



إيسيسكو
ICESCÖ

المجلة الإيسيسكو للأبحاث العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للترابطة والعالم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 5726-3007
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 5734-3007

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

مكتبة الشيخ الشيخ

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للثَّربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورية علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي
للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتسم البحث بالجِدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافةً إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزبة.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكنوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

7	عمر زكريّا مندو الموازنة بين القراءات في "المحتسب" لابن جني: قراءة في معايير المفاضلة
41	علاء عبد العزيز عوده بلاغة الصورة الحسيّة في نماذج من الحديث النبويّ
71	زكرياء الخوة السياق البياني وأثره في تأويل الخطاب الديني: الخطاب النبويّ أمودجاً
105	إيتسام عامر، محمد صالح أثر اللغة العربيّة في الأحكام القانونيّة: قراءة دلاليّة تحليليّة مع التطبيق على نماذج من أحكام القضاء الليبيّ
145	مصطفى إبراهيم شعيب إبتسام عامر، محمد صالح التّصوّر المعرفي للتأثير والتأثر بين اللّغتين العربيّة والإنكليزيّة في "معجم كأس العالم في قطر" لأحمد الجنابي: قراءة تحليليّة في ضوء اللّسانيّات المعرفيّة
177	محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار مصطفی إبراهيم شعيب آليات تدريس الاستعارة لتعلّمي العربيّة لغةً ثانية: مقارنة لسانیّة معرفيّة
205	مؤمن العنّان محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار الدّمج الثقافيّ في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها: معايير ومؤشّرات ونماذج قیاسيّة
243	البراء المقداد، عرفان عبد الدائم مؤمن العنّان تعليم اللغة العربيّة لوارثيها في بيئات اللّجوء من منظور الآباء السّوريّين في تركيا
285	يوسف إسماعيلي البراء المقداد، عرفان عبد الدائم الانزياح اللّغويّ للمتعلّم بين الفصحى والدّارجة وآليات توظيفه تعليميّاً في المملكة المغربيّة
313	سلامة بيومي، ستي سلوى محمد نور يوسف إسماعيلي تدريس القواعد النّحويّة العربيّة وفق المنهج التّكامليّ: قراءة تحليليّة من منظور المدرّسين



آليات تدريس الاستعارة لتعليم العربية لغة ثانية مقاربة لسانية معرفية

محمد ناجي*، أنس ملموس**، عادل غرار***

مُستخلص

يهدف هذا البحث إلى بيان مكانة الأدب العربي في الارتقاء بالكفاءة اللغوية لتعليم العربية لغة ثانية، فضلاً عن إكسابهم مجموعة من الأنماط اللغوية التي تزيد من قدرتهم التعبيرية والتواصلية، ويعنى البحث بإبراز كيفية تدريس المتعلمين الأجانب الأساليب البلاغية العربية بعامة، والاستعارة بخاصة، ويعتمد المنهج الوصفي في اقتراح مجموعة من السيوروات العملية والإجرائية التي تُمكن من تلافي التحديات التعليمية الحاصلة على مستوى هذا الجانب، بما يرتقي بالعملية التعليمية التعلُّمية لدى معلم العربية ومتعلِّمها، ومن أبرز ما توصَّل إليه البحث تأكيده ما تضطلع به الكليات الذهنية المشتركة في تدريس البلاغة العربية بعامة، وإمكان اعتماد الترجمة عبر مقابلات استعارية من اللغة الهدف لتعليم البلاغة العربية؛ للحدِّ من التحديات التعليمية التي تعترض متعلمي العربية لغة ثانية، ومن ثمَّ يمكن الاستفادة من هذا المقترح لتطوير المناهج المعتمدة لهذه الفئة من المتعلمين، وتطبيق هذه التجربة على متعلِّمي اللغة العربية في إطار المحاضرات العلمية والدراسات المقارنة بين اللغات مستقبلاً.

مفاتيح البحث: تعليم العربية لغة ثانية، الأدب العربي، الأساليب البلاغية، الاستعارة، اللسانيات المعرفية

* أستاذ التعليم العالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل، المملكة المغربية، naji.casablanca@gmail.com.

** أستاذ التعليم العالي، محاضر في المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة شعيب الدكالي، المملكة المغربية، malmousanas@gmail.com.

*** باحث في سلك الدكتوراة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل، المملكة المغربية، adilghrar@gmail.com.



Mechanisms for Teaching Metaphor to Learners of Arabic as a Second Language: A Cognitive Linguistic Approach

Mohamed Naji^{*}, Anas Malmous^{**}, Adil Ghrar^{***}

Abstract

This study aims to highlight the role of Arabic literature in enhancing the linguistic competence of learners of Arabic as a second language. In addition, it seeks to equip them with a range of linguistic patterns that enrich their expressive and communicative abilities. The research also focuses on illustrating how rhetorical styles in Arabic, particularly metaphor, can be taught to foreign learners of Arabic. Using a descriptive methodology, the study proposes a set of practical and procedural mechanisms designed to overcome the pedagogical challenges and difficulties encountered in this area, thereby improving the teaching and learning process for both instructors and learners of Arabic. One of the study's key findings is its emphasis on the vital role of shared cognitive faculties in teaching Arabic rhetoric in general. It also highlights the potential of employing translation through metaphorical correspondences from the learners' target language as a means of mitigating the educational difficulties faced by learners of Arabic as a second language. This proposal, therefore, offers a valuable contribution to the development of curricula designed for this learner demographic and applying this approach to Arabic language learners in the context of academic lectures and future comparative linguistic studies.

Keywords: *Teaching Arabic as a second language, Arabic literature, rhetorical styles, metaphor, cognitive linguistics*

^{*} Professor at the Faculty of Arts and Humanities, Moulay Ismail University, Morocco, naji.casablanca@gmail.com.

^{**} Lecturer at the Higher School of Education and Training, Chouaib Doukkali University, Morocco, malmousanas@gmail.com.

^{***} Doctoral Candidate, Faculty of Arts and Humanities, Moulay Ismail University, Morocco, adilghrar@gmail.com.

مُقَدِّمة

يعرف مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً إقبالاً متنامياً يرتبط في جوهره بمجموعة من العوامل المتنوعة، التي يدخل فيها العام والاعتیادي، ونقصد هنا تعليم اللغة العربية للحياة، كما يدخل فيها الخاص والمحدّد، ونعني بذلك تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

ويدخل تدريس الأدب العربي في صميم تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، لأنه يتمّ عبر برامج مضبوطة دقيقة تراعي عدة جوانب، منها الفئة، ومستوى المستهدفين، علاوة عن تلبية حاجات متعلمي هذا الفرع الخاص من اللغة.

ويكتسي مجال تدريس الأدب العربي لمُتعلِّمي العربية لغةً ثانيةً أهمية قصوى تتمثل في أنه يمثّل مدخلاً نحو تمكين متعلمي العربية من تذوّق مجموعة من الأساليب اللغوية، على غرار التشبيه والاستعارة، وذلك من أجل الارتقاء بالكفاءتين التواصلية والتعبيرية لدى هذه الفئة من المتعلمين، وإكسابهم القدرة على استيعاب البنية الثقافية للناطقين باللغة المدروسة من منظور لساني معرفي.

وبناء على ما سلف، ينطلق هذا البحث من مجموعة من التساؤلات الجوهرية، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- كيف تمكّن موقعُ تدريس الأدب ضمن برامج تعليم العربية لغةً ثانيةً؟
 - ما أبرز التحديات التي تعترض تدريس الاستعارات العربية لمُتعلِّمي العربية لغةً ثانيةً؟
 - ما أبرز الحلول المقترحة للارتقاء بتدريسها لهذه الفئة من المتعلمين؟
 - ما مكانة الدراسات اللسانية المعرفية المتصلة بالترجمة في ذلك؟
- وللإجابة عن هذه التساؤلات، نشعر بالحديث عن مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً، مستعرضين أبرز أُسسها العلمية والعملية التي تتم بها عملية تعليم اللغة العربية وتدريب مكوناتها وعناصرها المختلفة، وبعد ذلك نتطرق إلى تدريس الأدب في ضوء تعليم العربية لغةً ثانيةً، وذلك بإبراز العمليات الإجرائية التي يتمّ بموجبها تدريس الأدب العربي للمتعلمين الأجانب، مع استعراض ما للارتقاء بالكفاءة اللغوية من مكانة لدى هؤلاء المتعلمين، ثم نبيّن آليات تدريس الأساليب البلاغية - مركزين على مفهوم الاستعارة - من منظور لساني

معرفي، مع إبراز أهم التحديات التي تعيق تدريس الأساليب البلاغية، وتقديم الآليات التعليمية المناسبة التي يمكن اعتمادها في تدريس الاستعارات العربية صفيًا، عبر إدخال تعديلات على تصوُّرنا لعملية الترجمة في هذا الصدد، مؤكدين أن الاستعارة عمليات ذهنية، أكثر منها أسلوبًا لغويًا بلاغيًا يتَّصف بالبُعد الجمالي فقط.

تعليم العربية لغةً ثانيةً

يُعَدُّ مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً من أبرز المجالات التي تدرج ضمن انشغالات اللسانيات التطبيقية، وذلك أنه مجال بحثي بِنْيي تتقاطع فيه مجموعة من التخصصات التي تتكامل فيما بينها، ويتداخل فيها اللساني والنفسي والتربوي، بل الاجتماعي والاقتصادي أيضًا. وقد بات من المعلوم أن منسوب الإقبال على تعلُّم اللغة العربية يعرف تناميًا مستمرًا، وذلك بالنظر إلى القيمة الاعتبارية التي تضطلع بها اللغة العربية، بالإضافة إلى تبوُّلها مكانة متقدمة في تصنيف اللغات العالمية المعروفة، لأنها وسيلة تتحقق بموجبها مجموعة من الأغراض التي تتخذ طابعًا عامًا (تواصلًا)، أو خاصًا (إعلاميًا، تجاريًا، دبلوماسيًا، سياسيًا، ثقافيًا... إلخ).

ويروم تعليم أيِّ لغة - بما فيها اللغة العربية - تنمية مهارات لغوية محدَّدة، تنقسم إلى مهارات استقبالية تمثِّلها مهارتا الاستماع والقراءة، ومهارات إنتاجية تعكسها مهارتا المحادثة والكتابة، وترتبط هذه المهارات فيما بينها وفق إطار تكاملي، وينتج عن تكاملها وتداخلها تحقُّق الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، وتكون تنمية هذه المهارات وترقيتها باتخاذ طرق وأساليب تعليمية تعمل على تحقيقها وإشباعها.

وهذا ما يؤكده أحد الباحثين، إذ يصرح بأن غاية تعليم العربية لغةً ثانيةً تتحدَّد عبر الدفع بالمتعلم الأجنبي نحو معرفة الخصائص اللسانية التي تمتاز بها اللغة العربية وإدراكها، وذلك وفق مستوياتها اللغوية (الصوتي، الصرفي، المعجمي، النحوي، الدلالي)، بالإضافة إلى تمكين المتعلم من تحقيق كفاءته وطلاقته اللغوية بناءً على إتقانه المهارات اللغوية الأربع.¹

¹ انظر: أنس ملموس، "علاقة اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، في: اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية (فاس: مؤسسة مقاربات، 2022)، ص 151.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تعليم العربية لغةً ثانيةً يتمُّ عبر مجموعة من الطرائق والأساليب التعليمية التي تتنوع بتنوع المهارات اللغوية، وذلك أن تنمية مهارة القراءة تتمُّ عن طريق اعتماد مجموعة من الطرائق التعليمية التي تراعي خصائص المهارة، وكذا الطرائق والأساليب التعليمية تختلف باختلاف مكونات اللغة وعناصرها، والطرائق الموجهة لتدريس مكوّن المفردات مثلاً تختلف تمامًا عن الطرائق الخاصة بتدريس القواعد أو التعبيرات والتراكيب اللغوية.

وتعرّف مداخل تعليم اللغة العربية تنوعًا وتعددًا بسبب تنوع دوافع متعلميها الأجانب وحاجاتهم من تعلّمها، إذ نجد بعضهم يعنى بتعلّم اللغة العربية للتواصل اليومي، ومنهم من يتطلعون إلى تعلّم اللغة العربية لأغراض خاصة مهنية أو علمية، وذلك وفق ميولهم وحاجاتهم التعليمية، وهذا يتفق مع ما قدّمه علي مذكور وإيمان هريدي؛ إذ ذكرا أن هناك:

- من يتعلّم العربية من الناطقين بغيرها لفهم القرآن الكريم.
 - ومن يتعلّمها لدراسة الثقافة الإسلامية.
 - ومن يتعلّمها بغرض الالتحاق بالدراسات العربية والإسلامية في المعاهد والجامعات في البلاد العربية أو الإسلامية أو غيرها.
 - ومن يتعلّمها من أجل الحياة والعيش في البلاد العربية.
 - ومن يتعلّمها لأغراض خاصة سياسية، أو اقتصادية، أو تجارية، أو عسكرية، أو قانونية، أو طبية، أو هندسية، أو دبلوماسية، أو إعلامية، أو سياحية... إلخ.¹
- ويمكن القول بعامة إن مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً واعدُّ يعرف موجة إقبال مستمرة، بسبب تزايد الطلب على تعلّم اللغة العربية، بناء على دوافع وحاجات محدّدة، وهو يقوم على عدة أُسس:

- منها ما يتصل بالجانب اللساني الخاص باللغة العربية وفق مستوياتها اللغوية.
- ومنها ما يتصل بالجوانب التعليمية التي ترتبط بالبرامج التعليمية والطرائق والأساليب التعليمية، وذلك لتيسير عملية تعليم اللغة العربية وإشباع حاجات متعلميها.

¹ انظر: علي مذكور، إيمان هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006)، ص 4.

تدريس الأدب العربي

يضطلع تدريس الأدب بأهمية بالغة ضمن مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً، وذلك أنه يدخل ضمن السيرورات التعليمية التي ترتقي بالمهارات اللغوية لمُتعلِّمي اللغة العربية الأجانب، فضلاً عن أنه يمثّل سبيلاً تعليمياً مناسباً لتنمية كفاءتهم التعبيرية بتملُّكهم العناصر اللغوية عبر نصوص أدبية إبداعية.

وجدير بالذكر أن الأدب يُدرّس ببرامج خاصة تندرج ضمن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة علمية، نظراً إلى أن أيّ دراسة للأدب تؤسّس على توجُّه المتعلمين نحو هذا القسم؛ بناءً على حاجات لغوية وعنايات ثقافية أو علمية محدّدة، وهذا ما يؤكده التقسيم الذي قدّمه رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة لبرامج تعليم العربية لغةً ثانيةً، التي تنقسم بعامّة إلى نوعين:¹

- برامج لتعليم العربية للحياة، وهي البرامج العامة التي ينخرط فيها جمهور متعدّد الصفات لا يهدف من تعلُّمه العربية إلا إلى الاتصال بالعربية في مواقف الحياة المختلفة.

- برامج لتعليم العربية لأغراض خاصة، وهي البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة خاصة وحاجات محدّدة، وتتعدّد أنواع هذه البرامج الأخيرة، فمنها العربية لأغراض علمية (AAP)، والعربية لأغراض وظيفية (AOP)، والعربية لرجال الأعمال (ABP)، ومنها العربية لرجال التربية (AEP)، وغيرها.

وما نؤكد عليه في هذا الإطار؛ أن تدريس الأدب العربي والبلاغة والاستعارة لمُتعلِّمي العربية لغةً ثانيةً، يمكن تضمينه ضمن تعليم العربية لأغراض خاصة، إذ إن كلّ ذلك يُدرّس عبر منهجية مضبوطة، فضلاً عن أنه يكون موجَّهاً إلى فئة محدّدة من المتعلمين تتمثّل دوافعهم وحاجاتهم من تعلُّم اللغة العربية في تنويع مصادر قراءتهم، بالإضافة إلى تعرّف الأنماط التعبيرية الأدبية العربية التي تعرف غنى وتنوعاً في مختلف الأجناس والأنواع الأدبية.

¹ انظر: رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات (الرباط: منشورات الإيسيسكو، 2006)، ص 215.

ويمثّل الأدب العربي - من الناحية التعليمية - مدخلاً مهماً يرقى بمُتعلّمي العربية لغةً ثانيةً نحو إغناء رصيدهم اللغوي، فضلاً عن تعميق فهمهم النصوص، والرفع من قدرتهم على محاورتها وإدراك مضامينها، علاوة عن أنه يمثّل مدخلاً نحو التعرف على الأبعاد الحضارية والثقافية العربية بناءً على نصوص تختلف من حيث نوعها ونمطها الأدبي والتعبيري. وتجدر الإشارة إلى أن بعض مُتعلّمي العربية لغةً ثانيةً يتطلعون إلى التخصص في الدراسات العربية، والاندماج في بعض الجامعات العربية، ومن ثم يمثّل الأدب وبلاغته سبيلاً ملائماً لإشباع حاجات هذا النوع من المُتعلّمين، وتحقيق تطلعاتهم من تعلّم اللغة العربية. ومعلوم أن الأدب لا يُدرّس تدريساً جافاً، وإنما يُدرّس للمُتعلّمين وفق منهجيات وضوابط تعليمية محدّدة، تمكّن المُتعلّمين فيما بعد من الإلمام بخطوات تحليل النصوص وعملياتها، لأنها تمثّل الطريق الملائم لتعامل المُتعلّمين مع النصوص الأدبية، والوصول إلى مغزاها وفحواها.

ولعل من أبرز مزايا تدريس الأدب بمختلف تجلياته - وفق ما ترى سعاد عبد الكريم الوائلي - أنه يهذّب النفس، ويحسّن الذوق، ويرهف الشعور، ويصقل العقل؛ بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية، وصيغ جمالية، تلفت الوجدان إلى مضامينها، وهو ثقافات متنوعة تاريخية ونفسية واجتماعية، فضلاً عن أنه نافذة للمتعة، ومجال خصب للإثراءات اللغوية.¹

ونؤكد على أن تدريس الأدب يدفعنا بالضرورة إلى الحديث عن تحليل النصوص؛ لأنه عملية ملازمة دراسة الأدب، فضلاً عن أنها يمثّل أحد نواتج تدريس الأدب للمُتعلّمين، إلى جانب تحقيق الفهم الكلي للمضامين الواردة في نخطٍ أدبي معين.

وتذهب عائشة عبيزة إلى عدّ تحليل النصوص شكلاً تطبيقياً ذا أبعاد عدة في العملية التعليمية، فهو يرتبط بكل أطراف هذه العملية، ويهدف إلى تحقيق عدة إنجازات

¹ انظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق (عمان: دار الشروق، 2004)، ص42.

فعلية؛ منها الظاهر والمباشر، ومنها الضمني وغير المباشر، ودراسة النصوص (دراستها أو التدريس بها) تسعى بعامة إلى تحقيق هدفين رئيسين يتمثلان في:¹

- فهم النصوص، والوقوف على أسرارها اللفظية والمعنوية.
 - اكتساب مستوى لغوي وثروة لفظية، بوصفه هدفًا تعليميًا خاصًا.
- ويمكن القول بعامة إن تدريس الأدب والبلاغة بكل أشكالها (على غرار الاستعارة)؛ يمثل عاملاً تعليميًا مهمًا يتيح مجموعة من الخيارات التي ترتقي بكفاءة المتعلمين اللغوية، فضلاً عن تمكينهم من التعامل مع النصوص الأدبية المختلفة، والوقوف على خصائصها اللغوية والتعبيرية وفق منهجية مضبوطة، وكذا يمكن استثمار النصوص المقدمة في ضوئه على مستوى المهارات الإنتاجية، وذلك بمساعدة المتعلمين على إنجاز اللغة وفق تلوينات تعبيرية مختلفة ومتعددة.

وليُتَّسَم هذا البحث بالوضوح والانسجام النظري والتطبيقي؛ نحاول الوفاء بما تمليه علينا أسئلة البحث المضمنة سلفاً؛ إذ نحاول التركيز فيما يأتي على ما يمكن للسانيات المعرفية أن تضطلع به حال تدريس الظواهر البلاغية لمُعَلِّمي العربية لغةً ثانيةً، مركزين في ذلك على مفهوم الاستعارة.

تدريس الاستعارة لمُعَلِّمي العربية لغةً ثانيةً

سبقت الإشارة إلى أن مسألة تعليم العربية لغةً ثانيةً من بين القضايا التي أثارت عدة تساؤلات، وشدت إليها جهود كثير من الباحثين اللسانيين، ومردُّ ذلك إلى تزايد الطلب على تعلُّم اللغة العربية بين الأجانب، وذلك لأغراض مختلفة؛ دينية، وسياسية، واقتصادية، وأمنية، وغيرها.

وارتباطاً بموضوع اشتغالنا - أي تدريس الأدب ومفهوم الاستعارة - يثير تدريس هذا المفهوم وما يتصل به عدة تساؤلات، نشير إلى أبرزها فيما يأتي:

¹ انظر: عائشة عبيدة، "تحليل النصوص وأثره في اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة تداولية لقواعد الاستعمال"، في: معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها (إسطنبول: Akdem، 2019)، ص 328-329.

- ما الذي ينبغي لنا التركيز عليه عملياً عند تدريس الاستعارة لمُتعلّمي العربية لغةً ثانيةً؟
 - لماذا لا يمكننا اعتماد الترجمة الحرفية للاستعارات والنصوص الأدبية؟
 - كيف نستفيد من الدراسات اللسانية المقارنة في تطوير تدريس البلاغة العربية بعامة، والاستعارة بخاصة لمُتعلّمي العربية لغةً ثانيةً؟
- هذه التساؤلات - وما يدور في فلكها - نحاول الإجابة عنها مركزين على جدوى التخلي عن الترجمة الحرفية، والبدائل التي يمكنها أن تُعدَّ حلاً ناجحاً في تدريس البلاغة العربية والبنية الاستعارية لمُتعلّمي العربية لغةً ثانيةً.

1. التحديات:

تُعدُّ التساؤلات السابقة موجَّهًا أساساً لتحديد الشكل العام للتعامل مع الفئة المستهدفة من تدريس الظواهر البلاغية والنصوص الأدبية في اللغة العربية؛ إذ متعلّمو العربية من الأجانب ليسوا نوعاً واحداً، لذا تراعى الاختلافات بينهم، ويركّز بقوة على ربط هذه الفئة من الدراسين بالحيث الاجتماعي؛ ليتمكنوا في توظيف التعلُّمات في حياتهم اليومية والأغراض التي درّسوا من أجلها، وهو ما يفرض عناية بعض هذه الطرائق بالقواعد وتعليمها، وتركيز أخرى على البلاغة والتعبير.¹

ونظراً إلى تعدُّد الاختلافات الحاصلة بين متعلّمي البلاغة العربية؛ يضع ذلك أمام المدرسين جملة من التحديات، نُجملها فيما يأتي:²

- تحديات تتصل بالبلاغة نفسها (القواعد مثلاً).
- تحديات تعود إلى فهم اللغة العربية (ضعف التمكن من اللغة).
- تحديات تتصل بضعف الموروث الثقافي العربي عند المتعلم.
- تحديات تعود أساساً إلى الطريقة المعتمدة في تدريس البلاغة لهذه الفئة.
- تحديات ترتبط بالمدرسين والمعلمين.

¹ انظر: فتحة عبيدش، "الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة مقاربات في التعليم، 3(2)، 2022، ص12.

² انظر: تيسير محمد الزبادات، "صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة القسم العربي، جامعة البنجاب، جمهورية باكستان الإسلامية، العدد (23)، 2016، ص215-221.

- تحديات ترجع إلى الدّراس نفسه.
 - قلة الساعات المخصصة لدروس البلاغة.
 - مشاكل ترتبط بالمقررات المخصصة لتدريس البلاغة لهذه الفئة.
- ومن أجل تجاوز هذه التحديات؛ يرى بعض الباحثين ضرورة العناية بالنوعات العربية (Varieties of Language)، أو النوعة اللغوية المعتمدة في تعليم العربية لغةً ثانيةً، على أساس أنها تدلّ على مظاهر اللغة المختلفة التي تلزم مراعاتها تبعاً للمواقف والأغراض وفق تعبير هدرس (Hudson)، إذ يؤكّد على وجود علاقة وطيدة بين اللغة والبيئة، وذلك تبعاً للمواقف الحياتية، فيكون المتحدث باللغة ممتلئاً بنوعاتٍ لغويةً عدّة، تمكّنه من الانتقاء منها للاستخدامات المختلفة.¹
- ومع الاختلاف في النواع المعتمدة للتدريس - وما يستتبع ذلك من تحديات - يمثّل الاختلاف في الأهداف من تدريس البلاغة - ومعها الاستعارة بوصفها وسيلةً لفهم العربية وثقافة أهلها - تحدياً آخر يزداد تعميقاً عند التركيز على قواعدها بوصفها مدخلاً لفهم النص الديني، بالإضافة إلى اختلاف المشتغلين في مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً في جدوى تدريس علوم البلاغة والأدب لهذه الفئة من المتعلمين،² وهو ما حُسِمَ عند التطرّق إلى الغاية من التحدّث باللغة؛ فهي غاية تواصلية، أم غاية تعبيرية؟ لترجّح كُفّة التواصل على كُفّة التعبير، وهو ما يحيل على نقاش الترجمة والحفاظ على مضمون النصوص الأدبية والاستعارات، إذ أُلْفَت كتابات في ذلك:
- المقال المشهور لداجوت "هل يمكن ترجمة الاستعارة؟".³
 - بحثُ فان دان بروك "حدود قابلية الترجمة: ترجمة الاستعارة أمودجاً".⁴

¹ انظر: شمس الجميل بن يوب، "مصطلح (نمط اللغة) وأهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة الأثر، العدد (10)، 2016، ص 45-48.

² انظر: خالد حسين دلّكي، "الاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير العربية: حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق المنهج"، مجلة تعليم العربية لغةً ثانيةً، العدد (3)، 2020، ص 10.

³ Menachem Dagut, "Can Metaphor Be Translated?" *Babel*, 22(1), 1976, pp. 21-33.

⁴ Raymond van den Broeck, "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor," *Poetics Today*, 2(4), 1981, pp. 73-81.

وقد أفرزت لنا مسألة ترجمة الاستعارة بعامة ثلاثة اتجاهات كبرى تعبّر عن إمكان ترجمتها، هي:¹

- استحالة ترجمة الصور البيانية على غرار الاستعارة، ويمثّل هذا التوجّه نيدا،² وداجوت.
 - إمكان ترجمة الصور البيانية، شأنها في ذلك شأن الترجمة بعامة، ويمثّل هذا الرأي ريس،³ وماسون (1982).⁴
 - إمكان ترجمة الصور البيانية، مع ما تضعه من تحديات كبيرة فيما يتعلق بتحقيق التكافؤ بين اللغات؛ وهو ما اختاره فان دان بروك، ونيومارك.⁵
- والخلاصة التي يمكننا الخروج بها مما سبق؛ هي استحالة اعتماد الترجمة الحرفية المباشرة للتعبيرات الاستعارية، وبناء عليه نتساءل عن بديل أو بدائل للترجمة الحرفية، لأن ترجمة الاستعارات هنا تتجاوز الفعل اللساني الخالص، مع المحافظة على الجانب الأدبي الإبداعي والبلاغي، ليتحوّل وفق إيكو إلى تفاوض بين ثقافتين لتقولاً الشيء نفسه تقريباً، فعند الترجمة انتقالاً من ثقافة إلى أخرى، لا من لغة إلى أخرى، وهي بذلك لا تأخذ في الحسبان قواعد اللغة فحسب، بل تشمل العناصر الثقافية بمعناها الواسع،⁶ وتكون للعامل الثقافي مكانته في عملية الترجمة.

ولكن السؤال الذي يعرض ههنا؛ إذا لم تكن الترجمة الحرفية المباشرة قادرة على نقل المعنى من النصوص الأدبية ومن استعارات اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، فكيف يمكن لاستعارات ثقافة أخرى أن تقوم بهذه المهمة؟ وما الشروط التي يلزم توفُّرها في هذه الاستعارات عند تدريسها لمُتعلّمي العربية لغةً ثانيةً؟ وهو ما نحاول الإجابة عنه فيما يأتي.

¹ انظر: خديجة هناء ساحلي، "ترجمة الاستعارة في ضوء المقاربة المعرفية: دراسة تحليلية نقدية لترجمة استعارة (المدينة امرأة) في ثلاثية ياسمين خضرا عن الصراع بين الشرق والغرب"، *مجلة العلوم الإنسانية*، 33(1)، 2022، ص 671-672.

² Eugene A. Nida, *Toward a Science of Translating* (Leiden: E. J. Brill, 1964).

³ Katharina Reiss, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* (München: Max Hueber Verlag, 1971).

⁴ Ian Mason, "The Role of Translation Theory in the Translation Class," *Quinquereme*, 5(1), 1982, pp. 18-33.

⁵ Peter Newmark, *A Textbook of Translation* (Prentice Hall, 1988).

⁶ Umberto Eco, *Dire presque la même chose: Expérience de traduction* (Ed Grasser, 2006), p. 164.

2. مقترحات عملية:

بعد أن صارت جلياً استحالة الاعتماد على الترجمة الحرفية للاستعارات والنصوص الأدبية؛ اقترح إحلال الاستعارات من اللغات الهدف محلَّ الاستعارات من اللغة المصدر عند تدريسها لمُتعلِّمي العربية لغةً ثانيةً، أو أيِّ لغةٍ أخرى، وذلك لأن الاستعارة - من منظور لساني معرّفي - عمليات ذهنية مُتموّعة على مستوى الذهن لا اللغة، وما تُعَوِّف عليه بوصفه استعارات، هو تعبيرات لغوية تعكس الذهني المجرد، وهو ما يجعلنا على جملة من الكليات المشتركة التي يمكننا اعتمادها عند ترجمة الاستعارات من لغة إلى أخرى، ومن جملة هذه الكليات الخطاطات الذهنية، والكليات اللغوية ذات الصلة بالتركيب، والمشارك من الألفاظ الذي يمثّله الاقتراض اللغوي بصيغه المختلفة، والمشارك الثقافي الكوني بين البشر، ونركز في هذا البحث على الخطاطات الذهنية، والمشارك الثقافي الكوني تركيزاً أشدّ، تاركين التعرّض لسائر الكليات المساعدة في ترجمة الاستعارات إلى لغات أخرى؛ لبحث آخر إن شاء الله تعالى.

(أ) الكليات المشتركة والخطاطات الذهنية:

نستهلّ هذا المحور عبر التأكيد على أن الخطاطات - في التصوّر اللساني المعرّفي - بُنى ذهنية على درجة عالية من التجريد، لأنها أبنية معرفية تصل إلى درجة كبيرة من التعميم، تساعد الأفراد على بناء الاستدلالات، وكذا تيسّر لهم ملء الفراغات التي يواجهونها معرفياً عبر توقُّر المُسلَّم به من المعلومات، وهو ما يساعدهم في الوصول إلى بناء معرفة كبرى من معلومات جزئية مقتضبة،¹ فلا تكون الخطاطات بذلك صُوراً حسية أو ذهنية فحسب، ولكنها بنية مجردة عامة، نجد لها تجليات في الصور الحسية والذهنية المختلفة.

وهكذا تقع خطاطة الصورة في مستوى من التنظيم الذهني يكون بين البنى القصوية المجردة، والصور المخصوصة ذات الطابع الحسي من جهة أخرى،² ومن ثم ليست الخطاطة صورة غنية أو رسماً ذهنيّاً، بل هي أنموذج مجرد يمكن أن يُصاغ في صُور مُدرّكات وأحداث، ليكون التجريد بالنسبة إلى خطاطة الصورة مساعداً في انتشارها، لأنها مشتركة عامة.

¹ انظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفية (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010)، ص164.

² عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية (القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014)، ص66.

وفي سياق استثمار هذه الخطاطات الذهنية المشتركة بين الناس على اختلاف لغاتهم؛ يمكننا اعتماد هذه الخطاطات عند ترجمة الاستعارات للناطقين بغير العربية باستحضار الاستعارات المتصلة بمفهوم الحب أو الغضب عبر خطاطة الوعاء، لأنها الأكثر حضوراً فيهما، وبالتركيز على الانفعالات الإنسانية، نجد أن جسم الإنسان يتحول إلى وعاء للحب أو الغضب اللذين يغليان داخل هذا الجسم، وهو ما يُيسر الانتقال بين مجالين وفق التصوّر الأولي المقدم من ليكوف وجونسون، في ظل ما عُرف بنظرية الاستعارة التصورية في اللسانيات المعرفية،¹ ومن جملة ذلك فكرة الازدحام التي تيسّر التواصل في كثير من المواقف، على أساس تصوّر فضاء يحتوي بعض العناصر التي تكتظ فيه، وهي فكرة لا تختص بلغة من دون أخرى، ولا بثقافة من دون غيرها، على ما تمثّله التعبيرات الاستعارية الآتية:²

- (أ-1) تزدحم الأفكار في ذهني.

- (ب-1) ازدحام خانق (Heavy Traffic).

- (ج-1) En Avoir Plein le dos.

والمقصود من التمثيل بالبنيات الاستعارية أعلاه ليس إثبات وجود هذه الخطاطات، لأنه أمرٌ متجاوز، وأشير إليه في الدراسات اللسانية المعرفية، وتكرّر ذكره فيما سبق من هذا البحث، بل إن المقصود هو لفتُ الانتباه إلى أهمية استثمار هذا المشترك الذهني في أثناء تدريس البنيات الاستعارية للناطقين بغير اللغة الهدف، من مثل خطاطة الاحتواء التي تيسّر لنا تصوّر المشاعر المجردة، كالغضب والحب والكراهية وغيرها، والشأن نفسه يتكرر في مفاهيم على غرار الازدحام، لأنه مهما اختلف وضعُ الإنسان فإنه يرى من حوله الفضاءات المختلفة (المدن، والقرى، والغابات، والحقول)، فيتخيلها برفقة محتوياتها، وكلما كثرت المحتويات حدّث الازدحام، فيُسقط خصائص تلك الفضاءات المحسوسة على مجالات مجردة كالأفكار في البنيتين (أ-1) و(ج-1)، أو على مجالات محسوسة لتزيدها وضوحاً كما هو الشأن في البنية (ب-1).

¹ George Lakoff & Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (University of Chicago Press, 1980).

² El-Mustapha Lahlali & Tajul Islam, *A Dictionary of Arabic Idioms and Expressions* (Edinburgh University Press, 2024), p. 17.

- وليست خطاطة الاحتواء هي الخطاطة الذهنية المشتركة الوحيدة التي تنزّل في التعبيرات الاستعارية البشرية، فهناك خطاطات أخرى وفق ما توضحه البنيات الاستعارية الآتية:
- (2-أ) المطار في أطراف المدينة (خطاطة مركز - أطراف).
- (2-ب) تحارب الحديقة العربية في مدينة الدار البيضاء الإفراقات السامة للسيارات (خطاطة القوة).
- (2-ج) يتربع الكسكس المغربي على قمة الأكالات المغربية الأكثر شهرة (خطاطة العمودية).

إذ نلاحظ أن هذا النوع من البنيات الاستعارية متداول في أغلب اللغات على مستوى الاستعمال، لذا لن يستغرب المتعلم وصف بعض الأماكن في المدينة بأنها مراكز ووسط، وغيرها جوانب وأطراف في (2-أ)، ولا يستنكر جعل المناطق الأكثر رواجاً تدافع عن المدن في مجال معين في (2-ب)، والشأن نفسه في ترتيب الأشياء وفق الأهمية، فإن العادة والشائع جعل الأول في أعلى القائمة لا في أسفلها كما في (2-ج).

وقبل الانتقال إلى الكلية الذهنية الثانية في ترجمة الأساليب البلاغية والبنيات الاستعارية؛ تجدر الإشارة إلى أننا حالّ تدريس البنيات الاستعارية وسائر الأساليب البلاغية والأدب العربي للناطقين بغير العربية؛ نراعي في تلك البنيات اتصالها بخطاطات مشتركة عامة في تحاطب الفئة المستهدفة، والسبب أن العالم الفيزيائي الخارجي - الذي نستقي منه تلك الخطاطات - يؤكد أن ليس دائماً الأعلى يمثل الأفضل في كلّ المجتمعات والحالات، وخيرٌ ممثّل لذلك أن الشوائب والغثاء تطفو فوق الماء كما في قوله تعالى: ((فَأَمَّا الزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ)) [الرعد: 19]، وفي بعض الحالات يطلب المستهلك من يقدم له الوجبات التقليدية (الحريرة مثلاً) أن يغرف له من الأسفل، لا من الأعلى، وفي كثير من الصناعات نجد أن المترسّب في الأسفل هو المادة الخام التي عليها مدار كل شيء، كالصابون، وعلى العكس من ذلك زيت الزيتون مثلاً.

ومثلما تتوفر شواهد فيزيائية تثبت أن ليس الأعلى دائماً يمثل الأفضل والأحسن، تتوفر أخرى تثبت أن اليمين ليس دائماً هو الأقوى والأحسن في المجالات كلها، ولا شكّ

أن الخطاب الإسلامي أشاد باليمين كثيرًا، كقوله تعالى: ((وَأَصْحَابُ الْيَمِينِ مَا أَصْحَابُ الْيَمِينِ)) [الواقعة: 27]، وقوله سبحانه: ((فَأَمَّا مَنْ أُوْتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ * فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا)) [الانشقاق: 7-8]، وقوله عزَّ وجلَّ: ((لَاخِذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ)) [الحاقة: 45]، وهي دلالة على حُسْنِ الخاتمة أو القوة، ولكننا نجد حالات يصبح فيها اليسار والشمال أفضل ومطلوبًا شرعًا، فالدخول إلى المسجد باليمين، والخروج منه بالشمال، وبخلاف ذلك حالات الخلاء والمراحيض، وفي مجال كرة القدم يفضِّلون اللاعب الذي يسدِّد بالرَّجْل اليسرى، ويُعرَف بقوة التسديدات مقارنة بمن يسدِّد بالرَّجْل اليمنى، وفي المجال السياسي ليس هناك قوة ثابتة دائمة لا لأحزاب اليمين، ولا لأحزاب اليسار في العالم.

ونخلص إلى أن مراعاة التشاكل والتقارب في اعتماد الخطاطات الذهنية التي تستمدُّ منها البنيات الاستعارية وجودها؛ عاملٌ مهمٌّ في تقريب عملية تدريس الاستعارة للناطقين بغير العربية وتيسيرها، وذلك لطابعها العام المشترك، ولكن مع أهمية هذه الخاصة الذهنية الكلية؛ هناك أشياء أخرى قد تسهم أكثر في تيسير تدريس هذه البنيات الاستعارية، وهي مراعاة ما يتصل بالمكون الثقافي المشترك بين الأمم، وهو ما نحاول التطرق إليه فيما يأتي.

(ب) المشترك الثقافي التجارب الإنسانية الكلية:

نستهلُّ الحديث عن المشترك الثقافي والتجارب الإنسانية بالتفريق بين نمطين من التجارب الثقافية الإنسانية:

- التجارب الثقافية المعزولة لا يمكن أن تمثِّل مشتركًا لما نحن بصددّه.
- تجارب إنسانية كونية يمكن التعويل عليها في تدريس البنيات الاستعارية لمُتعلِّمي العربية لغةً ثانيةً.

وليتضح ما سبق؛ كنا قد عالجنا في محور سابق ما يمكن ترجمته وما لا يمكن ترجمته، وما يعنينا هنا هو الاستدلال بالخلف على ما لا يمكن ترجمته عبر وجود مفردات تتضمن في ثناياها معنًى بعيدًا عن المعتاد، أو ذات حمولة خاصة في اللغة الأم، وهي أشياء لا يفهمها إلا أصحاب تلك اللغة؛ إذ يشير جوردن إلى ثماني كلمات بوصفها أمثلة لما لا يمكن ترجمته،¹

¹ See: John-Erik Jordan, “[8 mots intraduisibles](#),” +Babbel, (2014), published February 2, 2018, retrieved September 3, 2024.

والسبب في ذلك هو المؤثّر الثقافي، والسياق الذي أنتجها واستُعملت فيه، وهي كلمات من لغات أوروبية مختلفة، منها ما يأتي:

- Abiocco: كلمة إيطالية تعني الغفوة بعد وجبة طعام دسمة، فالإيطالي عندما يخاطبك قائلاً: "avere l'abbiocco"، فهو يعني أنك تحمل بقلولة بعد الغذاء، أي بممارسة الأبيوكو، وهي تعني أنك تحمل، وأنّ ما طلبتَ لن يتحقق.
- Desenrassanco: كلمة ذات أصول برتغالية تشير إلى القدرة على الارتجال للحل في حينه، ولكنها في سياق محدّد تحيل على أسلوب عملٍ متّصف بالملاحظة والتهاون باحترافية، فهي إنجاز مهمة في اللحظة الأخيرة على نحوٍ مرتجل.
- Hyggelig: كلمة دنماركية تحيل على كل ما هو مريح وممتع وحميمي، وتُستعمل في الحياة اليومية للدنماركيين، حتى أصبحت جزءاً من الهوية الوطنية لهم.
- Sobremesa: كلمة إسبانية تحيل على استمرارية تبادل أطراف الحديث بعد تناول وجبة الطعام، لأن وجبات الطعام الإسبانية ليست للأكل فقط، وتتطلب مدة طويلة، وهم على هذه الحالة في وضعية Sobremesa، أو خاضعون لها، أي تحت تأثير المائدة.

فهذه الكلمات ونظيراتها في اللغات؛ تخفي خلفها تلك الخصائص الثقافية في اللغات، والطريقة التي بها نستعمل اللغة لرؤية العالم وتقطيعه، وفي آنٍ معاً تكشف لنا عن جانب من جوانب ما لا تُمكن ترجمته في اللغات وفي البنيات الاستعارية، لأنه شديد الفرادة في ثقافة مجموعة بشرية معينة، ومن هذه الناحية نتحدث عن الوسيط الثقافي للغة.

إذن ما يمثّل مشتركاً ثقافياً بين بني البشر - على اختلاف لغاتهم وأعرافهم - ليس بالشيء اليسير القليل، بل هو شاسع متعدّد بتعدّد مكونات الوجود التي يحتكُّ بها من حوله، ونضرب لذلك بعض الأمثلة التوضيحية في مجال التعايش الإنساني بين الناس، فمهما اختلفت الوضعيات والبيئات، فإننا نجد بنيات استعارية وأمثلة وجكماً تدعو إلى ضرورة مراعاة الفضاء الذي ينتقل إليه الإنسان، وهو ما يمكن أن نستكشفه عبر المعطيات والبنيات الآتية:

- (3-أ) إذا كنت في قوم فاحلب في إنائهم.
 - (3-ب) A Rome faites comme les Romaine.
 - (3-ج) دير بحال جارك ولغير باب دارك.
 - (3-د) Go with the flow.
- فهذه البنيات كلّها تمثّل تصوُّراً دلالياً واحداً يتصل بضرورة مراعاة الفضاء الذي ينتقل إليه الإنسان، ولكن الألفاظ المعتمدة من أجل ذلك والتراكيب اللغوية في ظاهرها مختلفة، بيد أن الناظر في هذه البنيات - مع أنها تنبع من مؤثرات ثقافية مختلفة - يجدها تتضمن فضاءات دالة على الفردية؛ (في إنائهم) في (3-أ)، و (A Rome) في (3-ب)، و (باب دارك) في (3-ج)، وكذا تتضمن مركبات دالة على صيغ الأمر، هي على التوالي (فاحلب، faites، دير وَلَعَيَّرَ، Go)، وهو ما يدلُّ على وجوب الفعل، أي ضرورة التأقلم مع الأوضاع الجديدة، وترك الخروج عن المألوف في عادات القوم الذين تنزل عندهم مقيماً أو عابراً.
- ومع ما أُشير إليه سلفاً من التحديات المتصلة بالترجمة الحرفية المباشرة للبنيات الاستعارية؛ تبقى ترجمة الاستعارة أو الأمثال والحكم والمسكوكات - عبر مقابلاتها في اللغات الهدف - من بين الطرق المُجدية في تدريسها للأجانب، وذلك لأن هذه الطريقة تحافظ على كثير من الحمولة الدلالية للظواهر اللغوية، وترفع من المستوى المعرفي للمتعلمين، إذ يعرف بوساطتها المتعلم على المعرفة اللغوية والثقافية في آنٍ معاً، وهو ما توضحه الأمثلة الآتية:
- (4-أ) ما حَكَّ جلدك مثل ظفرك / On n'est jamais mieux servi que par soi-même.
 - (4-ب) اختم بالطين ما دام رطباً / Il faut battre le fer tant qu'il est chaud.
 - (4-ج) كحاملٍ تمرّاً إلى البصرة / Charroyer du charbon à New-Castel.
 - (4-د) جعجعة ولا أرى طحناً / beaucoup de bruit pour rien.
 - (4-هـ) ما ضرَّ السحاب نبخ الكلاب / Les chiens aboient, la caravane passe.

إن هذه المعطيات العربية ومقابلاتها بالفرنسية تكشف لنا عن جانب آخر يستحقُّ منا التوقُّف عنده، فمع ضرورة البحث عن المقابلات الاستعارية الأقرب في لغة المتعلمين من حيث الألفاظ وطريقة التركيب والخطاطات الذهنية المعتمدة؛ نكون في مستوى المتعلم المتقدم في حاجة إلى رفع التحدي أكثر، وتنفيذ نوع من الانغماس اللغوي والثقافي، ليتمكن المتعلم من الوصول إلى فهم ذهنية المتكلمين الفطريين للغة التي يستهدف تعلُّمها.

وبالرجوع إلى المعطيات في (4) نجد في (4-أ) أنه استُعين ببعض مكونات الجسد للتعبير عن أداء الأعمال المهمة بإتقان والوصول إلى الارتياح والإشباع، والمقابل الفرنسي لم يتعد كثيراً عن المعنى الحرفي للمراد، فلا يخدم الإنسان ولا يقوم بما هو عليه من مسؤوليات إلا هو، وأما في (4-ب) فإن المثل الفرنسي هو الشائع، لأن الحداثة منتشرة في مناطق كثيرة من العالم، لذا ندرك معنى المثل مباشرة؛ إذ تسهل عملية طرق الحديد وهو ساخن، وفي الدارجة المغربية: "أضرب لحديد ما حدو سخون"، في حين أن الختم بالطين على التبن أو الفواكه المجففة في بعض المناطق غير شائع، ولكنه مقابل مقبول، لأن المستمع يعرف أن التحكم بالطين الرطب غير الجاف أسهل وأيسر، وأما في (4-ج) فمع اختلاف المحمولات (التمر في مقابل الفحم)، يكون نقل التمر لبيعه في البصرة خسارة يَبِّنة، كما أن حمل الفحم تجارةً إلى نيوكاسل مصدرٌ مخاطرة كبيرة، والخسارة محققة في الحالين معاً، أما في (4-د) فإن البنية العربية ومقابلتها الفرنسية تُضربان لمن يرى مجهوداً يُبذل من دون نتيجة تُذكر، مع وجود نقطة التقاء بين المعطين، وهو الضجيج في الحالتين، وأما في (4-هـ) فإن للبنية في الفرنسية ترجمة عربية هي "القافلة تسير والكلاب تنبح"، ولها ما يقرُّها في جلِّ اللهجات العربية وغيرها، في إشارة إلى احتقار سلوك الطرف الآخر الذي لا يعمل، ويكتفي بالمراقبة والبحث عن نقاط النقص في منجزات الآخرين، ولكن في المثل العربي نوعاً من الربط بين فضاءين؛ فضاء السماء والعلو (السحاب)، وفضاء الأرض والدنو (الكلاب)، وهي تعتمد على تصوُّر فضائي ثنائي قائم على خطاطة العمودية؛ العلو (Up)، والدنو (Down)، لذا كانت أكثر دلالة على البون الشاسع بين من يعمل ويرتقي ويتحسن شأنه، وبين من يراقب ويبقى واقفاً في مكانه، وربما ينزل إلى الأسفل السبيء.

(ج) الكليات اللغوية وطريقة تركيب الجمل:

في سياق الحديث عن آليات تدريس الاستعارات لمُعلّمي العربية لغةً ثانيةً، عبر استثمار الترجمة، تجدر الإشارة إلى موقف إيكو الذي يُعَدُّ الترجمة أكثر من فعلٍ لساني خالص، فيكون المطلوب به ترجمة الشيء بما يقاربه، أي قول الشيء نفسه تقريباً، ومن ثم تفرض على المترجم ألا يأخذ في حسبانهِ قواعد اللغة فقط،¹ ولكن يُسأل أصحاب هذا الموقف: إلى أيِّ حدٍّ يمكننا ألا نلتزم بحرفية قواعد اللغة؟ وما الأشياء التي ينبغي لنا أخذها في الحسبان في أثناء ترجمة الاستعارات وتدريسها في سياق تعليم العربية لغةً ثانيةً؟

رأينا في المحور السابق ما يمكن للكليات الذهنية المتمثلة في آليات الخطاطات الذهنية والمُشترك الثقافي أن تقدِّماه في تيسير تدريس الاستعارات لمن يرغب من الأجانب في تعلُّمها، ولا شكَّ في أن المُشترك والمتقارب بين البنيات الاستعارية ليس مقتصرًا على هذه الخطاطات والجوانب الثقافية، بل يتجاوزها إلى خصائص أخرى في اللغات، ومن جملتها جوانب تركيبية على غرار الرتبة مثلاً.

فمن المعلوم في الدراسات اللسانية التوليدية اختلافُ اللغات الطبيعية في رتبة مكونات الجملة؛ إذ يرى غرينبرغ أن الرتبة الأصلية في اللغة الإنجليزية هي (svo) (فاعل فعل مفعول)، وهو تصوُّر اعتمده تشومسكي، مع اختلافهما في الرتبة الأصلية في اللغة العربية؛ إذ يعتقد غرينبرغ أنها من نمط (vso) (فعل فاعل مفعول)، وهو التصوُّر الذي انتهى إليه عبد القادر الفاسي الفهري في إطار التحليل التوليدي، ولكن هذه الرتبة للغة العربية ليست محل اتفاق بين اللسانيين، إذ ينكر تشومسكي وجود لغات من نمط (فعل فاعل مفعول)، في حين يرى مكولي أنها الرتبة الأصلية للغة الإنكليزية،² ومن ثم تظلُّ قضايا الرتبة الأصلية في اللغات مندرجة في الوسائط لا الكليات اللغوية.

¹ See: Eco, *Dire presque la même chose*, p. 164.

² انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 1985)، ص105.

وبعيداً من الاختلافات السابقة، ولأن البنيات السطحية للغة العربية يمكن أن تبدأ بالمركبات الاسمية، كما يمكنها الابتداء بالمركبات الحرفية أو الفعلية؛ يساعد ذلك في تدريس البنيات الاستعارية بما يتناسب والرتبة الأصلية لمتعلمي العربية لغةً ثانيةً، لأن اللغة العربية تسلك أساليب عدة في التفريق بين المكونات داخل الجمل على مستوى الإعراب؛ العلامات الإعرابية الظاهرة أو المقدرة، وما ينوب عنها من حروف، والمحلات، واعتبارات الرتبة بوصفها آلية أخيرة. وبما أن اللغة العربية تعرف مرونةً قصوى فيما يتعلق بالرتبة، فإن ذلك يكون عاملاً مساعداً في تدريسها لغةً ثانيةً، ومن أجل هذا الغرض ننظر في المعطيات الآتية:

- (5-أ) دخل سوق راسك.

- (5-ب) Occupe-toi de tes onions.

- (5-ج) keep your noise out of my business.

نلاحظ أن هذه المعطيات جملٌ من نمط (svo)، وهي جملٌ أمرية ذات طبيعة إنشائية لا خبرية، وتندرج ضمن الإنشاء الطلبي، وهناك تقاربٌ في رتبة الكلمات بهذه العبارات المتضمنة استعاراتٍ قائمةً على الجسدنة، ففي (5-أ) وُظِفَ الرأس الذي أُضيف إليه السوق في الدارجة المغربية، في حين تستعيرُ العرب عن ذلك بقولهم: "أَحْدُ حِمَارِيكَ فَارْجُرِي"، وأصله في خطاب امرأة، يُضْرَبُ لمن يتكلف ما لا يعنيه،¹ أي إن هذا ليس من شأنك، وإن كان ولا بُدُ فاعتني بشؤون حميرك التي تملكينها لا بما يملكه الآخرون، أما التعبير الفرنسي (5-ب) فيستقي إسقاطاته الاستعارية من مجال الفلاحة، والواجب على كلِّ فلاح العناية بما زَرَعَ، ورعايته ليحصل على نتيجة مُرضية، فكلُّ مسؤول عن رعايته، والتعبير الإنكليزي (5-ج) نلاحظ أنه أكثر كونية من نظيره العربي والفرنسي اللذين اتسما بالفردة؛ إذ اتصل التعبير الاستعاري في العربية بالتجارة (سوق راسك)، والفرنسي بالفلاحة (tes onions)، وإن كانت التعبيرات الاستعارية الثلاثة في النهاية تشترك من حيث البنية التركيبية العامة (جملٌ فعلية)، وكلها بصيغة الأمر، ومن نمط (svo)، وتفيد العناية بالشأن الخاص لا بشؤون الآخرين.

¹ انظر: الميداني، مجمع الأمثال (مشهد: المعاونة الثقافية للأستانة الرضوية المقدسة، 1399هـ)، ج 1: ص 25.

وما لوحظ في البنية الإنكليزية (5-ج) من حضور قوي وكوئي مقارنة مع نظيراتها في (5-أ) و(5-ب)، تؤكد البنية العربية والفرنسية الآيتين:

- (6-أ) لا تحشر أنفك فيما يخصني.

- (6-ب) ne te mêles pas ton nez dans mes affaires.

إذ يحضر المعنى نفسه المضمّن في المعطيات في (5) التي جاءت في صورة جملٍ أمرية إنشائية طلبية، في حين أن المعطين في (6) جملتان فعليتان دخلهما النفي (la négation)، والمقصود طلب ترك التدخّل في أمور الناس، ولكن صيغة النفي هذه أكثر دلالة على رفض المخاطب تدخّل المخاطب في شأنه الخاص، وقد أُشير إلى المخاطب بالأنف من دون سائر أعضاء الجسم، لأنه يستعمله الإنسان والحيوانات المتطفلة في الشم؛ شَمّ طعام الغير، ولا سيما فصيلة الكليات (الضباع، بنات آوى)،¹ والحيوانات القمّامة التي تتغذى على فضلات غيرها من الحيوانات التي تبذل جهداً للصيد الذي لا يتحقق إلا بمجهود وتكرار محاولة، لذا لا تقبل المشاركة في الغنيمة إلا ممن يقع تحت مسؤوليتها أو يشاركها في الإنجاز، وهذا يفسر الاختلاف في شدة اللهجة بين المعطيات في (5) و(6)، إذ تحمل المعطيات في (5) النص، ولكن المعطيات في (6) تكون أقرب إلى الدم وقبح السلوك.

وإضافة إلى ما سبق، نجد في المعطيات في (5) أن للأمر فرادته، لأن الفاعل - بوصفه مركباً اسمياً مستقبلاً - غير متحقّق لفظاً، وهو ما يعبر عنه النحاة القدماء بالحذف وجوباً، ومن ثم لا شيء يميز هذه البنيات الاستعارية الأمرية من نظيرتها الجمل الأمرية التقريرية المباشرة، ولكن الواضح أن البنيات في (5) إنشائية طلبية، في حين أن البنيات في (6) إخبارية. وبالتركيز على مكانة الكليات اللغوية المتصلة بتدريس البنيات في تعليم اللغة الثانية، يكون من شأن اختيار بنيات استعارية تراعي نمطاً ترتيبياً لمكونات عناصر الجمل في لغة المتعلمين؛ أن ييسّر عملية تعلّم هذه البنيات وتوظيفها في التخاطب اليومي، وهو ما لمسناه

¹ في القرآن الكريم ضُربَ المثل بالكلب من دون غيره من الكليات، مع اشتراك الجميع في البحث عن الطعام وبقاياها كاللحم، وتجدها تلصق أنفها بالأرض لتشتم مصادره، قال تعالى: ((فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلَ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرَكْهُ يَلْهَثْ)) [الأعراف: 176].

في البنيات الاستعارية في المعطيات في (5)، إذ يتوفّر فيها عنصر الاقتصاد اللغوي الذي يُعدُّ عنصرًا مساعدًا في تعلّم هذه البنيات، وكذا الفعل يتصدّر هذه البنيات كلّها، وتمتاز اللغة العربية بمحذف الفاعل وجوبًا، وهو وسيط يكرّس الاقتصاد اللغوي أيضًا مقارنة مع غيره.

وهكذا يمكننا في وضعية تعليمية لمُعَلِّمي العربية لغة ثانيةً عن (عقد موعد)؛ تمرير مجموع من البنيات الاستعارية التي يمكنها أن تفيدنا في تدريس هذه الوضعية، إذ نستطيع الاستفادة من الفضاءين الزماني والمكاني من أجل عمليات التشوير، إضافة إلى استثمار كل أنواع الاستعارات الممكنة التي لا تكون مستهجنة وبعيدة من الخطاطات الذهنية التي يستعملها متعلّمو اللغة العربية، كما رأينا في المحور السابق، مع مراعاة مقارنة النمط التركيبي للجمل ومطابقته المعتمد في اللغة الأم للمتعلمين وفق ما توضحه البنيات الاستعارية الآتية:

- (7-أ) نلتقي قبل مغرب الشمس / أنا وأنت نلتقي قبل مغرب الشمس.

- (7-ب) عند القلب النابض الجديد لمدينة الدار البيضاء: الحديقة العربية.

- (7-ج) من أجل التوجّه إلى ذلك العلم الشامخ: مسجد الحسن الثاني.

نلاحظ أن البنيات الاستعارية في المعطيات (7) لا تبتعد كثيرًا من الترجمات الحرفية في نظيراتها الفرنسية والإنكليزية بعامة، وهو ما ييسّر بداية تقبّل المتعلمين إياها، لأنّها قريبة من النمط العام المعتمد في تركيب الجمل لديهم، وكذا التعبيرات الاستعارية المعتمدة في هذه البنيات شائعة في اللغات، ففي (7-أ) يشيع تكميم الزمن بوصفه موضعًا أو مكانًا للقاء (قبل مغرب الشمس)، وكذا استعمال القلب للأشياء التي تحتل الوسط، أو التي لها قيمة اعتبارية؛ شائع في سائر الثقافات كما المضمن في (7-ب)، وإسقاط خصائص الأعلام التي ترفرف عاليًا على ما هو بارز وظاهر ومعلوم شيء مشهور مستعمل في جلّ اللغات، كما في (7-ج) "العلم الشامخ: مسجد الحسن الثاني".

وختامًا لما تقدّم؛ لاحظنا أن كثيرًا من المتعلمين يركزون - حال تطرّقتهم إلى موضوع ترجمة الاستعارات والنصوص الأدبية - على جوانب الاختلاف، ومن ثمّ تعرض لهم عدة تحديات مقارنة بالحلول التي من شأنها حلّ معضلة ترجمة التعبيرات الاستعارية والإبداعات

الأدبية، وذلك للتركيز أكثر على مظاهر الاختلاف بين اللغات، وتناسي الجوانب المشتركة التي يمكن أن تقرب المعاني المضمنة في الاستعارة عبر الترجمات، ومن جملة ما قد ييسّر هذا المشترك الثقافي والتجارب الإنسانية الكلية التي رأينا أنها لا تخرج عن التجارب البدنية، أو الملاحظات المتصلة بالكون، أو التجارب التي اكتسبها الإنسان حال الاحتكاك بال محيط وعناصر الطبيعة، وهي أشياء تنصُّ أغلب المناهج الدراسية على أخذها في الحسبان حال التدريس في كل الدول العربية وغيرها.

خلاصة

انصبَّ بحثنا هذا على تقديم مقارنة لسانية نسقية ذات طابع معرفي مقارن لتدريس الأساليب البلاغية والإبداعات الأدبية للمتعلمين الأجانب، مستعرضين في ذلك مجموعة من الآليات العملية التي يمكن اعتمادها عند تدريس هذه الأساليب والتعبيرات ونقلها إلى متعلمي العربية لغةً ثانيةً، منطلقين في كل ذلك من بوابة التراكيب الاستعارية، وما تمثله من أنموذج للتحديات في عمليات التدريس.

والأكيد أن تدريس الأساليب البلاغية والنصوص الأدبية لمتعلمي العربية لغةً ثانيةً؛ ما زالت تشوبه مجموعة من التحديات التعليمية من شأنها أن تؤثر في المستوى التعليمي العام لهذه الفئة من المتعلمين، مما ينعكس سلباً على مستوى تحقيقهم لكفاءتهم اللغوية، وتحسُّن مستواهم في جميع المهارات، ولا سيما ما يتصل بالكتابة والتعبير الشفهي.

وفي نهاية هذا البحث نؤكد ما تضطلع به الكليات الذهنية المشتركة - من منظور لساني معرفي - في تدريس البلاغة بعامة، والاستعارات بخاصة، فضلاً عن إمكان اعتماد الترجمة عبر مقابلات استعارية من اللغة الهدف لمتعلمي البلاغة العربية، وذلك للحد من التحديات التعليمية التي تعترض متعلمي العربية لغةً ثانيةً بخاصة، وكذا يمكن الاستفادة من هذا المقترح لتطوير المناهج المعتمدة لهذه الفئة من المتعلمين، وتطبيق هذه التجربة على متعلمي اللغة العربية في إطار المحاضرات العلمية والدراسات المقارنة بين اللغات مستقبلاً.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- الأزهر الزناد، **نظريات لسانية عرفنية** (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010).
- أنس ملموس، "علاقة اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، في: **اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية** (فاس: مؤسسة مقاربات، 2022).
- تيسير محمد الزيادات، "صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة القسم العربي، جامعة البنجاب، جمهورية باكستان الإسلامية، العدد (23)، 2016.**
- خالد حسين دلّكي، "الاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير العربية: حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق الممنهج"، **مجلة تعليم العربية لغةً ثانيةً، العدد (3)، 2020.**
- خديجة هناء ساحلي، "ترجمة الاستعارة في ضوء المقاربة المعرفية: دراسة تحليلية نقدية لترجمة استعارة (المدينة امرأة) في ثلاثية ياسمين خضرا عن الصراع بين الشرق والغرب"، **مجلة العلوم الإنسانية، 33(1)، 2022.**
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات** (الرباط: منشورات الإيسيسكو، 2006).
- سعاد عبد الكريم الوائلي، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق** (عمان: دار الشروق، 2004).
- شمس الجميل بن يوب، "مصطلح (نمط اللغة) وأهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة الأثر، العدد (10)، 2016.**
- عائشة عبيزة، "تحليل النصوص وأثره في اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة تداولية لقواعد الاستعمال"، في: **معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها** (إسطنبول: Akdem، 2019).

عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 1985).

عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية (القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014).

علي مدكور، إيمان هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق (القاهرة: دار الفكر العربي، 2006).

فتيحة عديش، "الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مجلة مقاربات في التعليم، 3(2)، 2022.

الميداني، مجمع الأمثال (مشهد: المعاونة الثقافية للأستاذة الرضوية المقدسة، 1399هـ).
El-Mustapha Lahlali & Tajul Islam, *A Dictionary of Arabic Idioms and Expressions* (Edinburgh University Press, 2024).

Eugene A. Nida, *Toward a Science of Translating* (Leiden: E. J. Brill, 1964).

George Lakoff & Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (University of Chicago Press, 1980).

Ian Mason, "The Role of Translation Theory in the Translation Class," *Quinquereme*, 5(1), 1982.

John-Erik Jordan, "[8 mots intraduisibles](#)," +Babel, (2014), published February 2, 2018, accessed September 3, 2024.

Katharina Reiss, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* (München: Max Hueber Verlag, 1971).

Menachem Dagut, "Can Metaphor Be Translated?" *Babel*, 22(1), 1976.

Peter Newmark, *A Textbook of Translation* (Prentice Hall, 1988).

Raymond van den Broeck, "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor," *Poetics Today*, 2(4), 1981.

Umberto Eco, *Dire presque la même chose: Expérience de traduction* (Ed Grasser, 2006).

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Al-Azhar al-Zinād, *Naẓariyyāt Lisāniyyah 'Arfāniyyah* (Beirut: al-Dār al-'Arabiyyah lil-'Ulūm Nāshirūn, 1st Ed., 2010).

Al-Maydānī, *Majma' al-Amthāl* (Mashhad: al-Mu'āwiniyyah al-Thaqāfiyyah lil-Asitānah al-Riḍāwiyyah al-Muqaddasah, 1399H).

Anas Malmous, “‘Alāqat al-Lisāniyyāt al-Taṭbīqiyya bi-Majāl Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyya lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā,” in: *al-Lisāniyyāt al-Hadīthah wa-Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyya* (Fes: Mu'assasah Muqārabāt, 2022).

El-Mustapha Lahlali & Tajul Islam, *A Dictionary of Arabic Idioms and Expressions* (Edinburgh University Press, 2024).

Eugene A. Nida, *Toward a Science of Translating* (Leiden: E. J. Brill, 1964).

Fatīḥa 'Abdīsh, “al-Ṭarīqa al-Muthlā li-Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā,” *Majallah Muqārabāt fī al-Ta'limiyyah*, 3(2), 2022.

George Lakoff & Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (University of Chicago Press, 1980).

Ian Mason, “The Role of Translation Theory in the Translation Class,” *Quinquereme*, 5(1), 1982.

John-Erik Jordan, “[8 mots intraduisibles](#),” +Babel, (2014), published February 2, 2018, accessed September 3, 2024.

Katharina Reiss, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* (München: Max Hueber Verlag, 1971).

Khadīja Hanā' Sāḥilī, “Tarjamāt al-Ist'ārah fī Ḍaw' al-Muqārabah al-Ma'rifiyyah: Dirāsah Taḥlīliyyah Naqdiyyah li-Tarjamāt Isti'ārah (al-Madīna Imra'ah) fī Thulāthiyyah Yāsmīn Khaḍrā'an al-Ṣirā' bayna al-Sharq wal-Gharb,” *Majallah al-'Ulūm al-Insāniyyah*, 33(1), 2022.

Khālid Ḥusayn Dalakī, “al-Ist'ārah al-Idrākiyyah fī al-Lughah al-'Arabiyyah al-yawmiyyah lil-nāṭiqīn bi-Ghayr al-'Arabiyyah: Ḥuḍūr al-bunyah al-Ist'āriyyah wa-Ghiyāb al-Taṭbīq al-Mumahḥaj,” *Majallah Ta'lim al-'Arabiyyah Lughah Thāniyah*, No. (3), 2020.

Menachem Dagut, "Can Metaphor Be Translated?" *Babel*, 22(1), 1976.

Peter Newmark, *A Textbook of Translation* (Prentice Hall, 1988).

Raymond van den Broeck, "The Limits of Translatability Exemplified by Metaphor," *Poetics Today*, 2(4), 1981.

Rushdī Aḥmad Ṭu'ayma, Maḥmūd Kāmil al-Nāqa, *Ta'lim al-Lughah Ittiṣāliyyan bayn al-Manāḥij wal-Istirāṭiyyāt* (Rabat: ISESCO Publications, 2006).

Shamsul Jamili bin Yeop, "Muṣṭalaḥ (Namat al-Lughah) wa-Ahammiyyatuhu fī Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā," *Majallah al-Athar*, No. (10), 2016.

Su'ād 'Abdulkarīm al-Wā'ilī, *Ṭarā'iq Tadrīs al-'Adab wal-Balāghah wal-Ta'bīr bayna al-Nazariyyah wal-Taṭbīq* (Amman: Dār al-Shurūq, 2004).

Taysīr Muḥammad al-Zayyādāt, "Ṣu'ūbāt Ta'lim al-Balāghah al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā," *Majallah al-Qism al-'Arabī*, Punjab University, Pakistan, No. (23), 2016.

Umberto Eco, *Dire presque la même chose: Expérience de traduction* (Ed Grasser, 2006).

'Abdulqādir al-Fāsī al-Fihri, *al-Lisāniyyāt wal-Lughah al-'Arabiyyah: Namādhij Tarkibiyyah Dalāliyyah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 1st Ed., 1985).

'Alī Madkūr, Īmān Harīdī, *Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li-Ghayr al-Nāṭiqīn bihā: al-Nazariyyah wal-Taṭbīq* (Cairo: Dār al-Fikr al-'Arabī, 2006).

'Atīyya Sulaymān Aḥmad, *al-Ist'ārah al-Qur'āniyyah fī Daw' al-Nazariyyah al-'Irḥāniyyah* (Cairo: al-Akādīmiyya al-Ḥadītha lil-Kitāb al-Jāmi'ī, 2014).

'Ā'isha 'Abīza, "Taḥlīl al-Nuṣūṣ wa-Atharuhu fī Iktisāb al-Lughah al-'Arabiyyah ladā al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: Dirāsah Tadāwuliyyah li-Qawā'id al-Isti'māl," in: *Ma'āyir Anāṣir al-Lughah al-'Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā* (Istanbul: Akdem, 2019).

