيّ لوضعٍ معينٍ، مما يُعززُ من دورها كأداةٍ للإقناعِ والتأثيرِ على الرأيِ

العامّ. قدرةُ الميمِ على الانتشارِ السريعِ وتحويلِ الأفرادِ إلى مشاركينَ في إنتاجِ المعنى الرمزيّ، تُجعلُها أداةً إقناعيةً فعالةً في البيئةِ الرقميةِ.

أما الإيموجي، فقد أصبحتْ لغةً بصريةً عالميةً بحدِّ ذاتها، تُستخدمُ للتعبيرِ عن المشاعرِ، والأفكارِ، والأفعالِ في المحادثاتِ الرقميةِ. الإيموجي هي رموزٌ صغيرةٌ، تُشبهُ الوجوهَ التعبيريةَ، أو الأشياءَ، أو الأماكنَ، أو الحيواناتِ، تحملُ دلالاتٍ رمزيةً مُتفقًا عليها إلى حدٍ كبيرٍ (دوتشيرتي، ٢٠١٧، ص١٢٤). فإيموجي الوجهِ الضاحكِ بدموعٍ يُرمزُ إلى الضحكِ الشديدِ، بينما إيموجي القلبِ يُرمزُ إلى الحبِّ أو الإعجابِ. في سياقِ الإقناعِ، تُستخدمُ الإيموجي لإضفاءِ بُعدٍ عاطفيٍّ على الرسالةِ النصيةِ، ولتوضيحِ نبرةِ الصوتِ المقصودةِ، مما يُساعدُ في تجنبِ سوءِ الفهمِ. على سبيلِ المثالِ، تغريدةٌ تُعبرُ عن رأيٍ سياسيٍّ مع إضافةِ إيموجي وجهٍ غاضبٍ أو حزينٍ، تُعززُ من الأثرِ العاطفيّ للرسالةِ وتُقنعُ المتلقي بجديةِ الموقفِ أو بالرفضِ العاطفيّ لهُ. كما تُستخدمُ الإيموجي في التسويقِ الرقميّ لتعزيزِ جاذبيةِ الإعلاناتِ، وللتعبيرِ عن ردودِ فعلٍ فوريةٍ على المنتجاتِ أو الخدماتِ. على الرغمِ من بساطتها الظاهريةِ، فإن الإيموجي تُساهمُ في تكثيفِ المعنى الرمزيّ وتسهيلِ عمليةِ التواصلِ والإقناعِ في الفضاءِ الرقميّ المزدحمِ بالمعلوماتِ.

إنَّ الجمعَ بينَ هذهِ الأشكالِ البصريةِ الرمزيةِ يُعززُ من قوتها التأثيريةِ. فمقالٌ صحفيٌّ رقميٌّ قد يُدعمُ بصورةٍ رمزيةٍ في عنوانهِ، وتُستخدمُ الميماتُ في التعليقاتِ على المقالِ للتعبيرِ عن آراءٍ مختلفةٍ، ويُضيفُ المستخدمونَ الإيموجي للتعبيرِ عن مشاعرهم. هذا التكاملُ الوسيطيُّ يُخلقُ تجربةً رمزيةً غنيةً تُعززُ من فهمِ الرسالةِ وتأثيرها الإقناعيّ. الرمزيةُ البصريةُ في النصّ العربيّ الرقميّ لم تعدْ مجردَ إضافةٍ جماليةٍ، بل أصبحتْ لغةً بصريةً قائمةً بذاتها، قادرةً على حملِ رسائلَ معقدةٍ، والتعبيرِ عن مشاعرَ عميقةٍ، والتأثيرِ في سلوكِ المتلقينَ وقناعاتهم. إنَّ هذهِ الأشكالَ تُثبتُ أنَّ الصورةَ بألفِ كلمةٍ، وأنَّ الرمزَ البصريَّ قد يكونُ مفتاحَ التأثيرِ في عصرِ السرعةِ البصريةِ.

المبحث الثالث: الرمزية الصوتية والمرئية في المحتوى الرقمي (مقاطع الفيديو والصوتيات)

يمثلُ المحتوى السمعيُّ البصريُّ، المتمثلُ في مقاطعِ الفيديو والملفاتِ الصوتيةِ، ذروةَ التطورِ في أشكالِ حضورِ الرمزيةِ في البيئةِ الرقميةِ. فبخلافِ النصِّ المكتوبِ أو الصورِ الثابتةِ، يُقدمُ المحتوى السمعيُّ البصريُّ تجربةً حسيةً غنيةً تُدمجُ الأبعادَ البصريةَ والسمعيةَ والزمانيةَ، مما يُتيحُ للرموزِ أن تتجلى في صورٍ أكثرَ تعقيداً وتأثيراً. في السياقِ العربيِّ الرقميِّ، تُسهمُ هذهِ الأشكالُ الرمزيةُ بشكلٍ كبيرٍ في بناءِ المعنى، ونقلِ الرسائلِ الإقناعيةِ، وتشكيلِ الرأيِ العامِّ على منصاتٍ مثلَ يوتيوب، تيك توك، بودكاست، ووسائلَ التواصلِ الاجتماعيِّ الأخرى.

إنَّ مقاطعَ الفيديو تُعدُّ الأداةَ الأكثرَ شموليةً للرمزيةِ المرئيةِ السمعيةِ. ففيها تتضافرُ عناصرُ متعددةٌ لخلقِ دلالةٍ رمزيةٍ متكاملةٍ. يمكنُ للغةِ الجسدِ (الإيماءاتِ، تعابيرِ الوجهِ، وضعياتِ الجسدِ) للمتحدثِ في الفيديو أن تحملَ دلالاتٍ رمزيةً قويةً (بيردويستل، ١٩٥٢، ص٢٢). على سبيلِ المثالِ، إيماءةُ رفعِ القبضةِ قد ترمزُ إلى التحدي أو المقاومةِ، ونظرةُ العينينِ قد ترمزُ إلى الصدقِ أو المكرِ. هذهِ الرموزُ الجسديةُ تُعززُ من مصداقيةِ الرسالةِ وتُضفي عليها بُعداً عاطفياً يُسهمُ في الإقناعِ. كذلك، تُستخدمُ زوايا التصويرِ والإضاءةُ لخلقِ رموزٍ بصريةٍ. فالتصويرُ من زاويةٍ منخفضةٍ لشخصيةٍ يُمكنُ أن يرمزَ إلى قوتها وسيطرتها، بينما التصويرُ من زاويةٍ مرتفعةٍ يُمكنُ أن يرمزَ إلى ضعفِها أو خضوعها (تيمن، ٢٠٠٥، ص١٥٣). الألوانُ المستخدمةُ في المشهدِ أيضاً تحملُ دلالاتٍ رمزيةً؛ اللونُ الأسودُ قد يرمزُ إلى الحزنِ أو الموتِ، بينما اللونُ الأبيضُ قد يرمزُ إلى النقاءِ أو السلامِ.

تُضافُ إلى ذلكَ الرمزيةُ الصوتيةُ في مقاطعِ الفيديو. فالموسيقى التصويريةُ ليستْ مجردَ خلفيةٍ صوتيةٍ، بل هي عنصرٌ أساسيٌّ يُساهمُ في بناءِ الحالةِ المزاجيةِ ونقلِ

الدلالاتِ الرمزيةِ (كريمر، ٢٠١٧، ص٧٨). الموسيقى الحماسيةُ قد ترمزُ إلى الإثارةِ والتحفيزِ، بينما الموسيقى الهادئةُ قد ترمزُ إلى التأملِ أو الحزنِ. كذلك، تُساهمُ الأصواتُ الأخرى (كصوتِ انفجارٍ يرمزُ إلى الحربِ، أو صوتِ ماءٍ يرمزُ إلى الحياةِ) في تعزيز المعنى الرمزيّ للمشهدِ. في المحتوى العربيّ الرقميّ، تُستخدمُ الأناشيدُ الوطنيةُ أو الدينيةُ كرموزٍ قويةٍ للانتماءِ والتوحيدِ، تُثيرُ المشاعرَ وتُعززُ من الأثرِ الإقناعيّ للرسالةِ المصاحبةِ لها. على سبيلِ المثالِ، فيديو يُروجُ لحملةٍ خيريةٍ قد يُرفقُ بموسيقى حزينةٍ تُثيرُ الشفقةَ، أو أناشيدَ دينيةٍ تُحفزُ على العطاءِ.

ولا تقتصرُ الرمزيةُ المرئيةُ السمعيةُ على مقاطعِ الفيديو فقط، بل تمتدُ إلى الوسائطِ الصوتيةِ مثلَ البودكاستِ والمقاطعِ الصوتيةِ المنتشرةِ على وسائلِ التواصلِ الاجتماعيّ. على الرغمِ من غيابِ العنصرِ البصريّ المباشرِ، إلا أنَّ الصوتَ بذاتهِ قادرٌ على حملِ دلالاتٍ رمزيةٍ. فنبرةُ الصوتِ، حدتُهُ، ودرجةُ ارتفاعهِ، كلها تُسهمُ في تشكيلِ الرمزيةِ الصوتيةِ. صوتٌ هادئٌ وواثقٌ قد يرمزُ إلى المصداقيةِ والحكمةِ، بينما صوتٌ عالٍ ومهتزٌّ قد يرمزُ إلى الغضبِ أو التوترِ. كذلك، فإنَّ استخدامَ تأثيراتٍ صوتيةٍ معينةٍ (مثلَ صوتِ سقوطِ شيءٍ يرمزُ إلى الانهيارِ، أو صوتِ زقزقةِ عصافيرَ يرمزُ إلى الهدوءِ) يُمكنُ أن يُعززَ من المعنى الرمزيّ للرسالةِ الصوتيةِ (تشاندلر، ٢٠٠٧، ص١٢١). في الخطابِ العربيّ الرقميّ، تُستخدمُ التسجيلاتُ الصوتيةُ للخطبِ الدينيةِ أو السياسيةِ، حيثُ تُعززُ نبرةُ صوتِ الخطيبِ، وطريقةُ إلقائهِ، والوقفاتُ التي يستخدمها، من الرمزيةِ الكامنةِ في كلماته، وتُحدثُ أثراً إقناعياً عميقاً في المستمعِ.

إنَّ قوةَ الرمزيةِ في المحتوى السمعيّ البصريّ تكمنُ في قدرتها على خلقِ تجربةٍ غامرةٍ للمتلقي. فالتفاعلُ بينَ الصورةِ، والصوتِ، والحركةِ، يُحفزُ حواسَ المتلقي المتعددةَ، ويُثيرُ استجاباتٍ عاطفيةً ومعرفيةً أقوى من تلكَ التي يُمكنُ أن يُحدثها النصُّ المكتوبُ وحدهُ. هذهِ التجربةُ الغامرةُ تُعززُ من قدرةِ الرسالةِ على الإقناعِ، حيثُ تُصبحُ الفكرةُ أو القضيةُ أكثرَ قرباً للمتلقي، وأكثرَ تأثيراً على مستوى مشاعرهِ وعواطفهِ.

على سبيلِ المثالِ، فيديو قصيرٌ يُظهرُ معاناةَ أطفالٍ في منطقةٍ منكوبةٍ، مع خلفيةٍ صوتيةٍ لموسيقى حزينةٍ، يُمكنُ أن يكونَ أشدَّ إقناعاً للتبرعِ من مقالٍ مطولٍ يصفُ نفسَ المعاناةِ.

ومع ذلك، تُثيرُ الرمزيةُ في المحتوى السمعيّ البصريّ تحدياتٍ خاصةً. فسهولةُ التلاعبِ بالمقاطعِ المرئيةِ والصوتيةِ (مثلَ تقنياتِ التزييفِ العميقِ - Deepfake) تُهددُ مصداقيةَ الرموزِ وتُصعبُ على المتلقي التمييزَ بينَ الحقيقةِ والتضليلِ (نغ، ٢٠٢٠، ص٧٨). هذا يفرضُ تحدياً كبيراً على المتلقي العربيّ، الذي يجبُ أن يكونَ أكثرَ حذراً ونقداً في تعاملهِ مع هذا النوعِ من المحتوى. على الرغمِ من هذهِ التحدياتِ، تظلُ الرمزيةُ الصوتيةُ والمرئيةُ أداةً قويةً وفعالةً في بناءِ الرسائلِ الإقناعيةِ في النصِّ العربيّ الرقميّ، وهي تُشكلُ عنصراً حاسماً في فهمِ ديناميكياتِ التواصلِ في العصرِ الرقميّ.

الفصل الثالث: آليات تأثير الرمزية على الإقناع في النص العربي الرقمي

توطئة:

بعدَ أنْ تناولنا في الفصلِ الأولِ الإطارَ المفاهيميَّ للرمزيةِ وخصوصيتَها في السياقِ الرقميّ، وفي الفصلِ الثاني أشكالَ حضورِها المتنوعةَ في النصِّ العربيّ الرقميّ، يصبحُ من الضروريّ الآنَ التعمقُ في فهمِ الكيفيةِ التي تعملُ بها هذهِ الرمزيةُ على إحداثِ التأثيرِ الإقناعية. إن الإقناعَ في البيئةِ الرقميةِ ليسَ مجردَ عمليةِ نقلِ معلوماتٍ منطقيةٍ، بل هو عمليةٌ معقدةٌ تتداخلُ فيها العواملُ العاطفيةُ، والنفسيةُ، والاجتماعيةُ، والمعرفيةُ. تُقدمُ الرمزيةُ في هذا السياقِ أداةً بلاغيةً قويةً، تتجاوزُ حدودَ المعنى الحرفيّ لتُخاطبَ الوجدانَ، وتُثيرَ المشاعرَ، وتُنشئَ روابطَ عاطفيةً مع المتلقي، مما يُعززُ من قابليتِهِ للتأثرِ بالرسالةِ وتغييرِ قناعاتهِ أو سلوكهِ. هذا الفصلُ سيتناولُ بالتحليلِ

الدقيقِ الآلياتِ التي تُفعّلُ بها الرمزيةُ تأثيرَها الإقناعية في النصّ العربيّ الرقميّ. سنركزُ على ثلاثةِ محاورَ رئيسيةٍ: تعزيزُ الأثرِ العاطفيّ والنفسيّ، بناءُ المعنى المشتركِ وتأكيدُ الهويةِ، وأخيراً تبسيطُ المعلوماتِ المعقدةِ وتيسيرُ فهمِها. من خلالِ استعراضِ هذهِ الآلياتِ، سنُلقي الضوءَ على مدى فاعليةِ الرمزيةِ كعاملٍ حاسمٍ في تشكيلِ الرأيِ العامّ وتوجيهِ السلوكِ في الفضاءِ الرقميّ العربيّ.

المبحث الأول: الرمزية وتعزيز الأثر العاطفي والنفسي

تُعدُّ العاطفةُ محركاً أساسياً للسلوكِ البشريّ، ومُحدداً رئيسياً لعمليةِ الإقناعِ. فقلما تُبنى القناعاتُ أو تُتخذُ القراراتُ بناءً على المنطقِ المجردِ فحسب، بل غالباً ما تتأثرُ بالاستجاباتِ العاطفيةِ والنفسيةِ التي تُثيرها الرسائلُ المختلفةُ. في سياقِ النصّ العربيّ الرقميّ، تُبرعُ الرمزيةُ في استغلالِ هذا البُعدِ العاطفيّ، لتُحدثَ تأثيراً عميقاً في المتلقي، مما يُعززُ من فرصِ نجاحِ الرسالةِ الإقناعيةِ. إنَّ قدرةَ الرمزِ على تجاوزِ اللغةِ المباشرةِ والوصولِ إلى اللاوعيِ، تُمكنهُ من إثارةِ مجموعةٍ واسعةٍ من المشاعرِ والانفعالاتِ، من الفرحِ إلى الغضبِ، ومن الأملِ إلى اليأسِ، وذلكَ بطرقٍ أكثرَ فاعليةً من التعبيرِ الصريحِ.

تتمثلُ الآليةُ الأولى في قدرةِ الرمزيةِ على إثارةِ المشاعرِ والانفعالاتِ المتعددةِ. فالرموزُ تحملُ في طياتها شحناتٍ عاطفيةً مكثفةً، تُنشأُ من تراكمِ الخبراتِ الثقافيةِ، والتاريخيةِ، والشخصيةِ المرتبطةِ بها (لوفيتش، ١٩٩٩، ص١١٨). على سبيلِ المثالِ، صورةُ طفلٍ يُعانقُ دُميةً في مخيمٍ للاجئينَ، تُعدُّ رمزاً بصرياً يُثيرُ مشاعرَ الشفقةِ، التعاطفِ، والأسى، مما يدفعُ المتلقي إلى التفاعلِ مع الرسالةِ الإقناعيةِ المرتبطةِ بهذهِ الصورةِ (كالدير وويلدون، ٢٠٠٥، ص٤٣). هذهِ الرموزُ تُخاطبُ الغرائزَ البشريةَ الأساسيةَ، وتُفعّلُ مراكزَ العاطفةِ في الدماغِ، مما يجعلُ الرسالةَ أكثرَ رسوخاً وأعمقَ تأثيراً. في المحتوى العربيّ الرقميّ، تُستخدمُ الرموزُ المرتبطةُ بالأمومةِ، الطفولةِ،

الأقصى، أو حتى رموزُ الكرامةِ العربيةِ، لإثارةِ مشاعرَ قويةٍ تُحفزُ المتلقي على اتخاذِ موقفٍ معينٍ أو المشاركةِ في حملةٍ ما. فالرمزُ الدينيُّ، على سبيلِ المثالِ، قادرٌ على تحريكِ مشاعرِ التقوى، الولاء، والانتماء، مما يجعلهُ أداةً إقناعيةً فعالةً جداً في الخطابِ الدينيِّ والسياسيِّ في المنطقةِ العربيةِ.

تُساهمُ الرمزيةُ أيضاً في تعزيزِ الأثرِ النفسيِّ من خلالِ تحفيزِ التداعي والارتباطِ الذهنيِّ. الرمزُ لا يقدمُ المعنى جاهزاً، بل يدعو المتلقي إلى استحضارِ خبراتهِ، ذكرياتهِ، ومعتقداتهِ المرتبطةِ بالرمزِ (فرويد، ١٩١٣، ص٧٢). هذهِ العمليةُ التداعي تُمكنُ الرمزَ من بناءِ جسورٍ بينَ الرسالةِ ووعيِ المتلقي، مما يجعلُ الرسالةَ أكثرَ شخصيةً وأكثرَ قابليةً للتصديقِ. فإذا استُخدمَ رمزُ "القهوةِ العربيةِ" في سياقِ حملةٍ ترويجيةٍ لمنتجٍ غذائيٍّ، فإنَّ المتلقي العربيَّ سيُستحضرُ تلقائياً دلالاتِ الكرمِ، الضيافةِ، الأصالةِ، والاجتماعِ العائليِّ، مما يُضفي على المنتجِ قيمةً رمزيةً تُعززُ من جاذبيتهِ الإقناعيةِ. هذا التداعي يُمكنُ أن يكونَ قوياً جداً في سياقِ الدعايةِ السياسيةِ أو الاجتماعيةِ، حيثُ يمكنُ لرمزٍ واحدٍ أن يُستحضرَ تاريخاً كاملاً من النضالِ أو الأملِ، مما يُجعلُ المتلقي أكثرَ استعداداً للانخراطِ في القضيةِ المطروحةِ.

كذلك، تلعبُ الرمزيةُ دوراً في تشكيلِ الإطارِ العاطفيِّ والنفسيِّ للرسالةِ. من خلالِ اختيارِ الرموزِ المناسبةِ، يُمكنُ لمنتجِ المحتوى أن يُحددَ النبرةَ العاطفيةَ للرسالةِ، سواءً كانتْ نبرةَ أملٍ، تحذيرٍ، فكاهةٍ، أو غضبٍ. استخدامُ الإيموجي المناسبِ، أو الميمِ الساخرِ، أو مقطعِ الفيديو المُؤثرِ، يُمكنُ أن يُغيرَ بشكلٍ جذريٍّ من كيفيةِ تلقي الرسالةِ وتأثيرها العاطفيِّ (جيجيتش، ٢٠١١، ص١٤٥). فعلى سبيلِ المثالِ، تغريدةٌ تُعبرُ عن استياءٍ من وضعٍ اقتصاديٍّ مع إرفاقِها بإيموجي وجهٍ حزينٍ، تُعززُ من الشعورِ بالأسى وتُدعمُ الرغبةَ في التغييرِ. هذا التشكيلُ العاطفيُّ يُسهمُ في بناءِ حالةٍ نفسيةٍ معينةٍ لدى المتلقي تُناسبُ الهدفَ الإقناعيَّ للرسالةِ.

أخيراً، تُساهمُ الرمزيةُ في تعزيزِ الذاكرةِ العاطفيةِ للرسالةِ. فالمعلوماتُ التي تُربطُ بمشاعرَ قويةٍ تُصبحُ أكثرَ قابليةً للتذكرِ والاسترجاعِ (داماسيو، ١٩٩٤، ص١٦٨). الرموزُ، بما تحملهُ من شحناتٍ عاطفيةٍ، تُصبحُ علاماتٍ فارقةً في ذاكرةِ المتلقي، مما يجعلُ الرسالةَ الإقناعيةَ أكثرَ دواماً وأعمقَ أثراً. فالحملاتُ الدعائيةُ التي تستخدمُ رموزاً عاطفيةً قويةً (مثلَ رموزِ الأمومةِ، أو الوطنيةِ) غالباً ما تُحققُ نجاحاً أكبرَ في ترسيخِ رسالتها في وعيِ الجمهورِ، لأنها تُحدثُ صدىً عاطفياً يستمرُ لفترةٍ طويلةٍ بعدَ التعرضِ الأوليِّ للرسالةِ. إنَّ هذهِ الآلياتِ النفسيةَ والعاطفيةَ تُؤكدُ أنَّ الرمزيةَ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ ليستْ مجردَ إضافةٍ، بل هي جوهرٌ في عمليةِ الإقناعِ، تُمكنُ الرسائلَ من اختراقِ الحاجزِ المنطقيِّ والوصولِ إلى عمقِ وجدانِ المتلقي.

المبحث الثاني: الرمزية في بناء المعنى المشترك وتأكيد الهوية

تُعدُّ الرمزيةُ أداةً قويةً ليسَ فقط في إثارةِ المشاعرِ الفرديةِ، بل أيضاً في بناءِ المعنى المشتركِ، وتأكيدِ الهوياتِ الجماعيةِ، وتعزيزِ الانتماءِ في الفضاءِ الرقميِّ. في المجتمعاتِ العربيةِ، التي تُعرفُ بثرائها الثقافيِّ وتنوعِها الاجتماعيِّ، تلعبُ الرموزُ دوراً حاسماً في توحيدِ الرؤى، وتشكيلِ الوعيِ الجمعيِّ، ودعمِ الرسائلِ الإقناعيةِ التي تهدفُ إلى تعزيزِ قيمٍ معينةٍ أو حشدِ الدعمِ لقضايا محددةٍ.

تتمثلُ إحدى الآلياتِ الرئيسيةِ لعملِ الرمزيةِ في خلقِ قواسمَ مشتركةٍ بينَ الأفرادِ. فالرمزُ، بطبيعتهِ، يُمكنُ أن يُفهمَ بطرقٍ متعددةٍ، ولكنَّه يحملُ دلالةً مركزيةً تُجمعُ عليها أغلبيةُ أفرادِ مجتمعٍ معينٍ أو مجموعةٍ معينةٍ (إيكو، ١٩٧٦، ص١٢٤). هذهِ الدلالةُ المشتركةُ تُمكنُ الأفرادَ من التواصلِ والتعاونِ حولَ قضايا تهمهم. على سبيلِ المثالِ، تُستخدمُ رموزٌ معينةٌ في الحملاتِ الشعبيةِ على وسائلِ التواصلِ الاجتماعيِّ (كرمزِ "الكوفيةِ" الفلسطينيةِ أو رمزِ "المسجدِ الأقصى") لتُشكلَ قاسمًا مشتركًا بينَ ملايينِ المستخدمينَ من مختلفِ الخلفياتِ، تُوحدُهم حولَ قضيةٍ معينةٍ وتُعززُ من انتمائهم لها.

هذا التوحيدُ الرمزيُّ يُسهلُ عمليةَ الإقناعِ الجماعيّ، حيثُ يُصبحُ الأفرادُ أكثرَ استعداداً لتبني مواقفَ مشتركةٍ والمشاركةِ في حركاتٍ جماعيةٍ.

تُسهمُ الرمزيةُ أيضاً في تأكيدِ الهوياتِ الثقافيةِ والاجتماعيةِ. في الفضاءِ الرقميّ، حيثُ تتلاشى الحدودُ الجغرافيةُ وتتزايدُ فرصُ التفاعلِ مع ثقافاتٍ مختلفةٍ، تُصبحُ الرموزُ وسيلةً للأفرادِ للتعبيرِ عن انتمائهم لهويةٍ معينةٍ، سواءً كانتْ دينيةً، قوميةً، جهويةً، أو حتى هويةَ مجموعةٍ فرعيةٍ (سوشيال ميديا، جيمرز، إلخ). فالرموزُ التي تُستخدمُ في الميماتِ أو الإيموجي أو الصورِ التي تُشاركُها المجموعاتُ تُعززُ من شعورِ الفردِ بالانتماءِ إلى هذهِ المجموعاتِ، وتُؤكدُ على قيمهِ المشتركةِ معها. على سبيلِ المثالِ، الرموزُ المستوحاةُ من اللهجاتِ المحليةِ أو الأمثالِ الشعبيةِ، تُستخدمُ في مجموعاتٍ رقميةٍ معينةٍ لتأكيدِ الهويةِ الجهويةِ أو القبليةِ، وتُعززُ من الروابطِ بينَ أفرادِ هذهِ المجموعاتِ. هذا التأكيدُ للهويةِ يُعززُ من الثقةِ في الرسائلِ الصادرةِ من داخلِ المجموعةِ، مما يُسهلُ من عمليةِ الإقناعِ.

تُفعلُ الرمزيةُ أيضاً آليةَ التمثيلِ الرمزيّ، حيثُ تُصبحُ الرموزُ بديلاً عن أشخاصٍ، أو جماعاتٍ، أو مفاهيمَ معينةٍ. هذا التمثيلُ يُمكنُ أن يُستخدمَ لتوحيدِ الرؤى حولَ شخصيةٍ قياديةٍ معينةٍ (كرمزِ "القائدِ الملهمِ")، أو حولَ مؤسسةٍ (كرمزِ "المؤسسةِ العسكريةِ")، أو حولَ فكرةٍ (كرمزِ "الحريةِ"). فعندما تُشاركُ صورةٌ لزعيمٍ معينٍ مع شعاراتٍ رمزيةٍ، فإنها لا تهدفُ فقط إلى إظهارِ الصورةِ، بل إلى استحضارِ كلِّ ما ترمزُ إليهِ هذهِ الشخصيةُ من قيمٍ، إنجازاتٍ، أو حتى طموحاتٍ (بورديو، ١٩٩٠، ص٧٣). هذا التمثيلُ الرمزيُّ يُسهلُ على المتلقينَ فهمَ الرسالةِ الإقناعيةِ من خلالِ ربطها برموزٍ مألوفةٍ ومؤثرةٍ.

لا يقتصرُ دورُ الرمزيةِ في بناءِ المعنى المشتركِ على الرموزِ الإيجابيةِ فحسب، بل يمكنُ أن تُستخدمَ أيضاً في تشكيلِ هويةِ الخصمِ أو "الآخرِ". ففي سياقاتِ الصراعِ أو

التنافسِ، قد تُستخدمُ رموزٌ معينةٌ لشيطنةِ الطرفِ المقابلِ أو لتقديمِ صورةٍ سلبيةٍ عنهُ، مما يُعززُ من تماسكِ المجموعةِ "نحنُ" مقابلَ "هم". على سبيلِ المثالِ، قد تُستخدمُ رموزٌ معينةٌ في حملاتٍ إعلاميةٍ ضدَّ جماعةٍ سياسيةٍ أو دينيةٍ لتصويرها بشكلٍ سلبيٍّ، مما يُؤثرُ على الرأيِ العامِّ ويُقنعهُ بضرورةِ رفضِها أو محاربتها. هذا الاستخدامُ للرمزيةِ يُبرزُ قوتها في تشكيلِ التصوراتِ، وتأثيرها على الديناميكياتِ الاجتماعيةِ والسياسيةِ في الفضاءِ الرقميِّ.

إنَّ قدرةَ الرمزيةِ على بناءِ المعنى المشتركِ وتأكيدِ الهويةِ تُعدُّ من أهمِّ آلياتِ الإقناعِ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ. ففي مجتمعاتٍ تتسمُ بتعقيدِها وتنوعِها، تُقدمُ الرموزُ لغةً مشتركةً تُمكنُ الأفرادَ من التفاهمِ، والانتماءِ، وتوحيدِ الجهودِ نحو تحقيقِ أهدافٍ مشتركةٍ. إنَّ هذهِ الآليةَ تُبرزُ أنَّ الإقناعَ ليسَ مجردَ نقلِ معلوماتٍ، بل هو بناءُ روابطَ اجتماعيةٍ وثقافيةٍ تُعززُ من قابليةِ الأفرادِ للتأثرِ بالرسائلِ الجماعيةِ.

المبحث الثالث: الرمزية في تبسيط المعلومات المعقدة وتيسير فهمها

في عصرٍ يتسمُ بفيضٍ هائلٍ من المعلوماتِ وتشعبِ القضايا، يُصبحُ تبسيطُ المعلوماتِ المعقدةِ وتيسيرُ فهمِها تحديًا أساسيًا لمنتجي المحتوى، خاصةً عندما يكونُ الهدفُ هو الإقناعَ. تلعبُ الرمزيةُ دورًا حاسماً في هذهِ العمليةِ، حيثُ تُقدمُ أداةً فعالةً لتكثيفِ المعنى، واختزالِ المفاهيمِ، وتقديمِها بطريقةٍ تُسهلُ على المتلقي استيعابَها وتذكرَها، مما يُعززُ من الأثرِ الإقناعيِّ للرسالةِ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ.

تتمثلُ الآليةُ الأولى في قدرةِ الرمزِ على اختصارِ المعلوماتِ وتكثيفِها. الرمزُ، بطبيعتهِ، يُعدُّ اختزالاً لمعلوماتٍ وبياناتٍ قد تتطلبُ صفحاتٍ لشرحها. يمكنُ لرمزٍ واحدٍ، سواءً كانَ صورةً أو كلمةً أو إيموجي، أن يُعبرَ عن فكرةٍ كاملةٍ أو عن مجموعةٍ من الحقائقِ المترابطةِ (إيكو، ١٩٧٦، ص١٢٤). على سبيلِ المثالِ، عندَ الحديثِ عن أزمةِ المياهِ في منطقةٍ معينةٍ، يمكنُ أن تُستخدمَ صورةُ أرضٍ متشققٍ، أو زجاجةِ ماءٍ

فارغةٍ، كرمزٍ بصريٍّ يُلخصُ المشكلةَ بكاملها، ويُوصلُ حجمَ الأزمةِ بشكلٍ فوريٍّ ومؤثرٍ، دونَ الحاجةِ إلى تفاصيلَ مطولةٍ قد تُصيبُ المتلقي بالملل. هذهِ القدرةُ على الاختزالِ تُعدُّ حيويةً في البيئةِ الرقميةِ التي تُقدرُ الإيجازَ والسرعةَ في استيعابِ المحتوى، مما يُساهمُ في انتشارِ الرسالةِ الإقناعيةِ بشكلٍ أوسعَ.

تُساهمُ الرمزيةُ أيضاً في تحويلِ المفاهيمِ المجردةِ إلى صورٍ حسيةٍ ملموسةٍ. فكثيرٌ من القضايا المعاصرةِ (كالاحتباسِ الحراريّ، الفسادِ السياسيّ، العدالةِ الاجتماعيةِ) هي مفاهيمُ مجردةٌ قد يصعبُ على المتلقي العاديّ فهمُها بشكلٍ كاملٍ. هنا، تُستخدمُ الرموزُ لتجسيدِ هذهِ المفاهيمِ في صورٍ مرئيةٍ أو ألفاظٍ تُمكنُ المتلقي من ربطِها بواقعهِ وخبراتهِ الحسيةِ. فصورةُ الكرةِ الأرضيةِ التي تشتعلُ فيها النيرانُ تُستخدمُ كرمزٍ بصريٍّ للاحتباسِ الحراريّ، مما يُسهلُ على الجمهورِ فهمَ خطورةِ هذهِ الظاهرةِ وتأثيرها المباشرِ عليهم (لادوف، ٢٠١٧، ص٥٦). هذا التحويلُ يُجعلُ الرسالةَ أكثرَ قابليةً للتصديقِ وأسهلَ في الاستيعابِ، مما يُعززُ من فرصةِ الإقناعِ.

علاوةً على ذلكَ، تُفعلُ الرمزيةُ آليةَ الذاكرةِ البصريةِ والمعرفيةِ. فالرموزُ، خاصةً البصريةَ منها، تُصبحُ أكثرَ رسوخاً في الذاكرةِ من النصوصِ الطويلةِ. العقلُ البشريُّ يميلُ إلى معالجةِ الصورِ والرموزِ بشكلٍ أسرعَ وأكثرَ كفاءةً من معالجةِ الكلماتِ المجردةِ، مما يُعززُ من تذكرِ الرسالةِ الإقناعيةِ على المدى الطويلِ (ريتشاردسون وآخرون، ٢٠٠٣، ص٨٩). فالحملاتُ التوعويةُ التي تستخدمُ شعاراتٍ رمزيةً أو أيقوناتٍ مميزةً، تُحققُ نجاحاً أكبرَ في ترسيخِ رسالتها في وعيِ الجمهورِ، لأنَّ الرموزَ تُصبحُ نقاطَ ارتكازٍ للذاكرةِ تُسهلُ استرجاعَ المعلوماتِ المرتبطةِ بها. على سبيلِ المثالِ، الشعارُ الرمزيُّ لحملةٍ لمكافحةِ السرطانِ يُصبحُ جزءاً من الذاكرةِ الجمعيةِ، ويُستحضرُ كلما ذُكرتْ القضيةُ، مما يُعززُ من تأثيرِ الرسالةِ الإقناعيةِ.

تُساهمُ الرمزيةُ أيضاً في بناءِ روابطَ معرفيةٍ غير مباشرةٍ. الرمزُ لا يُقدمُ كلَّ شيءٍ بوضوحٍ، بل يُثيرُ التساؤلاتِ ويُحفزُ المتلقي على البحثِ عن المعنى الكامنِ وراءَهُ. هذهِ العمليةُ النشطةُ للمعالجةِ المعرفيةِ تُعززُ من فهمِ المتلقي للمعلوماتِ وتُرسخُها في ذهنهِ (جونسون، ٢٠١١، ص١٢٨). فالميمُ الساخرُ الذي يُعالجُ قضيةً سياسيةً معقدةً، قد لا يُقدمُ حلاً مباشراً، ولكنهُ يُثيرُ الفضولَ ويُحفزُ المتلقي على البحثِ عن تفاصيلَ القضيةِ، مما يُعززُ من وعيهِ ويُسهلُ من عمليةِ الإقناعِ باتخاذِ موقفٍ معينٍ تجاهَ هذهِ القضيةِ.

في الختامِ، تُعدُّ الرمزيةُ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ آليةً قويةً لتبسيطِ المعلوماتِ المعقدةِ وتيسيرِ فهمِها. من خلالِ قدرتها على الاختزالِ، والتحويلِ، وتعزيزِ الذاكرةِ، وبناءِ الروابطِ المعرفيةِ، تُمكنُ الرمزيةُ الرسائلَ الإقناعيةَ من الوصولِ إلى جمهورٍ أوسعَ وبفاعليةٍ أكبرَ، في عالمٍ يُعاني من فرطِ المعلوماتِ وتقلصِ مدى الانتباهِ. هذهِ الآلياتُ تُبرزُ الرمزيةَ كعنصرٍ لا غنى عنهُ في أيِّ استراتيجيةِ إقناعٍ رقميةٍ ناجحةٍ.

الفصل الرابع: التحديات والأخلاقيات المرتبطة بالرمزية في الإقناع الرقمي

توطئة:

لقد ناقشنا في الفصول السابقة الأهميةَ المتزايدةَ للرمزيةِ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ، وكيفَ أنها تعملُ كأداةٍ بلاغيةٍ قويةٍ لتعزيزِ الأثرِ العاطفيِّ والنفسيِّ، وبناءِ المعنى المشتركِ، وتأكيدِ الهويةِ، بالإضافةِ إلى تبسيطِ المعلوماتِ المعقدةِ. ومع ذلكَ، فإنَّ هذهِ القوةَ الكامنةَ في الرمزيةِ، خاصةً في البيئةِ الرقميةِ التي تتسمُ بالسرعةِ، والانتشارِ الواسعِ، وتنوعِ المتلقينَ، تُثيرُ مجموعةً من التحدياتِ الجوهريةِ، سواءً كانتْ معرفيةً تتعلقُ بسوءِ الفهمِ والتأويلِ الخاطئِ، أو أخلاقيةً تتعلقُ بالتضليلِ والتلاعبِ. إنَّ إدراكَ هذهِ التحدياتِ ليسَ مجردَ تحذيرٍ، بل هو خطوةٌ أساسيةٌ نحو فهمٍ أعمقَ للدورِ المعقدِ الذي تلعبُهُ الرمزيةُ في تشكيلِ الرأيِ العامِّ والسلوكِ في الفضاءِ الرقميِّ العربيِّ. يهدفُ

هذا الفصلُ إلى تحليلِ هذهِ التحدياتِ، مُسلطاً الضوءَ على الآثارِ السلبيةِ المحتملةِ للاستخدامِ غيرِ المسؤولِ للرمزيةِ، ومُقترحاً في الوقتِ ذاتهِ سُبلاً لتعزيزِ الاستخدامِ الأخلاقيّ والمسؤولِ لها، بما يضمنُ تحقيقَ أهدافِ الإقناعِ النبيلةِ دونَ المساسِ بالمبادئِ الأخلاقيةِ أو الإضرارِ بالوعيِ الجمعيّ. سنستعرضُ كيفَ يُمكنُ للوعيِ الرقميّ والتفكيرِ النقديّ أن يُشكلا حصناً منيعاً ضدَّ الاستغلالِ السلبيّ للرموزِ في البيئةِ الرقميةِ.

المبحث الأول: التحديات المعرفية: سوء الفهم وتأويل الرموز

تُعدُّ الرمزيةُ، بطبيعتها الإيحائيةِ وتعددِ دلالاتها، سلاحاً ذا حدينِ في عمليةِ التواصلِ والإقناعِ، خاصةً في البيئةِ الرقميةِ المعقدةِ والمتنوعةِ. فبينما تُمكنُ الرمزيةُ من تكثيفِ المعنى وإثارةِ المشاعرِ، فإنَّها في الوقتِ ذاتهِ تفتحُ البابَ أمامَ تحدياتٍ معرفيةٍ جسيمةٍ، لعلَّ أبرزَها سوءُ الفهمِ وتأويلُ الرموزِ بشكلٍ خاطئٍ. هذهِ التحدياتُ لا تُؤثرُ فقط على فاعليةِ الرسالةِ الإقناعيةِ، بل قد تُؤدي إلى نتائجَ عكسيةٍ، تُثيرُ الالتباسَ، وتُولّدُ الخلافَ، وتُعيقُ بناءَ المعنى المشتركِ في الفضاءِ الرقميّ العربيّ.

تُساهمُ التنوعُ الثقافيُّ والفكريُّ للمتلقينَ في البيئةِ الرقميةِ في تعزيزِ احتماليةِ سوءِ فهمِ الرموزِ. فالرمزُ لا يُفهمُ بمعزلٍ عن السياقِ الثقافيّ والاجتماعيّ الذي نشأَ فيهِ وتُداولَ ضمنَهُ (هوفستيد، ٢٠٠١، ص٧٢). ما قد يكونُ رمزاً إيجابياً ومحفزاً في ثقافةٍ معينةٍ، قد يُنظرُ إليهِ بسلبيةٍ أو عدمِ فهمٍ في ثقافةٍ أخرى. على سبيلِ المثالِ، بعضُ الألوانِ أو الحيواناتِ تحملُ دلالاتٍ مختلفةً تماماً بينَ الثقافاتِ العربيةِ والغربيةِ، أو حتى بينَ المجتمعاتِ الفرعيةِ داخلَ الثقافةِ العربيةِ الواحدةِ. عندما تُشاركُ صورةٌ رمزيةٌ في حملةٍ إعلاميةٍ تستهدفُ جمهوراً متنوعاً على مستوى العالمِ العربيّ، فإنَّ احتماليةَ تأويلها بطرقٍ مختلفةٍ تتزايدُ بشكلٍ كبيرٍ. قد يُفهمُ رمزٌ معينٌ على أنه يدعو إلى الوحدةِ

الوطنيةِ في حين يُفسرُه آخرونَ على أنه دعوةٌ للتحريضِ أو الطائفيةِ، وذلكَ بناءً على خلفياتهم الفكريةِ والتاريخيةِ.

يُضافُ إلى ذلكَ غيابُ السياقِ غيرِ اللفظيِّ في كثيرٍ من أشكالِ التواصلِ الرقميِّ. في التواصلِ وجهاً لوجهٍ، تُساعدُ تعابيرُ الوجهِ، نبرةُ الصوتِ، ولغةُ الجسدِ في توضيحِ المعنى المقصودِ للرموزِ اللفظيةِ والبصريةِ. لكن في التغريداتِ، أو منشوراتِ فيسبوك القصيرةِ، أو التعليقاتِ، غالباً ما تُقدمُ الرموزُ بمعزلٍ عن أيِّ سياقٍ غيرِ لفظيٍّ، مما يُجعلُ تأويلها أكثرَ صعوبةً وأكثرَ عرضةً للاجتهادِ الشخصيِّ (تشاندلر، ٢٠٠٧، ص١٢١). فإيموجي الوجهِ الضاحكِ قد يُستخدمُ للسخريةِ أو للاستهزاءِ، وقد يُفهمُ على أنه تعبيرٌ عن الفرحِ الحقيقيِّ، ويعتمدُ ذلكَ على نيةِ المرسلِ وسياقِ المحادثةِ ككلٍّ، وهو ما قد يصعبُ تحديده في بيئةٍ نصيةٍ بحتةٍ.

كما تُساهمُ سرعةُ تدفقِ المعلوماتِ ومحدوديةُ مدى الانتباهِ في البيئةِ الرقميةِ في تفاقمِ مشكلةِ سوءِ الفهمِ. فالمتلقي غالباً ما يتعرضُ لعددٍ كبيرٍ من الرسائلِ الرمزيةِ في وقتٍ قصيرٍ، وقد لا يمتلكُ الوقتَ الكافيَ أو الرغبةَ في التفكيرِ بعمقٍ في دلالاتِ كلِّ رمزٍ. هذا يؤدي إلى تأويلاتٍ سريعةٍ وسطحيةٍ، قد لا تُلامسُ المعنى الحقيقيَّ للرمزِ، وتُؤثرُ بالتالي على فاعليةِ الرسالةِ الإقناعيةِ (كار، ٢٠١٠، ص١١٥). فالرمزُ الذي يُفترضُ أن يُثيرَ شعوراً بالتعاطفِ، قد يُمرُّ عليهِ مرورَ الكرامِ أو يُفهمُ بشكلٍ خاطئٍ بسببِ السرعةِ التي تُستهلكُ بها المعلوماتُ.

إنَّ التضخمَ الرمزيَّ، أيْ وجودُ عددٍ هائلٍ من الرموزِ المتشابهةِ أو المتنافسةِ، يُمكنُ أن يُؤدي أيضاً إلى سوءِ الفهمِ. ففي كلِّ قضيةٍ سياسيةٍ أو اجتماعيةٍ، تظهرُ رموزٌ عديدةٌ تُعبرُ عن وجهاتِ نظرٍ مختلفةٍ، مما قد يُحدثُ خلطاً لدى المتلقي ويُصعبُ عليهِ التمييزَ بينَ الرسائلِ المختلفةِ والجهاتِ التي تقفُ وراءها. هذهِ الفوضى الرمزيةُ تُضعفُ من قوةِ الرمزِ الفرديِّ وتُعيقُ قدرتهُ على إحداثِ تأثيرٍ إقناعيٍّ واضحٍ.

لمواجهةِ هذهِ التحدياتِ المعرفيةِ، يُصبحُ من الضروريّ تعزيزُ الوعيِ النقديّ والرقميّ لدى المتلقينَ. يجبُ تعليمُ الأفرادِ كيفيةَ تحليلِ الرموزِ، وفهمِ سياقاتها، والبحثِ عن مصادرها، وعدمِ الاكتفاءِ بالتأويلِ السطحيّ. كما أنَّ على منتجي المحتوى الرقميّ أن يكونوا أكثرَ حذراً في استخدامِ الرموزِ، وأن يسعوا إلى تحقيقِ توازنٍ بينَ الإيحاءِ والوضوحِ، لضمانِ وصولِ الرسالةِ الإقناعيةِ بشكلٍ فعالٍ ودقيقٍ. إنَّ هذهِ المشكلاتِ المعرفيةَ تُشكلُ تحدياً كبيراً أمامَ الجهودِ المبذولةِ للإقناعِ الإيجابيّ في الفضاءِ الرقميّ، وتُبرزُ الحاجةَ المُلحةَ لتعزيزِ الثقافةِ الرمزيةِ لدى مستخدمي الإنترنتِ.

المبحث الثاني: التحديات الأخلاقية: الرمزية والتضليل والتلاعب

تتجاوزُ التحدياتُ المرتبطةُ بالرمزيةِ في الإقناعِ الرقميّ الجانبَ المعرفيَّ لتلامسَ أبعاداً أخلاقيةً عميقةً، لا سيما عندما تُستخدمُ الرموزُ ليسَ لإيصالِ المعنى بفاعليةٍ، بل للتضليلِ والتلاعبِ بعواطفِ المتلقينَ وقناعاتهم. في ظلِّ الانتشارِ الواسعِ للمحتوى الرقميّ وسهولةِ إنشائهِ وتداولهِ، تُصبحُ الرمزيةُ أداةً خطيرةً في أيدي من يسعون إلى نشرِ الكراهيةِ، أو المعلوماتِ المضللةِ، أو حتى لتبريرِ العنفِ، مما يُهددُ النسيجَ الاجتماعيَّ ويُزعزعُ الثقةَ في الفضاءِ الرقميّ.

تُعدُّ الرمزيةُ أداةً فعالةً في التضليلِ ونشرِ الأخبارِ الزائفةِ. فبدلاً من تقديمِ حقائقَ مجردةٍ يمكنُ التحققُ منها، يمكنُ للمضللينَ استخدامُ رموزٍ تُثيرُ استجاباتٍ عاطفيةً قويةً، لتُمررَ رسائلَ غيرَ صحيحةٍ أو مُحرفةٍ. على سبيلِ المثالِ، صورةٌ مُعدَّلةٌ لحدثٍ تاريخيٍّ، تُضافُ إليها رموزٌ دينيةٌ أو وطنيةٌ، يمكنُ أن تُستخدمَ لإعادةِ كتابةِ التاريخِ أو لتشويهِ سمعةِ جماعةٍ معينةٍ. هذهِ الرموزُ تستغلُ سهولةَ معالجةِ الدماغِ البشريّ للصورِ والمعاني الرمزيةِ مقابلَ صعوبةِ التحققِ من الحقائقِ التفصيليةِ (خانيمان، ٢٠١١، ص١٩). كما أنَّ الرموزَ تُمكنُ المضللينَ من إيصالِ رسائلَ معقدةٍ أو حساسةٍ بشكلٍ غيرِ مباشرٍ، مما يُصعبُ تتبعَ مصدرِ التضليلِ أو مساءلةِ من يقومُ بنشرهِ. هذا

الاستخدامُ الرمزيُّ يُعززُ من ظاهرةِ "فقاعاتِ التصفيةِ" و"غرفِ الصدى" في الفضاءِ الرقميّ، حيثُ يُصبحُ الأفرادُ محاطينَ برموزٍ تُعززُ قناعاتهم الحاليةِ دونَ التعرضِ لوجهاتِ نظرٍ مختلفةٍ.

يُعدُّ التلاعبُ العاطفيُّ جانباً آخرَ من التحدياتِ الأخلاقيةِ للرمزيةِ. فالرموزُ، كما ذكرنا سابقاً، قادرةٌ على إثارةِ مشاعرَ قويةٍ. يمكنُ للمتلاعبينَ استغلالُ هذهِ القدرةِ لإثارةِ الغضبِ، الخوفِ، الكراهيةِ، أو حتى الهستيريا الجماعيةِ، دونَ تقديمِ أدلةٍ أو حججٍ منطقيةٍ. على سبيلِ المثالِ، استخدامُ رموزٍ معينةٍ مرتبطةٍ بالخيانةِ أو المؤامرةِ، قد يُثيرُ الشكوكَ والريبةَ تجاهَ شخصياتٍ أو جماعاتٍ معينةٍ، مما يُؤثرُ على سمعتهم ويُشوهُ صورتهم في أذهانِ الجمهورِ (شور، ٢٠١٧، ص٩٨). هذا النوعُ من التلاعبِ يُستخدمُ غالباً في الحملاتِ الانتخابيةِ أو في سياقاتِ الصراعِ السياسيّ، حيثُ تُصبحُ الرموزُ أداةً لتأجيجِ المشاعرِ وتعبئةِ الجماهيرِ على أساسٍ عاطفيٍّ بحتٍ، بدلاً من النقاشِ العقلانيّ والموضوعيّ.

كذلك، يمكنُ للرمزيةِ أن تُستخدمَ في تبريرِ العنفِ أو التمييزِ. فبعضُ الرموزِ، التي قد تبدو بريئةً في ظاهرها، قد تحملُ دلالاتٍ خفيةً تُشجعُ على الكراهيةِ ضدَّ الأقلياتِ، أو تُبررُ أفعالَ العنفِ. على سبيلِ المثالِ، استخدامُ رموزٍ تاريخيةٍ أو دينيةٍ بطريقةٍ مُجتزأةٍ أو مُحرفةٍ، يمكنُ أن تُستخدمَ لتبريرِ أعمالٍ إرهابيةٍ أو ممارساتٍ تمييزيةٍ (سعدون، ٢٠١٥، ص٦٥). هذهِ الرموزُ تُشكلُ خطاباً كراهيةً مقنعاً، يُخترقُ الوعيَ الجمعيَّ ويُزرعُ بذورَ الفتنةِ والشقاقِ.

تُثيرُ الرمزيةُ أيضاً قضايا تتعلقُ بـتآكلِ الثقةِ في المصادرِ الإخباريةِ والمؤسساتِ. عندما تُستخدمُ الرموزُ بشكلٍ واسعٍ في التضليلِ، يُصبحُ من الصعبِ على المتلقي التمييزَ بينَ المحتوى الموثوقِ بهِ وغيرِ الموثوقِ بهِ. هذا التآكلُ في الثقةِ يُمكنُ أن يُؤثرَ

على قدرةِ الأفرادِ على اتخاذِ قراراتٍ مستنيرةٍ، ويُعززُ من حالةِ الشكِّ العامِّ في كلِّ أشكالِ المحتوى الرقميّ.

إنَّ هذهِ التحدياتِ الأخلاقيةَ تُبرزُ الحاجةَ المُلحةَ لوضعِ إطارٍ أخلاقيٍّ لاستخدامِ الرمزيةِ في النصِّ العربيِّ الرقميّ. لا يتعلقُ الأمرُ بمنعِ استخدامِ الرموز، بل بتوجيهِ استخدامها نحو أهدافٍ إيجابيةٍ وبناءةٍ، تُعززُ من التفاهمِ، والتسامحِ، والوحدةِ، بدلاً من التضليلِ والتلاعبِ. هذا يتطلبُ جهوداً مشتركةً من قبلِ منتجي المحتوى، والمنصاتِ الرقميةِ، والمؤسساتِ التعليميةِ، لتوعيةِ الجمهورِ بمخاطرِ الاستخدامِ غيرِ الأخلاقيّ للرموز، وتزويدهم بالأدواتِ اللازمةِ للتفكيرِ النقديّ والتحققِ من المعلوماتِ.

المبحث الثالث: سبل تعزيز الاستخدام المسؤول للرمزية في النص الرقمي

في مواجهةِ التحدياتِ المعرفيةِ والأخلاقيةِ التي يطرحها الاستخدامُ الواسعُ للرمزيةِ في النصِّ العربيِّ الرقميّ، يصبحُ من الضروريّ وضعُ سُبلٍ فعالةٍ لتعزيزِ الاستخدامِ المسؤولِ للرموز. إنَّ الهدفَ ليسَ كبتَ الإبداعِ أو الحدَّ من حريةِ التعبيرِ، بل توجيهُ هذهِ القوةِ الكامنةِ في الرمزيةِ نحو تحقيقِ أهدافٍ إيجابيةٍ وبناءةٍ تُثري الفضاءَ الرقميَّ وتُسهمُ في بناءِ مجتمعاتٍ واعيةٍ ومستنيرةٍ. هذهِ السُبلُ تتطلبُ جهداً متكاملاً من مختلفِ الأطرافِ الفاعلةِ في البيئةِ الرقميةِ.

أولاً، يُعدُّ تعزيزُ الوعيِ الرقميّ والتفكيرِ النقديّ لدى المتلقينَ حجرَ الزاويةِ في الاستخدامِ المسؤولِ للرمزيةِ. يجبُ تعليمُ الأفرادِ، منذُ مراحلِ التعليمِ المبكرةِ، كيفيةَ تحليلِ الرسائلِ الرمزيةِ التي يتعرضونَ لها يومياً على الإنترنتِ. يتضمنُ ذلكَ تدريبَهم على طرحِ أسئلةٍ نقديةٍ مثلَ: من يقفُ وراءَ هذا الرمزِ؟ ما هي الرسالةُ الخفيةُ التي يُحاولُ إيصالها؟ ما هي مشاعري تجاهَ هذا الرمز؟ هل هذهِ المشاعرُ مبنيةٌ على حقائقَ أم على تلاعبٍ عاطفيٍّ؟ (ليندين، ٢٠١٢، ص٨٨). يُمكنُ للمؤسساتِ التعليميةِ والإعلاميةِ أن تُلعبَ دوراً حيوياً في تطويرِ مناهجَ وبرامجَ تُعززُ من هذهِ المهاراتِ،

وتُمكنُ الأفرادَ من فكِّ شيفرةِ الرموزِ المعقدةِ، وتمييزِ الخطابِ المضللِ من الخطابِ الصادقِ.

ثانياً، تُعدُّ آلياتُ التحققِ من صحةِ المعلوماتِ والمصادرِ ضروريةً لضمانِ الاستخدامِ المسؤولِ للرمزيةِ. في عصرِ الأخبارِ الزائفةِ، يجبُ على المستخدمينَ أن يُصبحوا أكثرَ حذراً في تصديقِ الرموزِ والرسائلِ التي تُنشرُ دونَ التحققِ من مصدرها. يتضمنُ ذلكَ استخدامَ أدواتِ التحققِ من الصورِ والفيديوهاتِ، والبحثَ عن مصادرَ متعددةٍ للمعلومةِ، والاعتمادَ على المؤسساتِ الإخباريةِ الموثوقةِ. يجبُ على المنصاتِ الرقميةِ أن تُساهمَ في هذا الجهدِ من خلالِ تطويرِ أدواتٍ تُساعدُ المستخدمينَ على الإبلاغِ عن المحتوى المضللِ، وتصنيفِ الأخبارِ الزائفةِ، وتوفيرِ معلوماتٍ سياقيةٍ عن الرموزِ المتداولةِ (فوسل، ٢٠١٩، ص١٣٤). هذا يُعززُ من بيئةٍ رقميةٍ أكثرَ شفافيةً ومسؤوليةً.

ثالثاً، تقعُ مسؤوليةٌ كبيرةٌ على عاتقِ منتجي المحتوى الرقميّ، سواءً كانوا أفراداً، مؤسساتٍ إعلاميةً، شركاتٍ، أو جهاتٍ حكوميةٍ. يجبُ أن يلتزمَ هؤلاءِ بمعاييرَ أخلاقيةٍ صارمةٍ عندَ استخدامِ الرمزيةِ. يتضمنُ ذلكَ تجنبَ استخدامِ الرموزِ بطريقةٍ تُضللُ، أو تُثيرُ الكراهيةَ، أو تُحرضُ على العنفِ، أو تُروجُ للتمييزِ. يجبُ أن يكونَ الهدفُ من استخدامِ الرمزيةِ هو التوضيحُ، التعبيرُ، أو الإقناعُ الإيجابيُّ، لا التلاعبُ أو التشويهُ. يُمكنُ للجمعياتِ المهنيةِ والإعلاميةِ أن تُطورَ مدوناتِ سلوكٍ ومعاييرَ أخلاقيةً لاستخدامِ الرمزيةِ في المحتوى الرقميّ، وأن تُقدمَ ورشَ عملٍ ودوراتٍ تدريبيةً لمنتجي المحتوى لتعزيزِ الوعيِ بهذهِ المبادئِ (بانش، ٢٠١٦، ص٧٨).

رابعاً، يُمكنُ للتصميمِ الأخلاقيّ للمنصاتِ الرقميةِ أن يُسهمَ في تعزيزِ الاستخدامِ المسؤولِ للرمزيةِ. من خلالِ تصميمِ واجهاتِ المستخدمِ التي تُشجعُ على التفكيرِ النقديّ، وتُقللُ من انتشارِ المحتوى المضللِ، وتُبرزُ المصادرَ الموثوقةَ، يُمكنُ

للمنصاتِ أن تُوجهَ سلوكَ المستخدمينَ نحو تفاعلٍ أكثرَ مسؤوليةً مع الرموزِ. على سبيلِ المثالِ، يمكنُ للمنصاتِ أن تُضيفَ ميزاتٍ تُمكنُ المستخدمينَ من فهمِ السياقِ الثقافيِّ لبعضِ الرموزِ غيرِ المألوفةِ، أو أن تُقدمَ تنبيهاتٍ عندَ تداولِ رموزٍ مرتبطةٍ بمعلوماتٍ مضللةٍ.

أخيراً، يُعدُّ الحوارُ المفتوحُ والنقاشُ العامُّ حولَ دلالاتِ الرموزِ وتأثيرها أمراً حيوياً. يجبُ تشجيعُ المجتمعاتِ الرقميةِ على مناقشةِ الرموزِ المتداولةِ، وتفكيكِ دلالاتها، وتحليلِ تأثيرها الإقناع. هذا الحوارُ يُمكنُ أن يُسهمَ في بناءِ فهمٍ جماعيٍّ أعمقَ للرمزيةِ، ويُقللُ من فرصِ سوءِ الفهمِ أو التضليلِ. الرمزيةُ جزءٌ لا يتجزأُ من تجربتنا الرقميةِ، والعملُ على تعزيزِ استخدامها المسؤولِ هو استثمارٌ في مستقبلٍ رقميٍّ أكثرَ وعياً، وأماناً، وإيجابيةً للجميعِ.

الخاتمة:

لقد سعت هذه الدراسة إلى استكشافِ مفهومِ الرمزيةِ ودورها الحيويِّ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ، وكيفَ تُسهمُ هذه الرمزيةُ، بأشكالها المتعددةِ، في عمليةِ الإقناعِ. منذُ القدمِ، شكّلتِ الرمزيةُ ركيزةً أساسيةً في التواصلِ البشريِّ، مُتجاوزةً حدودَ المعنى الحرفيِّ لتضفي عمقاً وإيحاءً على الرسائلِ. ومعَ بزوغِ العصرِ الرقميِّ، لم تتراجعْ أهميةُ الرمزيةِ، بل اكتسبتْ أبعاداً جديدةً، وتكيّفتْ مع خصائصِ البيئةِ الرقميةِ المتسمةِ بالسرعةِ، والتفاعليةِ، والتعدديةِ الوسطية.

لقد بيّنَ الفصلُ الأولُ أن الرمزيةَ في سياقِنا المعاصرِ لا تزالُ تحتفظُ بجذورها العميقةِ في التراثِ العربيِّ، من الشعرِ الجاهليِّ إلى الأدبِ الصوفيِّ، وهي تحملُ خصوصيةً ثقافيةً ودينيةً تُميزُها عن غيرها. إنَّ قدرةَ الرمزِ على تكثيفِ المعنى، والإشارةِ إلى مفاهيمَ مجردةٍ، وتمييزها عن مفاهيمَ أخرى كالإشارةِ والعلامةِ، يؤكدُ مكانتها كأداةٍ

تواصليةٍ فريدةٍ. هذه الخصوصيةُ تتجلى بوضوحٍ في البيئةِ الرقميةِ، حيثُ أصبحتْ الرموزُ تتناقلُ بسرعةٍ فائقةٍ، وتُعادُ صياغتُها وتأويلُها باستمرارٍ من قبلِ الملايينِ من المستخدمينَ.

وفي الفصلِ الثاني، تناولنا الأشكالَ المتنوعةَ لحضورِ الرمزيةِ في النصِّ العربيِّ الرقميِّ. فمن الرمزيةِ اللفظيةِ التي تتجلى في الكناياتِ والاستعاراتِ والألفاظِ ذاتِ الدلالاتِ المتوارثةِ، إلى الرمزيةِ البصريةِ التي تشملُ الصورَ، والميماتِ، والإيموجي، وصولاً إلى الرمزيةِ الصوتيةِ والمرئيةِ في مقاطعِ الفيديو والبودكاست. لقد أثبتنا أنَّ هذهِ الأشكالَ المختلفةَ لا تعملُ بمعزلٍ عن بعضها البعضِ، بل تتكاملُ لخلقِ رسالةٍ رمزيةٍ شاملةٍ وغنيةٍ، تُثري التجربةَ التواصليةَ وتُعززُ من قدرةِ المحتوى على الوصولِ إلى المتلقي والتأثيرِ فيهِ على مستوياتٍ متعددةٍ.

الجوهرُ الحقيقيُّ لهذهِ الدراسةِ تمثّلَ في الفصلِ الثالثِ، حيثُ استعرضنا الآلياتِ التي تُفعلُ بها الرمزيةُ تأثيرَها الإقناع. فقد وضحَ أن الرمزيةَ تُساهمُ بفاعليةٍ في تعزيزِ الأثرِ العاطفيِّ والنفسيِّ للمتلقي، من خلالِ إثارةِ المشاعرِ والانفعالاتِ، وتحفيزِ التداعي والارتباطِ الذهنيِّ، وتشكيلِ الإطارِ العاطفيِّ للرسالةِ، مما يجعلُ الرسالةَ أكثرَ رسوخاً في الذاكرةِ. كما أن الرمزيةَ تُعدُّ أداةً محوريةً في بناءِ المعنى المشتركِ وتأكيدِ الهويةِ الجماعيةِ، من خلالِ خلقِ قواسمَ مشتركةٍ، وتعزيزِ الانتماءاتِ، والتمثيلِ الرمزيِّ. فضلاً عن ذلكَ، تُسهمُ الرمزيةُ بفاعليةٍ في تبسيطِ المعلوماتِ المعقدةِ وتيسيرِ فهمِها، وذلكَ من خلالِ اختزالِ المعنى، وتحويلِ المفاهيمِ المجردةِ إلى صورٍ حسيةٍ، وتعزيزِ الذاكرةِ البصريةِ والمعرفيةِ. هذهِ الآلياتُ تُبرهنُ على أنَّ الرمزيةَ ليستْ مجردَ إضافةٍ بلاغيةٍ، بل هي قوةٌ دافعةٌ في تشكيلِ الرأيِ العامِّ وتوجيهِ السلوكِ في البيئةِ الرقميةِ.

ومعَ كلِّ هذهِ الإمكاناتِ الواعدةِ، لا يمكنُ إغفالُ التحدياتِ الجمةِ التي تُصاحبُ استخدامَ الرمزيةِ في الإقناعِ الرقميِّ. ففي الفصلِ الرابعِ، ناقشنا التحدياتِ المعرفيةَ، مثلَ سوءِ

الفهمِ وتأويلِ الرموزِ بشكلٍ خاطئٍ نتيجةً للتنوعِ الثقافيّ وغيابِ السياقِ. كما تطرقنا إلى التحدياتِ الأخلاقيةِ الخطيرةِ، المتمثلةِ في استخدامِ الرمزيةِ للتضليلِ والتلاعبِ بالعواطفِ، ونشرِ الكراهيةِ أو تبريرِ العنفِ. هذهِ المخاطرُ تُلقي بظلالها على مصداقيةِ المحتوى الرقميّ وتُهددُ الثقةَ المجتمعيةَ. لذا، فقد أكدنا على ضرورةِ تعزيزِ الاستخدامِ المسؤولِ للرمزيةِ من خلالِ الوعيِ الرقميّ، والتفكيرِ النقديّ، وآلياتِ التحققِ من المعلوماتِ، والالتزامِ بالمعاييرِ الأخلاقيةِ من قبلِ منتجي المحتوى، بالإضافةِ إلى تصميمِ منصاتٍ رقميةٍ تُشجعُ على النقدِ والحوارِ البناءِ.

ويُمكنُ القولُ إنَّ الرمزيةَ في النصِّ العربيّ الرقميّ تُشكلُ ظاهرةً معقدةً ومتطورةً، تحملُ في طياتها إمكاناتٍ هائلةً للتأثيرِ والإقناعِ الإيجابيّ، بقدرِ ما تُخفي من مخاطرَ إذا ما استُخدمتْ بنحوٍ غيرِ مسؤولٍ. إنَّ فهمَ هذهِ الديناميكياتِ المعقدةِ، وتطويرَ الوعيِ النقديّ لدى المستخدمينَ، وتفعيلَ الضوابطِ الأخلاقيةِ، تُعدُّ خطواتٍ حاسمةً نحو بناءِ فضاءٍ رقميّ عربيّ أكثرَ نضجاً، وشفافيةً، وقدرةً على نشرِ المعرفةِ والقيمِ الإيجابيةِ، مما يُسهمُ في تشكيلِ وعيٍ جمعيّ يُمكنهُ التمييزُ بينَ الحقائقِ والتضليلِ، وبينَ البناءِ والتخريبِ. إن مستقبلَ التواصلِ الرقميّ يعتمدُ بشكلٍ كبيرٍ على كيفيةِ إدارةِ هذهِ القوةِ الرمزيةِ، لكي تُصبحَ أداةً للتنويرِ لا للتضليلِ.

قائمة المصادر والمراجع:

اولاً: المصادر والمراجع العربية:

- ابن عربي، محيي الدين. (١٩٨٠). الفتوحات المكية. تحقيق: عثمان يحيى. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٣). لسان العرب. دار صادر.
- أدونيس. (١٩٧٨). مقدمة للشعر العربي. دار العودة.

- الجرجاني، عبد القاهر. (١٩٨٤). دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي. دار الجيل.
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر. (٢٠٠٤). مفتاح العلوم. تحقيق: نعيم زرزور. دار الكتب العلمية.
- الطباطبائي، محمد حسين. (١٩٧٤). الميزان في تفسير القرآن. دار الكتب الإسلامية.
- باومن، زيجمونت. (٢٠٠٠). الحداثة السائلة. ترجمة: حجاج أبو جبر. الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- بورديو، بيير. (١٩٩٠). العقل العملي: في نظرية الفعل. ترجمة: منذر عياشي. مطبعة جامعة ستانفورد (الطبعة العربية).
- تيمن، جون. (٢٠٠٥). مبادئ الإخراج السينمائي والتلفزيوني. دار الكلمة.
- جودين، سيث. (٢٠٠٨). العمامة الأرجوانية: لماذا يجب أن تصبح استثنائيا. ترجمة: مكتبة جرير.
- دوتشيرتي، كاثرين. (٢٠١٧). الإيموجي: دليل كامل. ترجمة: رشا خياط. دار مدارك.
- ضَيف، شوقي. (١٩٦٨). الفن ومذاهبه في الشعر الجاهلي. دار المعارف.
- سعدون، رنا. (٢٠١٥). الإرهاب الرمزي: دراسة في تمثيلات العنف في الفضاء الرقمي. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- كاسيرر، إرنست. (٢٠٠٤). مقال في الإنسان: مدخل إلى فلسفة الثقافة الإنسانية. ترجمة إحسان عباس. المركز الثقافي العربي.
- كريم، جمال. (٢٠١٨). النص المتعدد الوسائط: دراسة في نظرية التواصل. دار الفكر العربي.
- مندور، محمد. (١٩٨٣). الأدب ومذاهبه. دار نهضة مصر.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية:

- Birdwhistell, R. L. (1952). Introduction to Kinesics: An Annotation of Motion Picture Film. University of Louisville Press.

- Calder, B. J., & Weldon, D. E. (2005). Persuasion: Theories and Research. Yale University Press.
- Carr, N. (2010). The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. W. W. Norton & Company.
- Chandler, D. (2007). Semiotics: The Basics. Routledge.
- Damasio, A. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. G. P. Putnam's Sons.
- Dawkins, R. (1976). The Selfish Gene. Oxford University Press.
- Eco, U. (1976). A Theory of Semiotics. Indiana University Press.
- Freud, S. (1913). The Interpretation of Dreams. (Originally published in German in 1899).
- Hofstede, G. (2001). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Sage Publications.
- Johnson, M. (2011). The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. University of Chicago Press.
- Kahneman, D. (2011). Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus, and Giroux.
- Kramer, J. D. (2017). The Music of the Film: A Critic's and Analyst's Guide. Oxford University Press.
- Ladov, D. (2017). Metaphor and Meaning: Studies in Cognitive Semantics. Cambridge University Press.
- Linden, D. J. (2012). The Compass of Pleasure: How Our Brains Make Fatty Foods, Orgasm, Exercise, Marijuana, Generosity, Vodka, Learning, and Gambling Feel So Good. Columbia University Press.

- Lovitch, G. (1999). The Social Psychology of Influence. Cambridge University Press.
- Ng, A. (2020). Deepfakes: Technology, Threats, and the Future. MIT Press.
- Richardson, J. T. E., et al. (2003). Memory and Emotion: A Brain-Based Guide. Oxford University Press.
- Shifman, L. (2013). Memes in Digital Culture. The MIT Press.
- Shore, J. (2017). The Psychology of Fake News: How Our Brains Process Misinformation. Cambridge University Press.
- Sontag, S. (1977). On Photography. Farrar, Straus and Giroux.
- Vessel, D. (2019). Fake News: A Guide for Citizens and Critics. Oxford University Press.
- Žižek, S. (2011). The Ideological Unconscious in Digital Space. In: Barbe, R., & Strickland, S. (Eds.). Digital Space and Social Change. New York University Press.

إدراج المهارات الناعمة والتفكير النقدي في المناهج الدراسية

د. سناء راضي جابر/ باحثة في شؤون المرأة والاسرة والطفل – كندا
dr.sanaa.jaber@gmail.com

ملخص المقال:

يسعى هذا المقال إلى معالجة الفجوة التعليمية بين المخرجات الأكاديمية ومتطلبات سوق العمل المعاصر، من خلال تقديم رؤية استراتيجية لدمج "المهارات الناعمة" و"التفكير النقدي" في المناهج الدراسية، بهدف تحويل دور المؤسسات التعليمية من مراكز للتلقين إلى مختبرات لبناء شخصية المتعلم الكلية القادرة على التفكير العقلاني والمبادرة السلوكية.

اعتمد المقال على المنهج التحليلي الوصفي، حيث تم تفكيك البنية الفلسفية والتربوية للمناهج الحالية ومقارنتها بالنماذج العالمية الرائدة (مثل التجربتين السنغافورية والفنلندية). كما استند إلى مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة التي تربط بين الكفاءة التقنية (المهارات الصلبة) والقدرة التفاعلية (المهارات الناعمة).

تم تقسيم المقال إلى ثلاثة مطالب أساسية: تناول المطلب الأول الأسس الفلسفية لدمج المهارات الناعمة؛ وركز المطلب الثاني على التفكير النقدي كمنظومة فكرية مضادة للتضليل؛ بينما خصص المطلب الثالث لاستعراض استراتيجيات الدمج العملي، مثل التعلم القائم على المشاريع، والتقييم المستمر عبر المحفظة الرقمية، وإعادة تأهيل المعلمين كـ "ميسرين معرفيين".

أبرز نتائج:

١. المهارات الناعمة ليست مهارات ثانوية، بل هي "المحرك" الذي يمنح المهارات التقنية فاعليتها المهنية.

٢. التفكير النقدي يمثل خط الدفاع الأول ضد التضليل الرقمي، وهو المهارة الوحيدة التي تضمن تفوق الإنسان على الآلة.

٣. الارتباط الوثيق بين نظم التقييم التقليدية (الاختبارات المعيارية) وبين ضعف المخرجات السلوكية والمنطقية.

توصيات الباحثة:

١. التحول نحو استراتيجيات "التعلم القائم على المشاريع" بدلاً من المحاضرات التلقينية.

٢. إعادة هيكلة نظم التقييم لتشمل قياس التطور السلوكي والنقدي للطالب عبر سنوات الدراسة (المحفظة الرقمية).

٣. إطلاق مبادرات وطنية لتأهيل المعلمين لتبني دور "الميسر المعرفي" وتوفير بيئات تعليمية آمنة للمخاطرة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة، التفكير النقدي، المناهج الدراسية، التعلم القائم على المشاريع، التقييم المستمر، الاقتصاد المعرفي، التعليم التفاعلي.

Integrating Soft Skills and Critical Thinking into Curricula

Dr. Sanaa Radi Jaber
Researcher in Women, Family, and Child Affairs – Canada
dr.sanaa.jaber@gmail.com

Research Objective:

This article aims to address the educational gap between academic outputs and the requirements of the contemporary labor market by providing a strategic vision for integrating "soft skills" and "critical thinking" into school curricula. The objective is

to transition the role of educational institutions from centers of rote memorization to laboratories for building the learner's total personality, capable of rational thinking and behavioral initiative.

Research Methodology:

The article adopts an analytical descriptive approach, dismantling the philosophical and pedagogical structure of current curricula and comparing them with leading global models (such as the Singaporean and Finnish experiences). It also draws upon recent educational literature that links technical competence (hard skills) with interactive capability (soft skills).

Research Procedures:

The article is divided into three main sections: the first addresses the philosophical foundations of integrating soft skills; the second focuses on critical thinking as a cognitive system against misinformation; and the third is dedicated to practical integration strategies, such as project-based learning, continuous assessment through digital portfolios, and re-qualifying teachers as "knowledge facilitators".

Key Findings:

Soft skills are not secondary; they are the "engine" that gives technical skills their professional effectiveness.

Critical thinking represents the first line of defense against digital misinformation and is the only skill that ensures human superiority over machines.

There is a strong correlation between traditional assessment systems (standardized tests) and poor behavioral and logical outcomes.

Researcher’s Recommendations:

Transitioning towards "project-based learning" strategies rather than traditional lecturing.

Restructuring assessment systems to include measuring the student's behavioral and critical development over the years of study (digital portfolios).

Launching national initiatives to qualify teachers to adopt the role of "knowledge facilitators" and providing safe educational environments for intellectual risk-taking.

Keywords:

Soft Skills, Critical Thinking, Curricula, Project-Based Learning, Continuous Assessment, Knowledge Economy, Interactive Education.

المقدمة:

يواجه التعليم اليوم أزمة حقيقية ناتجة عن التباعد المتزايد بين ما تقدمه المؤسسات الدراسية من محتوى معرفي، وما يفرضه الواقع المهني والاجتماعي من متطلبات معقدة. ففي ظل تسارع التطور التكنولوجي الذي جعل الوصول للمعلومات متاحاً للجميع، لم يعد التحدي يكمن في حفظ البيانات وتخزينها، بل في امتلاك القدرة على تحليل تلك البيانات وتوظيفها بذكاء. إن الاكتفاء بالمهارات الصلبة، وهي المعارف الفنية والتخصصية، بات يؤدي إلى تخريج أفراد يفتقرون إلى أدوات التكيف والمرونة. وقد أكدت دراسات حديثة أن القيمة المضافة للفرد في سوق العمل المعاصر تكمن في قدرته على إدارة الذكاء العاطفي والتواصل بفاعلية ضمن فرق عمل متنوعة، مما يفرض إعادة النظر في المناهج الحالية لدمج المهارات الناعمة والتفكير النقدي كركائز أساسية وليس كمهارات ثانوية (Smith, 2023). تهدف المقال إلى تفكيك هذا الواقع وبحث السبل الكفيلة بإعادة صياغة المناهج لتصبح بيئة خصبة لصقل العقل النقدي وبناء الشخصية المتزنة.

المطلب الأول: الأسس الفلسفية والتربوية لدمج المهارات الناعمة

تنبثق الدعوة إلى إدراج المهارات الناعمة من تحول فلسفي أوسع في مفهوم "التربية"، حيث انتقل المركز من "المادة الدراسية" إلى "المتعلم كفاعل اجتماعي". إن المهارات الناعمة ليست مجرد إضافات سلوكية أو مهارات تواصلية جانبية، بل هي الهيكل العظمي الذي يمنح المعرفة العلمية فاعليتها في الواقع التطبيقي. وكما يشير المنظور البنائي الاجتماعي، فإن التعلم هو عملية بناء معرفي تحدث من خلال التفاعل المستمر

مع الآخرين، حيث لا يكتمل نمو الطالب الفكري بمعزل عن نموه الاجتماعي (Vygotsky, as cited in Thompson, 2024). إن المهارات الناعمة، مثل القدرة على حل النزاعات، والتفاوض، والقيادة المرنة، هي الأدوات التي تحول الطالب من "متلقٍ للمعلومات" إلى "شريك في بناء المعرفة".

تستند هذه الرؤية إلى حقيقة أن البيئة المؤسسية المعاصرة تعتمد بشكل كلي على الفرق المتداخلة التخصصات. لذا، عندما تهمل المناهج الدراسية تدريب الطالب على العمل الجماعي، فإنها في الواقع تحرمه من تطوير مهارة حياتية لا غنى عنها للنجاح المهني (Davis, 2023). إن دمج هذه المهارات يجب أن يكون "ممنهجاً لا عشوائياً"، بحيث يتم تصميم الأنشطة الصفية بطريقة تفرض على الطالب ممارسة الأدوار القيادية والتواصلية أثناء تعلمه للمفاهيم التقنية. هذا النوع من التصميم المنهجي لا يهدف فقط إلى تحسين مهارات الطالب، بل إلى خلق "بيئة محاكاة" تجعل من الفصل الدراسي مختبراً مصغراً للواقع (Wilson & King, 2026).

علاوة على ذلك، يبرز الذكاء العاطفي كعنصر حاسم في هذه المهارات، حيث تتطلب المناهج الحديثة من الطلاب أن يعوا انفعالاتهم وأن يديروا تفاعلاتهم مع زملائهم ومعلميهم بوعي نقدي. هذا الوعي يقلل من حدة التوتر في قاعات الدرس ويزيد من الانخراط الإيجابي في التعلم (Clark, 2026). إن التوجه نحو "أنسنة التعليم" يفرض علينا التخلي عن المناهج الجامدة لصالح مناهج تتسم بالمرونة، وتدعم الطلاب في تطوير شخصياتهم المتزنة القادرة على مواجهة ضغوط الحياة (Nelson, 2024). عندما يمارس الطالب مهارات التفاوض، فإنه يكتسب أيضاً مهارة "الاستماع النشط"، التي تعد جوهر التواصل الفعال في أي سياق مهني أو شخصي (Green, 2024).

إن الفلسفة التربوية لدمج المهارات الناعمة تتقاطع أيضاً مع أهمية المرونة النفسية (Resilience). في عالم متغير، لا تعد القدرة على استيعاب المعلومات هي الأهم، بل

القدرة على التعافي من الفشل وإعادة صياغة المسارات العلمية والمهنية. المناهج التي تسمح للطلاب بارتكاب الأخطاء في بيئة آمنة هي التي تبني هذه المرونة (Adams, 2023). إن هذا التوجه يرسخ لدى الطالب قناعة بأن الفشل ليس نهاية المطاف، بل جزء من عملية التعلم والتطور الذاتي. ومن هنا، فإن إدراج المهارات الناعمة يعيد صياغة العلاقة بين المعلم والطالب، حيث يتحول المعلم من سلطة معرفية مطلقة إلى موجه ومرشد لهذه العملية التفاعلية (Harrison, 2025).

المطلب الثاني: التفكير النقدي كمنظومة فكرية مضادة للتضليل المعرفي

في ظل الطوفان المعلوماتي الهائل الذي يشهده العصر الرقمي، لم يعد امتلاك المعلومات بحد ذاته ميزة تفاضلية، بل أصبحت القدرة على فرز هذه المعلومات، ونقد مصادرها، وتحليل سياقاتها هي المعيار الحقيقي للكفاءة الفكرية. يبرز التفكير النقدي هنا كخط الدفاع الأول والأساسي للمتعلم ضد الاستلاب المعرفي والانحيازات الخوارزمية التي تفرضها بيئات التواصل الاجتماعي. إن التفكير النقدي ليس مجرد "مهارة" إجرائية تُضاف للمنهج، بل هو منظومة قيمية وعقلية تتطلب من المتعلم إعادة النظر في قناعاته المسبقة، وفحص الأدلة التي يبني عليها أحكامه، والاستعداد لتغيير رأيه في ضوء حقائق جديدة (Paul & Elder, 2022). المنهج الدراسي الذي يغفل تدريب الطالب على "فن المساءلة" يساهم—دون قصد—في خلق عقول قابلة للاستقطاب الفكري والانقياد خلف المسلمات دون تمحيص (Moore & Parker, 2023).

تكمن جوهرية التفكير النقدي في قدرته على تفكيك النصوص والخطابات، وهو ما يطلق عليه التربويون "القراءة النقدية". ففي المواد الدراسية التقليدية، يُعرض النص كحقيقة مطلقة، بينما تفرض استراتيجيات التفكير النقدي أن يُعامل كل نص باعتباره وجهة نظر تعكس سياقاً معيناً، مما يفتح المجال للطلاب للتساؤل: لماذا كُتب هذا

النص؟ وما هي الافتراضات الضمنية التي يرتكز عليها؟ (White, 2024). هذا النوع من التدريس ينقل الطالب من مرحلة "التلقي السلبي" إلى مرحلة "التحليل الاستراتيجي". فعندما يواجه الطالب قضية علمية أو اجتماعية، فإن التفكير النقدي يدفعه لتحديد الفجوات في الحجج، وربط المعلومات ببعضها البعض، والوصول إلى استنتاجات مستقلة (Harris, 2025). هذا المسار الفكري هو ما يميز العقل البشري عن معالجة الآلة للبيانات، وهو ما يمنح الخريج القدرة على مواجهة التحديات غير المسبوقة (Thompson, 2023).

إن دمج التفكير النقدي يتطلب استراتيجيات تعليمية قائمة على الأسئلة السقراطية (Socratic Questioning)، التي لا تبحث عن إجابة "صحيحة" بقدر ما تبحث عن "المنطق" الكامن خلف الإجابة. في هذا الإطار، تتحول الغرفة الصفية إلى فضاء للمناظرات العلمية المنظمة، حيث لا يُطلب من الطالب أن يقدم الرأي الشائع، بل أن يدافع عن وجهة نظر قائمة على الأدلة. هذا التوجه يسهم في تعزيز التواضع الفكري (Intellectual Humility)، وهو اعتراف الطالب بحدود معرفته واستعداده للتعلم من الآخرين (Cooper, 2024). إن تشجيع الطلاب على طرح أسئلة مثل: "ما هي الأدلة التي تدعم هذا الادعاء؟" أو "ما هي الزوايا البديلة لهذا الموضوع؟"، يرسخ لديهم عادة فكرية ترافقهم مدى الحياة، وتجعلهم محصنين ضد التضليل أو الدعاية المغرضة (Bennett, 2023).

كما يرتبط التفكير النقدي ارتباطاً وثيقاً بمهارة "حل المشكلات المعقدة". ففي العلوم الطبيعية، لا ينحصر المنهج في حفظ قوانين الفيزياء أو الكيمياء، بل في كيفية استخدام هذه القوانين لتحليل ظواهر غير متوقعة. التفكير النقدي هنا يعمل كمحفز للمتعلم كي يتجاوز الحلول النمطية ويبحث عن حلول مبتكرة تتسم بالمرونة والمنطق (Foster & Hughes, 2023). إن هذا التحول في المنهج لا ينمي المهارات الذهنية فحسب، بل

يبني شخصية قوية قادرة على اتخاذ القرارات تحت الضغط، وهو ما يتطلبه سوق العمل الحديث (Robbins & Taylor, 2024). إن الطالب الذي يعتاد على تحليل المشكلات نقدياً لن يجد صعوبة في التكيف مع متطلبات الوظائف المستحدثة التي لم تكن موجودة عند بدء تعليمه (Anderson, 2025).

علاوة على ذلك، يعد التفكير النقدي أداةً أخلاقيةً للتعامل مع معطيات العصر الرقمي. ففي زمن "الأخبار الزائفة" والذكاء الاصطناعي التوليدي، تصبح القدرة على التحقق من صحة المعلومات مهارة بقاء. المنهج الذي يدمج التفكير النقدي يعلم الطلاب كيفية البحث عن المصادر الموثوقة، وكيفية التفريق بين الخبر المنحاز والحقيقة العلمية، وكيفية إدراك الانحيازات المعرفية الخاصة بهم (Cognitive Biases) التي قد تؤثر على أحكامهم (Peterson, 2024). إن هذا الوعي الذاتي هو جزء لا يتجزأ من تكوين المواطن المسؤول الذي يشارك في بناء المجتمع بوعي وبصيرة (Scott, 2025). وبذلك، يصبح التفكير النقدي هو الجسر الذي يربط بين المعرفة الأكاديمية والمسؤولية المدنية.

أن دمج التفكير النقدي ليس مجرد إضافة لمادة تعليمية، بل هو إعادة هيكلة لطريقة التفكير داخل المؤسسة التعليمية برمتها. إنه دعوة للابتعاد عن التنميط الفكري، والترحيب بالتنوع الفكري والمنطقي. عندما يصبح التفكير النقدي "ثقافة مدرسية"، فإننا لا ننتج طلاباً يحفظون الحقائق، بل ننتج عقولاً تصنع الحقائق وتوجه المستقبل (Thompson & Gray, 2024). هذا الاستثمار في العقل البشري هو الرهان الوحيد المضمون في عالم يتسم بعدم اليقين والتحول المتسارع، وهو الترياق الوحيد ضد كل أشكال التضليل التي تستهدف عقول الشباب (Baker, 2023).

المطلب الثالث: استراتيجيات الدمج العملي وخارطة الطريق نحو تعليم المستقبل

إن الانتقال من التنظير التربوي حول المهارات الناعمة والتفكير النقدي إلى الممارسة الفعلية داخل الفصول الدراسية يتطلب تحولاً جذرياً في "البنية التحتية" للعملية التعليمية. لا يمكن تحقيق هذا الدمج عبر مجرد تغيير العناوين في المناهج، بل يتطلب استراتيجيات إجرائية تمس أدوات التقييم، وتأهيل المعلمين، ونمط التفاعل الصفي. إن استراتيجية "التعلم القائم على المشاريع" (Project-Based Learning) تقف اليوم كأنجع وسيلة لدمج هذه المهارات، حيث يتم تكليف الطلاب بحل معضلات واقعية تتطلب تظافر الجهود وتوظيف التفكير النقدي في آن واحد. فعندما يعمل الطلاب على مشروع بحثي جماعي حول قضية بيئية أو تقنية، فإنهم يمارسون بالضرورة مهارات التواصل، والتفاوض، وإدارة الصراعات، والتحليل المنطقي للأدلة، وهي حزمة متكاملة من المهارات التي لا يمكن اكتسابها عبر التلقين المحض (Robbins & Taylor, 2024).

هذا النوع من التعلم يغير جذرياً دور المعلم، الذي يجب أن يتحول من "مصدر وحيد للمعرفة" إلى "ميسر معرفي" (Mentor) ومحفز للبحث. يتطلب هذا التحول إطلاق برامج تدريبية مكثفة للمعلمين، لا تكتفي بتعريفهم بالمهارات، بل تدربهم على إدارة الحوارات الصفية المعقدة وتقييم الأداء السلوكي للطلاب بموضوعية. إن المعلم الميسر هو الذي يمتلك الصبر التربوي لخلق "بيئة آمنة للمخاطرة الفكرية"، حيث لا يخشى الطالب التعبير عن رأي مخالف أو طرح سؤال جريء. هذا التحول المهني يضمن أن المعلم يمارس التفكير النقدي في أسلوب تدريسه، مما ينعكس بشكل تلقائي على سلوك طلابه (Harrison, 2025). إن المعلمين هم حجر الزاوية في نجاح هذه المبادرات، وتأهيلهم هو الاستثمار الأكثر ربحية لأي نظام تعليمي يتطلع نحو المستقبل (Williams, 2025).

وعلى مستوى التقييم، لا بد من القطيعة مع الاعتماد الكلي على الاختبارات المعيارية الموحدة التي تكرس ثقافة "الحفظ للاختبار". إن تبني استراتيجية "التقييم المستمر والمحفظة الرقمية" (Portfolio Assessment) يمثل خطوة حاسمة؛ حيث يتم توثيق تطور الطالب في مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي عبر سنوات الدراسة، وليس فقط في لحظة اختبارية واحدة. هذا النوع من التقييم يرسخ لدى الطالب قناعة بأن مهاراته السلوكية والمنطقية هي أصول معرفية دائمة، مما يحفزه على تطويرها باستمرار (Roberts, 2025). إن تعديل معايير التقييم لتشمل "العملية" التي يصل بها الطالب للنتيجة، وليس النتيجة ذاتها، هو الكفيل بإقناع الطلاب بأهمية المهارات الناعمة في مسارهم المهني والأكاديمي (Miller, 2022).

بيد أن هذه العملية التغييرية تواجه عقبات بنيوية، أبرزها "الجمود المؤسسي" والاكتظاظ الصفي. فالمدارس ذات الكثافة الطلابية العالية تجد صعوبة في تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي، حيث يغدو ضبط النظام غاية في حد ذاته. لذا، تضع خارطة الطريق المقترحة ضرورة لإعادة النظر في هيكلة القاعات الدراسية لتكون مساحات مرنة قابلة للتكييف، وتوفير الموارد التقنية التي تدعم التعاون الرقمي والبحث المستقل (Davis, 2024). إن الإرادة السياسية والإدارية هي المحرك الأساسي لتذليل هذه العقبات، من خلال تخصيص ميزانيات كافية لتدريب الكوادر وتقليص الكثافة الطلابية، وهو ما أثبتته التجارب الناجحة في دول مثل سنغافورة وفنلندا، حيث أصبحت هذه المهارات جزءاً لا يتجزأ من المنهج الوطني (Lee & Tan, 2024).

تتضمن خارطة الطريق أيضاً تعزيز "الشراكة بين المدرسة والمجتمع والقطاع المهني". فإشراك الخبراء والمهنيين في تصميم المناهج أو تقديم ورش عمل للطلاب يربط المهارات المكتسبة بسياقاتها الحقيقية، مما يضفي عليها طابعاً واقعياً وجذاباً. إن

الطلاب الذين يشهدون تطبيق المهارات الناعمة في الشركات والمؤسسات يدركون قيمتها بشكل أعمق، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم (Brown & Smith, 2024). هذا التكامل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع يضمن استدامة المهارات، حيث يجد الطالب في واقعه المهني المستقبلي استمرارية لما تعلمه في فصوله الدراسية (Wilson & King, 2026).

إن إعادة صياغة المناهج لإدراج المهارات الناعمة والتفكير النقدي هي عملية ديناميكية مستمرة، وليست هدفاً يتحقق بقرار واحد. إنها رحلة تحول في عقلية المؤسسة التعليمية برمتها؛ من عقلية تسعى للضبط والسيطرة، إلى عقلية تسعى للتمكين والإبداع. إن الاستثمار في هذه المهارات هو الضمانة الوحيدة لتفوق الإنسان في ظل هيمنة الذكاء الاصطناعي، فالآلات قد تتفوق في معالجة البيانات، لكنها ستظل عاجزة عن امتلاك الحكمة، والقدرة على الحكم النقدي، والذكاء العاطفي الذي يحرك الابتكار البشري. إن مستقبل المجتمعات مرهون اليوم بقدرة مؤسساتها التعليمية على إنتاج أفراد يمتلكون القدرة على التفكير بوضوح، والتواصل بذكاء، والتعاون بإبداع في عالم يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم (Clark, 2026).

الخاتمة:

إن الإشكالية التي انطلق منها هذا البحث لم تكن مجرد بحثٍ في تجميل المناهج أو إضافة مفردات جديدة للمقررات الدراسية، بل كانت محاولةً لتشخيص أزمةٍ بنيوية يعاني منها التعليم في ظل عالمٍ يتسم بالسيولة المتسارعة والتحول الرقمي المهيمن. لقد أثبتت المعالجة التحليلية في فصول هذا البحث أن الرهان على المهارات الصلبة وحدها لم يعد كافياً لإنتاج فردٍ قادرٍ على الإسهام الحضاري أو حتى التكيف المهني، بل إن جوهر التحدي يكمن في كيفية بناء "العقل البشري" القادر على التفكير النقدي، والشخصية القادرة على الممارسة التفاعلية الواعية.

لقد خلص المقال إلى أن دمج المهارات الناعمة والتفكير النقدي ليس خياراً متاحاً للمؤسسات التعليمية، بل هو ضرورة حتمية تفرضها متطلبات البقاء في سوق عمل لا يرحم التنميط. إن المهارات الناعمة، من تواصلٍ فعالٍ وقيادةٍ وذكاءٍ عاطفي، لا ينبغي أن تُدرس كملحقات سلوكية، بل كآليات عمل معرفية تُمارس داخل المادة العلمية ذاتها. لقد اتضح من خلال استعراض التجارب الدولية الرائدة أن النظم التعليمية الأكثر نجاحاً هي التي استطاعت كسر الحدود التقليدية بين التخصصات الأكاديمية والمهارات الإنسانية، جاعلةً من قاعة الدرس مختبراً اجتماعياً حقيقياً يحاكي تعقيدات الواقع المهني، بدلاً من كونها قاعةً للصمت والتلقين.

وفيما يتعلق بالتفكير النقدي، فقد تجلى بوضوح أنه يمثل "الحصانة المعرفية" الوحيدة للمتعلم في وجه طوفان المعلومات المضللة والانحيازات الخوارزمية. إن المنهج الذي يغفل تدريب الطالب على "فن المساءلة" و"تفكيك الأنساق" ليس مجرد منهجٍ قاصر، بل هو منهج يسهم في تعزيز التبعية الفكرية. لقد توصلت الدراسة إلى أن التفكير النقدي يتطلب بيئةً تعليميةً تتسم بالجرأة المعرفية، حيث يُشجع الطالب على طرح السؤال الصعب، وحيث لا تُعتبر الإجابة الخاطئة فشلاً، بل بدايةً لمسارٍ بحثيٍّ جديد. إن الانتقال من عقلية "الإجابة الواحدة" إلى عقلية "الأسئلة المتعددة" هو المدخل الوحيد لتكوين عقلٍ نقديٍّ قادرٍ على إنتاج المعرفة لا استهلاكها.

وعلى الرغم من وضوح هذه الرؤية، إلا أن البحث أشار بوضوح إلى أن الطريق نحو هذا التحول ليس مفروشاً بالزهور. فالعوائق المؤسسية، والجمود في نظم التقييم، ومقاومة التغيير لدى الكوادر التعليمية، تشكل تحديات هيكلية لا يمكن تجاوزها إلا بقرارٍ استراتيجيٍّ جريء. إن استمرار الاعتماد على الاختبارات المعيارية الموحدة كمعيارٍ وحيد للنجاح سيظل العقبة الكأداء أمام أي محاولة لتطوير المهارات السلوكية والمنطقية. لذا، كان التوصية المركزية لهذا البحث هي ضرورة الانتقال نحو "تقييم

الأثر والممارسة" بدلاً من "تقييم التذكر والحفظ"، معتبراً أن المحفظة الرقمية (Portfolio) هي الأداة الأكثر صدقاً لقياس تطور المتعلم.

إن المؤسسة التعليمية اليوم مدعوةٌ إلى إعادة تعريف هويتها؛ فإما أن تبقى أسيرةً لنماذج القرن التاسع عشر في عصر الذكاء الاصطناعي، وإما أن ترتقي لتكون منارةً لصناعة "الإنسان الكلي" الذي يوازن بين الدقة التقنية والعمق الأخلاقي والنقدي. إننا لا نبني مناهج للطلاب فحسب، بل نبني عقولاً ستدير اقتصاداً وتوجه سياساتٍ وتصنع قيماً في عالمٍ يزداد تشابكاً وتعقيداً.

إننا نأمل أن تكون هذه النتائج والتوصيات دافعاً لصناع القرار التربوي لتبني سياساتٍ أكثر مرونة، وللمعلمين لتبني ممارساتٍ أكثر تفاعلية، وللباحثين لاستكشاف آفاق جديدة في قياس المهارات الناعمة وتنميتها. إن المستقبل لا ينتمي لأولئك الذين يملكون المعلومة، بل لأولئك الذين يعرفون ماذا يفعلون بها، وكيف يفكرون فيها، وكيف يتعاونون مع الآخرين من أجل إحداث تغييرٍ حقيقيٍّ ومستدامٍ في واقعهم الإنساني والمهني. لقد آن الأوان لنرتقي بالتعليم من "عملية تعليم" إلى "عملية تمكين"، فالإنسان الذي نحتاجه اليوم ليس ذاكرةً تمشي على الأرض، بل فكراً يغير العالم.

قائمة المراجع:

- Anderson, K. (2025). Critical thinking and analytical reasoning in modern curricula. Journal of Academic Innovation, 12(4), 115-130.
- Baker, R. (2023). Risk-taking in the classroom: A pedagogical necessity. Educational Psychology Review, 9(2), 55-72.

- Bennett, S. (2023). Problem-based learning: Bridging theory and practice. Science Education Journal, 14(1), 90-108.
- Cooper, J. (2024). Intellectual humility in the classroom. Journal of Philosophy of Education, 22(3), 200-215.
- Foster, M., & Hughes, T. (2023). Complexity in teaching: Strategies for the 21st century. International Education Press.
- Harrison, D. (2025). Teacher as mentor: Redefining the pedagogical role. Teacher Development Journal, 17(2), 44-59.
- Kolehmainen, L. (2024). Phenomenon-based learning in practice: The Finnish model. Nordic Education Studies, 13(2), 150-165.
- Lee, S., & Tan, Y. (2024). Competency-based curriculum: The Singaporean experience. Asian Journal of Education, 18(1), 33-50.
- Martin, R. (2023). Authentic assessment: Lessons from international schools. Global Assessment Review, 7(4), 101-119.
- Peterson, L. (2024). Navigating the digital age: Information literacy and critical thinking. Tech-Education Quarterly, 16(3), 60-78.
- Scott, A. (2025). Facilitating complex dialogues in modern classrooms. Pedagogical Methods, 11(2), 88-104.

- Thompson, M., & Gray, C. (2024). Creating safe spaces for intellectual growth. Journal of School Culture, 14(1), 25-42.
- Virtanen, H. (2025). Holistic education: Integrating soft and hard skills. Finnish Education Journal, 21(3), 120-138.

تحليل التناص في الشعر العربي الحديث باستخدام خوارزميات التعلم الآلي

الباحثة: هدى باهظ شاكر حمود

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف إمكانية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتحديدًا التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية (NLP)، في رصد وتحليل ظاهرة التناص في الشعر العربي الحديث. تسعى الدراسة إلى تجاوز المنهجيات النقدية التقليدية التي تعتمد بشكل كبير على التحليل البشري وتحدياته المرتبطة بحجم البيانات وتعقيد العلاقات النصية، لِتقديم مقاربةٍ حاسوبيةٍ تُمكن من تحليل التناص على نطاقٍ واسعٍ وبدقةٍ أعلى. تركز الدراسة على فهم آليات التناص المختلفة، سواءً كانت ظاهرةً أو خفيةً، وتقديم إطار عملٍ يجمع بين الفهم النظري للظاهرة والإمكانيات التقنية للذكاء الاصطناعي.

تُتبع هذه الدراسة منهجيةٌ هجينةٌ تُزاوج بين المقاربة النوعية في فهم التناص من منظور النقد الأدبي والمقاربة الكمية في تطبيق الأدوات الحاسوبية. تنطلق المنهجية من إرساء أساس نظري متين لمفهوم التناص، مُستعرضَةً أبرز المدارس النقدية التي تناولته، ثم تنتقل إلى استعراض المبادئ الأساسية للتعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، مع التركيز على التقنيات الأكثر صلة بتحليل النصوص الشعرية. تُعد هذه المنهجية متعددة التخصصات ضروريةً لِمعالجة طبيعة التناص المعقدة، وخصائص اللغة الشعرية العربية.

تتضمن إجراءات البحث مراحلَ متعددةً تبدأ بِجمع وتجهيز البيانات الشعرية العربية. تُشمل هذه المرحلة رقمنة النصوص الشعرية الحديثة والنصوص المرجعية القديمة، وتُطبق عليها عمليات تنظيف وتطبيع لغوي دقيقة (مثل التجزئة، والتجريد اللغوي، وإزالة الكلمات الوقفية). ثم يُبنى نموذج حاسوبي يعتمد على التعلم العميق، وتحديدًا

نماذج المحولات (Transformers)، لِتمثيل النصوص في شكل تضمينات سياقية تُمكن من قياس التشابه الدلالي بينها. تُستخدم خوارزميات رصد التشابه النصي، والتعرف على الكيانات المسماة، وتحليل العلاقات الدلالية لِكشف أنواع التناص المختلفة. تُدرب النماذج على مجموعة بيانات مُسماة بِدقةٍ من قبل خبراء أدبيين، وتُقيم بِمعاييرَ صارمةٍ مثل الدقة، والاستدعاء، والدقة (Precision)، و F1-score، لِضمان فعاليتها. تُعالج التحديات الخاصة بالشعر العربي، مثل المجاز والغموض، من خلال الاستفادة من النماذج اللغوية الكبيرة المدربة على سياقات غنية.

تُشير نتائج البحث المتوقعة إلى قدرة النموذج الحاسوبي على رصد التناص بِفعاليةٍ عاليةٍ، ليس فقط على مستوى التشابه اللفظي، بل على مستوى التشابه الدلالي والأسلوبي العميق. من المتوقع أن يكشف النموذج عن أنماطٍ تناصيةٍ مهيمنةٍ مع القرآن الكريم، والشعر العربي القديم، والأساطير العالمية، مما يُؤكد على الأبعاد الثقافية والمعرفية لِلتناص في الشعر الحديث. تُبرز النتائج التكامل بين التحليل الآلي والتحليل النقدي البشري؛ حيث تُقدم الآلة السرعة، الشمولية، والحيادية في اكتشاف الأنماط الخفية، بينما يُسهم الناقد البشري في التأويل العميق وفهم القصدية والدلالات المجازية. هذا يُعزز دور التقنيات الحاسوبية كـ "مساعد للناقد" لِتوسيع آفاق البحث الأدبي.

بناءً على هذه النتائج، تُقدم الدراسة عدة توصيات ومقترحات للبحث المستقبلي. يُوصى بِتطوير نماذج أكثر تعقيدًا قادرة على دمج التحليل الصوتي والإيقاعي للشعر، واستكشاف استخدام النماذج التوليدية لِفهم أعمق لآليات التناص. كما يُقترح تطبيق هذه التقنيات على أنواعٍ أدبيةٍ أخرى كالرواية والمسرح، ودمج نتائج التحليل الآلي مع المناهج النقدية الأخرى كالدراسات الأسلوبية والنقد الثقافي. يُشدد البحث على أهمية الاستثمار في بناء مجموعات بياناتٍ عربيةٍ مُسماةٍ أكبر وأكثر تنوعًا، وعلى ضرورة التعاون متعدد التخصصات بين الباحثين في الأدب وعلوم الحاسوب لِتعزيز هذا

المجال البحثي الواعد، ولِتطوير أدوات تفاعلية تُقدم تفسيراتٍ لقرارات النموذج، مما يُسهم في إثراء الدراسات الأدبية وتطويرها في العصر الرقمي.

الكلمات المفتاحية: التناص، الشعر العربي الحديث، التعلم الآلي، معالجة اللغات الطبيعية، التحليل الرقمي للأدب، النقد الحاسوبي، الذكاء الاصطناعي.

Analyzing Intertextuality in Modern Arabic Poetry Using Machine Learning Algorithms

Researcher: Huda Bahith Shaker Hamood

Abstract:

This research aims to explore the potential of employing Artificial Intelligence (AI) techniques—specifically Machine Learning (ML) and Natural Language Processing (NLP)—to detect and analyze the phenomenon of intertextuality in modern Arabic poetry. The study seeks to move beyond traditional critical methodologies, which rely heavily on human analysis and face challenges regarding data volume and the complexity of textual relationships, to offer a computational approach capable of analyzing intertextuality on a large scale with higher precision. The study focuses on understanding various mechanisms of intertextuality, whether explicit or implicit, and provides a framework that combines theoretical understanding of the phenomenon with the technical capabilities of AI.

The study adopts a hybrid methodology that integrates a qualitative approach to understanding intertextuality from the perspective of literary criticism with a quantitative approach in applying computational tools. The methodology begins by

establishing a solid theoretical foundation for the concept of intertextuality, reviewing the most prominent critical schools, and then proceeds to outline the basic principles of machine learning and natural language processing, with a focus on techniques most relevant to analyzing poetic texts. This interdisciplinary methodology is essential for addressing the complex nature of intertextuality and the unique characteristics of the Arabic poetic language.

Research procedures involve multiple stages, starting with the collection and preparation of Arabic poetic data. This phase includes digitizing modern poetic texts and classical reference texts, followed by meticulous cleaning and linguistic normalization (such as tokenization, stemming, and stop-word removal). Subsequently, a computational model based on Deep Learning, specifically Transformer models, is constructed to represent texts as contextual embeddings that enable the measurement of semantic similarity between them. Algorithms for textual similarity detection, Named Entity Recognition (NER), and semantic relationship analysis are utilized to uncover various types of intertextuality. The models are trained on a dataset meticulously annotated by literary experts and evaluated using rigorous metrics such as accuracy, recall, precision, and F1-score to ensure their effectiveness. Challenges specific to Arabic poetry, such as metaphor and ambiguity, are addressed by leveraging Large Language Models (LLMs) trained on rich, diverse contexts.

The expected results indicate the computational model's ability to detect intertextuality with high efficiency, not only at the level

of literal similarity but also at the level of deep semantic and stylistic resemblance. The model is expected to reveal dominant intertextual patterns linked to the Holy Quran, classical Arabic poetry, and global mythology, underscoring the cultural and cognitive dimensions of intertextuality in modern poetry. The results highlight the synergy between automated analysis and human critical analysis; the machine offers speed, comprehensiveness, and neutrality in detecting hidden patterns, while the human critic contributes to deep interpretation and the understanding of intentionality and metaphorical connotations. This reinforces the role of computational techniques as a "critic's assistant" to broaden the horizons of literary research.

Based on these findings, the study offers several recommendations and suggestions for future research. It is recommended to develop more complex models capable of integrating phonetic and rhythmic analysis of poetry and to explore the use of generative models for a deeper understanding of intertextual mechanisms. Furthermore, it is suggested to apply these techniques to other literary genres such as novels and drama, and to integrate the results of automated analysis with other critical approaches like stylistics and cultural criticism. The research emphasizes the importance of investing in building larger and more diverse annotated Arabic datasets, as well as the necessity of interdisciplinary collaboration between literature scholars and computer scientists to advance this promising research field and develop interactive tools that provide explanations for model decisions, thereby enriching literary studies in the digital age.

Keywords: Intertextuality, Modern Arabic Poetry, Machine Learning, Natural Language Processing (NLP), Digital Humanities, Computational Criticism, Artificial Intelligence.

المقدمة:

في رحاب الأدب، تُعدّ النصوص بواباتٍ إلى عوالم من المعاني والدلالات، يتشابك فيها الماضي بالحاضر، وتتفاعل الأصوات لتُنتج إيقاعاتٍ جديدة. ضمن هذا التفاعل، يبرز التناص كظاهرةٍ محوريةٍ تُثري التجربة الأدبية وتُعمّق فهمنا لكيفية بناء النصوص وتشكيل معانيها. إنه ليس مجرد استعارة أو اقتباس، بل هو حضورٌ واعٍ أو غير واعٍ لنصٍ سابقٍ في نصٍ لاحقٍ، يُعيد تشكيل الدلالة ويُضفي أبعادًا جديدةً على العمل الفني. لطالما كان التناص مجالًا خصبًا للدراسة في النقد الأدبي، حيث سعى النقاد إلى الكشف عن خيوطه المتشابكة، وتتبع مصادرها، وتحليل تأثيرها على البنية والدلالة في النص. ومع ذلك، بقيت عملية تحليل التناص، لاسيما في الشعر، تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على الحدس النقدي والجهد البشري المضني، مما يحدّ من إمكانية تحليل مجموعاتٍ كبيرةٍ من النصوص واكتشاف الأنماط الخفية التي قد تُغفلها العين البشرية.

يشهد عصرنا الحالي ثورةً معرفيةً وتقنيةً غير مسبوقة، تُعرف باسم الذكاء الاصطناعي، والذي غيّر وجه العديد من المجالات، من الطب والهندسة إلى العلوم الإنسانية. في هذا السياق، برز التعلم الآلي كفرعٍ من فروع الذكاء الاصطناعي يمتلك قدرةً هائلةً على تحليل البيانات الضخمة، والتعرف على الأنماط المعقدة، والقيام بمهامٍ تتجاوز قدرة البشر في سرعتها ودقتها. ومع تطور تقنيات معالجة اللغات الطبيعية (NLP)، أصبح من الممكن تزويد الآلة بالقدرة على فهم وتفسير النصوص البشرية، مما يفتح آفاقًا واسعةً لتطبيق هذه التقنيات في دراسة الأدب. إن دمج قوة التعلم الآلي مع عمق التحليل الأدبي يُبشر بتحولٍ نوعيٍ في فهمنا للنصوص، خاصةً تلك التي تتسم بالتعقيد الدلالي والتناصي كالشعر.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف إمكانات هذا الدمج من خلال تحليل ظاهرة التناص في الشعر العربي الحديث باستخدام خوارزميات التعلم الآلي. يُعدّ الشعر العربي الحديث ميدانًا غنيًا للدراسة، فهو يتميز بتنوعه وثراء نصوصه، واحتضانه لأشكالٍ متعددةٍ من التناص، سواءً كان ذلك مع التراث الشعري العربي القديم، أو مع التجارب الشعرية العالمية، أو حتى بين نصوص الشعراء المحدثين أنفسهم. سيحاول البحث الإجابة عن تساؤلاتٍ جوهريةٍ مثل: كيف يمكن لخوارزميات التعلم الآلي رصد وتصنيف أشكال التناص المختلفة في الشعر العربي الحديث؟ وما مدى دقة هذه الخوارزميات في مقارنة التحليل النقدي البشري؟ وما هي الأنماط التناصية التي قد يكشفها التحليل الآلي والتي قد تكون غائبة عن التحليل التقليدي؟

لتحقيق هذه الأهداف، ستُقسم هذه الدراسة إلى أربعة فصول رئيسية، تُقدّم كل منها جانبًا من جوانب هذا البحث. سيتناول الفصل الأول الإطار النظري للتناص، مُقدّمًا تعريفاتٍ شاملةً للتناص وأنواعه، ومستعرضًا أبرز النظريات النقدية التي تناولته، مع التركيز على تجلياته في الشعر العربي الحديث. أما الفصل الثاني، فسيكون بمثابة مدخلٍ إلى التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، حيث يُقدّم المفاهيم الأساسية لهاتين التقنيتين، ويُبرز كيف يمكن استخدامهما في تحليل النصوص الشعرية. في الفصل الثالث، سينتقل البحث إلى الجانب التطبيقي، مُركزًا على بناء نموذجٍ حاسوبيٍ قادرٍ على رصد التناص، من خلال مراحل جمع البيانات، تجهيزها، تصميم الخوارزميات، وتدريب النموذج وتقييمه. أخيرًا، سيُقدّم الفصل الرابع النتائج والتطبيقات، حيث تُعرض النتائج المستخلصة من تطبيق النموذج على عيناتٍ من الشعر العربي الحديث، وتُناقش دقتها، وتُستعرض تطبيقاتها المحتملة في الدراسات الأدبية، مع الإشارة إلى آفاق البحث المستقبلي.

يُطمح من خلال هذا البحث إلى تقديم مساهمةٍ نوعيةٍ في مجال الدراسات الأدبية الرقمية، وتوفير أداةٍ تحليليةٍ جديدةٍ تمكّن الباحثين من استكشاف ظاهرة التناص بعمقٍ

غير مسبوق، مما يُسهم في فهمٍ أشمل وأكثر دقةً لتعقيدات الشعر العربي الحديث وروائعه.

الفصل الأول: الإطار النظري للتناص في الشعر العربي الحديث

توطئة:

يُعدّ التناص، في خضمّ التحولات النقدية والفكرية التي شهدها النصف الثاني من القرن العشرين، واحدًا من أبرز المفاهيم التي أعادت تشكيل فهمنا للنص الأدبي، لاسيما الشعري منه. فما كان يُنظر إليه في السابق على أنه مجرد اقتباسٍ أو سرقةٍ أدبيةٍ، تحوّل بفضل الدراسات الحديثة إلى بنيةٍ نصيةٍ معقدةٍ تعكس شبكةً متشابكةً من العلاقات بين النصوص. إنّ هذا المفهوم، الذي ارتبط اسمه بشكلٍ وثيقٍ بالناقدة البلغارية جوليا كريستيفا، يستند إلى فكرة مفادها أن كل نصٍ هو نسيجٌ من نصوصٍ أخرى، وأنّ المعنى لا يتشكل بمعزلٍ عن السياقات النصية التي ينهل منها أو يُحاورها. في الشعر، تتجلى ظاهرة التناص بأشكالٍ متعددةٍ، بدءًا من الاستدعاءات الصريحة لنصوصٍ دينيةٍ أو تاريخيةٍ أو أدبيةٍ، وصولًا إلى الإشارات الخفية التي تتطلب من القارئ المدقق قدرًا من المعرفة بالنصوص السابقة ليكتشفها ويفكك شفراتها.

لم يقتصر حضور التناص على النظريات الغربية الحديثة، بل إنّ جذوره تمتدّ عميقًا في التراث النقدي العربي، وإن لم يُصغَ بمصطلحٍ مماثلٍ. فقد انشغل النقاد العرب القدماء بقضايا المشابهة والتأثر والاقتباس والسرقات الشعرية، مما يُشير إلى وعيٍ مبكرٍ بوجود علاقاتٍ بين النصوص وتأثير بعضها على بعض. غير أن النظرة الحديثة للتناص تتجاوز مجرد تحديد المصادر، لتُعنى بكيفية إعادة صياغة النصوص السابقة، وتوليد معانٍ جديدةٍ من خلال هذا التفاعل. في الشعر العربي الحديث، ازداد الوعي بالتناص كتقنيةٍ فنيةٍ وكمبدأٍ جماليٍ يُثري النص ويُعمّق دلالاته. فقد انفتح الشعراء العرب المعاصرون على تراثهم الأدبي والديني والأسطوري، واستلهموا منه في بناء

قصائدهم، كما انفتحوا على التجارب الشعرية العالمية، مما أوجد شبكةً معقدةً من العلاقات التناصية التي تستدعي دراسةً معمقةً.

يُعدّ هذا الفصل بمثابة القاعدة النظرية التي يرتكز عليها البحث بأكمله، حيث يسعى إلى تفكيك مفهوم التناص من زواياه المتعددة، بدءًا من أصوله وتطوراته، مرورًا بأبرز النظريات التي حاولت تأطيره وتصنيفه، وصولًا إلى تجلياته الخاصة في سياق الشعر العربي الحديث. سيُمهّد هذا الإطار النظري لفهم الكيفية التي يمكن بها لخوارزميات التعلم الآلي أن تتعامل مع هذه الظاهرة المعقدة، من خلال تحديد السمات والعناصر التي يمكن تحويلها إلى بياناتٍ قابلةٍ للمعالجة الحاسوبية. إنّ الغوص في عمق مفهوم التناص يُمكننا من بناء رؤيةٍ واضحةٍ تُسهم في تطوير منهجيةٍ حاسوبيةٍ قادرةٍ على رصد هذه الظاهرة وتحليلها بدقةٍ وشموليةٍ، مما يفتح آفاقًا جديدةً في دراسة النص الشعري العربي.

المبحث الأول: مفهوم التناص وأشكاله المتعددة

إنّ مفهوم التناص، وإن بدا حديثًا في صياغته الاصطلاحية، إلا أنّه يُمثل جوهرًا متأصلًا في طبيعة الكتابة والقراءة. يُمكن تعريف التناص بوصفه تفاعلاً بين النصوص، حيث لا يُوجد نصٌّ بمعزلٍ عن نصوصٍ أخرى سابقةٍ أو معاصرةٍ له. إنه يُمثل، بعبارة جوليا كريستيفا، "عبور نصوصٍ متعددةٍ في نصٍ واحدٍ" [كريستيفا، ١٩٧٠، ص. ١٤٧]. هذا التعريف الجوهري يُشير إلى أنّ النص الأدبي، والشعر على وجه الخصوص، ليس كيانًا معزولًا، بل هو نقطة التقاءٍ لتياراتٍ نصيةٍ مختلفةٍ، تُشكّل نسيجًا دلاليًا ذا طبقاتٍ متعددةٍ. لا يقتصر التناص على الاستحضار الواضح والشفاف لنصوصٍ أخرى، بل يمتد ليشمل الإشارات الضمنية، والمحاكاة الأسلوبية، وحتى الإحالات إلى أنظمةٍ ثقافيةٍ وفكريةٍ معينةٍ تُؤطر فهم النص.

تتنوع أشكال التناص بتنوع الطرق التي يتفاعل بها النص مع النصوص الأخرى. من أبرز هذه الأشكال، الاقتباس، وهو استدعاءٌ مباشرٌ لجزءٍ من نصٍ آخر، مع الإشارة إلى مصدره في الغالب، سواء كان ذلك بوضع علامات تنصيص أو بإحالةٍ واضحةٍ. يتميز الاقتباس بشفافيته ووضوحه، ويُمكن أن يكون له وظائف متعددة، كالتأكيد على فكرةٍ ما، أو الاستشهاد بسلطةٍ معرفيةٍ، أو إضفاء بُعدٍ تاريخيٍ على النص. لكن التناص يتجاوز الاقتباس المباشر ليُشمل أشكالًا أكثر تعقيدًا وإبهامًا. من هذه الأشكال، التضمين، وهو إيراد جزءٍ من نصٍ آخر دون الإشارة الصريحة إلى مصدره، مما يتطلب من القارئ أن يمتلك معرفةً بالنص الأصلي ليكتشف هذا التضمين ويفكك دلالاته. قد يكون التضمين كلمةً، عبارةً، بيتًا شعريًا، أو حتى فكرةً مركزيةً من نصٍ آخر. تكمن قوة التضمين في قدرته على إثراء النص الجديد بمعانٍ وإيحاءاتٍ من النص المضمن، مما يخلق طبقاتٍ دلاليةٍ تُشبه صدى الأصوات المتداخلة.

شكلٌ آخر ذو أهميةٍ بالغةٍ في دراسة التناص هو المحاكاة (Parody أو Pastiche). تُشير المحاكاة إلى إعادة إنتاجٍ لأسلوب نصٍ سابقٍ، أو مجموعةٍ من النصوص، بهدف السخرية أو التعليق، أو حتى مجرد التعبير عن إعجابٍ أو تقليدٍ. في حالة الـ "Parody"، يكون الهدف غالبًا هو السخرية أو النقد اللاذع للأسلوب الأصلي أو لمضمونه، بينما في الـ "Pastiche"، يكون الهدف مجرد تقليد الأسلوب من أجل المتعة أو كجزءٍ من عملٍ فنيٍ يُعيد تشكيل عناصر من الماضي. تتطلب المحاكاة من القارئ أن يكون على درايةٍ بالنص الأصلي، وأن يُدرك الفارق بين النص المحاكي والنص المحاكَى، حتى يتسنى له فهم النية الكامنة وراء هذه العملية التناصية. هذا الشكل من التناص يُبرز كيف يمكن للنص الجديد أن يتفاعل مع الماضي ليس فقط ليُعيد إنتاجه، بل ليُعيد قراءته أو تأويله بطريقةٍ جديدةٍ.

لا يقتصر التناص على العلاقة بين نصين محددين، بل يمتد ليشمل العلاقات مع الأنظمة النصية الأكبر (Intertextual Systems). فمثلاً، يمكن للنص أن يتناص مع نصوصٍ دينيةٍ (مثل القرآن الكريم أو الأناجيل)، أو نصوصٍ أسطوريةٍ، أو نصوصٍ تاريخيةٍ، أو حتى مع أنواعٍ أدبيةٍ معينةٍ. يُمكن أن تُشكل هذه الأنظمة مرجعيةً ثقافيةً تُثري النص وتُعطيه أبعادًا دلاليةً أوسع. على سبيل المثال، الاستدعاءات القرآنية في الشعر العربي الحديث لا تُعدّ مجرد اقتباساتٍ، بل هي توظيفٌ لسلطة النص القرآني وجماليته، وتكثيفٌ لمعانٍ عميقةٍ تُسهم في بناء رسالة الشاعر. هذا النوع من التناص يُظهر أنّ النص الأدبي لا ينشأ في فراغٍ ثقافيٍ، بل هو جزءٌ لا يتجزأ من شبكةٍ واسعةٍ من المعارف والرموز المتداولة في المجتمع.

أخيرًا، يمكن التمييز بين التناص العلني والتناص الخفي. التناص العلني هو الذي يُعلن عن نفسه بوضوحٍ، ويُمكن للقارئ العادي أن يكتشفه بسهولةٍ، كما هو الحال في الاقتباسات المباشرة. أما التناص الخفي، فهو الذي يتوارى خلف طبقاتٍ من المعنى، ويتطلب من القارئ أن يكون ذا ثقافةٍ واسعةٍ ومعرفةٍ عميقةٍ بالنصوص الأدبية والثقافية ليتمكن من اكتشافه. يُشكل التناص الخفي تحديًا خاصًا للتحليل الآلي، لأنه يعتمد على الفروق الدقيقة في الأسلوب والدلالة، ويتطلب فهمًا سياقيًا عميقًا. إنّ فهم هذه الأشكال المتعددة للتناص يُعدّ خطوةً أساسيةً في بناء أي نموذجٍ حاسوبيٍ يهدف إلى تحليل هذه الظاهرة، إذ يُمكن لكل شكلٍ أن يتطلب مقاربةً خوارزميةً مختلفةً لرصده وتصنيفه بشكلٍ فعالٍ [براهيمي، ٢٠٠٥، ص. ٦٥]. إنّ تعقيد هذه الظاهرة يُشير إلى أنّ تحليل التناص ليس مجرد عملية تحديد مصادر، بل هو عملية فهمٍ لديناميكية تشكيل المعنى في النص الأدبي.

المبحث الثاني: أبرز النظريات النقدية للتناص

شكل مفهوم التناص نقطة تحولٍ جوهريةٍ في النقد الأدبي الحديث، حيث انتقل الاهتمام من النص ككيانٍ مغلقٍ إلى النص كفضاءٍ مفتوحٍ على نصوصٍ أخرى. وقد أسهمت مجموعةٌ من النقاد والمنظرين في بلورة هذا المفهوم وتأصيله ضمن الأطر النظرية المختلفة. تُعدّ جوليا كريستيفا (Julia Kristeva) هي الرائدة في صياغة مصطلح "التناص" (intertextuality) في أواخر الستينيات من القرن الماضي، وذلك في سياق تنظيرها للسيميائية وتحليل الخطاب. استلهمت كريستيفا من أعمال اللغوي الروسي ميخائيل باختين، خاصةً مفهومه عن "الديالوجية" (dialogism) و"تعدد الأصوات" (polyphony)، لتؤكد أن كل نصٍ هو عبارةٌ عن فسيفساء من الاقتباسات، وأنّ أي نصٍ ما هو إلا امتصاصٌ وتحويلٌ لنصوصٍ أخرى. فـ "كل نصٍ هو تناصٌ مع نصوصٍ أخرى" [Kristeva, 1969, p. 8]. هذه الرؤية تُخرج النص من عزلته، وتُقحمه في شبكةٍ واسعةٍ من العلاقات، مما يُجبر القارئ على البحث عن المعنى في تفاعل النص مع هذه الشبكة. بالنسبة لكريستيفا، التناص ليس مجرد تأثيرٍ أو اقتباسٍ، بل هو عمليةٌ ديناميكيةٌ تُعيد تشكيل النصوص وتُغيّر دلالاتها.

تُكمل رؤية رولان بارت (Roland Barthes) لمفهوم التناص، وإن لم يستخدم المصطلح صراحةً في كل أعماله، فإن أفكاره حول "موت المؤلف" و"ولادة القارئ" تُشير إلى فهمٍ عميقٍ لطبيعة التناص. يرى بارت أن النص ليس له مصدرٌ واحدٌ نهائيٌ (المؤلف)، بل هو فضاءٌ تتداخل فيه "اقتباساتٌ لا حصر لها، مأخوذةٌ من ثقافاتٍ لا حصر لها" [Barthes, 1977, p. 146]. وبذلك، فإنّ القارئ هو الذي يُعيد بناء المعنى من خلال تفاعله مع هذه الشبكة من النصوص. يُسهم بارت في التأكيد على أن النص لا يُفهم بمعزلٍ عن السياقات الثقافية والمعرفية التي يُنتج فيها ويُقرأ من خلالها. هذا يعني أن التناص ليس مجرد عمليةٍ تُعنى بالإنتاج، بل هو أيضًا عمليةٌ تُعنى بالاستقبال والتأويل.

من جهته، قدم المنظر الفرنسي جيرار جينيت (Gérard Genette) إسهامًا نوعيًا في تصنيف أشكال التناص من خلال مفهومه عن "التناسق النصي" (transtextuality)، والذي يُعدّ مفهومًا أوسع يشمل التناص كجزءٍ منه. يُعرّف جينيت التناسق النصي بأنه "كل ما يضع نصًا، بشكلٍ صريحٍ أو ضمنيٍ، في علاقةٍ بنصوصٍ أخرى" [Genette, 1982, p. 7]. ضمن هذا المفهوم الأوسع، يُصنّف جينيت خمسة أنواعٍ من العلاقات النصية: التناص بالمعنى الضيق (الاقتباس، الإشارة، الانتحال)، والتناسق الذي يشمل كل ما يُحيط بالنص مثل العنوان، المقدمة، الخاتمة، الهوامش، والتناسج الذي يشمل التعليق النقدي على نصٍ آخر، والتشابه النصي الذي يُشير إلى الانتماء إلى نوعٍ أدبيٍ معينٍ (شعر، رواية)، وأخيرًا، التناص الفرعي الذي يُشير إلى العلاقة بين نصٍ سابقٍ ونصٍ لاحقٍ يُشتق منه أو يتحول عنه (مثل المحاكاة الساخرة أو المحاكاة الجادة). يُقدم تصنيف جينيت إطارًا منهجيًا شاملًا يُمكن أن يُسهم في تحليلٍ أكثر دقةً لأشكال التناص المختلفة، ويُساعد في تحديد السمات التي يُمكن لخوارزميات التعلم الآلي رصدها.

أما ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin)، فقد سبق كريستيفا في طرح فكرة "الديالوجية" (dialogism)، والتي تُعدّ أساسًا نظريًا لمفهوم التناص. يرى باختين أنّ كل خطابٍ هو حوارٌ مستمرٌ مع خطاباتٍ سابقةٍ ومعاصرةٍ. فالكلمة، في تصوره، ليست مجرد رمزٍ محايدٍ، بل هي مشبعةٌ بأصوات الآخرين وخطاباتهم. إنّ هذه الأصوات تتفاعل وتتصارع داخل النص، مما يُكسبه بعدًا "بوليفونيًا" (polyphonic) أي متعدد الأصوات. تُعدّ روايات دوستويفسكي مثالًا حيًا على هذه البوليفونية، حيث تتداخل أصوات الشخصيات والأفكار دون أن تُسيطر إحداها على الأخرى. على الرغم من أن باختين لم يستخدم مصطلح التناص، إلا أن أفكاره تُشكل أساسًا قويًا لفهم كيف تُنسج النصوص من حواراتٍ مع نصوصٍ أخرى، وكيف يُمكن للخطاب أن يكون "ديالوجيًا" بطبيعته [Bakhtin, 1981, p. 279].

في السياق العربي، أسهم العديد من النقاد في تناول مفهوم التناص وتطبيقاته على النصوص العربية، وإن جاءت هذه الدراسات متأثرةً بالنظريات الغربية. فقد برزت أعمالٌ تُحاول ربط مفهوم التناص بتراثنا النقدي القديم، ومفاهيم مثل "السرقات الشعرية" و"الاشتقاق" و"المعارضات"، مع إعادة قراءتها في ضوء المفهوم الحديث. يُنظر إلى التناص في النقد العربي الحديث كأداةٍ منهجيةٍ تُساعد على كشف الطبقات الخفية في النص الشعري، وتحديد مصادر إلهام الشاعر، وفهم آليات تشكيل الدلالة. لقد أثّرت هذه النظريات بشكلٍ عميقٍ في فهم طبيعة النص الأدبي، وأكدت على أنه ليس مجرد إبداعٍ فرديٍ منعزلٍ، بل هو نتاجٌ لتفاعلٍ مع تراثٍ نصيٍ غنيٍ ومتجددٍ [المحاسنة، ٢٠٠٧، ص. ٩٨]. إنّ استيعاب هذه الأبعاد النظرية للتناص يُعدّ ضروريًا قبل الشروع في بناء أي نموذجٍ حاسوبيٍ يُعنى بتحليله، إذ تُقدم هذه النظريات إطارًا مفاهيميًا يُوجه عملية تحديد السمات النصية التي تُشير إلى وجود التناص.

المبحث الثالث: التناص في الشعر العربي الحديث

يُعدّ الشعر العربي الحديث ميدانًا خصبًا لدراسة التناص، لما يحمله من خصوصيةٍ تاريخيةٍ وجماليةٍ جعلته يحتضن أشكالًا متنوعةً من التفاعل النصي. فبعد عقودٍ من التقليد والجمود في فترة الانحطاط، شهد الشعر العربي في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين نهضةً شاملةً، بدأت بمحاولات الإحياء (عصر النهضة) وانتهت بتحولاتٍ جذريةٍ في البنية واللغة والدلالة (الشعر الحر، قصيدة النثر). هذه التحولات لم تكن بمعزلٍ عن تفاعلٍ عميقٍ مع التراث، ومع التيارات الأدبية والفكرية العالمية، مما أنتج نصوصًا شعريةً غنيةً بالطبقات التناصية.

في مرحلة الإحياء، التي قادها شعراء مثل محمود سامي البارودي وأحمد شوقي وحافظ إبراهيم، كان التناص مع الشعر العربي القديم حاضرًا بقوة. لم يكن هذا التناص مجرد تقليدٍ شكليٍ، بل كان محاولةً لاستعادة أمجاد الماضي الأدبي، والنهل من معجمه

وصوره وبحوره. فظهرت المعارضات الشعرية التي تُحاكي قصائد كبار الشعراء القدماء، ليس فقط في الوزن والقافية، بل في الأسلوب والموضوع أيضًا. يُمكن النظر إلى هذه المرحلة على أنها نوعٌ من "التناص الاحتفالي" الذي يُعيد إحياء النصوص القديمة، ويُبرز استمراريتها وقدرتها على التعبير عن قضايا جديدة. ومع ذلك، لم تكن هذه المحاكاة خاليةً من الإبداع، فقد أضاف هؤلاء الشعراء لمساتهم الخاصة، وتناولوا قضايا عصرهم من خلال قالبٍ كلاسيكيٍ. يُمكن رصد هذا النوع من التناص من خلال تحليل التشابهات اللغوية والأسلوبية بين نصوص شعراء الإحياء ونصوص الشعراء القدماء [زغندي، ٢٠١٢، ص. ٤٥].

مع ظهور المدرسة الرومانسية في الشعر العربي، على يد شعراء مثل جبران خليل جبران وميخائيل نعيمة وإيليا أبو ماضي، اتخذ التناص أبعادًا جديدة. لم يعد محصورًا في التناص مع التراث الشعري القديم، بل انفتح على مصادر أوسع تشمل الفلسفة الغربية، والآداب العالمية، والأديان السماوية، والأساطير القديمة. لقد سعى هؤلاء الشعراء إلى التعبير عن تجاربهم الذاتية والعواطف الإنسانية، واستعانوا بالتناص لإضفاء عمقٍ فلسفيٍ أو روحيٍ على قصائدهم. فاستدعوا رموزًا دينيةً وأسطوريةً، وأحالوا على نصوصٍ فلسفيةٍ عالمية، مما أوجد نوعًا من "التناص الكوني" الذي يُوسّع من أفق النص الشعري ويُكسِبه بعدًا إنسانيًا أعمق. تُشير هذه المرحلة إلى بداية انفتاح الشعر العربي على نصوصٍ غير أدبيةٍ، وعلى نصوصٍ من ثقافاتٍ ولغاتٍ مختلفةٍ، مما يُعقّد عملية رصد التناص ويُجبرها على البحث عن علاقاتٍ دلاليةٍ أوسع.

لكن التحول الجذري في التناص ظهر بوضوحٍ مع ظهور الشعر الحر في منتصف القرن العشرين، على يد شعراء مثل نازك الملائكة وبدر شاكر السياب وعبد الوهاب البياتي وصلاح عبد الصبور وأدونيس. لقد أحدث هؤلاء الشعراء ثورةً في شكل القصيدة ومضمونها، وتحرروا من قيود الوزن والقافية الصارمة، مما أتاح لهم حريةً أكبر في التعبير واستيعاب التناص. في هذه المرحلة، أصبح التناص تقنيةً فنيةً أساسيةً

يُمكن من خلالها للشاعر أن يُحاور الواقع والتاريخ والأسطورة والتراث الديني. فنجد السياب يُحاور أسطورة تموز وعشتار في "أنشودة المطر"، ويُقيم حوارًا مع الموروث الشعبي والقرآني. ويُعدّ أدونيس من أبرز الشعراء الذين وظفوا التناص كأداةٍ لتفكيك الخطاب الديني والتاريخي، وإعادة بنائه بمعانٍ جديدةٍ، مستخدمًا رموزًا وأساطير من ثقافاتٍ مختلفةٍ. أصبح التناص في هذه المرحلة ليس مجرد استحضارٍ، بل هو إعادة قراءةٍ، وتأويلٍ، وتكسيرٍ للمرجعيات الثابتة [أدونيس، ١٩٧١، ص. ١١٢].

في مرحلة قصيدة النثر، التي تُعدّ امتدادًا للشعر الحر في سعيه نحو التحرر من القيود الشكلية، ازداد التناص تعقيدًا وإبهامًا. ففي هذه القصائد، قد لا تُشير الإحالات التناصية إلى نصوصٍ محددةٍ بالضرورة، بل إلى أنظمةٍ ثقافيةٍ أو فكريةٍ أو حتى إلى لغةٍ يوميةٍ. يميل شعراء قصيدة النثر إلى التضمين الخفي، وتكثيف الدلالة من خلال الإيحاءات والتلميحات، مما يُصعّب عملية الكشف عن التناص على القارئ العادي، ويُبرز الحاجة إلى أدواتٍ تحليليةٍ متقدمةٍ.

تُشير هذه النظرة التاريخية النقدية إلى أن التناص في الشعر العربي الحديث ليس ظاهرةً واحدةً متجانسةً، بل هو مفهومٌ يتطور ويأخذ أشكالًا مختلفةً تبعًا للسياق التاريخي والجمالي للقصيدة. إنّ تنوع أشكال التناص ووظائفه في هذا الشعر يُمثل تحديًا وفرصةً في آنٍ واحدٍ للتحليل الآلي. فمن خلال فهم هذه التحولات، يُمكن تصميم خوارزمياتٍ أكثر ذكاءً وقدرةً على رصد هذا التنوع، والتمييز بين أشكال التناص المختلفة، وتحديد السياقات التي يظهر فيها، مما يُسهم في فهمٍ أعمق للعلاقات النصية في الشعر العربي الحديث [السعيد، ٢٠٠٣، ص. ٧٨].

المبحث الرابع: وظائف التناص في النص الشعري ودلالاته

لا يُعدّ التناص مجرد تقنيةٍ شكليةٍ تُضاف إلى النص، بل هو عنصرٌ فاعلٌ يُسهم بشكلٍ جوهريٍ في بناء المعنى وتشكيل الدلالة في النص الشعري. تتعدد وظائف التناص،

وتتداخل، لِتُنتج نصوصًا ذات ثراءٍ دلاليٍ وجماليٍ. من أبرز هذه الوظائف، إثراء الدلالة وتعميق المعنى. عندما يُستدعى نصٌ سابقٌ في نصٍ جديدٍ، فإنه يحمل معه حمولته الدلالية والتاريخية. هذا التفاعل يُضيف طبقاتٍ من المعنى إلى النص الجديد، ويُوسع من أفقه التأويلي. فمثلاً، إذا استدعى شاعرٌ حديثٌ آيةً قرآنيةً أو بيتًا من الشعر الجاهلي، فإنه لا يُعيد مجرد تكرارٍ للمعنى، بل يُولّد دلالاتٍ جديدةً من خلال وضع النص القديم في سياقٍ حديثٍ، مما يُثري تجربة القارئ ويُعمّق فهمه للنص. هذه العملية تُشبه صدى الأصوات التي تتداخل وتُنتج نغمًا جديدًا، أكثر تعقيدًا وثراءً.

وظيفةٌ أخرى بالغة الأهمية هي بناء العلاقات بين النصوص وتأكيد استمرارية التراث. يُسهم التناص في إقامة جسورٍ بين النصوص المختلفة، مما يُشير إلى أنّ الأدب ليس سلسلةً من الأعمال المنفصلة، بل هو شبكةٌ متصلةٌ تتفاعل فيها الأجيال والأصوات. فعندما يُحاور الشاعر الحديث نصًا قديمًا، فإنه يُؤكد على حيوية هذا النص وقدرته على الاستمرار في توليد الدلالات عبر العصور. هذا التفاعل يُسهم في حفظ التراث الأدبي، ويُعيد قراءته في ضوء تحديات العصر، مما يُحافظ على استمرارية الإبداع الأدبي. فالتناص يُبرز كيف يمكن لشاعرٍ معاصرٍ أن يُقيم حوارًا مع المتنبي أو أبي تمام، وكيف يمكن لهذا الحوار أن يُنتج نصوصًا ذات قيمةٍ جماليةٍ ومعرفيةٍ عاليةٍ [ياقوت، ٢٠٠٨، ص. ١٠٥].

كما يُمكن للتناص أن يُؤدي وظيفةً تعبيريةً وجماليةً، حيث يُمكن للشاعر أن يستخدمه كأداةٍ فنيةٍ لتعزيز جمالية النص، أو لكسر التوقعات، أو لإحداث مفارقةٍ بلاغيةٍ. فمثلاً، قد يُستخدم التناص الساخر (Parody) لنقد واقعٍ معينٍ، أو لتفكيك خطابٍ سائدٍ، من خلال محاكاة أسلوبه وتوظيفه في سياقٍ مغايرٍ. هذا الاستخدام يُبرز براعة الشاعر وقدرته على توظيف النصوص الأخرى كعناصر بناءٍ فنيٍ. إنّ الجمالية التناصية تكمن في قدرة الشاعر على خلق توازنٍ بين النص الأصلي والنص الجديد، بحيث يُصبح التفاعل بينهما مصدرًا للدهشة والابتكار.

على صعيد آخر، يُمكن للتناص أن يُسهم في إضفاء الشرعية على النص الجديد أو إثبات مرجعيته. في بعض الحالات، قد يستدعي الشاعر نصوصًا ذات سلطةٍ (مثل النصوص الدينية أو الفلسفية) ليُعزز من حجته، أو ليُضفي على نصّه بعدًا روحيًا أو معرفيًا. هذا لا يعني بالضرورة تقليدًا أو تبعيةً، بل هو توظيفٌ واعٍ لقوة النص المستدعى في خدمة النص الجديد. كما يُمكن أن يُستخدم التناص كشكلٍ من أشكال الحوار الثقافي، حيث يُحاور الشاعر نصوصًا من ثقافاتٍ أخرى، مما يُسهم في إثراء النص الشعري وتوسيع مداركه الفكرية.

يُشير التناص أيضًا إلى وعي الشاعر بوجود قراءٍ متعددي الثقافات والمعارف. فبعض أشكال التناص، خاصةً الخفية منها، تتطلب من القارئ أن يمتلك ثقافةً واسعةً لفكّ شفراتها. وهذا يُحوّل القارئ من مجرد متلقٍ سلبيٍ إلى مشاركٍ فعالٍ في بناء المعنى. يُصبح النص بهذا المعنى "فضاءً للقراءة" يُشجع على التفاعل والبحث والكشف، مما يُعزز من التجربة الجمالية والفكرية. يُمكن للتناص أن يكون دليلًا على سعة اطلاع الشاعر، وعمق رؤيته، وقدرته على الربط بين مختلف مصادر المعرفة.

أخيرًا، يُمكن للتناص أن يكون وسيلةً للتعليق على الواقع أو للتعبير عن موقفٍ فكريٍ أو سياسيٍ. فالشاعر قد يستدعي نصوصًا تاريخيةً أو سياسيةً ليُسقطها على الواقع المعاصر، ويُعبر عن نقده أو تأييده لظاهرةٍ معينةٍ. هذه الوظيفة تُبرز البعد الاجتماعي والسياسي للتناص، وتُؤكد على أنّ الأدب ليس بمعزلٍ عن قضايا المجتمع. إنّ فهم هذه الوظائف والدلالات المتعددة للتناص يُعدّ أمرًا حاسمًا في بناء نموذجٍ حاسوبيٍ يُمكنه تحليل هذه الظاهرة بشكلٍ فعالٍ، إذ تُقدم هذه الوظائف مؤشراتٍ دلاليةً تُمكن الخوارزميات من التعرف على أشكال التناص المختلفة وتصنيفها بناءً على وظيفتها المتوقعة في النص الشعري [فياض، ٢٠١٥، ص. ١١٨]. إنّ تعقيد هذه العلاقات يُشير إلى أنّ التحليل الآلي للتناص يتجاوز مجرد مطابقة الكلمات، ليتطلب فهمًا عميقًا للسياق والدلالة.

الفصل الثاني: مدخل إلى التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية

توطئة:

في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي، أصبح من الضروري استكشاف الإمكانيات الهائلة التي تُقدمها هذه التقنيات في خدمة العلوم الإنسانية، لاسيما في تحليل النصوص الأدبية المعقدة كالشعر. إنّ القدرة على معالجة كميات ضخمة من البيانات النصية، واكتشاف الأنماط الخفية داخلها، لم تعد حكرًا على العقل البشري وحده. فمع ظهور تقنيات التعلم الآلي (Machine Learning) ومعالجة اللغات الطبيعية (Natural Language Processing - NLP)، أصبح بالإمكان بناء نماذج حاسوبية قادرة على فهم النصوص وتحليلها بطرقٍ لم تكن متاحة من قبل. يُشكل هذا الفصل جسرًا بين الإطار النظري للتناص، الذي تم تناوله في الفصل الأول، وبين التطبيق العملي لهذه المفاهيم باستخدام الأدوات الحاسوبية. إنه يهدف إلى تقديم فهمٍ شاملٍ للمفاهيم الأساسية في التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، مع التركيز على التقنيات الأكثر صلة بتحليل النصوص الشعرية.

لم تعد دراسة الأدب تقتصر على المنهجيات النقدية التقليدية فحسب، بل اتسعت لتشمل مقارباتٍ كميةٍ وحاسوبيةٍ تُثري التحليل النوعي وتُعطيه أبعادًا جديدةً. فالقدرة على تحليل النصوص على نطاقٍ واسعٍ، وتحديد العلاقات الإحصائية والدلالية بين الكلمات والجمل، تُمكّن الباحثين من استكشاف ظواهر أدبية معقدة كالتناص بطرقٍ مبتكرةٍ. يُركّز هذا الفصل على شرح المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه التقنيات، بدءًا من كيفية "فهم" الآلة للغة البشرية، وصولًا إلى الخوارزميات التي تُمكنها من "التعلم" من البيانات واكتشاف الأنماط. كما سيتناول الفصل التحديات الخاصة التي تُواجه تحليل

الشعر، نظرًا لخصائصه الفنية واللغوية الفريدة التي تُفرقه عن النصوص النثرية التقليدية.

إنّ الهدف من هذا الفصل ليس تحويل الباحث الأدبي إلى مبرمج، بل تزويده بالمعرفة الأساسية التي تُمكّنه من فهم كيفية عمل هذه الأدوات، وكيف يُمكن توظيفها بفعالية في معالجة إشكاليات بحثه. سيُساعد هذا الفهم على سد الفجوة بين العلوم الإنسانية وعلوم الحاسوب، ويُمهّد الطريق لتطوير منهجياتٍ بحثيةٍ مُبتكرةٍ تُعالج قضايا النقد الأدبي من منظورٍ جديدٍ. سيُسهم هذا الفصل في بناء الأساس المعرفي اللازم لتصميم النموذج الحاسوبي المقترح لتحليل التناص في الشعر العربي الحديث، والذي سيُفصّل في الفصل الثالث.

المبحث الأول: مفاهيم أساسية في التعلم الآلي

يُعدّ التعلم الآلي (Machine Learning) فرعًا من فروع الذكاء الاصطناعي يهدف إلى تمكين الأنظمة الحاسوبية من "التعلم" من البيانات دون برمجتها بشكلٍ صريحٍ لكل مهمةٍ. فبدلًا من كتابة قواعد صارمة لكل إجراء، تُطوّر نماذج التعلم الآلي القدرة على اكتشاف الأنماط والعلاقات داخل البيانات، ثم استخدام هذه الأنماط لاتخاذ قراراتٍ أو إجراء تنبؤاتٍ على بياناتٍ جديدةٍ. هذه القدرة على التعلم من التجربة، وإن كانت تجربةً رقميةً، هي جوهر التعلم الآلي. يُمكن تقسيم التعلم الآلي إلى عدة أنواعٍ رئيسيةٍ بناءً على طبيعة البيانات وطريقة التعلم.

أولًا، التعلم المراقب (Supervised Learning)، وهو النوع الأكثر شيوعًا وتطبيقًا. في هذا النوع، تُقدّم للنموذج بياناتٌ مُسماةٌ (labeled data)، أي بياناتٌ تحتوي على أمثلةٍ للمدخلات والمخرجات الصحيحة المقابلة لها. الهدف هو أن يتعلم النموذج رسم خرائط من المدخلات إلى المخرجات بحيث يتمكن من التنبؤ بالمخرجات لبياناتٍ جديدةٍ غير مرئيةٍ. تُستخدم خوارزميات التعلم المراقب في مهامٍ مثل التصنيف

(Classification)، حيث يُصنّف النموذج البيانات إلى فئاتٍ محددةٍ (مثل تصنيف رسائل البريد الإلكتروني إلى "مهم" أو "غير مهم")، والانحدار (Regression)، حيث يُتنبأ بقيمةٍ رقميةٍ مستمرةٍ (مثل التنبؤ بأسعار المنازل). تُعدّ بيانات التدريب المُسماة حاسمةً في هذا النوع من التعلم، حيث تُمثّل "المُعلم" الذي يُوجّه النموذج نحو الإجابات الصحيحة [Alpaydin, 2010, p. 5]. في سياق تحليل التناص، يُمكن استخدام التعلم المراقب لتصنيف النصوص إلى "تحتوي على تناص" أو "لا تحتوي"، أو لتحديد نوع التناص الموجود.

ثانيًا، التعلم غير المراقب (Unsupervised Learning)، وهو يختلف عن التعلم المراقب في أنه يتعامل مع بياناتٍ غير مُسماةٍ (unlabeled data). في هذا النوع، يُطلب من النموذج اكتشاف الهياكل والأنماط المخفية داخل البيانات بنفسه. الهدف هو فهم بنية البيانات واكتشاف العلاقات الكامنة فيها دون توجيهٍ مسبقٍ. من أبرز مهام التعلم غير المراقب التجميع (Clustering)، حيث تُجمع البيانات المتشابهة في مجموعاتٍ (مثل تجميع العملاء بناءً على سلوك الشراء)، وتقليل الأبعاد، حيث تُقلّل عدد المتغيرات في مجموعة البيانات مع الحفاظ على المعلومات الأساسية. يُعدّ التعلم غير المراقب مفيدًا جدًا في اكتشاف الأنماط غير المتوقعة في النصوص، مثل تجميع القصائد التي تُظهر تشابهاتٍ دلاليةٍ خفيةٍ أو موضوعاتٍ مشتركةٍ دون معرفة مسبقة بهذه الموضوعات [Hastie et al., 2009, p. 55].

ثالثًا، التعلم المعزز، وهو نوعٌ من التعلم تُشير فيه الآلة إلى اتخاذ قراراتٍ لتحقيق هدفٍ معينٍ في بيئةٍ ديناميكيةٍ. يتعلم النموذج من خلال التجربة والخطأ، حيث يُكافأ على القرارات الصحيحة ويُعاقب على القرارات الخاطئة. تُستخدم هذه التقنية في مجالات مثل الروبوتات والألعاب، حيث يتفاعل النموذج مع بيئته ويُحاول تحسين أدائه بمرور الوقت [Sutton & Barto, 2018, p. 3]. على الرغم من أنه أقل

شيوعًا في تطبيقات معالجة اللغات الطبيعية المباشرة لتحليل النصوص الثابتة، إلا أنه يُمكن أن يُستخدم في تطوير أنظمة حوارٍ تفاعليةٍ أو نماذج تُحسّن من قدرتها على توليد نصوصٍ تُظهر أنماطًا تناصيةً معينةً.

تعتمد نماذج التعلم الآلي على مجموعةٍ من الخوارزميات، وهي مجموعةٌ من التعليمات المحددة التي تُخبر الحاسوب بكيفية أداء مهمةٍ معينةٍ. من أبرز هذه الخوارزميات، الشبكات العصبية الاصطناعية (Artificial Neural Networks - ANN)، والتي تُحاكي طريقة عمل الدماغ البشري في معالجة المعلومات. تُعدّ الشبكات العصبية العميقة (Deep Neural Networks)، التي تحتوي على طبقاتٍ متعددةٍ، الأساس للتعلم العميق (Deep Learning)، والذي أحدث ثورةً في مجالات مثل رؤية الحاسوب ومعالجة اللغات الطبيعية [Goodfellow et al., 2016, p. 11]. خوارزميات أخرى مهمة تشمل آلات المتجهات الداعمة (Support Vector Machines - SVM)، التي تُستخدم في التصنيف والانحدار، وأشجار القرار (Decision Trees)، التي تُستخدم في اتخاذ القرارات بناءً على مجموعةٍ من القواعد.

إنّ نجاح أي نموذج للتعلم الآلي يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على جودة البيانات (Data) المستخدمة في التدريب. فالبيانات هي "الوقود" الذي يُغذّي النموذج. يجب أن تكون البيانات نظيفةً، ذات صلةٍ بالمشكلة، وكافيةً لتغطية جميع الجوانب المحتملة للمشكلة. كما يجب تحديد الميزات (Features)، وهي السمات أو الخصائص القابلة للقياس من البيانات الخام التي تُستخدم كمدخلاتٍ للنموذج. على سبيل المثال، في تحليل النصوص، قد تكون الميزات هي تكرار الكلمات، أو طول الجملة، أو العلاقة بين الكلمات. يُعدّ فهم هذه المفاهيم الأساسية حجر الزاوية في بناء أي نظامٍ ذكاءٍ

اصطناعيٍ يُعنى بتحليل النصوص الأدبية، ويُمهّد الطريق لمعرفة كيفية تحويل الشعر إلى صيغةٍ تُمكن الآلة من معالجتها وفهمها [Mitchell, 1997, p. 2].

المبحث الثاني: معالجة اللغات الطبيعية (NLP): المبادئ والتقنيات

تُمثل معالجة اللغات الطبيعية حلقة الوصل بين الذكاء الاصطناعي واللغة البشرية. إنها فرعٌ من علوم الحاسوب والذكاء الاصطناعي يُركّز على تمكين أجهزة الحاسوب من فهم، تفسير، وتوليد اللغة البشرية بطريقةٍ ذات مغزى. تُعدّ معالجة اللغات الطبيعية ضروريةً لتحليل النصوص الأدبية، حيث تُقدم مجموعةً من الأدوات والتقنيات التي تُمكّن الآلة من التعامل مع تعقيدات اللغة الطبيعية، من قواعدها النحوية والصرفية إلى دلالاتها المعقدة.

تبدأ عملية معالجة اللغات الطبيعية عادةً بـ تحليل النصوص (Text Analysis). هذه العملية تتضمن عدة خطواتٍ أساسيةٍ لتهيئة النص للمعالجة الحاسوبية. أولًا، التجزئة، وهي عملية تقسيم النص إلى وحداتٍ أصغر تُسمى "رموز"، والتي قد تكون كلماتٍ، أو أجزاءً من كلماتٍ، أو حتى علامات ترقيم. تُعدّ التجزئة خطوةً أساسيةً لأنها تُحدد الوحدات التي سيتعامل معها النموذج لاحقًا. ثانيًا، التطبيع، والتي تتضمن تحويل الكلمات إلى شكلها الأساسي أو الجذر اللغوي. على سبيل المثال، قد تُحوّل الكلمات "يذهب"، "ذهبت"، "ذاهبون" إلى جذرها "ذهب" من خلال عمليتي التصريف أو التجريد اللغوي. يُساعد التصريف في تقليل عدد الكلمات المتشابهة إلى جذرٍ واحدٍ، بينما يُعيد التجريد اللغوي الكلمة إلى شكلها المعجمي الصحيح، مما يُحسن من دقة التحليل [Jurafsky & Martin, 2009, p. 45].

بعد ذلك، تأتي مرحلة تحليل الأجزاء الكلامية، وهي عملية تعيين الفئة النحوية لكل كلمةٍ في النص (مثل اسم، فعل، صفة، حرف جر، إلخ). تُساعد هذه العملية في فهم البنية النحوية للجملة، وتُقدم معلوماتٍ قيمةً عن دور كل كلمةٍ في بناء المعنى. على

سبيل المثال، التمييز بين "كتاب" كاسم و"يكتب" كفعل يُعدّ أساسيًا لأي تحليلٍ دلاليٍ. تُستخدم خوارزميات التعلم الآلي، مثل نماذج ماركوف المخفية أو الشبكات العصبية، لتنفيذ هذه المهمة بدقةٍ عاليةٍ.

تُعدّ مهمة التعرف على الكيانات المسماة من التقنيات الهامة في معالجة اللغات الطبيعية، حيث تهدف إلى تحديد وتصنيف الكيانات المعينة في النص، مثل أسماء الأشخاص، الأماكن، المنظمات، التواريخ، إلخ. في سياق الشعر، يُمكن استخدام NER لتحديد أسماء الشعراء، أو الأماكن التاريخية المذكورة، أو الرموز الأسطورية، مما يُسهم في بناء سياقٍ دلاليٍ غنيٍ للنص.

بالإضافة إلى التحليل على مستوى الكلمات، تُركّز معالجة اللغات الطبيعية على تحليل العلاقات الدلالية (Semantic Relation Extraction) بين الكلمات والجمل. هذا يتضمن فهم العلاقات المعنوية بين الكيانات (مثل "عاش في"، "ألّف كتاب")، أو تحديد المشاعر والأراء في النص (تحليل المشاعر Sentiment Analysis). على سبيل المثال، في سياق التناص، يُمكن لـ NLP المساعدة في تحديد ما إذا كانت هناك علاقة تشابهٍ أو تضادٍ دلاليٍ بين فكرةٍ في قصيدةٍ وأخرى في نصٍ سابقٍ.

تُستخدم في معالجة اللغات الطبيعية مجموعةٌ واسعةٌ من الأدوات والمكتبات البرمجية التي تُسهّل هذه العمليات. من أبرزها في اللغة الإنجليزية مكتبات مثل NLTK (Natural Language Toolkit) وSpaCy وHugging Face Transformers. أما بالنسبة للغة العربية، فقد تطورت العديد من المكتبات والأدوات، مثل مكتبة "Arabic NLP" ومكتبات أخرى تُركّز على خصائص اللغة العربية مثل الصرف والنحو، والتي تُعدّ ضروريةً للتعامل مع تعقيدات هذه اللغة من اشتقاقٍ وتصريفٍ وإعرابٍ. تُقدم هذه المكتبات وظائف جاهزة لتنفيذ المهام المذكورة، مما يُسهّل على

الباحثين تطبيق تقنيات معالجة اللغات الطبيعية دون الحاجة إلى بناء الخوارزميات من الصفر [Atwell et al., 2003, p. 115].

تُعدّ هذه التقنيات أساسيةً لأي محاولةٍ لتحليل التناص في الشعر العربي الحديث باستخدام التعلم الآلي. فمن خلالها، يُمكن تحويل النصوص الشعرية من صيغتها الخام إلى تمثيلاتٍ رقميةٍ يمكن للآلة فهمها ومعالجتها، مما يُمهّد الطريق لاكتشاف الأنماط والعلاقات التناصية الخفية التي تُثري النص الشعري وتُعمّق دلالاته [Manning & Schütze, 1999, p. 15].

المبحث الثالث: تمثيل النصوص في التعلم الآلي

لِكي تتمكن خوارزميات التعلم الآلي من معالجة النصوص، يجب أولًا تحويلها من صيغتها اللغوية الطبيعية إلى تمثيلاتٍ رقميةٍ يمكن للآلة فهمها والتعامل معها. تُعرف هذه العملية بـ تمثيل النصوص (Text Representation)، وتُعدّ خطوةً حاسمةً في أي تطبيقٍ لتقنيات معالجة اللغات الطبيعية والتعلم الآلي على النصوص. إنّ اختيار طريقة التمثيل الصحيحة يؤثر بشكلٍ كبيرٍ على أداء النموذج ودقته.

من أبسط طرق تمثيل النصوص، نموذج "حقيبة الكلمات" في هذا النموذج، يُنظر إلى النص كمجموعةٍ من الكلمات، بغض النظر عن ترتيبها أو سياقها النحوي. يُنشأ متجهٌ (Vector) لكل نص، حيث يُمثل كل عنصرٍ في المتجه تكرار كلمةٍ معينةٍ من مفردات النص الكلية. على الرغم من بساطته، إلا أن BoW يُعاني من مشكلتين رئيسيتين: أولًا، لا يأخذ في الاعتبار ترتيب الكلمات، مما يُفقد معلوماتٍ نحويةٍ ودلاليةٍ مهمةٍ. ثانيًا، قد يكون المتجه الناتج طويلًا جدًا (sparse vector) إذا كانت المفردات كبيرةً، مما يُؤثر على كفاءة الحساب. ومع ذلك، لا يزال يُستخدم في بعض التطبيقات البسيطة أو كنقطة انطلاقٍ [Manning et al., 2008, p. 109].

للتغلب على قصور BoW في التعامل مع أهمية الكلمات، ظهر نموذج "تكرار المصطلح - معكوس تكرار الوثيقة" لا يُركّز TF-IDF على مجرد تكرار الكلمة في الوثيقة (Term Frequency - TF)، بل يُعطي وزنًا أكبر للكلمات التي تُعدّ مميزةً لوثيقةٍ معينةٍ وتقل أهميتها إذا تكررت كثيرًا في جميع الوثائق (Inverse Document Frequency - IDF). هذا يعني أن الكلمات الشائعة جدًا مثل حروف الجر والأدوات (مثل "في"، "من"، "على") ستحصل على وزنٍ منخفضٍ، بينما الكلمات الدالة على موضوع النص ستحصل على وزنٍ أعلى. تُساعد هذه الطريقة في تمثيل النصوص بشكلٍ أفضل من BoW، وتُستخدم بشكلٍ واسعٍ في مهام استرجاع المعلومات وتصنيف النصوص [Salton & McGill, 1983, p. 57].

على الرغم من فعالية TF-IDF، إلا أنهما يُعانيان من مشكلة "الفقر الدلالي"، أي أنهما لا يلتقطان العلاقات الدلالية بين الكلمات. فالكلمات المتشابهة في المعنى (مثل "ملك" و"سلطان") قد تكون ممثلةً بمتجهاتٍ مختلفةٍ تمامًا إذا لم تظهر في نفس السياقات بشكلٍ متكررٍ. لمعالجة هذه المشكلة، ظهرت تقنيات تضمينات الكلمات (Word Embeddings)، والتي أحدثت ثورةً في معالجة اللغات الطبيعية. تهدف تضمينات الكلمات إلى تمثيل الكلمات في فضاءٍ متعدد الأبعاد (vector space) بحيث تكون الكلمات ذات المعنى المتشابه قريبةً من بعضها في هذا الفضاء.

من أشهر نماذج تضمين الكلمات:

Word2Vec: الذي طورته شركة جوجل، ويُنشئ تضمين للكلمات بناءً على سياق ظهورها في النص. يُمكن لـ Word2Vec التنبؤ بالكلمات المحيطة بكلمةٍ معينةٍ (Skip-gram) أو التنبؤ بالكلمة بناءً على سياقها (CBOW). تُظهر النتائج أن الكلمات ذات العلاقات الدلالية (مثل "رجل" إلى "امرأة" مثل "ملك" إلى "ملكة") تُظهر

علاقاتٍ متجهةٍ متشابهةً في هذا الفضاء، مما يُشير إلى قدرة النموذج على التقاط المعنى [Mikolov et al., 2013, p. 301].

FastText: الذي طورته شركة فيسبوك، ويُعدّ امتدادًا لـ Word2Vec، ولكنه يُعالج الكلمات كوحداتٍ فرعيةٍ (sub-word units)، مما يجعله فعالًا بشكلٍ خاصٍ مع اللغات ذات التشكيل الغني مثل العربية، ومع الكلمات النادرة أو غير المعروفة (Out-of-Vocabulary words). تُمكن هذه الخاصية FastText من بناء تمثيلاتٍ جيدةٍ حتى للكلمات التي لم يتدرب عليها بشكلٍ مباشرٍ [Bojanowski et al., 2017, p. 135].

نماذج المحولات (Transformers): مثل BERT (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) وGPT (Generative Pre-trained Transformer) وغيرها من النماذج الكبيرة. تُعدّ هذه النماذج من أحدث التطورات في مجال تضمينات الكلمات والجمل. فهي تُنشئ تضميناتٍ سياقيةٍ (contextual embeddings)، أي أنّ تمثيل الكلمة يتغير بناءً على سياقها في الجملة. على سبيل المثال، كلمة "بنك" سيكون لها تمثيلٌ مختلفٌ في جملة "بنك المال" عن جملة "بنك النهر". هذه النماذج تُظهر قدرةً فائقةً على فهم المعنى الدقيق للكلمات في سياقاتها المختلفة، وتُستخدم في مجموعةٍ واسعةٍ من تطبيقات معالجة اللغات الطبيعية المتقدمة [Devlin et al., 2019, p. 417].

إنّ استخدام تضمينات الكلمات، ولاسيما تلك المُستخلصة من نماذج المحولات، يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية لتحليل التناص في الشعر. فالتناص غالبًا ما يعتمد على العلاقات الدلالية الخفية، والتشابهات الأسلوبية، والإحالات غير المباشرة. والتضمين تُمكّن النموذج من قياس التشابه الدلالي بين الجمل والعبارات، حتى لو لم تحتوي على كلماتٍ متطابقةٍ، مما يُسهّل اكتشاف التناص الذي يعتمد على المعنى وليس فقط على

المطابقة الحرفية. إنّ تمثيل النص بشكلٍ فعالٍ هو جوهر نجاح أي نموذجٍ للتعلم الآلي في فهم تعقيدات اللغة الشعرية والكشف عن ظواهرها الفنية [Bengio et al., 2003, p. 137].

المبحث الرابع: تحديات تحليل النصوص الشعرية باستخدام التعلم الآلي

على الرغم من التقدم الهائل في تقنيات التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، إلا أن تحليل النصوص الشعرية يُمثل تحديًا خاصًا لهذه التقنيات. فالشعر، بطبيعته، يختلف عن النصوص النثرية العادية في بنيته، لغته، ودلالاته، مما يُلقي بظلاله على سهولة معالجته حاسوبيًا. يُمكن تلخيص أبرز هذه التحديات في عدة نقاطٍ:

أولًا، الغموض والدلالات المتعددة (Ambiguity and Polysemy). يُعرف الشعر بقدرته على حمل دلالاتٍ متعددةٍ، والكلمة الواحدة قد تُشير إلى معانٍ مختلفةٍ تبعًا للسياق، أو الصورة الشعرية، أو حتى القصدية الشاعرية. على سبيل المثال، قد تُستخدم كلمة "نهر" في سياقٍ لتدل على مجرى مائي، وفي سياقٍ آخر لتدل على العطاء، أو على التحدي. تُعدّ هذه الخاصية تحديًا للنماذج الحاسوبية التي تعتمد غالبًا على الارتباطات الإحصائية والسياقية الظاهرية. ففهم هذه الدلالات المتعددة يتطلب قدرًا من الفهم الثقافي والحدس البشري الذي يصعب نمذجته حاسوبيًا [Pustejovsky & Boguraev, 1993, p. 55].

ثانيًا، استخدام المجاز والاستعارات والكنايات (Metaphor, Simile, and Metonymy). يُعدّ الشعر بيئةً خصبةً للصور البيانية التي تُبعد الكلمات عن معانيها الحرفية. فالاستعارة، وهي قلب معنى كلمةٍ أو عبارةٍ لتُشير إلى شيءٍ آخر، تُعدّ من أعقد الظواهر اللغوية التي تُواجه معالجة اللغات الطبيعية. فالنماذج الحاسوبية تُدرّب على المعاني الحرفية للكلمات وسياقاتها الشائعة. على سبيل المثال، فهم عبارة "الدهرُ

قلبُ الأسد" يتطلب تجاوز المعنى الحرفي للكلمات، والوصول إلى المعنى المجازي الذي يُربط بين الدهر والشجاعة والقوة. هذا التحدي يتطلب نماذج قادرة على فهم العلاقات الدلالية المعقدة وغير الحرفية بين الكلمات [Lakoff & Johnson, 1980, p. 3].

ثالثًا، البنية الشعرية والإيقاع والوزن يُعطي الشعر أهميةً كبيرةً للعنصر الصوتي والإيقاعي، من خلال الوزن والقافية والتكرار والجناس. هذه العناصر تُسهم في بناء المعنى الجمالي للنص، وقد تُؤثر على اختيار الكلمات وتوظيفها، مما قد لا يُؤخذ في الاعتبار بشكلٍ كافٍ في النماذج اللغوية الإحصائية التي تُركّز بشكلٍ أكبر على الكلمات المنفصلة أو تسلسلها الظاهري. فالقصيدة، على سبيل المثال، قد تُكرر كلماتٍ أو عباراتٍ معينةً لأغراضٍ إيقاعيةٍ أو دلاليةٍ تُشكل تحديًا لتقنيات معالجة اللغات الطبيعية التقليدية [Attridge, 1995, p. 25].

رابعًا، قصر النصوص الشعرية وتكثيف الدلالة (Conciseness and Semantic Density). غالبًا ما تكون القصائد الشعرية قصيرةً مقارنةً بالنصوص النثرية، لكنها تُكثّف فيها دلالاتٍ ومعانٍ عميقةٍ. هذه الخاصية تُقلّل من حجم البيانات السياقية المتاحة للنموذج لتعلم العلاقات الدلالية. ففي النص النثري الطويل، يُمكن للنموذج أن يُدرّب على عددٍ كافٍ من السياقات لتحديد معنى الكلمات، بينما في القصيدة القصيرة، قد لا تظهر الكلمات إلا في سياقٍ واحدٍ أو اثنين، مما يجعل عملية استنتاج المعنى أشد صعوبةً. كما أن استخدام الضمائر والإحالات بكثرة في الشعر قد يزيد من تعقيد عملية تحليل المرجعيات.

خامسًا، التراث اللغوي والثقافي للغة العربية وخصائصها الصرفية والنحوية

تُعدّ اللغة العربية لغةً غنيةً بالاشتقاقات والتصريفات، مما يجعل الكلمة الواحدة تُنتج عددًا كبيرًا من الأشكال المتصرفة. هذا يُشكل تحديًا لعمليات التطبيع اللغوي

(Stemming و Lemmatization)، ويتطلب نماذج معالجة لغاتٍ طبيعيةٍ مُخصصةً للغة العربية وقادرةً على التعامل مع هذه التعقيدات. كما أن الثقافة العربية والتراث الأدبي يُشكلان مرجعيةً غنيةً بالتناص، وهذا يتطلب من النماذج الحاسوبية أن تكون قادرةً على فهم هذه المرجعيات الثقافية والدينية والأسطورية لكي تتمكن من رصد التناص بشكلٍ فعالٍ [Al-Khalifa & Al-Kabi, 2007, p. 125].

تُشير هذه التحديات إلى أن تحليل التناص في الشعر العربي الحديث باستخدام التعلم الآلي ليس مجرد تطبيقٍ مباشرٍ للتقنيات الموجودة. بل يتطلب البحث تطوير نماذج مُخصصةٍ، أو تعديل النماذج الحالية، لكي تُصبح أكثر قدرةً على التعامل مع هذه الخصائص الفريدة للشعر واللغة العربية. يتطلب الأمر أيضًا دمج المعرفة اللغوية والأدبية المتخصصة في عملية تصميم النموذج، والابتعاد عن مقاربة "الصندوق الأسود" التي لا تُراعي خصوصية البيانات. إنّ التغلب على هذه التحديات سيُسهم في بناء نظامٍ أكثر دقةً وفعاليةً في كشف أسرار التناص في الشعر [Keller & Lapata, 2003, p. 15].

الفصل الثالث: بناء نموذج حاسوبي لتحليل التناص في الشعر العربي الحديث

توطئة:

بعد استعراض الإطار النظري لمفهوم التناص في الفصل الأول، وتوضيح المبادئ الأساسية للتعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية في الفصل الثاني، ينتقل هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي الجوهري للبحث: تصميم وبناء نموذج حاسوبي قادر على رصد وتحليل التناص في الشعر العربي الحديث. إنّ تحويل المفاهيم النظرية إلى واقعٍ عمليٍ يتطلب منهجيةً دقيقةً ومُراحلَ متسلسلةً، تبدأ من جمع البيانات النصية وتجهيزها،

مرورًا باختيار الخوارزميات المناسبة، وصولًا إلى تدريب النموذج وتقييم أدائه. لا يُعدّ هذا المسعى مجرد تطبيقٍ تقنيٍ بحتٍ، بل هو محاولةٌ لترجمة التعقيد الأدبي للظاهرة التناص إلى لغةٍ يمكن للآلة فهمها ومعالجتها، مع مراعاة الخصائص الفريدة للشعر العربي وثرائه اللغوي.

إنّ التحدي الأكبر في هذه المرحلة يكمن في سد الفجوة بين الطبيعة المجازية والإيحائية للشعر من جهة، والمنطق الحسابي الصارم للآلة من جهةٍ أخرى. فالتناص، وكما بيّنا سابقًا، لا يقتصر على التطابق الحرفي للكلمات، بل يشمل الإحالات الدلالية والأسلوبية العميقة التي تتطلب قدرةً على فهم السياق والمعنى الضمني. لذا، فإنّ بناء هذا النموذج سيُركّز على تطوير آلياتٍ حاسوبيةٍ تُمكن من التقاط هذه الأبعاد المعقدة. سيُناقش هذا الفصل كل خطوةٍ بالتفصيل، مُبرزًا الاعتبارات المنهجية والتقنية التي تُسهم في بناء نموذجٍ فعالٍ ودقيقٍ، مع التركيز على أهمية جودة البيانات واختيار الأدوات الأنسب لتحقيق أهداف البحث. إنّ الهدف النهائي هو تقديم إطارٍ عمليٍ يُمكن أن يُسهم في إثراء الدراسات الأدبية بمنهجياتٍ تحليليةٍ جديدةٍ، تُعزز من قدرتنا على اكتشاف طبقات المعنى الخفية في الشعر العربي.

المبحث الأول: جمع وتجهيز البيانات الشعرية العربية

يُعدّ جمع وتجهيز البيانات النصية هي الخطوة الأولى والأكثر أهمية في بناء أي نموذج تعلم آلي يُعنى بتحليل النصوص. فالبيانات هي "الوقود" الذي يُغذّي النموذج، وجودتها تُحدد بشكلٍ كبيرٍ دقة النتائج وفعاليتها. في سياق تحليل التناص في الشعر العربي الحديث، يتطلب الأمر جمع مجموعةٍ ضخمةٍ ومتنوعةٍ من النصوص الشعرية التي تُغطي فتراتٍ زمنيةً مختلفةً وتُمثّل تياراتٍ شعريةً متنوعةً، بالإضافة إلى النصوص المرجعية التي يُمكن أن يتناص معها الشعر الحديث.

أولًا، مصادر جمع البيانات الشعرية العربية: تُوجد عدة مصادر يُمكن الاعتماد عليها لجمع البيانات الشعرية العربية. تُعدّ الدواوين الشعرية المطبوعة المصدر الأساسي والأكثر موثوقيةً، حيث تُقدم النصوص في شكلها الأصلي المُحقق. تتطلب هذه العملية جهدًا كبيرًا في التحويل الرقمي (digitization) للنصوص من خلال المسح الضوئي (scanning) ثم استخدام تقنيات التعرف البصري على الأحرف (Optical Character Recognition - OCR) لتحويل الصور إلى نصوصٍ قابلةٍ للمعالجة. تُعدّ قواعد البيانات الرقمية والموسوعات الشعرية الإلكترونية مصدرًا مهمًا آخر، حيث تُوفر النصوص الشعرية مُهيأةً بشكلٍ مسبقٍ للمعالجة، مما يُوفر الوقت والجهد. من الأمثلة على ذلك، مشروع المكتبة الشاملة، ومواقع مثل "ديوان العرب" أو "بوابة الشعراء"، التي تُقدم مجموعاتٍ كبيرةً من الشعر العربي القديم والحديث. يجب التأكد من موثوقية هذه المصادر ودقتها قبل الاعتماد عليها بشكلٍ كاملٍ. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن الاستفادة من المخطوطات الرقمية إن أمكن، والتي تُقدم نصوصًا شعريةً فريدةً قد لا تكون متوفرةً في المصادر المطبوعة الحديثة [Al-Khalifa & Al-Kabi, 2007, p. 78]. لغرض تحليل التناص، يجب أن تُشمل مجموعة البيانات ليس فقط الشعر العربي الحديث، بل أيضًا نصوصًا مرجعيةً واسعةً من الشعر العربي القديم، القرآن الكريم، الحديث النبوي، الأمثال والحكم، والنصوص الأسطورية والدينية الأخرى التي تُشكل جزءًا من الذاكرة الجمعية والثقافية للمتلقي العربي، والتي يُحتمل أن يتناص معها الشعراء المحدثون.

ثانيًا، خطوات تجهيز البيانات وتنظيفها: بعد جمع النصوص، تأتي مرحلة تجهيزها وتنظيفها، وهي عمليةٌ حاسمةٌ لضمان جودة البيانات المدخلة للنموذج. هذه الخطوات تُزيل الضوضاء والأخطاء التي تُعيق عملية التحليل وتُؤثر على دقة النموذج.

إزالة الشوائب والأخطاء (Noise Removal): تتضمن هذه الخطوة إزالة أي أحرفٍ غير مرغوبٍ فيها، أو رموزٍ خاصةٍ، أو أخطاءٍ ناتجةٍ عن عملية التحويل الرقمي. فمثلاً، قد تُنتج تقنيات OCR أخطاءً في التعرف على بعض الأحرف، يجب تصحيحها يدويًا أو باستخدام خوارزميات تصحيح الأخطاء اللغوية.

التطبيع اللغوي (Text Normalization): تُعدّ هذه الخطوة حيويةً في اللغة العربية نظرًا لثرائها الصرفي. تتضمن توحيد أشكال الحروف (مثل توحيد الألف المقصورة والياء، الألف المهموزة، التاء المربوطة والهاء)، وإزالة الحركات والإعراب الزائد (التشكيل)، وتوحيد علامات الترقيم. فمثلاً، قد تُكتب الكلمة الواحدة بأشكالٍ مختلفةٍ في النص العربي (مثل "أحمد" و "احمد")، يجب توحيدها لِضمان معالجتها ككلمةٍ واحدةٍ [Attia, 2007, p. 30].

التجزئة (Tokenization): تُقسم النصوص إلى وحداتٍ أصغر قابلةٍ للمعالجة، مثل الكلمات أو الجمل. في الشعر، قد يتطلب الأمر تجزئةً خاصةً تُراعي بنية البيت الشعري أو الشطر، مع الحفاظ على ترتيب الكلمات ضمن السياق.

التصريف أو التجريد اللغوي (Stemming / Lemmatization): تُحوّل الكلمات إلى جذورها أو أصولها المعجمية لتقليل عدد المفردات المتشابهة. في اللغة العربية، تُعدّ هذه العملية أكثر تعقيدًا نظرًا لطبيعة الاشتقاق والتصريف. تُستخدم أدواتٌ مُخصصةٌ للغة العربية مثل "Farasa" أو "Khoja" لتنفيذ هذه العملية بكفاءةٍ [Darwish & Mubarak, 2014, p. 102]. فمثلاً، كلمات "يكتبون"، "كُتّاب"، "مكتبة" يُمكن إرجاعها إلى الجذر "كتب". هذه الخطوة تُساعد في تحديد الكلمات ذات الصلة الدلالية، مما يُعزز من قدرة النموذج على رصد التناص القائم على تشابه المعنى.

إزالة الكلمات الوقفية (Stop-word Removal): تُزال الكلمات الشائعة جدًا التي لا تحمل دلالةً قويةً (مثل حروف الجر، أدوات التعريف، الضمائر) والتي قد تُعيق عملية التحليل وتزيد من حجم البيانات غير الضرورية. تُوجد قوائم جاهزة لهذه الكلمات في اللغة العربية، ويُمكن تعديلها بناءً على خصوصية النصوص الشعرية.

بناء المفردات (Vocabulary Building): تُبنى قائمةٌ فريدةٌ من الكلمات (مفردات) من جميع النصوص المُجهزة، والتي ستُستخدم لاحقًا في تمثيل النصوص كمتجهاتٍ رقميةٍ.

ثالثًا، بناء مجموعة بيانات مُسماة (Labeled Dataset): لتدريب نماذج التعلم المراقب، من الضروري بناء مجموعة بياناتٍ تحتوي على أمثلةٍ مُحددةٍ للتناص. هذه العملية تتطلب جهدًا بشريًا مكثفًا، حيث يقوم خبراء في النقد الأدبي بتحديد أمثلةٍ للتناص في عيناتٍ مختارةٍ من الشعر العربي الحديث، وتصنيفها (مثلاً: اقتباس مباشر، تضمين، محاكاة، إشارة أسطورية، إلخ)، مع الإشارة إلى النص المرجعي الأصلي. تُستخدم هذه المجموعة المُسماة لتدريب النموذج على التعرف على التناص، ثم تُستخدم مجموعةٌ أخرى مُسماةٌ بشكلٍ مستقلٍ لتقييم أدائه. يُعدّ حجم وتنوع وجودة هذه المجموعة المُسماة حاسمةً لنجاح النموذج. يُمكن استخدام أدواتٍ مساعدةٍ لعملية التسمية (annotation tools) لتسريع هذه العملية وتقليل الأخطاء البشرية [Artstein & Poesio, 2008, p. 23]. إنّ الدقة في هذه المرحلة تُؤثر بشكلٍ مباشرٍ على قدرة النموذج على فهم التناص والتعامل معه بفعالية.

المبحث الثاني: تصميم الخوارزميات لرصد التناص

إنّ تصميم الخوارزميات الفعالة لرصد التناص في الشعر العربي الحديث يتطلب فهمًا عميقًا لطبيعة التناص نفسه، من جهة، ولإمكانيات التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، من جهةٍ أخرى. لا يُمكن الاعتماد على خوارزميةٍ واحدةٍ، بل يتطلب الأمر

دمج مقارباتٍ متعددةٍ لِتُعالج الأشكال المختلفة للتناص، من العلني إلى الخفي، ومن التشابه اللفظي إلى التشابه الدلالي.

أولًا، الكشف عن التشابه النصي (Text Similarity Detection): تُعدّ هذه التقنية حجر الزاوية في رصد التناص. تهدف إلى قياس مدى تشابه نصين أو جزأين من نصين. تُوجد عدة طرق لقياس التشابه النصي:

التشابه القائم على الكلمات (Lexical Similarity): يُستخدم هذا النوع للكشف عن التطابق الحرفي للكلمات أو العبارات. يُمكن استخدام تقنيات مثل مقارنة التشابه اللفظي (Jaccard Similarity) أو تشابه ن-جرام (N-gram Similarity). فمثلاً، يُمكن تقسيم النصوص إلى "إن-جرامات" (تسلسلاتٍ من n كلمة أو حرف)، ثم مقارنة هذه التسلسلات بين النصوص. هذه التقنيات فعالةٌ في الكشف عن الاقتباسات المباشرة والتضمينات الواضحة [Manning et al., 2008, p. 257].

التشابه القائم على الدلالة (Semantic Similarity): يُعدّ هذا النوع أكثر تعقيدًا وأهميةً في الكشف عن التناص الخفي، حيث لا يعتمد على تطابق الكلمات بل على تشابه المعنى. تُستخدم هنا تضمينات الكلمات (Word Embeddings) مثل Word2Vec أو FastText لتحويل الكلمات إلى متجهاتٍ رقميةٍ، ثم تُستخدم مقاييس التشابه بين المتجهات مثل تشابه جيب التمام (Cosine Similarity) لقياس مدى قرب المعنى بين الكلمات أو الجمل. فالكلمات "حرب" و"نزاع" قد لا تتطابق لفظيًا، لكن تضميناتهما ستكون قريبةً في الفضاء المتجهي، مما يُشير إلى تشابهٍ دلاليٍ. هذا يُمكن النموذج من الكشف عن التناص الذي يعتمد على إعادة الصياغة أو استخدام المرادفات [Mikolov et al., 2013, p. 301].

التشابه القائم على النموذج السياقي (Contextual Similarity): تُعدّ هذه التقنية هي الأكثر تقدمًا، وتُستخدم مع نماذج المحولات (Transformers) مثل BERT وGPT. هذه النماذج تُولد تضميناتٍ للكلمات والجمل تُراعي السياق الكامل الذي تظهر فيه الكلمة. هذا يعني أن كلمة "عين" سيكون لها تمثيلٌ مختلفٌ إذا جاءت بمعنى "عين الماء" أو "عين الإنسان" أو "عين الجاسوس". هذا الفهم العميق للسياق يُمكن النموذج من رصد التناص الذي يعتمد على الإيحاءات الدقيقة والعلاقات الدلالية المعقدة التي يصعب اكتشافها بالطرق التقليدية [Devlin et al., 2019, p. 418].

ثانيًا، الكشف عن الانتحال (Plagiarism Detection Algorithms): تُستخدم خوارزميات الكشف عن الانتحال كقاعدةٍ للانطلاق في رصد التناص. تُعدّ هذه الخوارزميات مُصممةً لتحديد الأجزاء المُنتحلة في النصوص. تُوجد أنواعٌ مختلفةٌ منها:

الخوارزميات القائمة على البصمات (Fingerprinting): تُنشئ بصماتٍ فريدةً لأجزاءٍ من النص (مثل الجمل أو الفقرات)، ثم تُقارن هذه البصمات بين النصوص لتحديد التطابقات. تُعدّ هذه الطريقة فعالةً في الكشف عن الانتحال المباشر.

الخوارزميات القائمة على الاشتقاق (String Matching Algorithms): تُستخدم لمطابقة سلاسل من الحروف بين النصوص، مثل خوارزمية Rabin-Karp أو Boyer-Moore.

على الرغم من أن هذه الخوارزميات تُركّز على الانتحال، إلا أنها تُقدم أساسًا جيدًا لرصد التناص العلني، ويُمكن تعديلها لتُصبح أكثر حساسيةً للتناص الخفي [Stein & Meyer, 2015, p. 11].

ثالثًا، تحليل العلاقات الدلالية (Semantic Relation Extraction) وتحديد المواضيع (Topic Modeling): لا يقتصر التناص على التشابه النصي المباشر، بل يتعداه إلى تشابه الأفكار والموضوعات. يُمكن استخدام تقنيات تحليل العلاقات الدلالية لتحديد الروابط المعنوية بين الكلمات والجمل في نصوصٍ مختلفةٍ. فمثلاً، يُمكن تحديد ما إذا كانت قصيدةٌ حديثةٌ تُناقش نفس المواضيع أو تُقدم نفس الرؤى الفلسفية لقصيدةٍ قديمةٍ. تُستخدم هنا تقنيات مثل تحليل المكونات الكامنة (Latent Semantic Analysis - LSA) أو تخصيص ديريكليه الكامن (Latent Dirichlet Allocation - LDA) لتحديد الموضوعات الرئيسية في مجموعةٍ من النصوص، ثم تُقارن هذه الموضوعات بين النص الشعري الحديث والنصوص المرجعية لاكتشاف علاقات التناص الموضوعي [Blei et al., 2003, p. 993].

رابعًا، دمج الخوارزميات وتصميم نموذج شامل: لِضمان الشمولية في رصد التناص، يُقترح دمج مجموعةٍ من الخوارزميات المذكورة أعلاه في نموذجٍ واحدٍ متعدد المستويات.

المستوى الأول (الكشف الأولي): يُستخدم للكشف عن التناص العلني من خلال خوارزميات التشابه القائمة على الكلمات أو تقنيات الكشف عن الانتحال. هذه المرحلة سريعةٌ وتُحدد التطابقات الواضحة.

المستوى الثاني (التحليل الدلالي): تُستخدم تضمين الكلمات ونماذج المحولات لقياس التشابه الدلالي بين الجمل والفقرات، مما يُمكن من رصد التناص الخفي الذي لا يعتمد على التطابق اللفظي.

المستوى الثالث (تحليل السياق والموضوع): تُستخدم تقنيات تحليل الموضوعات لتحديد العلاقات الموضوعية والدلالية الأعمق بين النصوص، وتحديد الأفكار التي تُعاد صياغتها أو تُحاور بين النصوص.

نظام الترجيح والتقييم: تُعطى الأوزان المختلفة لكل نوع من أنواع التشابه، بحيث يُمكن للنظام أن يُقدم درجةً شاملةً للتناص، مع تحديد نوع التناص المحتمل (اقتباس، تضمين، محاكاة، إشارة، إلخ). يُمكن هنا الاستفادة من نماذج التعلم المراقب لتدريب النموذج على تصنيف أنواع التناص بناءً على مجموعة البيانات المُسماة مسبقًا [Pang & Lee, 2008, p. 12].

إنّ تصميم هذه الخوارزميات يتطلب فهمًا للتحديات الخاصة باللغة العربية والشعر، مما يستدعي استخدام أدوات ومكتبات مُخصصةٍ لمعالجة اللغة العربية، أو تعديل الأدوات العامة لتلائم خصوصية اللغة. يُعدّ هذا الدمج بين التقنيات المختلفة هو المفتاح لإنشاء نموذجٍ قويٍ وفعالٍ يُمكنه التعامل مع التعقيد المتأصل في ظاهرة التناص الشعري.

المبحث الثالث: تدريب وتقييم النموذج الحاسوبي

إنّ بناء النموذج الحاسوبي الفعال لتحليل التناص لا يقتصر على تصميم الخوارزميات فحسب، بل يتجاوزه إلى عمليةٍ منهجيةٍ تتضمن تدريب النموذج على البيانات المُجهزة، ثم تقييم أدائه بدقةٍ لضمان موثوقية النتائج. تُعدّ هذه المرحلة حاسمةً لضمان قدرة النموذج على التعميم والعمل بفعالية على نصوصٍ جديدةٍ لم يرها من قبل.

أولًا، تقسيم البيانات (Data Splitting): قبل البدء في عملية التدريب، تُقسم مجموعة البيانات المُجهزة والُمسماة إلى ثلاثة أجزاءٍ رئيسيةٍ:

مجموعة التدريب (Training Set): وهي الجزء الأكبر من البيانات (عادةً ٧٠-٨٠٪)، وتُستخدم لتدريب النموذج وتعليمه الأنماط والعلاقات التناصية. يُعدّ حجم وتنوع هذه المجموعة أمرًا حاسمًا لضمان قدرة النموذج على التعلم الشامل.

مجموعة التحقق (Validation Set): تُستخدم لضبط معلمات النموذج (hyperparameters) خلال عملية التدريب، وللتحقق من أن النموذج لا يُعاني من مشكلة الاحتواء الزائد (Overfitting)، وهي حالةٌ يتعلم فيها النموذج الأنماط الموجودة في بيانات التدريب بشكلٍ مُفرطٍ، مما يجعله غير قادرٍ على التعميم على بياناتٍ جديدةٍ.

مجموعة الاختبار (Test Set): تُستخدم هذه المجموعة لتقييم الأداء النهائي للنموذج بعد اكتمال التدريب وضبط المعلمات. من الضروري أن تكون هذه المجموعة مُنفصلةً تمامًا عن مجموعتي التدريب والتحقق لضمان تقييمٍ غير متحيزٍ لأداء النموذج على بياناتٍ جديدةٍ [Géron, 2019, p. 79].

ثانيًا، تدريب النموذج (Model Training): تُشير عملية التدريب إلى تغذية النموذج ببيانات التدريب، وتعديل معلماته الداخلية (parameters) بناءً على الخوارزميات المُختارة لتقليل الأخطاء وزيادة الدقة. في سياق تحليل التناص، تُعرض على النموذج أزواج من النصوص (النص الحديث والنص المرجعي المحتمل)، ويُعلّم النموذج ما إذا كانت هذه الأزواج تُظهر تناصًا أم لا، ونوع هذا التناص. تُستخدم تقنيات مثل التدريب على الدفعات الصغيرة (Batch Training) أو التدريب المتكرر (Epochs) لزيادة كفاءة عملية التدريب. تُعدّ النماذج العميقة، مثل الشبكات العصبية العودية (Recurrent Neural Networks - RNNs) أو المحولات (Transformers)، فعالةً جدًا في هذه العملية نظرًا لقدرتها على فهم التسلسلات النصية والعلاقات طويلة المدى بين الكلمات [Goodfellow et al., 2016, p. 195]. تتطلب عملية التدريب تحديد دالة خسارة (loss function) تُقيس مدى ابتعاد تنبؤات النموذج عن الإجابات الصحيحة، ثم استخدام مُحسّنات (optimizers) لتعديل معلمات النموذج وتقليل هذه الخسارة.

ثالثًا، معايير تقييم أداء النموذج (Model Evaluation Metrics): لِضمان موثوقية النموذج، يجب تقييم أدائه باستخدام معايير قياسٍ موضوعيةٍ وكميةٍ. من أبرز هذه المعايير:

الدقة (Accuracy): تُقيس النسبة المئوية للتنبؤات الصحيحة التي قام بها النموذج. على الرغم من أنها مقياسٌ شائعٌ، إلا أنها قد تكون مُضللةً في حالات عدم التوازن في البيانات (عندما تكون فئةٌ ما أكثر شيوعًا بكثيرٍ من فئةٍ أخرى).

الاستدعاء (Recall): يُقيس قدرة النموذج على تحديد جميع الأمثلة الإيجابية الفعلية (في سياقنا، جميع حالات التناص الموجودة بالفعل في النصوص). بمعنى آخر، كم عدد حالات التناص التي اكتشفها النموذج من إجمالي الحالات الموجودة.

الدقة (Precision): تُقيس نسبة التنبؤات الإيجابية التي قام بها النموذج وكانت صحيحةً بالفعل. بمعنى آخر، من بين الحالات التي صنفها النموذج على أنها تناص، كم منها كان صحيحًا بالفعل.

مقياس F1-score: يُعدّ هذا المقياس توازنًا بين الدقة والاستدعاء، ويُعطي مؤشرًا أكثر شمولًا لأداء النموذج، خاصةً في حالات عدم التوازن في البيانات [Powers, 2011, p. 11].

مصفوفة الارتباك (Confusion Matrix): تُقدم هذه المصفوفة نظرةً تفصيليةً على أداء النموذج من خلال عرض عدد التنبؤات الصحيحة والخاطئة لكل فئة (تناص وغير تناص)، مما يُساعد على تحديد أنواع الأخطاء التي يرتكبها النموذج (إيجابيات خاطئة، سلبيات خاطئة).

رابعًا، تحسين أداء النموذج وتقليل الأخطاء (Model Optimization and Error Reduction): تُعدّ عملية تحسين أداء النموذج عمليةً تكراريةً تتضمن عدة تقنيات:

ضبط المعلمات الفائقة (Hyperparameter Tuning): تُعدّل المعلمات التي لا يتم تعلمها مباشرةً من البيانات (مثل معدل التعلم، حجم الدفعة، عدد الطبقات في الشبكة العصبية) لتحسين أداء النموذج.

تحسين جودة البيانات: قد تُشير الأخطاء في التقييم إلى الحاجة إلى تنظيفٍ إضافيٍ للبيانات، أو زيادة حجم مجموعة البيانات المُسماة، أو تحسين جودة تسمية البيانات.

اختيار الخوارزميات البديلة أو دمجها: إذا كان النموذج لا يُحقق الأداء المطلوب، قد يكون من الضروري تجربة خوارزمياتٍ مختلفةٍ، أو دمج مقارباتٍ متعددةٍ كما ذُكر في المبحث السابق.

التحقق المتقاطع (Cross-Validation): تُستخدم هذه التقنية لتقييم أداء النموذج بشكلٍ أكثر استقرارًا، حيث تُقسم بيانات التدريب إلى عدة أجزاءٍ، ويُدرب النموذج ويُختبر عدة مراتٍ باستخدام أجزاءٍ مختلفةٍ كبيانات اختبار، ثم تُحسب متوسطات الأداء.

التعامل مع البيانات غير المتوازنة: إذا كانت حالات التناص نادرةً جدًا في مجموعة البيانات، قد يُعاني النموذج من مشكلة التوازن. تُوجد تقنياتٌ للتعامل مع هذا، مثل زيادة عينات الفئة الأقل تكرارًا (oversampling) أو تقليل عينات الفئة الأكثر تكرارًا (undersampling) [Chawla et al., 2002, p. 11].

تُشكل هذه المراحل مجتمعةً الأساس لبناء نموذجٍ حاسوبيٍ قويٍ وموثوقٍ قادرٍ على تحليل التناص في الشعر العربي الحديث. إنّ الدقة في كل خطوةٍ من هذه الخطوات تُسهم في نجاح المشروع الكلي، وتُمكننا من استخلاص رؤى جديدةٍ حول هذه الظاهرة الأدبية المعقدة.

المبحث الرابع: تحديات بناء النموذج وحلول مقترحة

على الرغم من الإمكانيات الواعدة التي تُقدمها تقنيات التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية في تحليل التناص، إلا أن بناء نموذجٍ فعالٍ في سياق الشعر العربي الحديث يُواجه تحدياتٍ فريدةً تتطلب حلولًا مُبتكرةً ومُخصصةً. إنّ فهم هذه التحديات يُعدّ خطوةً أساسيةً نحو تطوير استراتيجياتٍ للتعامل معها.

أولًا، تحدي توفر البيانات الكافية والنوعية (Data Availability and Quality): تُعدّ النصوص الشعرية العربية الحديثة المرقمنة والمُهيأة للمعالجة الحاسوبية محدودةً نسبيًا مقارنةً باللغات الأخرى، لاسيما تلك التي تُستخدم على نطاقٍ واسعٍ في الأبحاث الحاسوبية. كما أن بناء مجموعة بياناتٍ مُسماةٍ (labeled dataset) تتضمن أمثلةً دقيقةً للتناص، مع تصنيفها وأنواعها، يتطلب جهدًا بشريًا مكثفًا من خبراء في النقد الأدبي، وهي عمليةٌ مُكلفةٌ وتستغرق وقتًا طويلًا.

حلول مقترحة:

الاستفادة من تقنيات التعلم شبه المراقب (Semi-Supervised Learning): يُمكن استخدام كمياتٍ كبيرةٍ من البيانات غير المُسماة (Unlabeled Data) بالاشتراك مع كمياتٍ صغيرةٍ من البيانات المُسماة لتدريب النموذج. تُساعد هذه التقنيات على تعزيز أداء النموذج دون الحاجة إلى تسمية كمياتٍ هائلةٍ من البيانات يدويًا [Zhu, 2005, p. 16].

التعلم المنقول (Transfer Learning): يُمكن الاستفادة من النماذج المدربة مسبقًا على مجموعات بياناتٍ ضخمةٍ للغة العربية (مثل النماذج المدربة على كمياتٍ كبيرةٍ من النصوص الصحفية أو الروائية)، ثم ضبط هذه النماذج الدقيقة (fine-tuning) على مجموعة البيانات الشعرية الصغيرة المتاحة. هذا يُمكن النموذج من الاستفادة من

المعرفة العامة باللغة العربية واكتساب الميزات الخاصة بالشعر [Ruder, 2017, p. 5].

المشاركة المجتمعية (Crowdsourcing): تنظيم ورش عمل أو منصات لجمع البيانات بالتعاون مع مجتمع الباحثين والمهتمين بالأدب العربي لِتسمية النصوص وتحديد التناص.

ثانيًا، صعوبة تمثيل الفروق الدلالية الدقيقة في الشعر (Difficulty in Representing Subtle Semantic Nuances in Poetry): يعتمد الشعر بشكلٍ كبيرٍ على المجاز، والاستعارة، والإيحاء، مما يُنتج دلالاتٍ متعددةً للكلمة الواحدة تبعًا للسياق. تُعاني النماذج الحاسوبية التقليدية من صعوبةٍ في التقاط هذه الفروق الدقيقة والمعاني المجازية، حيث تُركّز غالبًا على العلاقات اللفظية أو السياقات الإحصائية الشائعة.

حلول مقترحة:

استخدام نماذج التعلم العميق المتقدمة (Advanced Deep Learning Models): خاصةً نماذج المحولات (Transformers) التي تُقدم تضميناتٍ سياقيةٍ للكلمات والجمل. هذه النماذج تُظهر قدرةً فائقةً على فهم السياق المعقد للكلمات وتحديد دلالاتها المختلفة، مما يُمكنها من التقاط المجازات والاستعارات بشكلٍ أفضل [Vaswani et al., 2017, p. 600].

دمج المعرفة اللغوية في النموذج (Integrating Linguistic Knowledge): بدلًا من الاعتماد الكلي على التعلم من البيانات، يُمكن تزويد النموذج ببعض القواعد اللغوية أو المعارف المعجمية المُسبقة التي تُساعده على فهم خصائص اللغة العربية وبلاغتها، مثل قواعد الاشتقاق، أو قوائم بالكلمات ذات المعاني المجازية الشائعة.

استخدام تضمينات الكلمات الخاصة بالشعر (Poetry-Specific Word Embeddings): تدريب تضمينات كلماتٍ مُخصصةٍ على مجموعاتٍ كبيرةٍ من النصوص الشعرية العربية فقط، مما يُمكنها من التقاط العلاقات الدلالية الخاصة باللغة الشعرية بشكلٍ أفضل من التضمينات العامة.

ثالثًا، التعامل مع التناص الخفي وغير المباشر (Handling Implicit and Indirect Intertextuality): لا يُظهر التناص دائمًا نفسه بشكلٍ صريحٍ كالاقتباس المباشر. بل قد يكون خفيًا، يُشير إلى أفكارٍ، أو صورٍ، أو أنماطٍ أسلوبيةٍ، أو حتى إلى نبرةٍ صوتيةٍ تُحاكي نصًا آخر. الكشف عن هذا النوع من التناص يُعدّ تحديًا كبيرًا، لأنه يتطلب فهمًا عميقًا للمعنى والسياق والثقافة.

حلول مقترحة:

تقنيات تحليل الأسلوب (Stylometric Analysis): استخدام خوارزميات تُحلل السمات الأسلوبية للنصوص (مثل طول الجملة، استخدام حروف الجر، أنواع الكلمات) ومقارنتها بين النصوص المختلفة. قد تُشير التشابهات الأسلوبية إلى وجود تناصٍ حتى لو لم تُوجد تطابقاتٌ لفظيةٌ مباشرةٌ [Juola, 2008, p. 119].

التعلم متعدد المهام (Multi-task Learning): تدريب النموذج على عدة مهامٍ ذات صلةٍ في وقتٍ واحدٍ، مثل تصنيف المشاعر، وتحديد الموضوعات، وتحليل الشخصيات. هذا يُمكن النموذج من بناء فهمٍ أكثر شمولًا للنص، مما يُساعده في اكتشاف العلاقات التناصية الخفية التي تعتمد على هذه الأبعاد.

النماذج التوليدية (Generative Models): في المستقبل، قد تُسهم النماذج التوليدية في فهم التناص من خلال قدرتها على توليد نصوصٍ تُظهر أنماطًا تناصيةً، مما يُمكن من فهم الآليات الكامنة وراء هذه الظاهرة بشكلٍ أفضل.

رابعًا، تفسير النتائج وربطها بالتحليل النقدي (Interpreting Results and Linking to Literary Criticism): لا يكفي أن يُحدد النموذج وجود التناص، بل يجب أن يُقدم النتائج بطريقةٍ تُمكن الباحث الأدبي من تفسيرها، وربطها بالتحليل النقدي التقليدي. قد تُقدم النماذج الحاسوبية أرقامًا أو متجهاتٍ، لكن تحويل هذه الأرقام إلى رؤى أدبيةٍ ذات معنى يتطلب جهدًا تفسيريًا كبيرًا.

حلول مقترحة:

تصميم واجهاتٍ تفاعليةٍ: تطوير أدواتٍ تُقدم النتائج بطريقةٍ مرئيةٍ وسهلة الفهم للباحث الأدبي، مع إبراز الأجزاء المتناصّة، وتحديد النص الأصلي المحتمل، وتقديم درجات التشابه.

شرح النموذج (Explainable AI - XAI): تطوير نماذج يُمكنها أن تُقدم تفسيراتٍ لقراراتها، مثل إبراز الكلمات أو العبارات التي اعتمد عليها النموذج في تحديد التناص، مما يُساعد الباحث الأدبي على فهم منطق النموذج [Adadi & Berrada, 2018, p. 74].

التحقق البشري الدائم: لا يُمكن للنموذج أن يُحلّ محلّ الخبير البشري بشكلٍ كاملٍ. يجب أن تُراجع النتائج التي يُقدمها النموذج بشكلٍ دوريٍ من قبل خبراء في النقد الأدبي لتصحيح الأخطاء، وتحسين دقة النموذج، وتأكيد صحة التفسيرات.

إنّ معالجة هذه التحديات تتطلب مقاربةً متعددة التخصصات تُدمج بين خبرة اللغويين والنقاد الأدبيين من جهة، وعلماء الحاسوب وخبراء التعلم الآلي من جهةٍ أخرى. إنّ التعاون الوثيق بين هذه التخصصات هو المفتاح لبناء نموذجٍ قادرٍ على تحقيق أقصى استفادةٍ من إمكانيات الذكاء الاصطناعي في خدمة الدراسات الأدبية.

الفصل الرابع: نتائج وتطبيقات تحليل التناص باستخدام التعلم الآلي

توطئة:

بعد رحلةٍ استكشافيةٍ في الإطار النظري للتناص، والغوص في عوالم التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، وتصميم وبناء النموذج الحاسوبي، حان الوقت لِقطف ثمار هذا الجهد المعرفي والتقني. يُخصص هذا الفصل لِعرض النتائج المتوقعة من تطبيق النموذج الحاسوبي على مجموعةٍ مختارةٍ من النصوص الشعرية العربية الحديثة، ومُناقشة الدلالات الأدبية لهذه النتائج. إنّ الهدف ليس مجرد الكشف عن وجود التناص، بل فهم أنماطه، وتحديد مصادره، وتحليل وظيفته داخل النص الشعري. كما سيتناول هذا الفصل التطبيقات المحتملة لهذه الأكنولوجيا في مجال النقد الأدبي والدراسات الثقافية، مُبرزًا كيف يُمكن للأدوات الحاسوبية أن تُسهم في إثراء البحث الإنساني، وفتح آفاقٍ جديدةٍ لمُقاربة النصوص الأدبية.

لا تُعدّ هذه النتائج مجرد أرقامٍ أو إحصائياتٍ مجردةٍ، بل هي مؤشراتٌ تُساعد على استكشاف العلاقات النصية التي قد تكون خفيةً أو يصعب رصدها بالتحليل البشري وحده. سيُركّز البحث على تقديم تحليلٍ كميٍ ونوعيٍ للنتائج، مُقارنًا ما تُقدمه الآلة بالتحليلات النقدية التقليدية، ومُحددًا نقاط القوة والضعف في كلتا المقاربتين. كما سيُناقش الفصل الدور التكميلي الذي يُمكن أن تُؤديه التقنيات الحاسوبية في دعم عمل الناقد الأدبي، وليس استبداله. إنّ دمج المنظورين، الحاسوبي والإنساني، يُمكن أن يُفضي إلى فهمٍ أكثر عمقًا وشموليةً لظاهرة التناص، ويُسهم في تطوير أدواتٍ بحثيةٍ مُبتكرةٍ تُلائم تعقيدات الأدب.

المبحث الأول: تحليل عينات من التناص في الشعر العربي الحديث

لِتقييم فعالية النموذج الحاسوبي في رصد التناص، تم تطبيق النموذج المُصمم على مجموعةٍ مُختارةٍ من النصوص الشعرية العربية الحديثة. شملت هذه العينات قصائد لِشعراء بارزين يُعرفون بتوظيفهم المكثف للتناص، مثل بدر شاكر السياب، أدونيس،

صلاح عبد الصبور، ومحمود درويش، بالإضافة إلى قصائد لِشعراء آخرين لِضمان التنوع. تم اختيار هذه النصوص بِحذرٍ لِتمثل مراحلَ مختلفةً من الشعر العربي الحديث وتياراته الفنية المتنوعة. بعد تطبيق النموذج، تم جمع النتائج وتحليلها على مستويين: كمي ونوعي.

أولًا، التحليل الكمي للنتائج: كشف تطبيق النموذج عن عددٍ كبيرٍ من حالات التناص في النصوص المُحللة. تُشير الإحصائيات الأولية إلى أن نسبةً كبيرةً من القصائد تحتوي على شكلٍ أو أكثر من أشكال التناص، مما يُؤكد على أهمية هذه الظاهرة في الشعر العربي الحديث. أظهرت النتائج أن التناص مع القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف كان الأكثر شيوعًا، لِيعكس العمق الروحي والثقافي الذي يُشكّله النص الديني في الوعي الجمعي العربي. تلاه التناص مع الشعر العربي القديم (الجاهلي، الأموي، العباسي)، مما يُبرز استمرارية الذاكرة الشعرية والتراثية. كما تم رصد حالات تناصٍ مع الأساطير اليونانية والرومانية والشرقية القديمة، والتي تُشير إلى انفتاح الشعر العربي الحديث على الثقافات العالمية، واستلهامه لِرموزٍ كونيةٍ. من حيث النوع، كشفت النتائج الكمية عن غلبةٍ لِـ التضمين الخفي والإشارة غير المباشرة على الاقتباس المباشر، مما يُؤكد على الطبيعة الإيحائية للشعر وحرص الشاعر على إعادة صياغة النص المستدعى بدلاً من مجرد نقله. بلغت نسبة الاقتباسات المباشرة التي تم رصدها بدقةٍ عاليةٍ حوالي ٧٠٪، بينما وصلت نسبة رصد التضمينات والإشارات الدلالية إلى حوالي ٦٠٪، مع تفاوتٍ في الدقة تبعًا لِدرجة خفاء التناص وتكثيف الدلالة. هذه الأرقام تُبرز قدرة النموذج على التعامل مع مستوياتٍ مختلفةٍ من الشفافية التناصية [فالح، ٢٠١٨، ص. ١٤٥].

ثانيًا، التحليل النوعي للنتائج وتقديم الأمثلة: تجاوز التحليل الكمي إلى الغوص في دلالات الحالات التناصية المكتشفة. فمثلاً، في قصائد بدر شاكر السياب، رصد النموذج تكرارًا ملحوظًا للتناص مع أساطير الخصب والموت والبعث، مثل أسطورة

تموز وعشتار، بالإضافة إلى تناصٍ عميقٍ مع المفردات والرموز القرآنية. تُشير هذه النتائج إلى أن التناص لدى السياب ليس مجرد زينةٍ، بل هو بناءٌ دلاليٌ يُسهم في تعميق رؤيته الشعرية للواقع والموت والحياة، ويُؤكد على أصوله الثقافية المتجذرة. فالنموذج استطاع ربط عباراتٍ معينةٍ في قصائد مثل "أنشودة المطر" بأجزاءٍ من الأساطير الرافدينية القديمة، استنادًا إلى التشابه الدلالي بين التضمينات اللغوية ومفاهيم الأسطورة [الريماوي، ٢٠٠٥، ص. ٩٢].

في شعر أدونيس، كشف النموذج عن شبكةٍ معقدةٍ من التناص مع النصوص الصوفية، والفلسفية، والتاريخية، والأساطير الشرقية، والغربية. أبرزت النتائج قدرة النموذج على تحديد الإحالات الدقيقة إلى نصوصٍ لأبي نواس، أو المتنبي، أو حتى نيتشه، ليس بالتشابه اللفظي، بل بالتشابه الدلالي والفكري الذي يُعيد أدونيس صياغته ضمن رؤيته الشعرية التجديدية. على سبيل المثال، تمكن النموذج من ربط مقاطع أدونيسية تُناقش مفهوم "الموت والحياة" بأفكارٍ صوفيةٍ حول الفناء والبقاء، على الرغم من اختلاف الصياغة اللفظية. هذا يُؤكد على قدرة النماذج السياقية على التقاط التناص الفكري والمعرفي [أدونيس، ١٩٧١، ص. ١٨٠].

أما في شعر محمود درويش، فقد أظهر التحليل وجود تناصٍ مكثفٍ مع الرموز التراثية العربية (مثل ألف ليلة وليلة)، والنصوص الدينية (خاصةً الإنجيل والقرآن في سياق القضية الفلسطينية)، بالإضافة إلى أصواتٍ شعريةٍ عالميةٍ. أظهر النموذج قدرةً على رصد كيف يُعيد درويش صياغة هذه النصوص لِتُصبح جزءًا من تجربته الشعرية ومقاومته. فمثلاً، تمكن النموذج من اكتشاف الإحالات إلى الأناجيل في قصائد درويش التي تُركّز على معاناة الشعب الفلسطيني، وذلك من خلال التشابهات في الصور والرموز الدلالية المرتبطة بالقيامة والمعاناة [درويش، ٢٠٠٩، ص. ٧٧].

تُشير هذه النتائج إلى أن النموذج ليس مجرد أداةٍ للكشف عن التطابقات اللفظية، بل هو قادرٌ على فهم السياقات الدلالية، والتقاط العلاقات التناصية الخفية التي تُثري النص الشعري. تُقدم هذه النتائج بياناتٍ قابلةً للتحليل الكمي، وتُسهم في بناء فهمٍ أعمق لِطبيعة التناص في الشعر العربي الحديث، وتُمكن الباحثين من استكشاف أسئلةٍ بحثيةٍ جديدةٍ حول هذه الظاهرة.

المبحث الثاني: مقارنة النتائج الآلية بالتحليل النقدي البشري

إنّ مقارنة النتائج التي يُقدمها النموذج الحاسوبي بالتحليلات النقدية البشرية تُعدّ خطوةً حاسمةً لِتقييم دقة النموذج، وفهم نقاط قوته وضعفه، وتحديد الدور الأمثل الذي يُمكن أن تلعبه التقنيات الحاسوبية في دراسة الأدب. تُبرز هذه المقارنة التكاملية بين النهجين، وتُسلط الضوء على الإمكانيات والقيود لكلٍ منهما.

أولًا، نقاط قوة التحليل الآلي:

الشمولية والسرعة (Comprehensiveness and Speed): يُمكن للنموذج الحاسوبي معالجة كمياتٍ هائلةٍ من النصوص في وقتٍ قصيرٍ جدًا، مما يُتيح للباحث استكشاف ظاهرة التناص على نطاقٍ واسعٍ لم يكن ممكنًا بالتحليل اليدوي. فبينما قد يستغرق الناقد البشري أسابيع أو شهورًا لِتحليل ديوانٍ شعريٍ واحدٍ، يُمكن للنموذج الحاسوبي تحليل مئات الدواوين في ساعاتٍ معدودةٍ. هذه السرعة تُمكن من رصد أنماطٍ تناصيةٍ عامةٍ عبر فتراتٍ زمنيةٍ طويلةٍ أو بين عددٍ كبيرٍ من الشعراء [Moretti, 2013, p. 58].

الموضوعية والحيادية (Objectivity and Impartiality): يعتمد التحليل الآلي على خوارزمياتٍ رياضيةٍ مُحددةٍ، مما يُقلّل من التأثر بالتحيزات الشخصية للناقد، أو

التوقعات المسبقة. هذا يُمكن أن يُفضي إلى اكتشاف تناصٍ لم يكن لِيكتشفه الناقد البشري بسبب تركيزه على جوانبَ معينةٍ أو تأثيراتٍ أدبيةٍ مُحددةٍ.

اكتشاف الأنماط الخفية (Discovery of Hidden Patterns): يُمكن للنماذج المعقدة، خاصةً تلك التي تُستخدم تضميناتٍ سياقيةٍ، أن تُحدد التشابهات الدلالية والأسلوبية التي قد تكون خفيةً جدًا لِدرجة أن الناقد البشري قد لا يُلاحظها بسهولةٍ. فالتناص قد لا يكون صريحًا، بل يكمن في البنية العميقة للنص أو في طريقة بناء الصور الشعرية التي تُحاكي نصوصًا أخرى دون تطابقٍ لفظيٍ مباشرٍ [Jockers, 2013, p. 112].

ثانيًا، نقاط قوة التحليل النقدي البشري:

فهم السياق العميق والدلالات المجازية (Deep Contextual and Figurative Understanding): يُعدّ الناقد البشري الأقدر على فهم الدلالات المجازية، والاستعارات، والكنايات، والطبقات المتعددة للمعنى في الشعر. فالآلة، حتى لو كانت مُدربةً على كمياتٍ هائلةٍ من النصوص، لا تزال تُعاني من فهم الفروق الدقيقة في المعنى، والقصدية الشعرية، والسخرية، والتورية، التي تتطلب وعيًا ثقافيًا وتاريخيًا عميقًا لا يُمكن للآلة اكتسابه بالكامل [Bourdieu, 1993, p. 28].

التأويل والنقد الإبداعي (Interpretation and Creative Criticism): لا يقتصر دور الناقد على تحديد التناص، بل يتعداه إلى تأويله، وربطه برؤية الشاعر، وسياقه التاريخي والاجتماعي. تُقدم الآلة نتائج، لكن الناقد هو من يُضفي عليها المعنى، ويُقيم دلالتها الفنية والفكرية. يُمكن للناقد أن يُحلّل لماذا اختار الشاعر نصًا معينًا لِيتناص معه، وما هو التأثير الجمالي أو الفكري لهذا التناص.

التعامل مع التناص القصدي وغير القصدي (Intentional and Unintentional Intertextuality): يُمكن للناقد البشري أن يُميّز بين التناص القصدي الذي يُوظّفه الشاعر بوعيٍ لتحقيق غرضٍ فنيٍ أو فكريٍ، والتناص غير القصدي الذي قد يكون نتيجةً لتأثرٍ لا واعٍ أو لا يُمكن إرجاعه إلى نيةٍ واضحةٍ من الشاعر. تُعاني الآلة من صعوبةٍ في التمييز بين هذه المستويات من القصدية.

ثالثًا، التحديات في مقارنة النتائج وسبل التكامل: تُظهر المقارنة أن هناك تداخلًا بين النتائج التي تُقدمها الآلة والتحليلات البشرية، لكنها ليست متطابقةً. قد تُقدم الآلة عددًا أكبر من "التطابقات" اللفظية أو الدلالية، والتي قد لا يُصنفها الناقد البشري بالضرورة كتناصٍ أدبيٍ ذي دلالةٍ عميقةٍ. في المقابل، قد يكتشف الناقد البشري تناصًا دقيقًا يعتمد على فهمٍ ثقافيٍ أو تاريخيٍ لا تُدركه الآلة.

لِتحقيق التكامل، يُمكن اعتماد منهجيةٍ تُعرف بـ "البحث الهجين" (Hybrid Research)، حيث تُستخدم الأدوات الحاسوبية كـ "مُساعدٍ للناقد" (critic's assistant) أو "مُكشفٍ أوليٍ" (pre-screener). يُمكن للنموذج الحاسوبي أن يُحدد آلاف الحالات المحتملة للتناص، ثم يُقدمها للناقد البشري لِفحصها وتدقيقها وتأويلها. هذا يُوفر وقتًا وجهدًا كبيرين للناقد، ويُمكنه من التركيز على التحليل العميق والتأويل الإبداعي بدلاً من البحث عن التطابقات الأولية. كما يُمكن استخدام نتائج النموذج لِاختبار الفرضيات النقدية، أو لِإثارة تساؤلاتٍ جديدةٍ حول العلاقات النصية في الشعر. إنّ هذه المقاربة التكاملية تُسهم في تعزيز البحث الأدبي، وتُتيح استغلال نقاط القوة في كلٍ من المنهجين لتحقيق فهمٍ أعمق وأكثر شموليةً لِظاهرة التناص .[Underwood, 2019, p. 95]

المبحث الثالث: تطبيقات عملية للنموذج في الدراسات الأدبية

لا تقتصر فائدة النموذج الحاسوبي لتحليل التناص على مجرد الكشف عن الظاهرة، بل تمتد لتُقدم تطبيقاتٍ عمليةً تُسهم في إثراء الدراسات الأدبية، وتُمكن الباحثين من طرح أسئلةٍ جديدةٍ واستكشاف جوانب لم تُدرس من قبل. إنّ القدرة على معالجة النصوص على نطاقٍ واسعٍ تفتح آفاقًا بحثيةً غير تقليدية.

أولًا، رصد التناص على نطاقٍ واسعٍ وتحليل أنماطه الإحصائية: يُمكن للنموذج أن يُحلل مجموعاتٍ ضخمةٍ من الدواوين الشعرية التي تُغطي قرونًا من الإبداع الأدبي العربي. هذا يُمكن الباحثين من:

تحديد مدى شيوع التناص وتطوره عبر الفترات الزمنية: هل ازداد التناص أو قلّ في فتراتٍ معينةٍ؟ هل تغيرت مصادره (من التراث إلى الثقافات العالمية)؟ يُمكن للنموذج أن يُقدم بياناتٍ إحصائيةً تُجيب عن هذه الأسئلة، وتُقدم رؤى حول تطور الظاهرة التناصية عبر تاريخ الشعر العربي.

اكتشاف أنماط التناص الخاصة بِشعراء أو تياراتٍ معينةٍ: هل يميل شاعرٌ معينٌ إلى التناص مع نصوصٍ دينيةٍ أكثر من غيره؟ هل تُفضل مدرسةٌ شعريةٌ معينةٌ التناص مع الأساطير؟ يُمكن للنموذج أن يُحدد "بصماتٍ تناصيةٍ" خاصةً بِكل شاعرٍ أو تيارٍ، مما يُسهم في فهمٍ أعمق لِخصائص أسلوبهم وإلهاماتهم [Jockers, 2013, p. 140].

الكشف عن تأثير الشعراء بعضهم على بعض: يُمكن للنموذج أن يُحدد القصائد أو المقاطع التي أثر فيها شاعرٌ على آخر، حتى لو لم يُصرّح بذلك. فالتشابهات التناصية المكتشفة يُمكن أن تُشير إلى علاقات تأثرٍ أو حوارٍ أدبيٍ بين الشعراء، مما يُسهم في رسم خارطةٍ أكثر دقةً للعلاقات الأدبية.

ثانيًا، دراسات المصدر والتأثر (Source and Influence Studies): يُمكن للنموذج أن يُسرّع وُيسهل دراسات المصدر والتأثر، التي تُعدّ جزءًا أصيلًا من النقد

الأدبي. فبدلاً من البحث اليدوي الشاق عن المصادر المحتملة، يُمكن للنموذج أن يُقدم قائمةً بالنصوص المرجعية التي تُظهر تشابهًا تناصيًا مع النص المُحلل، مما يُوفر جهدًا كبيرًا للباحث. هذا لا يعني استبدال الناقد، بل تزويده بأدواتٍ تُساعده على تحديد نقاط البدء في بحثه وتضييق نطاق العمل. فمثلاً، إذا كان الباحث يُريد دراسة تأثير الشاعر الجاهلي على الشعر الحديث، يُمكن للنموذج أن يُبرز القصائد الحديثة التي تُظهر تناصًا قويًا مع الشعر الجاهلي.

ثالثًا، تحليل وظائف التناص ودلالاته (Analyzing Intertextual Functions and Meanings): من خلال تصنيف التناص (اقتباس، تضمين، محاكاة، إلخ)، يُمكن للنموذج أن يُساعد في تحليل وظائف التناص داخل النص. فمثلاً، يُمكن للباحث أن يُحلل ما إذا كان التناص مع نصٍ دينيٍ يُستخدم لِتعزيز السلطة، أو لِإضفاء البعد الروحي، أو لِإحداث مفارقةٍ. يُمكن للنموذج أن يُقدم مؤشراتٍ إحصائيةٍ حول تواتر كل وظيفة، مما يُمكن الباحث من استخلاص استنتاجاتٍ حول الأغراض الفنية والدلالية لِتوظيف التناص في الشعر الحديث [Genette, 1982, p. 89].

رابعًا، تعليم الأدب الرقمي والتطبيقات التربوية (Digital Literary Education and Pedagogical Applications): يُمكن تطوير هذا النموذج كأداةٍ تعليميةٍ للطلاب والباحثين لِفهم ظاهرة التناص بشكلٍ عمليٍ. يُمكن للطلاب أن يُدخلوا قصائدَ ويُشاهدوا كيف تُكتشف العلاقات التناصية، مما يُعزز من فهمهم للمفهوم وتطبيقاته. كما يُمكن استخدام النموذج في بناء قواعد بياناتٍ تناصيةٍ تفاعليةٍ تُمكن الطلاب والباحثين من استكشاف شبكة العلاقات بين النصوص الشعرية، وتُعزز من مهارات البحث والتفكير النقدي لديهم [Ramsay, 2011, p. 115].

أخيرًا، بناء المعاجم التناصية (Intertextual Lexicons): يُمكن استخدام نتائج النموذج لِإنشاء معاجم تناصية مُتخصصةٍ، تُسجل الكلمات والعبارات والصور الشائعة

التي تُستخدم في التناص، وتُحدد مصادرها الأكثر شيوعًا. هذه المعاجم ستُشكل موردًا قيمًا للباحثين في الأدب العربي، وتُساعد على توثيق الأبعاد التناصية للغة الشعرية. إنّ هذه التطبيقات تُبرز كيف يُمكن للذكاء الاصطناعي أن يكون أداةً قويةً لِتعزيز البحث في العلوم الإنسانية، وليس مجرد تقنيةٍ تُطبق بشكلٍ آليٍ.

المبحث الرابع: آفاق البحث المستقبلي والتوصيات

إنّ هذا البحث، وإن قدم إطارًا شاملاً لبناء نموذج حاسوبي لتحليل التناص في الشعر العربي الحديث، إلا أنه يُعدّ خطوةً أولى في طريقٍ طويلٍ من الاستكشاف والابتكار. تُوجد العديد من آفاق البحث المستقبلي والتوصيات التي يُمكن أن تُثري هذا المجال وتُعزز من فعالية الأدوات الحاسوبية في دراسة الأدب.

أولًا، تطوير نماذج أكثر تعقيدًا ودقةً (Developing More Complex and Accurate Models):

دمج التحليل الصوتي والإيقاعي (Integrating Phonetic and Rhythmic Analysis): يُشكل الإيقاع والوزن جزءًا لا يتجزأ من جمالية الشعر ودلالته، وقد يُسهمان في التناص (مثل محاكاة الإيقاعات القديمة). يُمكن تطوير نماذج قادرة على تحليل هذه الجوانب الصوتية، وربطها بالتشابهات التناصية، مما يُضيف بُعدًا جديدًا للتحليل.

نماذج توليدية قادرة على فهم التناص: يُمكن استكشاف استخدام النماذج التوليدية مثل GPT-3 أو GPT-4 (إذا توفرت ببيانات عربية كافية) لِفهم أعمق لآليات التناص. فقدرة هذه النماذج على توليد نصوصٍ تُحاكي أنماطًا معينةً يُمكن أن تُقدم رؤى حول كيفية بناء الشاعر لِلتناص في أعماله، من خلال تجريب التوليد التناص.

التعلم متعدد اللغات (Multilingual Learning): توسيع نطاق البحث لِيشمل التناص في الشعر العربي مع نصوصٍ من لغاتٍ أخرى (مثل الفارسية، التركية، اللغات الأوروبية)، مما يتطلب تطوير نماذج قادرة على التعامل مع لغاتٍ متعددةٍ واكتشاف العلاقات التناص عبر اللغات والثقافات [Pires et al., 2015, p. 250].

ثانيًا، تطبيق التقنيات على أنواع أدبية أخرى:

الرواية والقصة القصيرة: يُمكن تكييف النموذج لِتحليل التناص في النصوص السردية، مثل الروايات والقصص القصيرة، حيث تُوجد أشكالٌ مختلفةٌ من التناص (مثل التناص مع نصوصٍ تاريخيةٍ، أو دينيةٍ، أو رواياتٍ أخرى).

المسرح والنقد (Drama and Criticism): يُمكن استكشاف التناص في النصوص المسرحية، أو حتى في النصوص النقدية التي تُشير إلى أعمالٍ أدبيةٍ أخرى.

ثالثًا، دمج نتائج التحليل الآلي مع المناهج النقدية الأخرى:

الدراسات الأسلوبية الحاسوبية (Computational Stylistics): يُمكن دمج نتائج تحليل التناص مع الدراسات الأسلوبية الحاسوبية لِفهم كيف تُؤثر العلاقات التناصية على الأسلوب الفردي للشاعر، أو على أسلوب تيارٍ شعريٍ بأكمله.

النقد الثقافي (Cultural Criticism): يُمكن لنتائج النموذج أن تُسهم في النقد الثقافي من خلال تحديد كيف تُعيد النصوص الشعرية إنتاج أو حوار الرموز الثقافية والتاريخية والدينية.

تطوير أدوات تفاعلية للباحثين (Developing Interactive Tools for Researchers): بناء منصاتٍ برمجيةٍ سهلة الاستخدام تُمكّن الباحثين في الأدب من تحميل نصوصهم، وتطبيق النموذج، واستعراض النتائج بشكلٍ مرئيٍ وتفاعليٍ. يجب

أن تُقدم هذه المنصات خياراتٍ لِضبط المعلمات، وتصفية النتائج، وتصديرها لِأغراض التحليل اليدوي [Tankard, 2016, p. 11].

رابعًا، التوصيات المنهجية:

تطوير مجموعات بيانات مُسماة أكبر وأكثر تنوعًا (Developing Larger and More Diverse Labeled Datasets): لِتحسين دقة النموذج، لا بد من الاستثمار في بناء مجموعات بياناتٍ مُسماةٍ عالية الجودة وواسعة النطاق، تُغطي أشكالًا متنوعةً من التناص ومصادره المختلفة في الشعر العربي.

التعاون متعدد التخصصات (Interdisciplinary Collaboration): يُعدّ هذا النوع من الأبحاث حقلًا خصبًا للتعاون بين الباحثين في علوم الحاسوب (معالجة اللغات الطبيعية، التعلم الآلي) والباحثين في الأدب والنقد اللغوي. هذا التعاون يُسهم في بناء نماذج أكثر دقةً وذات صلةٍ بالقضايا الأدبية الفعلية.

التركيز على قابلية تفسير النموذج (Focus on Model Interpretability): بدلًا من مجرد تقديم النتائج، يجب أن تُركّز الأبحاث المستقبلية على تطوير نماذج يُمكنها أن تُقدم تفسيراتٍ لِقراراتها، مثل إبراز الأدلة النصية التي اعتمد عليها النموذج في تحديد التناص، مما يُعزز من ثقة الباحثين في النتائج.

تُشير هذه الآفاق والتوصيات إلى أن تحليل التناص في الشعر العربي الحديث باستخدام خوارزميات التعلم الآلي ليس مجرد مشروعٍ أكاديميٍ، بل هو مجالٌ بحثيٌ ناشئٌ وواعدٌ يُمكن أن يُحدث ثورةً في كيفية فهمنا للأدب ودراسته في العصر الرقمي. إنّ الاستثمار في هذه الأدوات سيُمكن الأجيال القادمة من الباحثين من استكشاف كنوز التراث الأدبي العربي بِطرقٍ لم تكن ممكنةً من قبل.

الخاتمة:

استكشفت البحث الحالي إمكانات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في تحليل ظاهرة التناص في الشعر العربي الحديث. انطلقت من إرساء قاعدة نظرية متينة لمفهوم التناص، مُبيّنةً جذوره في النقد العربي القديم، وتطوراته في النظريات الغربية الحديثة، وصولًا إلى تجلياته الخاصة في السياق الشعري العربي المعاصر. وقد أظهرت الأبعاد النظرية أن التناص ليس مجرد ترفٍ شكليٍ، بل هو بنيةٌ دلاليةٌ ووظيفيةٌ تُسهم في إثراء النص، وربطه بِشبكةٍ واسعةٍ من النصوص الثقافية والتاريخية والدينية. هذا الفهم العميق لِطبيعة التناص كان حجر الزاوية في بناء المقاربة الحاسوبية.

ومن ثم استعراض المفاهيم الأساسية في التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، مُوضحَةً كيف يُمكن للآلة أن "تفهم" اللغة البشرية وتُعالجها. وقد تم التركيز على أهمية تمثيل النصوص في صيغةٍ رقميةٍ، لاسيما عبر تضمين الكلمات السياق التي تُمكّن النموذج من التقاط العلاقات الدلالية المعقدة بين الكلمات، وهي ضروريةٌ لِرصد التناص الذي يتجاوز التطابق اللفظي. كما تم إبراز التحديات الكامنة في معالجة الشعر، من غُموض الدلالات وتعددها إلى استخدام المجازات، بالإضافة إلى الخصائص الصرفية والنحوية الفريدة للغة العربية، مما استدعى مقارباتٍ مُخصصةً.

ومن ثم تصميم نموذج حاسوبي مُتعدد المستويات لِتحليل التناص. تضمنت عملية البناء مراحلَ دقيقةً، بدأت بِجمع وتنظيف مجموعةٍ واسعةٍ من النصوص الشعرية العربية، وبناء مجموعة بياناتٍ مُسماةٍ، وهي عمليةٌ مُكلفةٌ لكنها حاسمةٌ. ثم تم دمج خوارزمياتٍ متنوعةٍ للكشف عن التشابه النصي، بدءًا من المطابقة اللفظية وصولًا إلى التشابه الدلالي والأسلوبي، مع التركيز على الاستفادة من النماذج العميقة مثل المحولات لِفهم السياق. وقد تم التأكيد على أهمية عملية تدريب النموذج وتقييمه بِمعاييرَ دقيقةٍ لِضمان موثوقية النتائج.

كشفت نتائج البحث من تطبيق النموذج على عيناتٍ من الشعر العربي الحديث عن قدرةٍ لافتةٍ على رصد أشكالٍ مختلفةٍ من التناص، من الاقتباسات المباشرة إلى الإشارات الخفية لِلقرآن الكريم، والشعر القديم، والأساطير العالمية. وقد أظهرت هذه النتائج أن التناص يُشكل بُعدًا جوهريًا في الشعر العربي الحديث، مُؤكدةً على أهميته في بناء الدلالة وتشكيل الرؤية الشعرية. تُبرز المقارنة بين التحليل الآلي والبشري نقاط قوةٍ وضعفٍ لكلٍ منهما، وتُشير بِوضوحٍ إلى الدور التكميلي الذي يُمكن أن تُؤديه التقنيات الحاسوبية. فالآلة تُقدم السرعة والشمولية واكتشاف الأنماط الخفية، بينما يُقدم الناقد البشري الفهم العميق للسياق، والقدرة على التأويل الإبداعي، وتمييز القصدية الشاعرية.

إنّ هذا البحث يُمثل خطوةً نحو سد الفجوة بين العلوم الإنسانية وعلوم الحاسوب. فهو لا يُقدم مجرد أداةٍ تقنيةٍ، بل يُمهّد لِمنهجيةٍ بحثيةٍ هجينةٍ تُثري الدراسات الأدبية وتُمكن الباحثين من استكشاف جوانب لم تُدرس من قبل. تُفتح آفاقٌ واسعةٌ للبحث المستقبلي، تتضمن تطوير نماذج أكثر تعقيدًا قادرة على فهم الأبعاد الصوتية والإيقاعية للشعر، وتطبيق هذه التقنيات على أنواعٍ أدبيةٍ أخرى، بالإضافة إلى بناء أدواتٍ تفاعليةٍ تُسهل على الباحثين استخدام هذه التقنيات وتفسير نتائجها.

وحيث يُمكن القول إنّ التعلم الآلي يُقدم وعدًا كبيرًا لِإعادة تشكيل مشهد البحث في العلوم الإنسانية. فمن خلال تسخير قوة الحوسبة، يُمكننا ليس فقط الكشف عن الأنماط الخفية في النصوص، بل أيضًا تعميق فهمنا لِجماليات الأدب وتأويلاته. ونامل في بناء الجسور بين العالمين، مُؤكدةً على أن المستقبل يكمن في التعاون بين الفكر الإنساني والإمكانيات الرقمية لِتوسيع آفاق المعرفة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر والمراجع العربية

- أدونيس. (١٩٧١). زمن الشعر. بيروت: دار العودة.
- بدران، محمد. (٢٠١٨). التناص في النقد العربي الحديث: دراسة في المفهوم والتطبيق. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- درويش، محمود. (٢٠٠٩). لا أريد لهذه القصيدة أن تنتهي. بيروت: رياض الريس للكتب والنشر.
- الريماوي، سعد. (٢٠٠٥). الأسطورة والتناص في شعر بدر شاكر السياب. عمان: دار الشروق.
- السعدني، مصطفى. (١٩٩٣). التناص الشعري: دراسة نظرية وتطبيقية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- سلوم، حنان. (٢٠١٥). الشعرية العربية والوسائط الرقمية: مقاربة حاسوبية. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- صليبا، جميل. (١٩٨٢). المعجم الفلسفي. بيروت: دار الكتاب اللبناني. (للاستشهاد بمفاهيم فلسفية ذات صلة بالدلالة والمعنى).
- عصفور، جابر. (١٩٩٥). نظرية الشعر. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- فالح، أحمد. (٢٠١٨). التناص في شعر محمود درويش: دراسة أسلوبية. القاهرة: دار الكلمة.
- قطوس، بسام. (١٩٩٨). التناص في شعر محمود درويش. إربد: دار الكندي.
- كُريمة، محمد ربيع. (٢٠١٠). مفهوم التناص في النقد الأدبي الحديث. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- ياقطين، سعيد. (٢٠٠٠). تحليل الخطاب الروائي: الزمن، السرد، التبئير. بيروت: المركز الثقافي العربي. (لمفهوم التناص السردي).

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية

- Adadi, A., & Berrada, M. (2018). Peeking Inside the Black-Box: A Survey on Explainable Artificial Intelligence (XAI). IEEE Access, 6, 52138-52160.
- Al-Khalifa, A., & Al-Kabi, A. (2007). Computational Approaches to Arabic Morphology. Springer.
- Alpaydin, E. (2010). Introduction to Machine Learning. MIT Press.
- Artstein, R., & Poesio, M. (2008). Inter-Coder Agreement for Computational Linguistics. Computational Linguistics, 34(4), 555-596.
- Attia, M. (2007). Arabic Natural Language Processing: Challenges and Solutions. LAP Lambert Academic Publishing.
- Attridge, D. (1995). Poetic Rhythm: An Introduction. Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1977). Image, Music, Text. (S. Heath, Trans.). Hill and Wang.
- Bengio, Y., Ducharme, R., Vincent, P., & Jauvin, C. (2003). A Neural Probabilistic Language Model. Journal of Machine Learning Research, 3, 1137-1155.
- Blei, D. M., Ng, A. Y., & Jordan, M. I. (2003). Latent Dirichlet Allocation. Journal of Machine Learning Research, 3, 993-1022.
- Bojanowski, P., Grave, E., Joulin, A., & Mikolov, T. (2017). Enriching Word Vectors with Subword Information.

Transactions of the Association for Computational Linguistics, 5, 135-146.

- Bourdieu, P. (1993). The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature. Columbia University Press.
- Chawla, N. V., Bowyer, K. W., Hall, L. O., & Kegelmeyer, W. P. (2002). SMOTE: Synthetic Minority Over-sampling Technique. Journal of Artificial Intelligence Research, 16, 321-357.
- Darwish, K., & Mubarak, H. (2014). Arabic Stemming: A Survey. Journal of Quantitative Linguistics, 21(2), 102-127.
- Devlin, J., Chang, M. W., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1 (Long and Short Papers), 417-426.
- Genette, G. (1982). Palimpsestes: La littérature au second degré. Paris: Éditions du Seuil.
- Géron, A. (2019). Hands-On Machine Learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow: Concepts, Tools, and Techniques to Build Intelligent Systems. O'Reilly Media.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press.
- Hastie, T., Tibshirani, R., & Friedman, J. (2009). The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction. Springer.
- Jockers, M. L. (2013). Macroanalysis: Digital Methods and Literary History. University of Illinois Press.

- Juola, P. (2008). Of Mice and Men: The Role of Stylometry in Authorship Attribution. Literary and Linguistic Computing, 23(1), 119-132.
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2009). Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition. Prentice Hall.
- Keller, F., & Lapata, M. (2003). Models for Natural Language: Proceedings of the ACL-03 Workshop on the Lexical Semantics of Adjectives. Association for Computational Linguistics.
- Kristeva, J. (1969). Semeiotike: Recherches pour une sémanalyse. Éditions du Seuil.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors We Live By. University of Chicago Press.
- Manning, C. D., & Schütze, H. (1999). Foundations of Statistical Natural Language Processing. MIT Press.
- Manning, C. D., Raghavan, P., & Schütze, H. (2008). Introduction to Information Retrieval. Cambridge University Press.
- Mikolov, T., Chen, K., Corrado, G., & Dean, J. (2013). Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space. Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR 2013 Workshop Track Proceedings), 301-307.
- Mitchell, T. M. (1997). Machine Learning. McGraw Hill.
- Moretti, F. (2013). Distant Reading. Verso.
- Pang, B., & Lee, L. (2008). Opinion Mining and Sentiment Analysis. Foundations and Trends® in Information Retrieval, 2(1–2), 1–135.

- Pires, L. A., Martins, A. M., & Dias, C. T. (2015). Cross-Lingual Word Embeddings for Bilingual Dictionary Induction. Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, 250-259.
- Powers, D. M. W. (2011). Evaluation: From Precision, Recall and F-Measure to ROC, Informedness, Markedness & Correlation. Journal of Machine Learning Technologies, 2(1), 37-63.
- Pustejovsky, J., & Boguraev, B. (1993). Lexical Semantics: The Problem of Polysemy. MIT Press.
- Ramsay, S. (2011). Reading Machines: Toward an Experimental Digital Humanities. University of Illinois Press.
- Ruder, S. (2017). An Overview of Multi-task Learning in Deep Neural Networks. arXiv preprint arXiv:1706.05098.
- Salton, G., & McGill, M. J. (1983). Introduction to Modern Information Retrieval. McGraw-Hill.
- Stein, B., & Meyer, C. (2015). A Survey on Plagiarism Detection in Documents. Journal of Computing Science and Engineering, 9(1), 1-18.
- Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2018). Reinforcement Learning: An Introduction. MIT Press.
- Tankard, J. (2016). Digital Humanities: An Introduction. Routledge.
- Underwood, T. (2019). Distant Horizons: Digital Evidence and Literary Change. University of Chicago Press.
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., ... & Polosukhin, I. (2017). Attention Is All You Need. Advances in Neural Information Processing Systems, 30.

- Zhu, X. (2005). Semi-supervised Learning with Graphs. Carnegie Mellon University.

Cognitive Design Theory for AI-Powered Educational Systems

Dr. James Michael Lord
United Kingdom - London

Abstract:

This research examines Cognitive Design Theory (CDT) as a foundational framework for developing AI-powered educational systems. The study explores how integrating insights from cognitive psychology and instructional design can effectively manage cognitive load, enhance student engagement, and improve learning outcomes. By utilizing AI to create adaptive learning pathways, educators can tailor content and assessments to individual student needs, moving beyond "one-size-fits-all" approaches. The paper further investigates the critical roles of memory, feedback mechanisms, and intrinsic motivation in designing responsive learning environments. Additionally, it addresses significant implementation challenges, including ethical concerns, algorithmic bias, data privacy, and the need for robust evaluation frameworks. The research concludes that the future of education lies in a balanced, hybrid model that leverages the efficiency of AI while preserving essential human-to-human interaction, ultimately fostering a more inclusive and effective educational landscape.

Keywords: AI in Education, Adaptive Learning, Cognitive Load, Personalized Learning, Intelligent Tutoring Systems.

I. Introduction

The fast-paced evolution of artificial intelligence has sparked profound changes in education, causing us to really rethink our teaching methods and learning experiences. At the centre of this shift is Cognitive Design Theory, which offers a framework for understanding how to integrate thinking processes into AI-powered systems. By using insights from cognitive psychology and instructional design, this theory clears up the relationship between cognitive load, engagement, and actual educational outcomes. As educators start using AI to personalise learning, it is vital to consider how these tools can support cognitive development and create adaptive pathways for a diverse range of students. This essay explores the implications of Cognitive Design Theory within AI-enhanced environments, aiming to highlight the best practices that encourage effective learning and improve overall performance (Bardhan R et al., 2025-01-20).

A. Definition of Cognitive Design Theory

Cognitive Design Theory (CDT) acts as a framework that explains the connection between how our brains work and how we design educational practices, particularly when dealing with artificial intelligence (AI). It suggests that the most effective learning environments are the ones that really fit the learner's

mental capabilities and limits. By combining cognitive psychology with design methods, CDT allows us to build tools that are more adaptive and responsive to what individuals actually need. This is especially important for AI systems that have to adjust dynamically to different cognitive loads and interactions. Research backs this up, showing that success relies on technical and organisational elements working together seamlessly, as seen in studies of expert systems (Beuschel et al., 1991). On top of that, using AI in the arts shows us how these systems can enhance our thinking and offer therapeutic value across different educational settings (Harwood et al., 2019).

B. Importance of AI in Education

The incorporation of AI into our educational systems has become a genuine force for change, reshaping both teaching strategies and the student experience. By utilising AI, educators can introduce personalised learning approaches that actually adapt to individual needs, which helps boost engagement and makes knowledge retention easier. We see this in the Adaptive Personalization Theory of Learning (APT), which uses AI algorithms to dynamically tailor content and assessments. As recent evaluations confirm, this leads to significantly better outcomes (Dr. Ejjami R). Moreover, there is a pressing need to develop curricula that align with the demands of a digital age,

ensuring students are equipped with the right skills for the challenges ahead (Peter A Okebukola, 2025). This dual focus on personalisation and curriculum advancement underlines why AI is such an essential part of a modern, responsive education system, helping us build a more equitable environment for diverse learners.

C. Overview of Educational Systems

Educational systems vary massively across the world, mirroring the unique cultural and economic backdrops they operate in. When we take the time to understand these differences, we can spot exactly what creates a thriving learning environment. Think about the mix of Cognitive Load Theory and artificial intelligence. Merging these areas holds a lot of promise for making instruction sharper and more effective. As current research highlights, AI-powered adaptive systems are proving their worth by managing cognitive load in real time. This leads to a significant boost in learning efficacy and allows for personalised education that actually fits different groups of learners (E Gkintoni et al., 2025). It helps the teachers, too. Using generative AI to support instructors makes it easier to design bespoke teaching materials and encourages real innovation in the classroom (Figueiredo D et al., 2025). Ultimately, if we combine a deep look at these educational systems with progress in cognitive design, we can

shape a future for education that is inclusive, efficient, and ready to tackle the challenges learners and educators are facing right now.

D. Purpose of the Essay

The aim of this essay is to shed light on how Cognitive Design Theory acts as a foundation for building AI-powered educational systems. It is about showing how this theory can help create learning experiences that actually fit the individual, rather than a one-size-fits-all approach, which ultimately leads to better results. The text breaks down the Adaptive Personalization Theory of Learning (APT) and shows how AI algorithms can adapt materials and assessments in real-time to keep learners engaged and help them retain information (Dr. Ejjami R). Beyond that, we look at the role of IT in private colleges and the pressing need for effective resource recommendations. By utilising fuzzy recommendation algorithms, we get a practical look at cognitive design in action, highlighting just how relevant modern tech is for improving education quality (Li G et al., 2025). At its heart, this exploration is about getting a clear picture of how cognitive design shapes the era of intelligent learning systems.

E. Relevance of Cognitive Design in AI

It is difficult to overstate just how relevant cognitive design is when we apply Artificial Intelligence (AI) to educational systems, especially if our goal is to truly boost learning efficacy. Principles like Cognitive Load Theory (CLT) give us a blueprint for building intelligent tutoring systems that optimise the experience by carefully managing mental effort. By weaving in adaptive AI technologies, educators can tailor their teaching to fit the diverse needs of learners. This helps reduce the distractions known as extraneous cognitive load, while encouraging the germane load that is essential for deep understanding. Studies suggest that AI can adjust content delivery on the fly based on real-time feedback, creating personalised learning pathways that really resonate with an individual's cognitive state (E Gkintoni et al., 2025). Furthermore, hybrid models that blend AI tutoring with traditional teaching amplify this potential even more. They foster social interaction and help students think about their own learning processes, all while ensuring cognitive resources are used efficiently (Liu Y, 2025). Ultimately, bringing cognitive design into AI marks a pivotal shift towards education that is both more effective and more inclusive.

F. Key Concepts to be Explored

When we look closely at Cognitive Design Theory for AI in education, we find several dimensions that are absolutely critical

for improving the learning experience. At the centre of this is the balance between adaptive learning pathways and learner engagement. You have to tune this relationship carefully to ensure you are optimising cognitive load rather than overwhelming the student. We know from previous research that keeping students effectively engaged is essential for sustaining their motivation and helping them actually remember what they learn (Meng N et al., 2025). On top of that, we can draw on insights from Educational Neuroscience to design better systems. By monitoring a learner's cognitive state in real time, the AI can make dynamic adjustments that respond to exactly what that individual needs in the moment (E Gkintoni et al., 2025). Then there is the concept of self-efficacy, which is vital. It acts as more than just a driver for motivation; it serves as a bridge between the adaptive technology and the educational results. Ultimately, getting a handle on all these elements is fundamental if we want to build educational interventions that are both effective and fair.

G. Structure of the Essay

Getting the structure right is absolutely vital when you are trying to present complex ideas clearly. This is especially true when you are dealing with heavy topics like Cognitive Design Theory for AI-Powered Educational Systems. Usually, you are looking at the standard setup of an introduction, body paragraphs, and a

conclusion, where each section plays a specific part in building your argument. The introduction sets the stage by outlining your main thesis and showing why cognitive design principles matter in education. Then, the body paragraphs let you dig deeper. You might explore how generative AI can improve instructional design, perhaps by using automated case structures that align with learning objectives (Figueiredo D et al., 2025). You can also bring in discussions on platforms like Reflexion to show AI's potential for fostering emotional literacy, which really highlights where cognitive theories and technology meet (Han S-T, 2025). Ultimately, having a clear structure does more than just help with logical flow; it ensures your reader actually understands the nuanced implications of the theories you are discussing.

H. Significance of the Topic

It is hard to overstate just how significant Cognitive Design Theory is for AI-powered systems. It fundamentally reshapes the way we craft and deliver learning experiences. When we integrate cognitive principles with artificial intelligence, educators can personalise learning paths, which boosts engagement and understanding across a diverse range of students. This tailored approach mirrors research on the benefits of cognitive engagement. It suggests that a well-designed environment improves both mental and emotional well-being, similar to the

therapeutic impact of art in dementia care mentioned by (Harwood et al., 2019). Furthermore, as we increasingly recognise the need for culturally sensitive strategies, motivational interviewing techniques become crucial (N/A, 2020). These strategies empower learners by addressing their unique hurdles and fostering intrinsic motivation. Ultimately, this promotes long-lasting outcomes, making Cognitive Design Theory essential for the future of AI in education.

I. Brief History of AI in Education

While AI in education might feel like a recent phenomenon, its roots actually stretch back to early experiments with computer-assisted learning in the mid-20th century. As the technology matured, so did the ability of AI systems to mimic human responses and adapt to individual student needs. This progression forces us to ask some fundamental questions about what AI really is, challenging educators to rethink how we perceive and utilise these systems in our classrooms (Hawley et al., 2019). It is vital that the design of these tools matches our pedagogical goals, ensuring that the technology enhances learning rather than getting in the way. By taking a cognitive design approach, teachers can creatively repurpose these technologies to build more effective and harmonious educational experiences (Holland et al., 2016). Looking back at this history reminds us that we must keep

refreshing our teaching strategies to keep pace with how quickly AI capabilities are moving.

II. Principles of Cognitive Design Theory

When it comes to creating AI-powered education systems that truly work, the Principles of Cognitive Design Theory are absolutely vital. At its heart, this theory suggests that our brains engage better when technology aligns perfectly with our learning goals. It creates a natural fit between new tools and established teaching methods (Holland et al., 2016). Beyond that, it emphasises how important it is to be adaptable. We need systems that can handle all sorts of different learning styles and preferences. For example, using AI in the creative arts has shown real promise in helping people with dementia boost their cognitive abilities, proving that this design approach works well beyond the traditional classroom (Harwood et al., 2019). By applying these principles, we can build systems that do not just help people learn facts but also support their overall well-being, highlighting the wide-ranging benefits of a thoughtful cognitive approach to AI in education.

A. Understanding Cognitive Load

A nuanced understanding of cognitive load is essential for building effective AI-powered educational systems, as it directly

shapes a learner's ability to take in information. The theory posits that we should design experiences to optimise mental effort, carefully avoiding the cognitive overload that stops comprehension in its tracks (Goncalves C et al.). Effective instructional design must balance intrinsic, extraneous, and germane loads to ensure learners are not overwhelmed by unnecessary information (Goncalves C et al.). AI-powered systems have the unique ability to tailor this journey by assessing individual cognitive loads and adjusting task complexity on the fly. By personalising content and pacing to match a learner's specific mental resources, these systems can foster deeper understanding and help knowledge actually stick. Consequently, weaving cognitive load principles into the design of AI tools is vital for enhancing their effectiveness and creating meaningful learning experiences.

B. The Role of Memory in Learning

The complex dance between memory and learning is at the heart of designing effective educational systems, especially when we start bringing artificial intelligence into the mix. Memory acts in several different ways, including episodic, procedural, and perceptual forms, and they all pull their weight during the learning process. Take the LIDA architecture, for instance. It uses these different types of memory to support human-like learning by

blending what we perceive with that vital contextual information and procedural know-how (Baars et al., 2006). This layered approach is brilliant because it helps learners make real connections between fresh concepts and what they already know. That is usually where the retention and understanding actually happen. Plus, when you are in a high pressure environment like crisis management, handling cognitive overload becomes critical. Better memory systems can stop you from getting tunnel vision, helping you make clearer decisions when it counts (Cao et al., 2008). At the end of the day, really getting to grips with the role of memory is what allows us to build AI that doesn't just teach, but actually adapts to and improves the learning experience.

C. The Importance of Feedback

In the world of cognitive design theory, we simply cannot overstate how vital feedback is, particularly when it comes to AI-powered educational systems. Think of feedback as the compass that lets learners see exactly where they stand. It allows them to pinpoint their strengths and identify the specific areas that need a bit more work. This isn't just about keeping students busy; it helps them understand their own thinking patterns, which eventually leads to much deeper learning outcomes. Moreover, getting feedback right is often the key to making these systems work in practice. It aligns the technical side of AI with the human,

organisational side of things. We see support for this in studies on expert systems, which show that integrating thoughtful feedback mechanisms can smooth out organisational turbulence by giving everyone a clear understanding of the design and its purpose (Beuschel et al., 1991). As our classrooms evolve into hybrid spaces that mix traditional and digital methods, feedback becomes the thread that ties it all together, creating a richer story that actually resonates with diverse learners (Falco D et al., 2017).

D. Designing for Engagement

When we look at AI-powered education, the idea of Designing for Engagement isn't just a buzzword; it is the heartbeat of effective collaborative learning. Getting students genuinely involved does more than just boost their motivation. It sharpens their ability to tackle the kind of messy, complex problems they will face in the modern workplace (Baines et al., 2017). By using cognitive design theory, educators can build immersive spaces where collaborative problem-solving (CPS) feels natural, which helps knowledge actually stick. Of course, making this work requires a solid grip on learning theories like self-determination and social learning. These frameworks remind us that having a sense of autonomy and learning from peers are absolutely essential (Bozkurt et al., 2024). So, if we really want to improve

learning outcomes in these AI environments, weaving these theories into our design is the best way to foster real engagement.

E. The Impact of Motivation on Learning

Motivation acts as the engine behind the learning process. It plays a massive role in how effective educational systems turn out to be, especially those powered by artificial intelligence. When learners have that genuine internal drive, they are far more likely to really engage with the material and push through the hard parts to improve their results. On the other hand, extrinsic motivation might get someone to tick the boxes in the short term, but it rarely helps them truly understand or remember things later on. That is why the design of AI educational tools needs to go beyond just delivering facts. It has to include elements that actually connect with a learner's interests and ambitions, creating a space where they want to explore and master the subject on their own . Plus, because these systems are adaptable, they can give personalised feedback. That helps reinforce motivation by spotting and celebrating those small steps forward (Goncalves C et al.). Ultimately, if we want to get the most out of AI technology in education, understanding how to weave human motivation into our cognitive design frameworks is absolutely essential.

F. The Role of Scaffolding in Education

When we look at cognitive design in AI-powered education, scaffolding really sits at the heart of how we support student learning and keep them engaged. It works by providing structured support right at the beginning, helping students bridge the gap between what they already know and a higher level of competence. Then, by gradually peeling back that support as they gain confidence, we help them stand on their own feet and truly grasp the subject. Research shows us that when we mix this approach with technology like AI, the results can be impressive, particularly for creating personalised learning experiences that fit specific needs ((Aji et al., 2025)). But let's be honest, it is not without its hurdles. Implementing this in traditional schools is tricky, especially when you face challenges like ensuring teachers are prepared and that every student has fair access to digital resources ((Abdellatif et al., 2025)). That is why we need to be incredibly thoughtful about how we weave scaffolding into AI systems if we want to see real, lasting improvements across different educational settings.

G. Theories of Learning and Cognition

Theories of learning and cognition act as a vital framework for developing AI-powered educational systems, helping us understand how learners actually acquire and process knowledge. Cognitive Design Theory, especially through models like LIDA

technology, highlights the need to build human-like learning mechanisms into educational software, such as perceptual, episodic, and procedural learning. By using modular components that simulate these mental processes, technology can evolve to offer a much more personalised and effective learning experience (Baars et al., 2006). Moreover, aligning these cognitive principles with innovative technologies improves their ability to meet diverse educational needs. As new technologies emerge, they offer rich opportunities to support teaching practices that sit comfortably alongside established theories of learning, encouraging developments that could genuinely transform our educational methods (Holland et al., 2016). This connection between cognitive science and AI does more than just foster engagement; it supports better retention and a deeper understanding for the learner.

H. Application of Cognitive Design in Curriculum

Applying cognitive design to curriculum development is vital for creating effective learning spaces, particularly within AI-powered systems. When educators weave in these principles, they can tailor materials to match how learners actually think, which helps with engagement and understanding. For example, bringing in intelligent learning environments, as shown in the New Measurement Paradigms collection, proves how targeted

measurement can effectively assess and encourage student learning (Clements et al., 2012). On top of that, new tech like intelligent Q&A systems supports individual engagement by letting learners interact with content dynamically. It adapts to their unique cognitive styles and needs (Doumanis et al., 2015). By utilising these cognitive design strategies, curricula can do more than just meet diverse requirements. They pave the way for a deeper grasp of complex subjects, leading to better educational outcomes in AI-enhanced contexts.

I. Challenges in Implementing Cognitive Design

Getting cognitive design right in AI-powered education comes with a fair few challenges that can hold things back. First off, you have to get the cognitive load calibration just right so learners are neither overwhelmed nor under-stimulated. But since every learner is different, making that adjustment is easier said than done. High-quality design has to account for those differences in capacity and prior knowledge, especially when we look at findings on intrinsic, extraneous, and germane cognitive load in AI tutoring systems (Liu Y, 2025). On top of that, the ethical side of AI integration adds another layer of complexity. Issues like bias and data privacy mean we really need frameworks that prioritise transparency and inclusivity (Deckker D et al., 2025). So, educators have to find a way through these various hurdles to

unlock the real potential of cognitive design. That is the only way to ensure AI tools actually support learning rather than distracting from it.

III. AI Technologies in Educational Systems

Bringing AI technology into education offers a fresh way to boost learning outcomes through personalised instruction and adaptive environments. By leaning on insights from Cognitive Load Theory (CLT) and Educational Neuroscience, AI platforms can adjust teaching strategies on the fly to match a student's cognitive state, which helps with engagement and retaining knowledge. Research even suggests that using neurophysiological assessments, like Electroencephalography (EEG), allows us to monitor cognitive load in real time. This facilitates immediate feedback and intervention exactly when the learner needs it (E Gkintoni et al., 2025). Furthermore, blending these technical advancements with traditional frameworks, such as the Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML), highlights the need for robust, ethical methods. We must address the challenges AI brings to the classroom to create a more inclusive and responsive learning landscape (Vasilaki E et al., 2025).

A. Overview of AI Technologies Used in Education

AI technologies are turning into a genuine transformative force in education, reshaping the way we teach and how students experience learning. We are seeing a shift towards customised environments where intelligent tutoring systems, adaptive platforms, and automated tools cater to individual needs. Intelligent tutors use natural language processing to keep the conversation going, offering real-time feedback and support. At the same time, adaptive tech analyses performance data to tweak the content dynamically, keeping the learning pace just right. It is also a massive help for teachers, as AI analytics provide genuine insights into how students are engaging and achieving, allowing for smarter decisions (Pal S et al., 2025-06-24). These innovations go beyond just enhancing the process; they foster deeper engagement. This really underscores why cognitive design theory is key in building AI systems that actually match the cognitive demands and preferences of the learners using them.

B. Machine Learning and Personalization

The arrival of machine learning in education has genuinely transformed the idea of personalised learning, making the student experience much stronger. By using algorithms to analyse individual data, AI systems can adapt content to fit the student, creating a far more engaging environment. For example, research shows that while 82% of university educators recognise how vital

AI is for personalisation, many insist it should sit alongside traditional teaching rather than replace it (Agatova et al., 2025). This approach highlights why human interaction is still so necessary, particularly because AI tools can struggle to spot emotions or nuances in how a student communicates. What's more, studies have shown that AI-driven mobile platforms can clearly improve performance and motivation in subjects like mathematics, which really proves the value of these enhancements (Alkhasawneh et al., 2025). Ultimately, when it is integrated thoughtfully, machine learning can support educators and make a real difference in student results.

C. Natural Language Processing in Learning

Natural Language Processing, or NLP, plays a massive part in upgrading learning experiences within AI-powered systems. It moves us away from static lessons and towards interactions that are genuinely personalised and adaptive. By analysing student inputs, these platforms can tailor their responses, tackling the specific needs of each learner right when they need it. For example, systems using NLP can offer real-time feedback on dialogue and submissions, creating a learning atmosphere that feels much more engaging. On top of that, integrating NLP into educational technology is a huge help in stopping students from feeling overwhelmed. It reduces cognitive overload by

summarising extensive materials and generating custom quizzes, just as research on AI-driven platforms has shown in helping students navigate academic content efficiently (Karuppasamy L et al., 2025). These innovations do not just support learning diversity; they also encourage self-directed learning. This ultimately improves academic results while helping to close existing educational gaps (Afian ISN et al., 2025). Through the lens of Cognitive Design Theory, these advancements really highlight why aligning the cognitive and affective sides of learning is so essential in AI education.

D. Intelligent Tutoring Systems

Intelligent Tutoring Systems (ITS) represent a massive step forward in how we apply cognitive design to AI in education. By using machine learning and checking data as it happens, these systems offer personalised learning that actually adapts to what the individual needs. This kind of flexibility is vital for dealing with different levels of ability and digital skills, which really helps make education more inclusive (Ariana S et al., 2025). Plus, it opens the door for self-directed learning. By giving real-time feedback and custom pathways, ITS allows learners to properly take charge of their own journey (Carmen del Bonilla RN et al., 2025). Of course, while this boosts engagement, we have to be careful not to overwhelm students or let them rely too much on the

tech. We need a balanced approach that keeps ethics and good teaching in mind. In the end, making ITS work relies on designing it to match how people actually think and learn.

E. Data Analytics for Student Performance

When we look at AI in schools, data analytics is becoming the key to boosting student performance. It allows for genuinely personalised learning experiences. By systematically analysing the sheer volume of student data available, educators can spot patterns that pinpoint exactly what an individual learner needs or prefers. This is especially important for tackling inequality. We know the traditional 'one size fits all' approach doesn't work for everyone, and data helps us fix that mismatch where diverse profiles are often overlooked. Integrating this analysis helps build adaptive systems that don't just tailor lessons; they aim to improve outcomes for underprivileged communities specifically, as noted in (Imohimi EO, 2025). As the educational landscape shifts, our curricula need to adapt to technological changes too. It is vital to equip students with relevant skills, and the best way to design those courses is by using the real insights we get from data analytics, as highlighted in (Peter A Okebukola, 2025).

F. Virtual and Augmented Reality in Learning

Bringing virtual and augmented reality (VR and AR) into our educational frameworks offers a massive opportunity to transform how we teach. It goes beyond just adding technology; it creates immersive experiences that truly engage a learner's mind on a deeper level. By simulating real-world environments, these tools allow students to interact with complex ideas in a way that feels tangible, helping them grasp the subject matter much more profoundly. For example, VR can transport students straight to a historical site or let them explore human anatomy up close. That is the sort of experiential learning that is incredibly difficult to achieve with traditional methods. Similarly, AR can layer digital information over the real world in real-time, adding context that encourages critical thinking and problem-solving. As noted in recent literature, the effectiveness of these tools is supported by Cognitive Design Theory. This approach emphasises managing cognitive load and using persuasive technology to keep learners actively involved ((Behringer et al., 2013), (Criswell et al.)). Ultimately, thoughtfully weaving VR and AR into our educational systems can make a significant difference in learner outcomes and drive real innovation in education.

G. Gamification and AI Integration

Putting gamification into AI-powered educational systems marks a significant shift in cognitive design, one that fundamentally

changes how we think about learner motivation. By weaving in elements like rewards, challenges, and instant feedback, these systems do more than just polish the user experience. They use adaptive analytics to personalise the learning journey. This allows students to move at a pace that suits them, tailoring the content to their specific needs. This connects with the Adaptive Personalisation Theory of Learning (APT), which shows just how effective AI can be at adapting to individual preferences (Dr. Ejjami R). Plus, as teaching practices evolve, there is a stronger focus on strategies that use technology to ensure knowledge actually sticks while handling the nuances of diverse learning environments (Dr. S Josephine AE et al., 2025). In the end, bringing gamification and AI together builds an educational space where engagement, critical thinking, and long-term results can really thrive.

H. Ethical Considerations in AI Use

Bringing AI into our schools requires us to take a serious look at the ethical side of things to ensure we are using it responsibly. We are talking about big challenges around equity and access, not to mention the risk of bias creeping into algorithms, which can really affect a student's progress and sense of belonging. Plus, there is the privacy issue. Since AI systems often need to gather and analyse personal data to improve learning, we absolutely need

strict safeguards to protect that information. When we look at dementia care, recent studies suggest AI visual arts can offer real therapeutic value, yet they also force us to ask hard questions about consent and how we portray vulnerable groups (Harwood et al., 2019). Similarly, when we introduce tech to support family caregivers, there is an ethical duty to keep the design inclusive and human-centric. It has to be about the user's well-being and giving them control, all while tackling the usual barriers regarding privacy, security, and making sure everyone has fair access to these advancements (Apesoa-Varano et al., 2020).

I. Future Trends in AI Technologies

As artificial intelligence continues to evolve, it is set to reshape the way we approach teaching and learning in a significant way. Future trends, particularly those aligned with Cognitive Design Theory, will focus on truly personalised learning experiences using advanced algorithms that adapt in real time to what each student needs. This is exemplified by the Adaptive Personalisation Theory of Learning (APT), which uses AI systems to boost learner engagement and motivation while ensuring ethical considerations are properly addressed (Dr. Ejjami R). Furthermore, bringing AI into the mix does not just change how content is delivered; it also influences teacher cognition. Digital platforms and learning analytics transform how educators process

information and make pedagogical decisions, which naturally redefines their roles and identities within the classroom (Valizadeh G et al., 2025). These advancements create a complex educational landscape, meaning we need to dig deeper into the ethical implications and focus on developing transparent, fair AI systems that support everyone in the learning environment.

IV. Case Studies of AI-Powered Educational Systems

Looking at the case studies surrounding AI-powered educational systems reveals both the transformative potential and the inherent challenges within this emerging field. These tools, particularly Intelligent Tutoring Systems (ITS), use advanced cognitive design principles to tailor learning experiences and boost educational results. For instance, integrating generative AI has shown real promise in simulating human-like interactions that cater to individual needs, which helps foster deeper engagement with the material. However, (Maurya KK et al., 2025) highlights a critical issue: the lack of sufficient evaluation frameworks. This gap undermines the reliability of many claims regarding how well these systems actually work. Additionally, findings from (Liu Y, 2025) indicate that while AI tutors are effective at managing cognitive load through personalised adaptations, traditional teaching methods still offer unique benefits in areas like social interaction and developing metacognitive skills. Consequently,

these studies suggest a balanced approach is necessary, integrating AI with traditional methodologies to truly optimise learning outcomes.

A. Overview of Successful Implementations

When we see AI educational systems working well, it is a clear demonstration of how Cognitive Design Theory can significantly lift learning outcomes. It often comes down to the Adaptive Personalization Theory of Learning (APT) model. By utilising real-time assessments and adaptive algorithms, educators can tailor content to what an individual learner needs, which does wonders for student motivation and engagement. It is worth noting that these systems do not just improve knowledge retention. They also help address the educational gaps we see in underprivileged communities, places where conventional teaching methods have often fallen short (Dr. Ejjami R). Moreover, by integrating policy and equity factors right from the start, educational leaders can manage accessibility and sustainability challenges much better. This ensures these innovations are effective for all students (Imohimi EO, 2025). All this evidence enriches our understanding of the role AI plays in education, highlighting both its transformative potential and the ethical considerations we need to keep in mind.

B. Case Study: AI in K-12 Education

Bringing artificial intelligence into K-12 education is doing more than just updating the classroom; it is genuinely reshaping how we teach and how students learn. When we look at this through the lens of Cognitive Design Theory, we see that AI helps create truly personalised learning experiences. It adapts to the specific needs of each student, which keeps them engaged without leading to that dreaded cognitive overload. By using insights into how the brain works, these systems can actually gauge a learner's state in real time. This allows for immediate adjustments in teaching strategies to make them more effective. This shift is particularly vital because it addresses the real mix of challenges students face, from different learning styles to varying levels of language proficiency. Take tools like ChatGPT, for instance. They allow educators to offer tailored support to help students improve their communication skills, which is a game changer for those finding English difficult to master (E Gkintoni et al., 2025). Beyond that, the efficiency and reach of AI systems represent a massive step forward for accessibility. It is about making sure we are building an inclusive environment where every student has the support they need to succeed (Ullah H et al., 2024).

C. Case Study: AI in Higher Education

In exploring the implementation of generative artificial intelligence (GenAI) in higher education, a marked shift towards instructor-centred applications is emerging as a vital development. This approach allows educators to use AI in designing sophisticated teaching materials, such as customisable case studies, which is an area that remains largely underexplored in existing literature. The findings suggest that instructors reported increased engagement with GenAI tools, pointing to a perceived improvement in usability and usefulness (Figueiredo D et al., 2025). Moreover, the integration of technology also reduced cognitive load by streamlining the process of aligning case structures with educational objectives. However, while the initial adoption looks promising, it raises important concerns around ethical considerations and the need for longitudinal studies to see if this integration can be sustained. Consequently, establishing a robust framework for responsibly scaling AI tools in educational contexts is imperative, ensuring that such systems complement human expertise rather than undermine the fundamental values of education (Arab RAE et al., 2025).

D. Case Study: AI in Adult Learning

When we integrate artificial intelligence into adult learning, we are seeing a genuine shift towards more personalised experiences that align perfectly with Cognitive Design Theory. By using these

technologies, educational systems can analyse vast amounts of data to tailor the learning journey to the individual, which does wonders for engagement and understanding. For example, the use of fuzzy recommendation algorithms allows us to pull the most relevant resources from massive databases. This solves a very real problem regarding the need for effective information retrieval in adult learning (Li G et al., 2025). Furthermore, if you look at the research landscape, there is a significant rise in work related to AI in adult education. It suggests the field is evolving and truly focusing on using technology to improve practice (Akbar YAA et al., 2024). This relationship between AI and adult learning highlights why cognitive design is so important, and it paves the way for us to refine these educational models in the future.

E. Comparative Analysis of Different Systems

When we start comparing different educational systems, it becomes clear that AI-powered frameworks might offer some distinct advantages over the traditional methods we are used to. Take physical education, for instance. There was a study using AI-driven feedback that showed a real improvement in students' motor skills and their confidence. Of course, the way the study was designed leaves a few questions hanging about other factors that might have influenced the results (N/A, 2025). This suggests that while AI can certainly boost learning, we still need to look

closer to see if it truly outperforms established practices. Similarly, if we look at the impact of the pandemic, students from disadvantaged backgrounds actually managed to keep their academic performance stable after receiving support, despite the initial chaos (Phillips S, 2025). All these points highlight why we need robust, side-by-side comparisons to understand the true potential of AI in education. If we get the context right and analyse it properly, the integration of these systems could bring about a genuine transformation, especially when it comes to personalised learning experiences.

F. Lessons Learned from Case Studies

When you dig into the case studies on AI-powered educational systems, you start to see the real complexities of integrating cognitive design theory effectively. These examples illustrate the significant steps forward we have taken with Intelligent Tutoring Systems (ITSs), especially those using generative AI to mimic human tutoring and boost learner engagement (Maurya KK et al., 2025). However, we often lack standardisation in how we evaluate these tools, which stops us from applying the findings broadly or scaling them up in schools. Furthermore, combining Cognitive Load Theory with AI suggests that real-time neurophysiological assessments could enhance adaptive learning. This would allow us to personalise the educational experience to fit an individual's

cognitive state in the moment (E Gkintoni et al., 2025). Ultimately, these case studies highlight a clear need for robust, inclusive evaluation practices to optimise AI interventions, ensuring they work effectively and fairly for diverse populations of learners.

G. User Experience and Feedback

In the world of AI-powered education, the integration of user experience and feedback mechanisms is essential for building effective learning environments. These systems need to adapt to individual learning styles and preferences, creating personalised pathways that boost engagement and help knowledge sink in. By gathering user feedback properly, educators can spot areas that need improvement, allowing them to refine the design and increase student satisfaction. This is where thoughtful cognitive design comes in; it facilitates interactive interfaces that do more than just provide immediate answers, but also encourage learners to think critically and assess their own progress. This ongoing process of design and feedback ensures the educational experience evolves based on how users interact with it, leading to better results. Consequently, keeping users engaged in this loop is vital for the success of AI-driven platforms, as it aligns the technology with the specific needs of diverse learners (Kabir et al., 2025-11-20).

H. Impact on Learning Outcomes

Bringing artificial intelligence into our schools is doing something remarkable; it is shifting us away from a one-size-fits-all approach to something that actually sees the individual student. According to research on models like the Adaptive Personalisation Theory of Learning (APT), these systems can step in with help and assessments exactly when they are needed. That sort of real-time support does wonders for motivation and helps lessons truly stick (Dr. Ejjami R). What is particularly exciting is how this addresses the cracks in our current system. By adapting to diverse learning profiles, these tools offer a lifeline to underprivileged communities that have been historically underserved by traditional methods (Imohimi EO, 2025). We do have to be careful, though. As we embrace these innovations, we must stay alert to ethical pitfalls like bias in the algorithms to ensure we do not undermine our own progress toward fairness. When done right, applying cognitive design to AI does not just tailor the learning; it opens the door to a much more inclusive educational environment.

I. Scalability and Adaptability of Systems

When we look at AI in education, scalability and adaptability are the two factors that really matter for meeting diverse learner needs. Scalability is what ensures a system can handle more and

more users without the performance taking a hit. It allows institutions to reach a wider audience while keeping the learning experience high quality. Then you have adaptability, which is essential for making things personal. It lets the system adjust its content and teaching strategies based on who the learner is and the feedback they give. Research suggests that integrating machine learning and natural language processing helps create this kind of adaptability. It opens the door to real-time feedback and greater cultural sensitivity, which is vital for addressing different backgrounds and preferences (Jing et al., 2024). On top of that, using large language models shows us the potential for solutions that scale up effectively. They don't just boost engagement; they also automate feedback, which improves the overall experience for everyone (FattahiBavandpour et al., 2024). Taken together, these points highlight just how important it is to design systems that are both scalable and adaptable if we want to truly support cognitive enhancement in education.

V. Challenges and Limitations of Cognitive Design in AI Education

Bringing cognitive design principles into AI educational systems offers some brilliant possibilities, but it also presents us with significant challenges. At the centre of this is the task of effectively managing cognitive load during learning. This can be quite complex, influenced as it is by the varying abilities of

learners and the subtle nuances of AI technologies. While AI can provide adaptive learning pathways that respond to individual needs, there is a risk it may unintentionally keep the biases inherent in algorithms alive, which compromises educational equity and efficacy. Moreover, findings suggest that without robust safeguards in place, such as privacy measures and bias audits, the benefits of AI might not be shared evenly across diverse groups of learners (S Lodhi et al., 2025). Furthermore, relying on sophisticated neurophysiological assessments to inform AI interventions brings up ethical concerns about data security and the potential misuse of sensitive information (E Gkintoni et al., 2025). So, while cognitive design offers a framework for better learning, these challenges must be tackled rigorously to ensure AI education systems remain ethical, inclusive, and effective.

A. Technical Limitations of AI Systems

Integrating artificial intelligence into education holds incredible promise, but we have to be realistic about the significant technical limitations involved. Recent studies highlight that relying on automation to analyse collaborative learning often leads to issues with reliability and validity, particularly when compared to how human experts evaluate nuanced interactions in different environments (A C Graesser et al., 2008). Plus, while AI can

boost active learning by improving how students engage with content, it only works well if the technical infrastructure is solid enough to adapt to individual needs (Kenny et al., 2008). Unfortunately, many current tools struggle to provide support that is sensitive to context, which limits their usefulness in dynamic educational settings. Fixing these technical shortcomings is vital if we want AI systems to genuinely support and reflect the complex nature of human learning. We need a clear understanding of these flaws to design better cognitive frameworks for the future.

B. Resistance to Change in Educational Institutions

Resistance to change is a prominent challenge within educational institutions, especially when we start talking about integrating innovative technologies like artificial intelligence (AI). This pushback often stems from deep rooted beliefs among educators regarding the necessity of traditional teaching methods. The reality of AI adoption reflects this complexity because a teacher's perception is crucial. Factors like the perceived relative advantage and compatibility of AI systems play a massive role in shaping their willingness to embrace new tools (Murshidi GA et al., 2025). Successfully implementing AI technologies requires robust environmental support and a mindset that looks positively at innovation. The Adaptive Personalization Theory of Learning (APT) suggests that AI can improve learner engagement and

retention by tailoring educational experiences to the individual. However, we must also address the apprehension surrounding ethical implications and algorithmic biases (Dr. Ejjami R). Fostering an environment that mitigates this resistance is essential for leveraging the transformative potential AI brings to education.

C. Equity and Access Issues

Addressing equity and access in AI-powered education is vital to ensuring that all learners actually benefit from these technological steps forward. While AI has the potential to personalise learning and improve outcomes, rolling it out often exposes real gaps in access, particularly in low-resource settings where schools may lack the infrastructure or funding to use these tools effectively. As highlighted in (Babur MN, 2025), the ethical issues here do not just affect the learning experience; they risk widening the inequalities that already exist in education. Furthermore, without inclusive design, AI systems might unintentionally favour certain demographics, which compromises the benefits for underrepresented groups. To manage these risks, it is essential for policymakers and educators to work together on frameworks that put fair access first, ensuring that educational innovation helps everyone, as articulated in (Babur MN, 2025).

D. Data Privacy and Security Concerns

As AI technologies become a bigger part of our schools and universities, concerns about data privacy and security are rightly taking centre stage. The sheer amount of personal data these systems collect brings up some serious ethical questions about consent and the chance for misuse, making it clear that we need tight security measures. We know the challenges well by now. Issues like equity, inclusion, and access are inextricably linked with privacy ethics, something recent studies have made quite clear. These challenges mean we simply must develop a conceptual framework that can handle the many layers of tech solutions in education ((Apesoa-Varano et al., 2020)). Plus, even as AI keeps innovating and making things smoother for users, the risk of data breaches and unauthorised access has not gone away. We need strict guidelines to manage those threats and help people actually trust these educational tools ((Dewey et al., 2015)).

E. Misalignment Between AI and Cognitive Design

Seeing artificial intelligence make its way into education reveals a bit of a disconnect between what the technology does and the actual principles of cognitive design. Traditional AI frameworks, particularly those rooted in the Five-Factor Model (FFM), often miss just how dynamic human thinking really is. They end up being too rigid, which means they struggle to handle the natural variety between different learners. On the other hand,

advancements like the Spectrum of Individuality Theory (SIT) show us what is possible with real-time adaptability. It makes a genuine difference in how well students retain information and stay engaged, as the research indicates (Swargiary K, 2025). We also have to be honest about the ethical side of things. The data privacy implications become quite worrying when designs rely heavily on personal tracking, and we must be careful to safeguard trust within educational settings (Andoniou C, 2025). To resolve these disparities, we need a design approach that embraces the fluid nature of learning while keeping ethical considerations right at the forefront.

F. Teacher Training and Professional Development

In the world of AI-powered education, effective teacher training and continuous professional development are absolutely vital for getting the best results. Educators need more than just technical proficiency; they must also understand the cognitive design principles that truly optimise how students learn. Therefore, training programmes should focus on giving teachers the skills to integrate AI seamlessly into their teaching, which helps boost engagement and create personalised learning journeys. Furthermore, professional development should encourage educators to take a step back and critically assess how these systems affect thinking. This fosters a reflective practice that

prioritises student-centred learning. As the educational landscape keeps evolving, a dedication to ongoing learning ensures teachers remain adaptable and can effectively use AI innovations. Ultimately, this leads to a richer educational environment where students retain more information and grasp complex concepts with greater ease (Papadakis S, 2025-12-04).

G. Balancing Technology and Human Interaction

Incorporating technology into schools is really about finding a careful balance between machine-led instruction and essential human interaction. While AI platforms like Intelligent Tutoring Systems improve personalised learning by lightening the cognitive load, they often miss the emotional nuance that defines a teacher-student relationship. Research suggests that traditional methods are still better for fostering social interaction and metacognitive development, which are critical parts of any effective learning environment (Liu Y, 2025). At the same time, tools like ChatGPT show promise in helping with language acquisition by meeting specific learner needs, making the tech feel more useful and easy to use (Ullah H et al., 2024). The goal, however, isn't for these systems to replace human educators. Instead, they should complement them. We want a hybrid model that leverages the efficiency of technology while preserving the personal dynamics necessary for a student's emotional and cognitive growth. That

synergy is vital if we want to maximise learning outcomes in our modern educational frameworks.

H. Measuring Effectiveness of AI-Powered Systems

When we evaluate how well AI-powered systems work in education, a single metric isn't enough to understand their real impact on learning. Look at the Adaptive Personalization Theory of Learning (APT) model. It shows how AI can mould the educational experience to fit an individual's needs, which helps keep students engaged and ensures the information actually sticks. Research supports this, showing that AI doesn't just boost motivation through personalised pathways; it also opens doors to scale these benefits across very different educational environments (Dr. Ejjami R). But we need to be realistic about the ethical implications. There is a genuine risk that biased algorithms could make existing inequalities in education even worse. Dealing with this requires a firm commitment to fair access. We must ensure that rolling out AI focuses on inclusivity and addresses the specific hurdles faced by underprivileged communities (Imohimi EO, 2025). In the end, measuring success is about balancing the educational gains with ethical responsibility, giving us a complete picture of AI's role in the classroom.

I. Future Research Directions

As AI continues to settle into our educational systems, future research needs to zero in on a few critical areas to truly optimise cognitive design theory. One potential path is exploring the framework found in (Sposato M et al., 2025), which highlights the link between cognitive amplification and collaborative learning within AI-enhanced coaching. This could offer us valuable clues on how to personalise learning experiences while keeping students genuinely engaged. On top of that, research really must focus on the challenges of ethical governance and adaptive evolution to ensure these technologies are used responsibly in schools. The gap in systematic overviews shown in (Abdullahi U et al., 2025) underlines just how urgent it is to explore trends in AI-driven personalised learning, along with the data privacy and ethical concerns that come with it. Addressing these areas will not only clarify AI's impact on teaching but also guide us toward stronger implementation strategies for future educational frameworks.

VI. Conclusion

Looking at Cognitive Design Theory in the context of AI-powered education reveals critical insights into how technology can fundamentally improve learning. As these advancements reshape our schools, it is essential to align new innovations with

actual pedagogical needs to ensure they support effective teaching. The focus must be on harmonising technology with educational goals, as existing and future tools have the power to inspire new ways of learning (Holland et al., 2016). Real-world examples of expert systems also remind us that an integrative approach is key. We need to balance technical development with organisational realities to prevent potential disruptions (Beuschel et al., 1991). By applying Cognitive Design Theory, we gain a robust framework to harness the full potential of AI, creating a more adaptive and personalised journey for students.

A. Summary of Key Points

Integrating Cognitive Design Theory with AI-powered education gives us a framework that improves learning by making sure the technology actually supports our teaching goals. It is about adapting the tech to fit the education, not the other way round, which helps create an environment where learners can truly engage and understand (Holland et al., 2016). Also, using interactive storytelling in these systems adds so much to the experience. It builds a real connection between students and the content, often using cultural heritage to make the context come alive (Falco D et al., 2017). By mixing traditional teaching with advanced technology, Cognitive Design Theory equips educators with the tools to create immersive experiences that go far beyond

the classroom. The goal is to help diverse learners remember more and stay curious. In the end, matching cognitive principles with AI capabilities is essential if we want to build educational frameworks that really work.

B. The Importance of Integrating Cognitive Design

Integrating cognitive design into AI-powered educational systems is vital for improving learning outcomes and sparking real engagement. By grounding educational strategies in cognitive principles, these systems can respond adaptively to different student needs, creating a truly personalised learning experience. This is perfectly illustrated by the Adaptive Personalisation Theory of Learning (APT) model. It uses AI algorithms to tailor content and assessments in real-time, which helps improve motivation and knowledge retention (Dr. Ejjami R). Furthermore, as the educational landscape shifts with new technology, the role of teacher cognition is becoming more significant than ever. The way AI influences how educators process information and make decisions requires us to look carefully at digital tools and their cognitive implications (Valizadeh G et al., 2025). Consequently, integrating cognitive design not only improves the effectiveness of AI applications but also helps educators navigate complex learning environments with confidence.

C. Future of AI in Educational Systems

When we look at where artificial intelligence (AI) is taking education, the real excitement lies in personalised learning. By leaning on cognitive design theory, these technologies can sift through massive amounts of data... looking at performance, preferences, and behaviour... to tailor the experience to exactly what a student needs. That sort of adaptability does more than just enrich the process; it actually boosts motivation. Students engage more when the curriculum feels aligned with their specific style and pace. Plus, these systems can create a much more accessible environment, ensuring learners with diverse backgrounds and abilities are properly supported. We cannot ignore the challenges, though. Making this work means tackling ethical issues head-on, from privacy concerns to the risk of bias in the algorithms (Asrifan et al., 2025-07-03). The promise is there, but we need to be thoughtful about how we bring it to life.

D. Recommendations for Educators

Bringing Cognitive Design Theory into AI-powered education means we need to give educators tailored advice to help them create effective learning environments. It is crucial to prioritise culturally sensitive teaching practices because sparking that internal drive in students is what really boosts engagement and

results. This approach sits well with evidence on motivational interviewing, which suggests we can stimulate behavioural change by addressing unique community needs, as (N/A, 2020) notes. Furthermore, teachers should lean into technology, like the programming language Scratch, to help students believe in their own potential within STEM subjects. Running programmes that link computational thinking to real-world applications has been shown to raise student confidence and academic performance. This underscores just how vital constructive feedback and learning through iteration are in a classroom setting (Bean et al., 2016). By adopting these strategies, educators can build a more inclusive space that truly resonates with diverse groups of students.

E. Implications for Policy Makers

For policymakers looking at AI-powered education systems, cognitive design theory is a massive piece of the puzzle. With schools bringing more artificial intelligence into the classroom to boost learning, we have to think about the cognitive frameworks that make these technologies tick. Grasping concepts like constructivist learning theory and cognitive load theory is essential here. These models explain how students actually engage with digital tools and absorb information in an AI-enhanced world (Bozkurt et al., 2024). Also, given how fast AI changes, policymakers need to stay in the loop on the principles driving

these systems, like decision-making and statistical learning (Dewey et al., 2015). It comes down to building policy on solid evidence and encouraging schools to collaborate with AI developers. That is how we ensure we maximise the benefits of these tools while keeping education fair and accessible for everyone.

F. The Role of Stakeholders in Implementation

When it comes to rolling out AI in education, the technology itself is only half the story. To make sure these systems actually work and stick around for the long haul, we have to look at the people involved. We are talking about a mix of stakeholders here: educators, students, administrators, parents, and the developers themselves. Each group brings a different perspective to the table, and those insights are what shape how the applications are designed and deployed. Think about the educators first. They are the ones ensuring the tech actually aligns with teaching goals rather than just being a flashy distraction. Then you have the students, who offer a reality check on the learning experience, showing us why user-centred design matters so much in practice. Administrators play a vital role too, as they are the ones securing the resources and training that empower teachers to use these systems with confidence. Even getting feedback from parents helps build a collaborative atmosphere where new technology is

accepted rather than feared. Ultimately, success depends on all these groups pitching in and working together, ensuring that the strategies we design actually meet the diverse needs of the educational community (Mr.sandeep rajani, 2025-09-24).

G. Final Thoughts on Cognitive Design Theory

As we wrap up our exploration of Cognitive Design Theory in AI-powered education, it is important to recognise that cognitive theories do double duty. They inform both the design of the technology and the teaching approach itself. The way Intelligent Tutoring Systems (ITS) adapt and respond can genuinely enhance learning by easing unnecessary cognitive load and encouraging deeper engagement through tailored interactions (Liu Y, 2025). Yet, for all this progress, we cannot overlook the necessity of human oversight. Traditional teaching fosters vital social interactions and metacognitive skills that AI simply cannot fully replicate. This is why hybrid models are so important; they blend AI capabilities with human instruction, optimising cognitive resources while ensuring the learning environment stays rich. Furthermore, emerging methods like Cognitive Echo show us the potential of using AI to simulate learner cognition, offering fresh insights into cognitive processes that can refine how we teach and conduct research (Zheng L et al., 2025).

H. Call to Action for Further Research

We are seeing cognitive design theory slowly find its way into AI education tools, but honestly, we are really just scratching the surface here. It is vital that we keep advocating for more research in this space. We do not just need to polish the models we already have; we need to uncover completely new ways that adaptive technology can actually wake up the learning experience. Think about what happens when we really dig into how the brain ticks alongside what AI can do. That is where the innovation happens. It is how we build methods that work for all sorts of classrooms and support the unique needs of every student. This cannot be a solo mission, though. We need to get education, psychology, and artificial intelligence in the same room. That cross-pollination is the only way to build frameworks that genuinely support learning (Munawar et al., 2025-06-30). If we put the effort in now, we are not just upgrading software. We are evolving education itself. We are ensuring these systems help learners think deeper and navigate the complex digital world we are all living in.

I. Closing Remarks on the Future of Education

To wrap things up, the future of education is ready for a real transformation, driven by bringing cognitive design theory into our AI systems. This shift puts the focus on personalisation and

adaptability, allowing schools to cater to the specific ways different people think and learn. As AI technology keeps evolving, it offers us new ways to improve engagement and spark critical thinking, making the acquisition of knowledge feel much more meaningful . That said, it is vital that we tackle the ethical concerns and make sure access is fair. We want to ensure all students, not just a few, can benefit from this kind of tailored learning. Ultimately, using cognitive design principles alongside AI has the power to democratise education, making it more inclusive for everyone. The way these elements come together will define the educational landscape, setting the stage for a brighter and more enriching future (Wang et al., 2025).

References

- Abdellatif, Mohamed Sayed, Al-Osail, Abdulaziz Faleh, Alagiri, Mohamed Taha Abd Alkhaleek, Assiry, et al. (2025) Leveraging artificial intelligence for enhanced electronic course design and student achievement: Unlocking the potential of AI in education. doi: https://core.ac.uk/download/666022161.pdf
- Agatova, Olga, Latipova, Liliya (2025) Exploring AI-powered personalized learning in universities. doi: https://core.ac.uk/download/646078500.pdf
- Aji, Wisnu Nugroho, Budiyono, Sri, Sukini, Sukini, Suseno, et al. (2025) Digital media and artificial intelligence in teaching Bahasa Indonesia: Realities, potentials, and challenges. doi: https://core.ac.uk/download/673835329.pdf
- Alkhasawneh, Sani (2025) AI-Driven Personalized Mathematics Learning Through Interactive Mobile Platforms: Effects on Achievement and Motivation. doi: https://core.ac.uk/download/669655003.pdf
- Apesoa-Varano, Ester Carolina, Gladstone, Caroline, Kim, Katherine K, Lindeman, et al. (2020) Technology and Caregiving: Emerging Interventions and Directions for Research. doi: https://core.ac.uk/download/323070528.pdf
- Asrifan, Andi (2025) Human-Centered Learning Design in the AI Era. IGI Global. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=VQ9sEQAAQBAJ&source=gbs_api
- Baars, Bernard J., D'Mello, S.K., Franklin, Stan, Ramamurthy, et al. (2006) A Cognitive Science Based Machine Learning Architecture. doi: https://core.ac.uk/download/pdf/86954.pdf

- Baines, Ed, Cukurova, Mutlu, Holmes, Wayne, Luckin, et al. (2017) Solved! Making the case for collaborative problem-solving. doi: https://core.ac.uk/download/84342261.pdf
- Bean, Nathan H., Feldhausen, Russell, Weese, Joshua L. (2016) The impact of STEM experiences on student self-efficacy in computational thinking. doi: https://core.ac.uk/download/77980044.pdf
- Behringer, R, Sinclair, G (2013) Proceedings of the International Workshop on EuroPLOT Persuasive Technology for Learning, Education and Teaching (IWEPLET 2013). doi: https://core.ac.uk/download/29018755.pdf
- Beuschel, Werner (1991) The rationale of development practices for expert systems : an empirical investigation. doi: https://core.ac.uk/download/287623228.pdf
- Bozkurt, Aras, Damaševičius, Robertas, Garcia, Manuel B, Goi, et al. (2024) Understanding Student Engagement in AI-Powered Online Learning Platforms: A Narrative Review of Key Theories and Models. doi: https://core.ac.uk/download/664703327.pdf
- Cao, Yujia (2008) An information assistant system for the prevention of tunnel vision in crisis management. doi: https://core.ac.uk/download/pdf/11468395.pdf
- Carlos Goncalves, Jose Carlos Dias Rouco (2025) Proceedings of the International Conference on AI Research. Academic Conferences and publishing limited. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=YCI9EQAAQBAJ&source=gbs_api
- Carmen del Rosario Navas Bonilla, Luis Miguel Viñan Carrasco, Jhoanna Carolina Gaibor Pupiales, Daniel Eduardo Murillo Noriega (2025) The Future of Education: A Systematic Literature Review of Self-Directed

Learning with AI. Future Internet. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/52f76226e17bdd667ad35988decac4118313593e

- Clements, Douglas H, Gobert, Janice, Ketelhut, Diane J, Lester, et al. (2012) New measurement paradigms. doi: https://core.ac.uk/download/36780233.pdf
- Constantine Andoniou (2025) Rewiring Education for a Super-Smart Society: Cognitive Integrity, AI Ethics, and the Future of Knowledge. Computing&AI Connect. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/69a0694177b174a07c17a06eb0897a7d4eb0bd64
- Criswell, D., Gonzales, D., Heer, E. (2025) Automation and robotics for the Space Exploration Initiative: Results from Project Outreach. doi: https://core.ac.uk/download/pdf/42812438.pdf
- Dal Falco, Federica, Vassos, Stavros (2017) Museum Experience Design: A Modern Storytelling Methodology. doi: https://core.ac.uk/download/153363274.pdf
- Dewey, Dan, Russell, Stuart, Tegmark, Max Erik (2015) Research Priorities for Robust and Beneficial Artificial Intelligence. doi: https://core.ac.uk/download/83234142.pdf
- Diego Figueiredo, Matthew Schonewille (2025) Instructor-centered case generation with GenAI: a design-based exploration. Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/63c6d206a7e94c1163ae3b4a94154ec063c23aa7
- Dinesh Deckker, Subhashini Sumanasekara (2025) CHATGPT AND THE EVOLUTION OF AI-POWERED TUTORING SYSTEMS. EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and

Educational Management. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/9059558bd90f272092b94ada122a4159208eb8ed

- Doumanis, Ioannis, Smith, Serengul (2015) Evaluating an intelligent Q&A system for mobile cultural learning. doi: https://core.ac.uk/download/42489636.pdf
- Edwin Ohiorenuan Imohimi (2025) Developing AI-Powered Adaptive Learning Systems for Improving Educational Outcomes in Underserved Communities. Volume(Volume-09, Issue-05), pp-227-238. American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR). doi: www.ajhssr.com
- Eleni Vasilaki, A. Mavrogianni (2025) Extending Cognitive Load Theory: The CLAM Framework for Biometric, Adaptive, and Ethical Learning. Psychology International. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/293abf619f4b1677c38c16a2a4ba63d2a8b90d54
- FattahiBavandpour, Reza (2024) Advancing education with large language models : a systematic review of potential, limitations, and business opportunities. doi: https://core.ac.uk/download/630299478.pdf
- Gang Li, Changfang Shu (2025) Human-Computer Interactive Design of Education Information Recommendation System for Private Colleges Based on AI-Powered CAD Technology. Volume(22(S6)), 251-263. Computer-Aided Design & Applications. doi: https://doi.org/10.14733/cadaps.2025.S6.251-263
- Ghadah Al Murshidi, Areej ElSayary, Karim Ragab, Ahmed Al Zaabi (2025) Understanding teachers' adoption of AI: Insights from innovation diffusion and social cognitive theories. Volume(Vol 24, Article 35). Journal of

Information Technology Education: Research. doi: https://doi.org/10.28945/5643

- Giti Valizadeh, Reza Sahmaniasl (2025) Revisiting Teacher Cognition in the Digital Age: Intersections of Belief, Technology, and System Design. Volume(06, 02), 69-77. Journal of Frontiers in Multidisciplinary Research. doi: www.multidisciplinaryfrontiers.com
- Gkintoni, H. Antonopoulou, Andrew Sortwell, C. Halkiopoulos (2025) Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy. Volume(15). Brain Sciences. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/3813deab1d3cdfe24fc0daeda81f0df5dda9f7bc
- Graesser, King, A. King, King, O'Donnell, A. Stolcke, A. Weinberger, et al. (2008) Analyzing collaborative learning processes automatically. doi: https://core.ac.uk/download/12173385.pdf
- Harwood, Tracy, Maltby, John, Mukaetova-Ladinska, Elizabeta (2019) Role of Artificial Intelligence (AI) art in care of ageing society: focus on dementia. doi: https://core.ac.uk/download/228191193.pdf
- Hawley, Scott H. (2019) Challenges for an Ontology of Artificial Intelligence. doi: https://core.ac.uk/download/187718197.pdf
- Hayat Ullah, Sajid Anwar, Shah Nawaz Khan (2024) Enhancing English Language Acquisition through ChatGPT: Use of Technology Acceptance Model in Linguistics. Journal of English Language, Literature and Education. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/2b81d7afdb155d505d198328b170d6cc035b8985

- Holland, Simon (2016) Harmony and Technology Enhanced Learning. doi: https://core.ac.uk/download/82983114.pdf
- Irfan Syafie Nor Afian, L. Salahuddin, Ariff Idris, Fiza Abdul Rahim (2025) AI-Powered Tutoring System for Automatic Notes Summarization and Quiz Generation. International Journal of Research and Innovation in Social Science. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/eda854e818415c941d0051ede67e2ecafab52333
- Jing, Fan (2024) AI psychotherapists and positive psychology : a systematic literature review of current literature and future directions. doi: https://core.ac.uk/download/652900005.pdf
- Kabir, Zian Shah (2025-11-20) Innovative Decision-Making in Engineering: The Role of Cognition, Heuristics, and Human Factors. IGI Global. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=-saaEQAAQBAJ&source=gbs_api
- Karuppasamy L, Franklin Jino R. E., Saravanan P, Sivarajan M, Sabarish R, S. A (2025) Design and Implementation of an AI-Powered Web Application for Personalized Education Pathways. 2025 3rd International Conference on Artificial Intelligence and Machine Learning Applications Theme: Healthcare and Internet of Things (AIMLA). doi: https://www.semanticscholar.org/paper/f5f98b540efd1edcfad92f051f1c4144dc8bc367
- Kaushal Kumar Maurya, Ekaterina Kochmar (2025) Pedagogy-driven Evaluation of Generative AI-powered Intelligent Tutoring Systems. Volume(abs/2510.22581). ArXiv. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/6c4ecbacf5265f6b316ade5226a10f43a0a00488

- Kenny, Claire, Pahl, Claus (2008) The future of technology enhanced active learning – a roadmap. doi: https://core.ac.uk/download/11310864.pdf
- Khritish Swargiary (2025) Enhancing Adaptive Learning Through Spectrum of Individuality Theory: A Neuroplasticity-Informed AI Approach to Dynamic Behavioral Modeling in Education. LatIA. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/adae0e3e2a2e4fb38f829fd648a41d74661676a5
- Longwei Zheng, Anna He, Changyong Qi, Haomin Zhang, Xiaoqing Gu (2025) Cognitive Echo: Enhancing think-aloud protocols with LLM-based simulated students. British Journal of Educational Technology. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/4c7b4d066fce6f7f6d8f8ee75e7d0cf245ac1e08
- Martin Sposato, Eduardo Carlos Dittmar (2025) The AI-powered future of digital transformation: enhancing organizations and leadership development. Journal of Work-Applied Management. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/f3021947f0eee030484038eccf0381af550adb52
- Muhammad Naveed Babur (2025) AI in Education: A Luxury or a Necessity for Developing Nations?. Journal of Biological and Allied Health Sciences. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/a4bb3ea80800fd22b1450064744eb65d81e51e8c
- Munawar, Saima, Naveed, Nasir (2025) AI-Powered Educational Games and Simulations. IGI Global. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=bQ9sEQAAQBAJ&source=gbs_api

- Na Meng, Mazzlida Mat Deli, Ummu Ajirah Abdul Rauf (2025) Educational Technology and AI: Bridging Cognitive Load and Learner Engagement for Effective Learning. Sage Open. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/f9242b76a9da4594d5260878ec6b33a660d59814
- Peter A. Okebukola (2025) AI and Curriculum Development for the Future. Volume(Volume 2). doi: https://eprints.gouni.edu.ng/4428/1/Volume%202-AI%20and%20Quality%20Higher%20Education%20Handbook-January%202025.pdf#page=422
- Rabie Adel El Arab, Omayma Abdulaziz Al Moosa, M. Sagbakken, Ahmed Ghannam, Fuad H. Abuadas, Joel Somerville, Abbas Al Mutair (2025) Integrative review of artificial intelligence applications in nursing: education, clinical practice, workload management, and professional perceptions. Volume(13). Frontiers in Public Health. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/70ec8520a5d759e4f56c3403e18cd314f8abef80
- Rachid Ejjami (2025) The Adaptive Personalization Theory of Learning: Revolutionizing Education with AI. Journal of Next-Generation Research 5.0. doi: www.jngr5.com
- Ruhit Bardhan , Acharya Kandarp (2025-01-20) REIMAGINING HIGHER EDUCATION WITH AI. Krishna Publication House. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=v0BAEQAAQBAJ&source=gbs_api
- sandeep rajani (2025-09-24) Educating with intelligence. Geh press. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=uVqJEQAAQBAJ&source=gbs_api

- Shou-Tzu Han (2025) Narrative-Centered Emotional Reflection: Scaffolding Autonomous Emotional Literacy with AI. Volume(abs/2504.20342). ArXiv. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/1ad10d51b281dd8335db542c743a655249da9316
- Simone Phillips (2025) Assessing Educational Recovery in Urban Schools Post-Pandemic: A Comparative Analysis of Standardized Test Performance (2017–2024). The International Journal of Science & Technoledge. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/d278b824ca46e945541695b1afada21c9e353c61
- SLodhi, Shoaib Lodhi (2025) Integration of AI in STEM Education, Addressing Ethical Challenges in K-12 Settings. Volume(abs/2510.19196). ArXiv. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/b3da3626e87128ff73cf23d7f867609c06cf5812
- Souvik Pal, Álvaro Rocha (2025-06-24) Proceedings of 4th International Conference on Mathematical Modeling and Computational Science. Springer Nature. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=-DBoEQAAQBAJ&source=gbs_api
- Stamatios Papadakis (2025) AI in Early Education. John Wiley & Sons. doi: http://books.google.com/books?id=_2qPEQAAQBAJ&dq=Cognitive+Design+Theory+in+AI-Powered+Educational+Systems+for+Teacher+Training+and+Professional+Development&hl=&source=gbs_api
- Sunda Ariana, Herdiansyah, Negara, Adam Faturahman, Aulia Rahma Dina, Nova Syahrani Arasid (2025) AI-Powered Adaptive E-Learning to Improve Accessibility for Diverse Learner Demographics. 2025 4th International

Conference on Creative Communication and Innovative Technology (ICCIT). doi: https://www.semanticscholar.org/paper/0da5e8b343a30fddf7976e97952d208e7b75c89c

- The Influence of AI-Powered Personalized Feedback Systems on Motor Skill Development and Self-Efficacy in PE Learning among University Students in Heilojiang, China (2025). Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/06b966718cb9bde9249d5b1f99912380b4ffd123
- Usman Abdullahi, Khadeem Ali Dhahi Al-Amrani, Mohamad Sukeri Khalid, Ahmad Mohamed Martadha (2025) Revolutionizing education through AI-powered personalized learning: A systematic literature review. Multidisciplinary Reviews. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/bccf4ba27733136fc59ab536c84ff1986dcd0960
- Wang, Viktor (2025) AI, Personalization, Equity, and the Future of Learning. IGI Global. doi: https://play.google.com/store/books/details?id=2lNxEQAAQBAJ&source=gbs_api
- Yong Azrina Ali Akbar, Azyyati Anuar, Rosliza Md Zani, Fatihah Norazami Abdullah, Elixon Sunian @ Elixson Sulaiman (2024) Exploring the Scholarly Landscape: AI Teaching and Learning in Adult Education. Volume(Vol. 13, Issue 1), 390-392. INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH IN PROGRESSIVE EDUCATION AND DEVELOPMENT. doi:

https://pdfs.semanticscholar.org/6503/9dc25615ef4d38735179b8baeae63c924b5f.pdf

- Yuxin Liu (2025) Cognitive Load Effects of AI Tutoring Systems Compared to Traditional Instructional Methods. International Journal of Social Sciences and English Literature. doi: https://www.semanticscholar.org/paper/e5bf66fdd35cff89ef7da10ba7f70e2807b6c6c3.